



Quaderns d'Educació Contínua

pedagogies de llibertat, memòria i condició humana

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Ana Cubas, Iolanda Corella Llopis, Antonia Campos, Francisca Borox López, Isabel Aparicio, pep aparicio guadas

Consell de redacció i assessorament

Antonia de Vita, UNIVR, Dolors Vinoyles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Francesca Salvà (UIB), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas, UMA, Piergiorgio Reggio, (UNICATT, ULASALLE, UM, UMINHO), Cruz Prado, ULASALLE, Agustí Pascual (UV), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (FDC),

Peter Mayo, UM, Vicent Mas (UA), Àngel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando López Palma (UB), Paco López (Centre Social FPA Vicent Ventura), Licinio C. Lima, UMINHO, Colin Lankshear, (JCU), Michele Knobel, (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez, ULASALLE, Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães, UL, Rosa M. Falgás (ACEFIR), Gloria Díaz (UB), Jordi Colomer (UdG), José Clovis Azevedo, Centro Universitário Metodista IPA, Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Vicente Carrasco (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González, UV, Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IGOP-UAB), Consol Aguilar (UJI)

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000

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

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



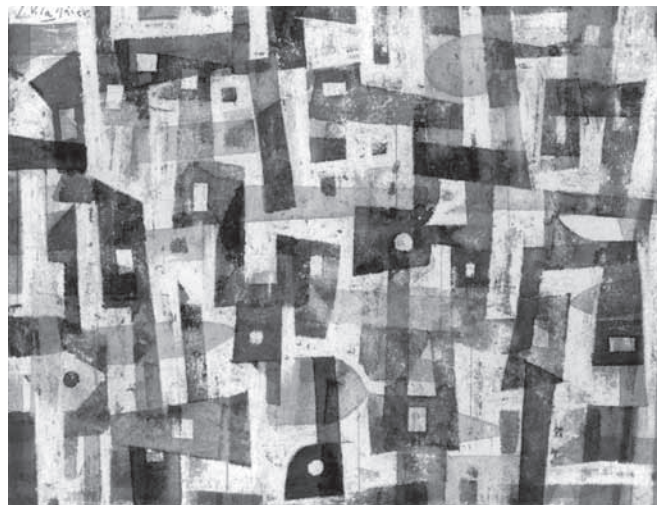
L'Ullal Edicions



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults

Quaderns d'Educació Contínua ☆ 29



Títol: Fonaments indecisos

Autor: Jordi Vila Llàcer

Tècnica: aquarel·la i llapis sobre paper

21x27,5 cm

any 2010

IGOP-UAB: Institut de Govern de Polítiques Públiques/Universitat Autònoma de Barcelona • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Miño • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University

Sumari

editorial

carpeta

Pedagogies de llibertat i condició humana: el somni del professor sobre l'educació alliberadora

Paulo Freire i Ira Shor • 5

Llibertat i dimensió simbòlica en les pràctiques educatives. Traces des d'una experiència docent

Anna Gómez i Mundó • 17

Pedagogia ètica per una educació humanitzadora

Isabel Carrillo Flores • 29

continua

L'educació, ens canvia la vida? Fem memòria...

Francesc J. Hernández • 43

persones, territoris i experiències

La transformació de centres d'educació de persones adultes en comunitats d'aprenentatge. Una experiència en la Comunitat Autònoma del País Basc

Belén García i Miguel Loza • 53

L'ésser humà com a narració històrica: aprenent des de l'acció

José Ignacio Rivas Flores • 63

Club de lectura i ciutadania en educació de persones adultes. L'experiència de l'Escola "Vicent Ventura" de València

Rosario Hermoso Villalba i Maximiliano Alcañiz García • 71

investigació

Històries de vida: educació i aprenentatge. Algunes reflexions al voltant de les activitats realitzades al procés d'acció-formació-investigació

Corella Llopis, Yolanda; Grau Alepuz, Milagros; Malet Carol, Marta; Romero Pardo, Carmen; Murcia Ortiz, Pascual; Bosch Linares, Carmen; Pallares Nàger, Juan Carlos; Picher Ricart, M^a José; Rodrigo Ramirez, Cristina; Tebar Romero, M. Remedios; Velez Torres, Antonia; Navarro Piquer, Rosa; Sanchis Marques, Juan Manuel; Vila Ferrer, Teresa; Borox Lopez, Francisca; Altur Guinart Silvia; Aparicio Guadas, Isabel; aparicio guadas, pep • 83

arxiu

Llibres • 93

Fotografia • 99

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 10 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.

<http://www.boschimorata.org/>

En aquest nou número, en la nova etapa de la revista, ara que compleix 15 anys, abordem pràctiques i reflexions al voltant de **pedagogies de llibertat, memòria i condició humana**, aquesta relació-mediació que, encara que dilatada en el temps, no deixa de tenir i estar en plena i intensa actualitat com els diferents esdeveniments al voltant del nucli 15M ens vénen expressant i mostrant, a les immenses mareas verdes a favor de l'educació pública que, entre altres funcions, operen com a catalitzadors educatius i ètics de la condició humana i, sobretot, d'una ciutadania activa i radical que va prenent noves posicions de llibertat i emancipació; catalitzadors que esdevenen polítics en el transcurs de les mobilitzacions i les lluites quotidianes, en singular i en comú obrint un horitzó d'esperança que subverteix el fal·laç i immoral individualisme mitjançant l'acció cooperadora i coefectuadora dels homes i dones que lluiten.

En moltes de les reflexions i les pràctiques podem observar la presència actuant i vivificadora del somni de l'educació alliberadora i / o transformadora, en acte i potser diürn, que garanteix i és garantida al seu torn pel diàleg, perquè com afirma Paulo Freire: "El diàleg pertany a la naturalesa de l'ésser humà, com a ésser de comunicació que és. El diàleg segella l'acte d'aprendre, que mai és individual, encara que té una dimensió individual" i, a més, aquest somni és sempre una invitació preclara a la participació dialògica en l'enfilat d'experiències i d'iniciatives, d'accions educatives, de continguts i mètodes... d'un procés-projecte-programa crític-críscic que suscita i requereix rigor i motivació i en el qual les i els estudiants són convocats a la recerca i a la creació i construcció del coneixement, a la recuperació dels sabers populars i subalterns.

Uns aprenentatges relacionats també amb les veus baixes, i inherents a elles, com podem llegir i apreciar en la novel·la del mateix títol de Manuel Rivas i que, en les pedagogies de llibertat, emergeixen i es tornen visibles en l'intercanvi comú i singular d'usos, pràctiques, sabers... a les escoles de llibertat on el coneixement no és un cos mort que impossibilita la lectura i l'escriptura del món sinó una relació-mediació vivent, com coneixia i afirmava Maria Zambrano, que ens arrela amb i en el món, en la mesura que conservem i/o trans-

formem el món i la realitat, al mateix temps que a nosaltres mateixos i als altres participants en el procés d'aprenentatge, mitjançant la creació i construcció dels requisits, les condicions i els temps educatius que de manera perenne són també polítics i ètics.

El paper i la funció de les i els docents segueix essent bàsic i fonamental, absolutament crític, per una part en la promoció de la condició humana, més enllà d'eines i artefactes informacionals, més enllà de metodologies i didàctiques, de continguts i competències... i per una altra en la concepció de l'acte de conèixer com un acte creatiu, en si mateix, de producció de sabers i coneixements, en el qual la i l'estudiant, independentment de la seua edat, gènere... , ha de participar activament i, de manera simultània, l'acte-acció d'aprehensió i/o enteniment d'aquest coneixement o saber nous que materialitzen, d'una banda la creixent acció i per una altra la recre-acció en el món de la vida i en el bon viure, suscitant i implicant la implementació de les qualitats indispensables i ineludibles que caracteritzen la condició humana, per exemple, la reflexió crítica, la curiositat, el qüestionament exigent, la inquietud, la inseguretat... , totes aquestes virtuts són necessàries per al subjecte cognoscent, al programa-projecte-procés de llegir, i escriure, el món ja que com afirma Paulo Freire, "*...llegir no és només caminar sobre les paraules, ni tampoc és volar sobre les paraules. Llegir és reescriure el que es-tem llegint. És descobrir la connexió entre el text i el context del text, i també com vincular el text / context amb el meu context, el context del lector*" i, d'aquesta manera, conrear la lucidesa pròpia i aliena, aprenent amb l'acció i des de la acció.

Finalment, recordar les dones i els homes que dia a dia entenen i posen en marxa una educació com a creadora de possibilitats i de llibertats, que animen i promouen en allò quotidià educatiu el compromís singular i social amb la vida, els sentiments i les emocions... per entendre més i millor, per ser humils i honestos, per sentir i enriquir-nos en comú, dignament i decent... posant-se en joc i en lloc, política, ètica i educativament, mitjançant pedagogies de llibertat, enllaçant tradició i novació i, molt especialment, materialitzant la passió per aprendre.



Pedagogies de llibertat i condició humana: el somni del professor sobre l'educació alliberadora

Paulo Freire i Ira Shor¹

Traducció: Neus Berenguer Revert



IRA — En primer lloc volem dir per què hem optat per fer un llibre d'aquest tipus. Discutirem qüestions freqüentment fetes per professors a propòsit de l'educació «alliberadora» o transformadora.

He preparat una agenda de qüestions plantejades per un professorat interessat en el canvi social i les classes alliberadores, qüestions concretes a què el professorat s'enfronta en la recreació de l'escola i la societat. Aquestes qüestions comprenen moltes coses: ¿Què és l'ensenyament alliberador? ¿Com es transformen els professors en educadors alliberadors? ¿Com comencen a transformar-se els estudiants? ¿Quins són els temors, els riscos i les recompenses de la transformació? ¿Què és l'ensenyament «dialògic»? ¿Com deuen parlar els professors en un discurs alliberador? ¿Una classe alliberadora té rigor, autoritat i estructura? ¿Els professors i els alumnes són iguals en un programa alliberador? ¿De quina manera l'educació alliberadora es relaciona amb la transformació política dins de la societat com un tot? ¿Aquest procés pot ser aplicat en altres cursos, més enllà de l'alfabetització i la comunicació? ¿Com es poden transmetre continguts per mitjà d'un mètode dialògic? ¿Com utilitzen els professors alliberadors les proves i els textos? ¿Què vol dir *empowerment*?²

¹ Extracte del llibre *Por i gosadia*. Paulo Freire i Ira Shor publicat per l'Institut Paulo Freire d'Espanya.

² D'acord amb la riquesa de la paraula *empowerment*, que significa: a) donar poder a; b) activar la potencialitat creativa; c) desenvolupar la potencialitat creativa del subjecte; d) dinamitzar la potencialitat del subjecte. Hi mantenim la paraula en original i en cursiva.

¿Podem aplicar en el Primer Món una pedagogia del Tercer Món? ¿Els temes raça, sexe i classe, com s'emmarquen en el procés alliberador?

Aquestes qüestions han estat moltes vegades plantejades durant cursos que hem tingut amb professors en exercici del magisteri. Elles seran els punts importants de la nostra conversa. No tenim totes les respostes, ni coneixem totes les preguntes que caldria fer. Però estem decidits a donar continuïtat, ací, a un diàleg que té lloc sovint sobre la teoria i la pràctica de la pedagogia dialògica.

La major part dels que treballen a l'escola saben que la docència ens exigeix molt. És, també, una activitat molt pràctica, encara que tot el que passa a classe siga la punta d'un iceberg teòric. Però els professors s'interessen més per la pràctica que per la teoria. Malgrat que qualsevol pràctica té un fonament teòric i viceversa, la majoria d'investigacions en educació no són de molta ajuda en les hores agitada de l'aula de classe concreta. Els professors s'encaren amb classes excessives, alumnes excessius, i un control administratiu excessiu de manera que la necessitat d'alguna cosa que funcione a classe és molt més que una aparent necessitat de teoria. Mentrestant, les preocupants mancances del sistema escolar exigeixen idees noves. Fins i tot el professorat sobrecarregat de treball té curiositat pel que fa a alternatives. Volen saber com usar-les en classe, si el mètode del diàleg pot ser important a les classes.

Preguntes com aquestes són fetes pel professorat sobre les alternatives alliberadores. Això és bo, fins i tot perquè molts professors s'enfronten alhora a les mateixes qüestions. Si establírem amb ells un diàleg per mitjà d'aquest llibre, començaríem pels problemes i per les dades reconegudes i fonamentades en la realitat apressant de la docència. Em pareix que és aquesta la utilitat d'aquest llibre parlat nostre.

Així, fa alguns mesos, vaig suggerir a Paulo que mantinguérem un diàleg. Ell va trobar que era una bona idea.

PAULO — Trobe vàlida la idea de fer un llibre parlat, i no escrit. Aquest llibre parlat m'interessa per diferents motius. La qüestió, per a tu i per a mi, és si serem capaços d'introduir en aquest diàleg els possibles lectors d'aquesta conversa. Això dependrà del dinamisme de la nostra discussió. Un altre aspecte interessant és que un llibre d'aquest tipus pot ser seriós o pedant. Podem tractar les idees, els fets i els problemes, amb rigor, però sempre en un estil lleu, proper als balladors, en un estil amistós.

IRA — Espere que trobarem un bon estil de ball. Així serem alhora poètics, divertits i profunds.

El fet que ens ajudarà a mantenir contacte amb la realitat és partir de qüestions ja proposades pels professors. Les nostres experiències personals i les dels altres docents estan contingudes en allò que diem. No es tracta d'un assumpte arxivístic sobre educació. Ni estem responnent a preguntes que algú haja fet. Potser puguem captar els drames de la vida real en allò que aprenem dins i fora de l'aula. No hi ha res més convincent que els fets de la vida real. L'objectiu principal, per a mi, és que la teoria arribi a assolir la quotidianitat.

Aquest problema d'incorporar el pensament crític a la vida quotidiana ha constituït sempre un repte. Potser en algun lloc això siga més important que a l'ensenyament, que és una experiència humana plena de moments imprevisibles. Quan escric un llibre sobre educació, sol a casa, estic sense cap contacte amb el públic, i em pregunte si les meues paraules tenen algun sentit. Però quan els altres em diuen que, en llegir el meu llibre, pareixia que estava parlant-los, llavors sé que he descobert la manera que estava buscant per a dir les coses.

PAULO — Un altre aspecte molt important de fer un llibre parlat és que el diàleg és, en si, creatiu. És a dir, a la fi, tu estàs recreant en el diàleg la forma més àmplia del que tu escrius, solitari, al teu estudi o a la teua biblioteca. I des del punt de vista humà, la necessitat de dialogar és tan gran que, quan l'escriptor està sol a la seua biblioteca, mirant els fulls en blanc davant d'ell, necessita, si més no mentalment, arribar fins als possibles lectors del llibre, encara que no tinga la sort d'acabar coneixent-los algun dia. L'escriptor necessita conèixer i interactuar amb el lector remot que probablement llegirà el seu llibre quan ell mateix no existesca. En el nostre cas, ací, estem simbòlicament, davant de nombrosíssims lectors desconeguts; però nosaltres estem l'un davant de l'altre, tu i jo. En un cert sentit, des d'ara sóc el teu lector i, des d'ara, tu ets el meu lector.

En la mesura en què, mentre parlem, som el lector l'un de l'altre, lectors de les nostres pròpies parles, allò que passa ací és que cadascun de nosaltres està estimulat a pensar i repensar el pensament de l'altre. Així, crec que en això descansa la dimensió fonamental de la riquesa d'un intercanvi com aquest. Aquesta possibilitat comuna de llegir-nos abans d'escriure potser millore el que escrivim, perquè en aquesta interacció podem transformar-nos en el moment mateix del diàleg. Al capdavant, dialogar no és només dir «bon dia, ¿com estàs?». El diàleg pertany a la naturalesa de l'ésser humà, en tant que ésser de comunicació. El diàleg segella l'acte d'aprendre, que mai no és individual, tot i que té una dimensió individual.

Tinc la seguretat que mitjançant aquesta experiència, en intentar respondre a alguna de les preguntes que rebem en diferents moments i llocs del país, també estem intentant reprendre allò que pensàvem saber en el moment en què les intentàvem respondre anys enrere. I la nostra conversa serà més important per als possibles lectors d'aquest llibre parlat si som capaços, en els seus diferents moments (fins i tot quan estem en silenci: i els lectors hauran d'endevinar, per mitjà de la lectura, que en un moment donat Paulo estava en silenci!), de provocar-los i no tan sols de respondre a les seues qüestions. Si som capaços de crear algun malestar entre els nostres lectors, de provocar-los algunes inseguretats, llavors el llibre haurà estat important. Si podem fer això, el llibre tindrà rigor. Serem rigorosos. Crec que moltes persones estan completament equivocades i són ingènues respecte al significat de la paraula *rigor*. Jo em sent rigorós si et provoque, *a tu*, a ser rigorós. El rigor és una cosa que

existeix en la història, està fet a través de la història. A causa d'això, el que és rigorós hui, pot no ser-ho demà.

IRA — Tu dius que el rigor no és una cosa permanent, o universal. Llavors, és un mode de conèixer arrelat en el temps i en les condicions de qui coneix?

PAULO — Sí, el rigor no és universal. Universal és la necessitat de ser rigorós.

IRA — El rigor és un desig de saber, una recerca de resposta, un mètode crític d'aprendre. Potser el rigor siga, també, una forma de comunicació que provoca l'altre a participar, o inclou l'altre en una recerca activa. Qualsevol sap si aquesta és la raó per la qual tanta educació formal a les aules no aconsegueix motivar els estudiants. Els estudiants són exclosos de la recerca, de l'activitat del rigor. Les respostes els són donades perquè les memoritzen. El coneixement els és donat com un cadàver d'informació —un cos mort de coneixement— i no una connexió viva amb la realitat d'ells. Hora rere hora, any rere any, el coneixement no passa d'una de ser una tasca imposada als estudiants per la veu monòtona d'un programa oficial.

PAULO — Has dit alguna cosa sobre la motivació. Trobe que aquesta és una qüestió interessant. Mai no vaig aconseguir entendre el procés de motivació fora de la pràctica, abans de la pràctica. És com si, primer, es deguera estar motivat per a, després, entrar en acció! ¿M'entens? Aquesta és una forma molt antidialèctica d'entendre la motivació. La motivació forma part de l'acció. És un moment de la mateixa acció. És a dir, tu et motives a mesura que estàs actuant, i no abans d'actuar.

En aquest sentit, aquest llibre serà bo si el seu possible lector, en el moment mateix en què el llija, és capaç de sentir-se motivat pel mateix acte de la lectura i no per haver llegit alguna cosa sobre motivació. Fins i tot així, som responsables també d'això. És a dir, que devem treballar seriosament en aquest llibre que, ara com ara, és una conversa.

IRA — M'agradaria accentuar que la motivació ha de trobar-se dins del mateix acte d'estudiar, dins del reconeixement, per l'estudiant, de la importància que el coneixement té per a ell. Tu pots imaginar què significa l'escola per als estudiants. El professorat i els administradors constantment els donen lliçons sobre la importància de l'escola i sobre allò que aquesta els representarà en un futur distant. Tota aquesta promoció de l'escola només en revela la incapacitat de motivar. No és possible pretendre que hi haja motivació per part dels estudiants en la meua aula quan comence a fer la lliçó. El problema de la motivació és tan essencial en l'actual crisi de l'ensenyament als Estats Units que ha generat una sèrie d'informes oficials en els últims tres anys. La situació actual és com tu dius, Paulo. El currículum model es baralla amb la motivació com si aquesta fóra externa a l'acte d'estudiar. Les proves, la disciplina, els càstigs, les recompenses, la promesa de treball futur són considerats els motors de la motivació, alienats de l'acte d'aprendre ací i ara. De la mateixa manera, l'«alfabetització» és definida com «aptituds bàsiques», aïllades d'un contingut seriós d'estudi, aïllades dels assumptes que tenen un

valor crític per als estudiants. Primer, ser apte, i després ja podrà obtenir una educació de veritat! Primer que obtinga una educació de veritat, després podrà tenir un treball! Les coses millors sempre són aquelles que tu no estàs fent en el moment present. No és d'admirar que els estudiants no cooperen.

PAULO — Freqüentment em pregunten com motivar els estudiants. ¿Per què no expliques tot això un poc més a partir de la teua situació?

IRA — Una de les grans crisis dels Estats Units, en aquest moment [vs. 1985], és la resistència dels estudiants al currículum oficial. En altres paraules, els professors i administradors rebutgen canviar el currículum que aliena l'estudiantat. La reacció dels estudiants és negar-se a treballar d'acord amb el currículum oficial. La pedagogia oficial està motivant que els estudiants estiguen contra el treball intel·lectual. Aquesta lluita de poder pel currículum portà les escoles i les universitats a un estancament que alguns òrgans oficials han definit, equivocadament, com a «mediocritat» estudiantil. Això té el nom de «vaga d'obligacions» dels estudiants, que es neguen a estudiar sota les condicions socials existents. No menys importants en aquesta equació són la deixadesa de moltes escoles, les aules massificades i el fet que el món dels negocis no recompensarà l'esforç dels estudis. Són poques les recompenses que el mercat de treball ofereix als alts nivells de realització escolar. Els estudiants decideixen que és estúpid jugar amb unes regles que no els beneficien i que ha estat fetes per altres persones.

El problema de la massificació planeja sobre les escoles com un núvol pesant. Tots nosaltres sabem que els estudiants, desmotivats dins de l'escola, poden trobar molta motivació fora d'aquesta. La cultura del consum manipula els seus hàbits de compra. Han trobat també un ampli espai fora de l'escola i la casa per a construir la seua cultura subjectiva del sexe, l'amistat, els esports, les drogues, la música, entre altres. Quan els estudiants realment volen alguna cosa, mouen cel i terra per a aconseguir-la. Troben automòbils barats, i en regategen l'assegurança, busquen treballs temporals al Nadal, troben l'aparell de música més barat, o una nova guitarra, o l'entrada per a un concert, o que es rectifique una nota baixa a la Universitat, o ingressar en cursos tancats, o aprovar una oposició de funcionari d'alguna Administració. En aquestes circumstàncies, posen tota la seua sagacitat. Aquest interès dels estudiants en assumptes no oficials em va dur a utilitzar temes de la vida diària per a la investigació crítica, on demane que els estudiants escriguen els seus propis llibrets. També hi introduec lectures per a desenvolupar una tensió entre dos tipus de discurs — els textos projectats per ells mateixos i els textos impresos—, fet que dona al curs un substancial dinamisme.

Per tant, quan comence un curs, no puc tenir per segura la motivació dels estudiants. Busque descobrir el perfil de la motivació: a favor de què o contra què. Això només ho puc descobrir observant què diuen, escriuen i fan els estudiants. Però, en pri-

mer lloc, he d'establir un atmosfera en la qual els estudiants concorden a dir, a escriure, a fer el que és autèntic per a ells. Per a ajudar-los a dir més, continc la meua parla inicialment, per a donar més espai a la seua parla. D'aquesta manera, el punt de partida de l'educació de l'estudiant a classe és també el punt de partida de la meua educació. El que més m'importa al començament és saber quant i com de ràpidament puc aprendre respecte dels estudiants. Per a mi, aquest és un moment experimental. Busque usar exercicis que alhora m'eduquen i eduquen els estudiants: lectures breus, redaccions, experiències de debats i reflexió, i mantinc els meus plans de curs limitats i febles. Hi faig un vol sense instruments, moltes vegades sense cap planificació completa del curs o alguna llista de lectures que denoten la seguretat d'una ordre amb la qual estic familiaritzat. Vull aprendre amb ells quins són els seus vertaders nivells cognitius i afectius, com és el seu autèntic llenguatge, quin grau d'alienació tenen en l'estudi crític i quines són les seues condicions de vida, com a fonaments per al diàleg i l'acte de preguntar. Els estudiants es motiven fora del procés d'aprenentatge quan el curs existeix anticipadament de manera completa en el cap del professor, en el programa o en la llista de lectures, o en les exigències dels òrgans del govern. ¿Te n'adones del que hi ha de mort en això? L'aprenentatge ja ha tingut lloc en alguna altra part. El professor simplement utilitza una arquitectura construïda en un altre lloc, simplement relata les conclusions a què s'ha arribat en un altre lloc. L'estudiant decora el que li és donat. Hi ha molta pressió perquè s'ensenyi d'aquesta forma tradicional. En primer lloc perquè és familiar i ja està funcionant, encara que no done seguretat a classe. En segon lloc perquè en apartar-te del programa oficial pots ser considerat rebel o insatisfet, i estar subjecte a alguna cosa que pot passar des dels petits avorriments fins a la dimissió.

¿Com puc motivar els estudiants, tret que ells actuen amb mi? Inventar un curs que es desenvolupe amb els estudiants mentre vaig sent ministrat alhora és excitant i produeix ansietat. Em sent ansiós en el córrer d'aquest procés creatiu, esperant veure si tots els fils s'ajuntaran, però sé que aquesta obertura és necessària per a superar l'alienació dels estudiants, que és el major problema de l'aprenentatge a les escoles. ¿On aprendre a fer aquest tipus d'ensenyament? Fent-lo. Lamentablement, els departaments acadèmics i les escoles d'educació fan perdre els estímuls als professors per a fer experiències.

PAULO — Tu saps, Ira, que trobe que totes aquestes coses que estàs dient en aquest moment estan lligades a una qüestió epistemològica molt seriosa. Estic convençut que la comprensió deficient del que podem anomenar cicle gnosiològic està relacionada a aquests malentesos de què estem parlant.

Per exemple, si observem el cicle del coneixement, podem entendre dos moments, i tan sols dos, dos moments que es relacionen dialècticament. El primer moment del cicle, o un dels moments del cicle, és el moment de la producció, de la producció d'un coneixement nou, d'una cosa nova. L'altre moment és aquell en què el coneixement produït és conegut i copsat. Un moment és la producció d'un coneixement

nou i el segon és aquell en què tu coneixes el coneixement existent. El que passa, generalment, és que dicotomitzen aquests dos moments, aïllem l'un de l'altre. Consegüentment, reduïm l'acte de *conèixer* del coneixement existent a una mera *transfèrència* del coneixement existent. I el professor es torna exactament l'especialista en transferir coneixement. Llavors, ell perd algunes de les qualitats necessàries, indispensables, requerides en la producció del coneixement, així com en el fet de conèixer el coneixement existent. Algunes d'aquestes qualitats són, per exemple, l'acció, la reflexió crítica, la curiositat, el qüestionament exigent, la inquietud, la inseguretat: totes aquestes virtuts són indispensables per al subjecte cognoscent!

IRA — L'escepticisme i la mitrada crítica, el compromís apassionat amb l'aprenentatge..., la motivació de saber que tu estàs descobrint territoris nous. El professor necessita ser un aprenent actiu i escèptic a l'aula, que convida els estudiants a ser més curiosos i crítics... i creatius.

PAULO — Exactament! I una altra qüestió és que quan hàgem de separar el fet de *produir* coneixement del *conèixer* el coneixement existent, les escoles es transformen fàcilment en espais per a la venda de coneixement, fet que correspon a la ideologia capitalista.

IRA — ¿Vols dir que les escoles estan muntades com a sistemes de distribució per a comercialitzar idees oficials i no per a desenvolupar el pensament crític?

PAULO — Sí! Distribuir serveis significa estar sabotejant allò que deu ser integrador.

IRA — L'educació deu ser integradora, integrant els estudiants i els professors en una creació i recreació del coneixement comunament compartides. El coneixement, actualment, és produït lluny de les aules, per investigadors, acadèmics, escriptors de llibres didàctics i comissions oficials de currículum, però no és creat i recreat pels estudiants i pels professors a les aules de classe.

PAULO — I hi ha una altra cosa que és dita als professors: que l'ensenyament no té res a veure amb la investigació ni amb la producció de coneixement. A causa d'això hi ha un mite que diu que si tu ets un professor que no fa cap mena d'investigació, perds el prestigi. Com si orientar un seminari d'un semestre sobre el coneixement actual en biologia, química o filosofia no tinguera cap importància, com si no estigueres sent una espècie d'investigador. Quan pense a passar tres hores amb un grup d'estudiants discutint la naturalesa educativa de la política, i trobe que això *no* és investigació, llavors no entenc res! És a dir, estic *reconeixent* allò que he pensat que reconeixia, amb estudiants que estan començant a conèixer aquestes qüestions. Però aquest tipus de dicotomia entre ensenyament i investigació també explica la dicotomia, de la qual ja vaig parlar, entre els dos moments del cicle del coneixement: el de la producció del coneixement i el del conèixer el coneixement existent.

IRA — Una altra part del problema és la jerarquia política del coneixement.³ Determinat tipus de coneixement és més valorat que altre. Alguns tipus de coneixement no

³ Noelle Bissieret, *Education, Class Language and Ideology* (Londres, 1977); Paul Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs* (Nova York, 1981). Vegeu també Richards Ohmann, «Reflections on Class and Language», en *College English in America* (Cambridge, 1976), es tracta d'un altre text clau sobre llenguatge i política.

aconsegueixen tenir reconegut el seu valor, tret que assumisquen una forma tradicional dins d'aquesta o aquella disciplina. Per exemple, la tecnologia, per a les grans empreses i per a les Forces Armades, és més important que les ciències humanes. La investigació d'interés empresarial disposa de recursos força abundants, mentre que els estudis sobre socialisme són marginalitzats. A més d'això, el coneixement produït dins de la Universitat és més considerat que el coneixement produït per científics autònoms fora de la Universitat.

Més encara, quan dic que una de les investigacions que faig és escoltant els alumnes, alguns col·legues em pregunten: «¿Tu ets lingüista?». Hi ha estudis importants, com ara els de Bissret i Willis,¹ sobre el llenguatge de la quotidianitat. Jo investigue les paraules parlades i escrites dels estudiants per a saber què saben ells, que volen i com viuen. Les seues parles i textos són un accés privilegiat a les seues exigències. Examine les paraules i els temes que són més importants per a ells, ja que així tindrè materials de la realitat per a estudis a classe. La pitjor cosa que hi ha és estar dins d'una aula on els estudiants estiguen en silenci, o on parlen i escriuen en aquell llenguatge fals i defensiu que inventen per a tractar amb els professors i altres autoritats. Nosaltres, els professors, passem moltes hores desesperançades davant dels estudiants silenciosos que ens guaiten immòbils. També passem moltíssimes classes escoltant els estudiants com repeteixen el nostre propi llenguatge professoral. Si no sent o no llig el seu autèntic llenguatge-pensament, em sent perjudicat i no puc començar a investigar sobre els seus assumptes i els seus nivells de desenvolupament.

Aquest tipus d'investigació ben fonamentat té molt poc valor de mercat en el món acadèmic. Això és una pena perquè la intel·ligència fonamentada és una de les coses que els professors necessiten per a animar els estudiants. És la informació de base per a reinventar el coneixement a classe. Aquest ensenyament-investigació té un gran valor pràctic. Ell educa el professor a projectar un currículum intrínscament motivador. També disminueix la distància professional entre el professor i els alumnes.

Per tant, el primer investigador, a l'aula, és el professor que investiga els alumnes. Aquesta és una tasca bàsica de l'aula alliberadora, tot i que, per si sola, siga només preparatòria, perquè el procés d'investigació deu animar els estudiants a estudiar tant els textos del curs com el seu propi llenguatge i la realitat.⁴

Jutge que aquest tipus d'aula de classe pot produir un *coneixement no supervisat o no oficial*. Això desafiarà la comercialització de la ideologia oficial feta per l'escola. No farem ara soroll amb els llibres didàctics, els programes escolars i els mitjans de comunicació que assetgen els estudiants. Jo busque paréixer natural en compte de professoral, i crític en compte de cerimonial. El qüestionament crític pot produir una literatura a partir del no-res, una educació paral·lela, o classe paral·lela, en contraposició a les classes oficials. Aquest tipus d'ensenyament pot produir un coneixement divergent i unes formes alternatives d'utilitzar el coneixement.

⁴ Per a un bon exemple d'aula de classe sobre com provocar la investigació crítica de l'estudiant pel que fa a les seues condicions i el seu llenguatge, vegeu «English and Creole: the Dialectic of Choice in a College Writing Program», de les professores Nan Elsasser i Patricia Irvine, del College of the Virginia Islands, en manuscrit.

L'educació és molt més controlable quan el professor segueix el currículum o pla d'estudis oficial i els estudiants actuen com si només comptaren les paraules del professor. Si els professors o els alumnes exerciren el poder de produir coneixement a classe, estarien llavors reafirmant el seu poder de refer la societat. L'estructura del coneixement oficial és també l'estructura de l'autoritat social. És per això que predominen el programa, les bibliografies i les classes expositives com a formes educatives per a contenir els professors i els alumnes en els límits del consens oficial. El currículum passiu basat en classes expositives no és tan sols una pràctica pedagògica pobre. És el model d'ensenyament més compatible amb la promoció de l'autoritat dominant en la societat i amb la desactivació de la potencialitat creativa dels alumnes.

PAULO — Tens raó pel que fa a la política del currículum oficial. I si el professor cita un text d'investigació a l'aula, aquest deu ser el coneixement més important. Per a mi, un dels problemes més seriosos és com enfrontar-se a una poderosa i antiga tradició de transferència del coneixement. Fins i tot els estudiants tenen dificultats per a entendre un professor que no fa transferència de coneixement. Els estudiants no creuen en un professor alliberador que no els empenye el coneixement gola avall. Alerta, no és que estiguem contra la disciplina intel·lectual. Aquesta és absolutament indispensable. ¿Com és possible que algú faci un exercici intel·lectual si no crea una disciplina d'estudi? N'estem necessitats, d'això. Necessitem llegir amb seriositat, però, per damunt de tot, necessitem aprendre què és llegir realment!

Dic que llegir no és sols *caminar sobre les paraules*, ni tampoc és *volar* sobre les paraules. Llegir és reescriure allò que estem llegint. És descobrir la connexió entre el text i el context del text, i també com vincular el text/context amb el meu context, el context del lector. I el que passa és que moltes vegades llegim autors que han mort fa cent anys i no en sabem de l'època. I freqüentment sabem molt poc sobre la nostra pròpia època!

Per això, sóc favorable que s'exigisca seriositat intel·lectual per a conèixer el text i el context. Però, per a mi, el que és important, el que és indispensable, és ser crític. La crítica crea la disciplina intel·lectual necessària, pel fet de fer preguntes al que es llig, al que està escrit, al llibre, al text. No devem sotmetre'ns al text, ser submisos davant del text. La qüestió és lluitar amb el text, malgrat estimar-lo, ¿veritat? Entrar en conflicte amb el text. Finalment, és una operació que exigeix molt. Així, la qüestió no és sols imposar als alumnes nombrosos capítols de llibres, sinó exigir que els alumnes s'enfronten al text seriosament.

Mentrestant, si es demana als estudiants que assumeixen una postura de lectors crítics, com qui reescriguera el text que llig, es corre el risc que els estudiants no accepten la invitació i que la producció intel·lectual d'ells caiga. Si convidem els estudiants a reescriure el text, més que simplement engolir-se'l, pot dur-los a pensar que el nostre propi rigor intel·lectual és fràgil. Els estudiants poden pensar que no som ri-

gorosos per demanar-los que lligen críticament un únic text, al revés d'imposar-los l'obligació de llegir tres-cents llibres en un semestre.

IRA — Aquest risc existeix. Els estudiants estan acostumats a la transferència de coneixement. El currículum oficial exigeix que es sotmeten als textos, a les classes expositives i a les proves, perquè s'acostumen a sotmetre's a l'autoritat. Els estudiants saben bé com resistir les exigències de l'autoritat, però també poden rebutjar la classe no tradicional. Alguns ho fan amb un callat desdeny, d'altres resisteixen activament, d'altres simplement se n'ixen a esmorzar. El problema és facilitar una transició gradual que els allunye dels vells costums. Quan preste atenció al que els estudiants diuen al començament del semestre, entenc com estan dominats pel vell sistema escolar. Això em permet veure quin tipus de pedagogia de transició dec introduir-hi. Faig algunes concessions a les velles formes d'aprenentatge per a reduir el nivell d'ansietat. Determine algunes lectures, alguns treballs escrits, ossos del vell esquelet en quantitat suficient perquè tots ens sentim còmodament.

Hi ha altres problemes de la transició a partir de la transferència de coneixement. Els professors freqüentment entren a classe i demanen que els estudiants escriguen un treball sobre un llibre, un article de revista o una qüestió social. Els estudiants quasi sempre pregunten: «¿Vols la *meua* opinió?». Els professors responen: «És clar que sí, deus escriure el que penses». Els estudiants, llavors, escriuen treballs extremament sense interès i plens d'errors. En general, no escriuen amb vertadera profunditat. Molts professors ja es consideren frustrats en el desig d'aconseguir que els alumnes pensen críticament. Un dels problemes és que el material que el professor presenta desorienta els alumnes. Quasi sempre, s'escriu en llenguatge acadèmic, una llengua que ells no usen. Es tracta quasi sempre de temes irrelevants per a les seues experiències i que no estan sincronitzats amb el ritme perceptiu de la cultura de masses, un ambient electrònic i accelerat. I el que és pitjor, les relacions socials de l'aula de classe provoquen alienació i silenci. El distanciament fred entre alumnes i professor aparta els estudiants del material d'estudi. El mode pel qual la classe arriba a un text imprés i la pròpia naturalesa del text necessiten ser analitzats. Hem de reinventar la lectura en un context que impedeix una lectura seriosa.

PAULO — També hi ha professors que parlen als alumnes per a no penetrar en la intimitat dels llibres, en l'ànima del text, a fi de discutir-lo des del punt de vista de l'estudiant. Al contrari, parlen als alumnes per a tan sols descriure el text. Freqüentment demanen que els alumnes descriguen un segon objecte, la mateixa societat. Els estudiants només deuen descriure el que veuen en un text o en la societat, i res més d'això, perquè els professors diuen que als científics no pertoca interpretar, sinó tan sols descriure. És clar que aniran més lluny i diran als científics que no els pertoca ni tan sols pensar a canviar la realitat, sinó tan sols descriure-la. En aquest tipus de

comprensió ideològica de l'acte del coneixement, això és el que anomenem «neutralitat» o «objectivitat» de la ciència.

IRA — Aquesta idea del qüestionament no valoratiu és comuna en la meua cultura, però coexisteix, també, com a acceptació de la naturalesa compromesa del coneixement. Les forces polítiques als Estats Units fan servir la investigació científica per al suport de les seues reivindicacions o polítiques. Però, a les escoles i les universitats, els cursos de ciències, enginyeria, tecnologia i ciències socials generalment presenten el coneixement com a no valoratiu, exempt d'ideologia o de política. Quan no són presentats així, llavors aquests assumptes són presentats des del punt de vista de l'establishment. Els estudiants són formats per a ser treballadors professionals. Aquests currículums falsament neutres formen els estudiants per a observar les coses, jutjar-les, o per a veure el món des del punt de vista del consens oficial, per a executar ordres sense qüestionar-les, com si la societat existent fóra fixa i perfecta. Els cursos emfasitzen les tècniques i no el contacte crític amb la realitat. Això impedeix una anàlisi política de les forces que construeixen els currículums, com també els gratacles. Un científic, un professional, manté la cara neta i es queda fora de la política, deixa de fer-se preguntes que continguin crítiques per a les decisions dels seus superiors o per a l'impacte del seu propi treball.

PAULO — I, des d'aquest punt de vista que no és el meu, quantes més vegades et poses guants per a no contaminar-te amb la realitat, millor científic seràs.

Per mitjà de l'educació alliberadora, no proposem simples tècniques per a arribar a l'alfabetització, a l'especialització, per a aconseguir una qualificació professional, o un pensament crític. Els mètodes de l'educació dialògica ens duen a la intimitat de la societat, a la raó de ser de cada objecte d'estudi. Per mitjà del diàleg crític sobre un text o un moment de la societat, intentem penetrar-lo, desembenar-lo, veure les raons per les quals ell és com és el context polític i històric en què s'insereix. Això és per a mi un acte de coneixement i no una mera transferència de coneixement, o una mera tècnica per a aprendre l'alfabet. El curs alliberador «il·lumina» la realitat en el context del desenvolupament del treball intel·lectual seriós.

IRA — M'agrada aquesta idea, Paulo: «il·luminar» la realitat. I estic d'acord també que l'educació alliberadora no és un manual d'habilitat tècnica; és abans, per això, una perspectiva crítica sobre l'escola i la societat, l'ensenyament dirigit cap a la transformació social.

PAULO — A més d'un acte de coneixement, l'educació és també un acte polític. Per això és que no hi ha pedagogia neutra.

IRA — ¿Totes les pedagogies tenen una forma i un contingut que estan relacionats amb la societat, i totes tenen relacions socials dins de les aules de classe que es relacionen amb el poder i la dominació?

PAULO — Sí. Pense, per exemple, que la ideologia dominant «viu» dins de nosaltres i també controla la societat fora de nosaltres. Si aquesta dominació interna i ex-

terna fóra completa, definitiva, mai no podríem pensar en la transformació social. Però la transformació és possible perquè la consciència no és un espill de la realitat, un simple reflex, sinó que és *reflexiva* i *reflectora* de la realitat.

En tant que éssers humans conscients, podem descobrir *com* estem condicionats per la ideologia dominant. Podem distanciar-nos de la nostra època. Podem aprendre, per això, com alliberar-nos mitjançant la lluita política en la societat. Podem lluitar per a ser lliures, precisament perquè sabem que no som lliures! Per això és que podem pensar en la transformació.

IRA — M'agrada la ironia de la consciència, que fa possible l'alliberament. Podem aprendre a ser lliures, estudiant la nostra falta de llibertat. Aquesta és la dialèctica de l'aula de classe alliberadora. És un lloc on pensem críticament sobre les forces que interfereixen en el nostre pensament crític. Així, les aules alliberadores il·luminen les condicions en què ens trobem per a ajudar-nos a superar aquestes condicions.

PAULO — Aquesta és la invitació que fem als estudiants.

Llibertat i dimensió simbòlica en les pràctiques educatives.

Traces des d'una experiència docent

Anna Gómez i Mundó, Universitat de Vic



Pero justo ahí donde la simbolización parece más difícil, o más bien imposible, aparece como indispensable. Aquél que logra reducir la cualidad fóbica de la serpiente a favor de su cualidad simbólica, logra regatearle al miedo un espacio para el pensamiento.

Ulrich Raulff

L'abisme de la llibertat

Entrar a l'aula amb l'interrogant a l'esquena; mantenir-se allà sense abandonar els sentits que sostenen la pràctica educativa; sortir de classe havent sentit alguna cosa nova, alguna cosa que se'ns escapa, alguna cosa que ens diu que avui ha passat quelcom important i, tot i així, tot i el que té de desconcertant allò que ha succeït, seguir entrant cada dia amb plaer, amb ganes d'estar allà, a l'aula, convençuda del privilegi que suposa compartir uns minuts del temps de la meua vida amb aquelles altres vides anhelants d'alguna cosa, un desig de ser amb el que aconsegueixen seguir sorprenent-me. A veure què passarà avui, a veure què ens passarà...

Penso que sentir la llibertat és quelcom molt semblat a això, a permetre's el risc d'entrar en un espai en el qual no es sap què passarà. I per a això, per tal d'adoptar la gosadia d'exposar-se davant una mateixa i davant d'altres, és necessari esquivar la por. Por a la constant sensació de pèrdua i de vagareig que suposa el pensar i, també, por al judici gratuït que ens dirigeixen aquells que qualifiquen el nostre estar al món com a quelcom sense consistència i amb un alt grau d'ignorància. La falsedat de la flaqueza de la qual se'ns acusa és evident, però té de cert el fet que el nostre estar al món té alguna cosa d'ignorant; és més, ha de tenir-la perquè si no, no arribaríem a saber. Perquè precisament per la ignorància sabem que podem ser més i aleshores podem gosar dir que aquesta transcendència en el ser té a veure amb el saber, és a dir, saber que puc saber més, ser més. Aquesta consciència obre un espai de llibertat que permet seguir el treball del símbol que, com ens recorda Duch (2002:47) omple de contingut la condició humana:

“Existir equivale a crear símbolos y a moverse (interpretar) en ámbitos de pensamiento, sentimientos y acciones simbólicamente configurados, porque resulta muy evidente que el hombre, estructuralmente, es capax symbolorum. La actividad simbólica no es algo sobreañadido de manera artificiosa a la humanidad del hombre, sino que le pertenece sustancialmente y ya se encuentran señales de su enraizamiento estructural desde sus mismos orígenes prehumanos.”

Tal vegada, la nostra tasca docent no difereixi massa de sostenir aquesta dimensió fonamental de la condició humana. El treball d'anar trobant sentit a tot això que anomenem viure ajudant-nos del que ens ofereix cada context, ajudant-nos de les experiències passades que ens explica qui les va viure i pensar, i dels projectes i desitjos que ens trobem tant dins com fora de l'aula. Aquelles i aquells que estimem l'ofici d'educar sabem com n'arriba a ser d'incòmode, incert i delicat el lloc que hem escollit per a dur a terme la nostra feina; la tasca de mediar entre unes i altres i la realitat no és pas poca cosa.

No obstant, la dimensió simbòlica de la pràctica educativa i la llibertat que pot arribar a trobar-se en ella no apareixen gratuïtament a la mestra; no vénen donades ni fàcilment ni de cop i volta per aquest o aquell educador ni és massa freqüent -en el cas que la persona se n'adoni- que se li permeti treballar sense més ni més sota aquesta orientació. Malauradament, encara podem observar com en aquestes primeres dècades del segle XXI persisteixen vells obstacles als quals, al seu torn, se'ls sumen noves traves que dificulten la possibilitat de portar a terme un ofici compromès amb la vida i, per tant, dificulten la pràctica artesana de continuar articulant experiències d'existir en llibertat.

Seguiré, doncs, escrivint a partir de les tensions que us he plantejat fins ara amb l'ànim que us pugui fer arribar una mica les meves reflexions al voltant del que se'm va demanar amb aquest article que, ras i curt, girava al voltant del què pensava de les pedagogies de llibertat i la condició humana a partir de la meva experiència com a professora universitària. Amb tot, estic segura que llegint el text percebreu fàcilment com al llarg de llarg de la meva experiència, si bé he pogut anar travessant algunes d'aquestes tensions, altres (i malgrat veure'n clarament les intencions perverses que duen a sobre) encara se'm resisteixen quan intento apartar-les del meu camí docent.

Fer-se petita, fer-ho petit

Pot semblar paradoxal que per ser més una mateixa hagi de fer-se petita, o que per tal que l'inèdit viable deixi de ser inèdit (Freire, 1984) sigui interessant fer-lo petit. Sens dubte, la paradoxa està en aquests plantejament i lluny d'esquivar-la poso atenció al què ens planteja. Hi vull posar atenció perquè, entre altres motius, ja són massa les ocasions en les quals la mateixa paradoxa m'ha arribat provinent de diverses persones que tenen en comú el seu saber viure i pensar.

A mode de presentació, les paraules d' Antonia da Vita (2012:80):

“Quienes operan en el ámbito educativo y social están siempre expuestos a la frustración y a la desilusión de esperar algo que no llega: la transformación del mundo. Sin embargo, es solo descubriendo que este imaginario, ligado a un preciso contexto histórico, nos impide afrontar la realidad y leer lo bueno que ya hay y que nosotros mismos contribuimos a construir,

que es posible despedirse de un imaginario de cambio como sustitución de la realidad para pasar a una idea <más modesta pero prometedora>.”

Amb consciència de no voler conformar-se amb la realitat donada, allò interessant que es planteja és la manera de canviar-la. Sense deixar de mirar l'ampli horitzó de possibilitat, sap de la necessitat d'incardinar-se en el context present per tal que l'acció, la paraula i el gest puguin ser viable. Quelcom semblant a l' <aquí i ara> que orientava les pràctiques situacionistes tan oblidades i (dit sigui de passada) que no estaria de més rescatar de la nostra memòria col·lectiva. Quelcom semblant al què Canetti (2012) subratllava de Kafka, a qui la seva qualitat de fer-se petit li va permetre <escriure gran>. Quelcom semblant al què una educadora m'explicava en relació a la humilitat a partir del seu hàbit d'escriure amb la mà esquerra quan es sentia massa segura del què feia i pensava (Gómez, 2012).

Canviar la Universitat, aconseguir que l'estudiant ho aprengui tot, i que tot ho aprengui ja. I tot a les meves classes, i que ho compregui tot, i a sobre que ho faci amb serenitat i calma, sense massa sofriment, no sigui que li agafi mania a l'assignatura o (ino!) pitjor: que no m'agafi mania a mi. Que adopti una actitud reflexiva, crítica, entusiasta de l'estudi, i que sigui bel·ligerant socialment i política. Que estimi l'educació de la mateixa manera que me l'estimo jo i que en les seves intervencions a les classes, debats i conferències mostri respecte vers els demés i un criteri pedagògic ben fonamentat, que...

Podria seguir descrivint aquest projecte frustrant d'antany i mostrar les dimensions de la seva desmesura que el feien igual de pretensió com d'inviàble, a més de donar-li una important pàtina d'adoctrinament a través del cúmul d'imposicions que una (jo) dirigia cap als altres (el conjunt d'estudiants). De tot això me n'hauria d'haver adonat fa molt de temps però, immersa com estava en el discurs de la pedagogia de la transformació, el meu <pensar en gran> s'havia confós en aconseguir <coses grans>, sense veure que, a més de ser inviàble, la immediatesa amb la que volia aconseguir els meus nobles objectius seguia el joc a una concepció de temps que no respectava el temps d'aprenentatge. I és que obligar a pensar no és pas convocar el pensament; no és el mateix perquè l'imperatiu constreny el pensament, el força sense permetre el temps de madurar, sense temps per a entrar dins la qüestió, dirigint violentament l'atenció cap on jo vull que entrin, i amb el to que vull que ho facin, i que arribin al mateix punt on jo ja estic. És més, ensenyar donant ordres de què, com i per a què pensar seria una estratègia quasi caricaturesca d'allò que ens porta irremediablement cap a l'homogeneïtzació del pensament. I això si que no; de cap de les maneres. No és obligant el pensament com ensenyaré a pensar, sinó proposant el pensar a classe i sostenint la pràctica de pensar com allò fonamental de la condició humana que obre possibilitats per a saber més -com he escrit al principi-, per a ser més: “Pen-

sar es una forma de vivir, y vivir supone la tensión hacia una permanencia en el ser que, desde un principio, se inició como aventura y riesgo, o sea, como posibilidad.” (Lledó, 2011:34)

Com es pot apreciar, em va costar un temps considerable –i molts maldecaps– adonar-me de l’error, però de mica en mica vaig anar trobant una altra col·locació simbòlica que baixava la frustració sense que això impliqués abaixar el nivell de rigor ni el grau de compromís amb el que acompanyava i acompanyo la meva tasca docent.

Una advertència que em va ser de gran ajuda a l’hora de posar una altra mesura a la meva pràctica va ser la de reconèixer la importància de no comprendre-ho tot i també el fet d’entreveure la prepotència que amaga qui pretén saber-ho tot, i qui diu saber-ho tot. Tot plegat em va ajudar a veure que mostrar la meva vulnerabilitat, el meu no saber, em fa molt més lliure. Més lliure per a exposar-me en llibertat, més lliure per a poder preguntar, per a seguir preguntant, més lliure per a obrir-me a un nou saber. I més lliure, sens dubte, per a encarnar allò de la relació educativa bidireccional en la qual qui ensenya aprèn i viceversa, o sigui, més lliure per a fer el gest de donar i rebre, no només donar. Perquè avui sembla que si una mestra necessita de l’altre, de l’alumne, vol dir que la mestra no és com hauria de ser. La perversitat que porta a sobre aquesta idea circula amb gran impunitat pel nostre imaginari social, esdevenint un obstacle considerable per al treball amb el símbol que es vol fer en tot procés educatiu, humanitzador, ja que sense la consciència d’incompletud i l’actitud de curiositat per anar més enllà l’immobilisme ho té molt fàcil per instal·lar-se. Aleshores l’activitat gnoseològica s’atura, també en l’educand, perquè és ell qui en definitiva té a les seves mans l’última paraula de com incorpora tot allò que la mestra li ha dit; és ell qui decideix com respon davant la seva proposta, com significa aquest o aquell element nou de la realitat perquè comptat i debatut, i tal i com escrigué Ramón Gaya: “*No tiene ningún sentido eso de ‘hacerse comprender’ –en realidad, comprender es una cuestión del otro-.*” (2010:906). En definitiva, la interpretació del fet de necessitar com a signe de debilitat és una interpretació perversa més nascuda del discurs d’omnipotència que avui impera arreu, sobretot després d’haver entrat en escena la figura de l’emprenedor, l’hereu d’aquell *self-made man* del somni americà.

La humilitat és valenta quan està orientada per un horitzó sensat i digne. A vegades la sensatesa ve plantejant el què és impossible en mesures grandiloqüents però possible en la mesura humana de la quotidianitat. Per això, de no tenir temps per pensar en mig del tragí de cada dia, goso dir que és absolutament possible ocupar el temps de l’aula en poder pensar, submergir-se i perdre’s en allò llegit en articles i llibres per a seguir amb l’intent de trobar la resposta referent al què és això, com m’hi col·loco, què és irrenunciable per mi i pel meu-nostre projecte de vida en comunitat. I aquesta comunitat no és aquella d’allà, no; aquesta comunitat es troba aquí, a l’aula, a la Universitat, als bars que l’envolten i als carrers que caminem per arribar-hi. És

possible sempre i quan sapiguem esquivar la por al judici gratuït del que us parlava al principi. Per a la protecció d'aquesta por és de gran ajuda identificar la procedència dels envits, envestides que sovint troben origen en el grup que anomeno “dels covards”. La majoria d'ells es mouen lluny de les nostres escoles i universitats, malgrat que les seves decisions ens afectin directament. No obstant, hi ha una minoria repartida que es troba ben a prop nostre. Se'ls identifica fàcilment per no saber parlar en primera persona sinó fotocopiant formats i girs lingüístics d'altres o bé per escapolir-se de la responsabilitat escudant-se darrera l'excusa “tot ve de fora”; sempre gronxant-se amb el doble discurs de “Sí, sí, si aquestes dinàmiques no canvien acabarem malament” mentre que al dia següent et demana que omplis uns formularis sense sentit, o t'exigeix per cinquena vegada la llista que ja et va demanar unes altres quatre vegades, però com que deu estar guardat en un altre arxiu no se'n recorda, o no es vol molestar a buscar-la (és que ells sí que tenen molta feina i no tenen temps per fer coses d'aquestes), i per això pretén ficar-te altre cop a tu -sense pensar en la molèstia que suposa, ni en el temps de repetició-, dins la mecànica d'una tasca administrativa ja feta.

El procés que escapa la procedimentació

Jo no sé planificar, jo no aconsegueixo portar al dia el programa de l'assignatura, jo no compleixo amb el deure de penjar i seguir al peu de la lletra el pla de treball del semestre, ni tan sols amb el que tinc escrit a la meva agenda personal. Però sé pensar, o ho intento insistentment, el sentit dels continguts de les meves assignatures; sé captar, o ho intento insistentment, què és allò que interessa o necessita l'estudiant; sé decidir i sostenir, o ho intento insistentment, quins deures i compromisos haig d'establir per tal de fer viable un projecte educatiu coherent amb l'horitzó desitjat. A vegades resolc bé els meus reptes, i a vegades no. A vegades se'm fa necessari inventar noves formes per seguir una coherència sense que això signifiqui haver d'entrar en una posició d'enfrontament amb qui pretén institucionalitzar el que jo anomeno “petites estrangulacions” a l'educació. Dit d'una altra manera, sovint és urgent posar en marxa “pràctiques frontera” per a què aquells que dirigeixen l'atenció cap a un altre focus diferent al d'atendre la curiositat, els dilemes i contradiccions que van obrint-se a l'aula: per a què aquells que dissenyen “petites estrangulacions” posant tota la seva atenció i energia en tasques de control i repetició no aconsegueixin ocupar el meu espai de treball, que és alhora espai de vida. Cedir davant aquests degoteigs continus de nous protocols, guies, metodologies i requeriments en pro de la competitivitat i la qualitat equival, sovint, a allunyar l'educació d'allò que la fa una activitat humanitzadora. L'educació com a experiència creativa i respectuosa culturalment i social, com a activitat en moviment incessant que busca atendre tant la contingència com la transcendència que hi ha en ella i com a activitat que mostra el tre-

ball sobre el simbòlic i de simbòlic que la humanitat ha desenvolupat al llarg de la seva història necessita pensar, atendre i sostenir processos, no procediments.

Una “petita estrangulació” bé podria ser l’actual confusió d’equiparar sabers i coneixement o, pitjor, la també contemporània reducció dels sabers a competències, i no amb qualsevol competència, sinó amb aquelles senyalades com les més competitives per l’esfera acadèmica (o el que últimament sembla que és el mateix, per l’esfera econòmica). Aquesta confusió es materialitza, per exemple, quan una exposició oral d’un tema investigat s’avalua prenent com a mesura principal la utilització de l’última tecnologia deixant a un costat el valor del què s’està exposant (la idea, la proposta, l’experiència). Aleshores s’oblida que el problema no està tant en com exposar –que també– sinó en saber què es vol dir, o més: què es pot dir de sensat, d’atrevit, que afegeixi rigor o llum sigui en el discurs propi o en el que es va articulant en comú.

Una altra “petita estrangulació” amb el que em trobo des de fa anys és el de la invasió d’un llenguatge desencarnat, avorrit per repetit i fins i tot buit, desfasat en sentit malgrat es presenti com l’última novetat del moment. Em refereixo a la constant insistència del deure de l’escriptura acadèmica. Recentment vaig llegir a una investigadora que agraïa a la seva mestra el fet d’haver-la legitimat per a escriure científicament, que no acadèmicament. Avui és difícil escriure en primera persona i amb el to i registre desitjats. Sense anar gaire més lluny, el dia posterior a la lectura de les paraules d’agraïment d’Antonia de Vita a la seva mestra, una companya de feina em va ensenyar les correccions al seu text de tesi. No hi havia cap error conceptual ni de plantejament de la investigació, ni un, però segons la seva directora el relat amb el que narrava tot el seu procés era massa informal, no era acadèmic. Li vaig demanar que me l’ensenyés i els meus ulls van topar amb expressions populars, connectors pertinents, exemples quotidians que l’ajudaven a dir amb més precisió i bellesa les idees que ella volia mostrar en el seu text. Vaig sentir una profunda tristesa davant d’aquella mostra d’imperialisme acadèmic.

“En esto consistiría un equívoco academicismo que partiese del principio de que lo que el texto especula es tan liso y escurridizo como la metáfora que le sirve de sustento. El texto habla de problemas que tienen sentido y son dialogables, porque interesan a la mente que lucha por entenderlos. Aunque dormido en la aparente tranquilidad de lo escrito, quien habla en texto es una voz humana que ha hecho el recorrido del saber y del conocimiento por vericuetos semejantes a los que el texto expresa. (...) El academicismo olvida este carácter vivo del texto. Encerrado en un esquema que sustenta esa estructura del prejuicio a que, anteriormente, se hizo mención, desconoce, sin embargo, su posible fecundidad, que nos une con el pasado, y que, en cierto sentido, nos prepara a la tarea de comprender.” (Lledó, 2011:66-67)

La llibertat de l'escriptura va de la mà amb la llibertat del pensament i amb el respecte a la singularitat de cadascú, i si censurem la relació lliure con el llenguatge alguna cosa ens passarà amb la nostra capacitat de treballar amb el símbol i amb el pensar. En aquell moment se'm va fer evident la manera amb la qual els formalismes acadèmics actuals arriben a banalitzar el significat de les paraules utilitzades provocant una mena d'amnèsia simbòlica tant a qui les escriu com a qui les està llegint. Amb tot, i repeteixo, allò que m'alarma és la domesticació del llenguatge –i amb ella la mort simbòlica- que com a professora puc exercir sobre les i els estudiants. Al marcar quines paraules, quina sintaxi, quina estructura ha de tenir un text estic tancant la seva llengua, la seva possibilitat de jugar amb les paraules que li permeten dir, escriure, narrar l'experiència, la reflexió o el pensament al qual ha arribat. Al marcar-ho tot estic tapant la possibilitat de que aportin el que tenen per a aportar en el lloc comú de l'aula i -encara pitjor- estic afavorint que aquesta cancel·lació de la seva singularitat sigui incorporada com l'únic passaport vàlid per al futur exercici del seu ofici.

“Vamos a llevarnos bien”

Sortir de la dicotomia *tot està malament - tot està bé*, del *no puc fer res - puc fer-ho tot*. Aquest és el propòsit que em plantejo cada dia per tal de poder sostenir els reptes i desitjos que em trobo a l'aula. Amb algunes i alguns estudiants coincideixo amb la seva mirada al món i amb d'altres no, però del que es tracta a classe és que puguem viure moments de salt de sentit, moments d'aprenentatge, siguin per la troballa d'una escletxa en el nostre pensar anterior o siguin pel descobriment d'una nova pregunta que mai havíem formulat abans. Aquest propòsit implica assumir el risc de sortir dels rails establerts i aposentats en nosaltres, i saltar a la zona on habita el desconegut. L'atreviment pot ser assumit per tothom, tot i que es fa necessari procurar un ambient que permeti deixar-se anar malgrat l'abisme que sentim quan davant nostre s'obre tal espai de llibertat. La confiança requerida no apareix de la nit al dia, i és aquí quan em sento interpel·lada a ser jo la primera que ha d'aparèixer amb el gest de llibertat de pensament acompanyant-lo amb moviments d'apropament i d'exposició de la meua vulnerabilitat, passió per saber i confiança en que allà, quan estem totes reunides i units, pot passar quelcom gran de debò. És important, doncs, preparar un context on es puguin anar creant i teixint llaços de confiança amb un mateix, amb els altres i amb mi. Per tant, sé que des del primer dia és fonamental mostrar passió pel saber i interès vers cada u que està davant meu i comproment-me amb cada proposta que llenço a classe. Aquestes formes de llibertat són una qüestió ineludible per a convidar el grup d'estudiants a entrar en un espai de confiança que faci viable l'aproximar-nos una mica més al desenvolupament de la nostra condició humana. Canetti parlava així del poeta Johann Peter Hebel, destacant d'ell el fet de tenir el do dels mestres. Les seves paraules m'orienten:

“Él tiene el don que uno desea en un maestro: habla con claridad y habla a cada uno de nosotros. Está sediento de saber y ha aprendido mucho, pero sólo se le nota cuando transmite un poco de su sabiduría: entonces, lo explica de tal modo que nunca se olvida. Toma en serio a todos, y antes de dirigirse a alguien le ha escuchado, no con una finalidad estrecha, sino porque participa de aquello que impulsa a cada uno.” (2012:674)

Un aspecte del qual tinc molta cura és el de la relació que cadascú manté amb el llenguatge, mostra per excel·lència de la nostra capacitat simbòlica. Les maneres de dur a terme el propòsit de saber que el llenguatge no és quelcom extern a cadascú, són múltiples i diverses. Cada mestra i cada mestre pot trobar les seves formes. Les meves també són diverses, i aquí n’apuntaré tres d’elles: el rigor i l’exigència en l’ús de les paraules que s’utilitzen oralment a classe, la demanda d’escriptura i el joc d’inventar amb el llenguatge.

En el primer cas, és interessant fixar-se en la pols que envolta els termes utilitzats o els equívocs de significat que l’ús dels anys ha anat afegint a l’origen etimològic. “¿No serà que el sistema muta?”, va preguntar un estudiant mentre parlàvem del model fordista i de com aquest model ha aconseguit mantenir-se fins a dia d’avui. Quan ens vam adonar dels girs lingüístics que el sistema capitalista ha donat per passar una capa de canvi per damunt del seu vell projecte per a l’escola, em vaig adonar de la importància del ser constant amb la meua insistència d’atendre els significats dels termes que utilitzem al parlar d’educació. En efecte, les captures que han sofert la majoria de les aportacions nascudes des d’experiències de clara voluntat de transformació social són escandalosament nombroses. Mostra d’això, per exemple, seria la tendència actual quasi obligada de suprimir tota exigència de rigor intel·lectual i substituir-lo per alguna cosa que ressoni a emocional.

“El espíritu del capitalismo, para autocorregirse, ha prestado oídos a las enseñanzas de estos movimientos de crítica, secuestrando para sí las relaciones entendidas como un nuevo factor de producción capitalista. A través de procesos que, en parte, hemos reconstruido al hablar de la pedagogía del capital, el capitalismo <se ha apropiado> de la práctica de las relaciones para dar consistencia a la invención de los recursos humanos.” (De Vita, 2012:229)

i davant d’un escenari d’aquestes característiques, no resulta estrany que més d’una i de dues callem part del què ens passa pel cap, no sigui que col·laborem a augmentar la perversió del llenguatge posant-lo en mans de qui els agrada mercantilitzar-ho i capitalitzar-ho tot...

“El Banco del Tiempo de Guspini funciona porque está compuesto por personas que llevan adelante determinados proyectos sin hacer de ellos

proclama, y yo creo que para conservar algunos saberes esto es lo mejor. Se dice siempre que es importante dar a conocer los saberes de la comunidad, pero, a veces, el saber se transforma en una pieza de museo o en instrumento para el turista de paso: el saber quizá necesite, en cambio, de secretismo, de una transmisión susurrada y no clamada con aires de manifiesto. (...) No tenemos siquiera un sitio en Internet, quien quiere saber lo que hacemos viene a vernos.” (De Vita, 2012:196)

En la demanda d'escriptura apareix el gran abisme de la llibertat, perquè no es tracta de resumir ni de compondre acadèmicament allò dit a classe sinó que del què es tracta és de dir i dir-se sense abandonar la contingència del context. És dur i difícil, però també és una oportunitat per a què allò nou que cada una i cada un ha pogut articular en el seu pensament pugui prendre cos i sigui acollit amb un valor que escapa a la nota acadèmica, el valor d'haver tocat un nou saber per una mateixa i en companyia d'altres: *“A través de la experiencia que abre la escritura podrán oírse otras voces que aquellas de cada presente. Una ampliación, pues, de la sensibilidad y del conocimiento, que llegará desde otro tiempo y que enlazará con el ahora.”* (Lledó, 2011:150). Fins i tot quan no trobem la paraula adequada per a dir el què volem dir o quan n'inventem una per dir millor allò que una altra només insinua, estem vivint una experiència de rigor científic. També jo, en la meua investigació, vaig sentir la necessitat de parlar d'una altra manera, la necessitat de crear un marc conceptual nou que desfés cadenes conceptuais que estrenyien o tancaven la possibilitat de dir el que jo volia escriure, el què havia vist, viscut i pensat juntament amb tres excel·lents educadors. És d'aquesta última experiència d'on m'ajudo a l'hora de sostenir l'angoixa i la desorientació amb les que cada estudiant arriba a les tutories que fem per orientar l'escriptura dels seus relats d'aprenentatge.

El treball del símbol i el treball simbòlic està en les tres formes que estic exposant, també en la tercera. L'última forma de la qual vull tractar consisteix en ajudar-me d'al·legories, metàfores i petites frases inventades i quotidianes a l'hora de transmetre el cor d'una idea més àmplia i més complexa del que les meues paraules arriben a dir, però que necessita d'un punt des d'on llançar nous significats i matisos. Es tracta d'inventar paraules per tal que entri la màscara acústica de cadascú. Cada individu té la seva forma de parlar; és única i inconfusible, té el seu propi to i la seva velocitat, el seu ritme propi, els seus girs i expressions i paraules característiques: *“Su forma de hablar la caracteriza y la singulariza tanto como, por ejemplo, su fisonomía, que también es única. A esta figura verbal de una determinada persona, a las constantes de su forma de hablar, a esa lengua que le es propia, que sólo ella emplea de esa particular forma y que con ella perecerá, es a lo que yo llamo su máscara acústica”* (Canetti, 2012:702). Es tracta de jugar amb el llenguatge no només per jugar amb

aquest do que ens va regalar la mare o qui per ella, sinó també per tal de trobar altres vies que ens acostin a dir millor el que volem dir. Fa pocs mesos vaig descobrir que bé podria tractar-se del que Canetti (2012:693) va anomenar <mètode lateral>: *“Es una sorpresa que cosas tan difíciles puedan decirse de forma tan ingrátida, tan ligera, y que eso las haga más intensas. Yo lo llamaría el método <lateral>, que roza lo importante con aparente prisa, sin decirlo del todo. Pero lo roza con tanta habilidad que se percibe sin darse uno cuenta.”* Una manera lateral que porta amb ella dues possibilitats més: l’aparició de la màscara acústica de cadascú i la col·laboració per crear el context de creació social del qual parlava anteriorment. Allò intangible que està en la singularitat de cada mestra i estudiant pot anar apareixent dia a dia com la lleugeresa de la parla quotidiana i d’aquesta manera anar deixant la substància del què cadascú portem amb nosaltres. Afavorir, impulsar, acollir, estimular que cadascú s’autoritzi a presentar-se amb el seu codi inventat és una via de trencar la cotilla del llenguatge acadèmic i habitar en llibertat el seu espai de ser educador, educadora. Són moltes les frases, al·legories i metàfores amb les quals les i els estudiants i els i les companyes de feina identifiquen la meua manera de “parlar lateralment”. Per encapçalar l’apartat, n’he escollit una d’elles, la que precisament em va escriure el grup del curs passat a la banda que ens posaven a tothom durant el sopar de fi de curs. Una frase amb la qual em vaig presentar ja des de la primera sessió de classe, ensenyant-los la col·locació simbòlica amb la que volia estar amb elles i ells durant el semestre. Amb ella vaig poder obrir i senyalar les múltiples possibilitats que se’ns ofereixen a partir d’aquell punt d’arrencada, del punt d’inici d’aquell primer *Bona tarda*, sent les primeres paraules de la primera sessió, al llindar de la porta. Pronunciar amb paraules i gest el *“Vamos a llevarnos bien”* ha col·laborat a la creació i sosteniment de l’espai de confiança necessari per llançar-se malgrat l’abisme de la llibertat.

Dimensió simbòlica i llibertat, una i altra vegada

D’allò après fins a dia d’avui, en destacaria el fet d’acceptar la invitació d’estar a la universitat des d’un lloc no frontal ni d’oposició, sinó des del desplaçament de la confrontació intel·lectual (la que està en la meua docència i en la meua pràctica investigadora) cap a un altre lloc, cap a un lloc diferent a aquell que s’associa amb una lluita entre qui té la raó i qui no, entre la que sap i les que no saben (o no saben el que haurien de saber). També senyalo la dimensió ètica que conté el nostre ofici d’educar en tant que no abandona la pràctica incessant que constitueix la condició humana

“En esa coimplicación de esperanza y responsabilidad en medio de la vida cotidiana es en donde cabe situar el origen del incesante trabajo de reconstrucción del cosmos humano (constantemente acechado y amenazado por el caos), que debería ser el objeto preferente de una pedagogía realmente humana y humanizadora. (...) Los símbolos hacen posible que el hombre

recorra el trayecto que va desde un mundo sentido a un mundo con sentido. En este contexto, es conveniente insistir en el hecho de que los procesos de aprendizaje, que son imprescindibles para adquirir la <estatura humana>, no son sino praxis y ejercitaciones simbólicas.” (Duch, 2002:28-38)

I finalment, subratllo l'altre gran element que em sosté a la feina amb el simbòlic des de la llibertat: el contacte amb joves assedegats de vida. Ells i elles em treuen a viatjar més enllà de mi, del temps present i de les seves modes i pressions; i això és un regal immens per la meua condició humana de ser, perquè *“Quien se halla anclado exclusivamente en su propia época, no puede añadirle nada.”* (Canetti, 2012:712)

Tenint en compte la nostra condició humana i per tant la urgència de seguir habitant i assajant noves formes de llibertat és com podem, crec jo, sostenir-nos en la nostra pràctica quotidiana d'educar i de crear contextos que eixamplin la possibilitat de ser més, de saber més.

Bibliografia

- CANETTI, Elias (2012) *La conciencia de las palabras*. Obras completas V. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- DE VITA, Antonia (2012) *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- DUCH, Lluís (2002) *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y Salud*. Madrid: Trotta.
- FREIRE, Paulo (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- GAYA, Ramon (2010) *Obra Completa*. Madrid-València: Pre-Textos
- GÓMEZ, Anna (2012) *Sabers i sentits de l'educació social. Sostener l'ofici*. Barcelona: UOC
- LLEDÓ, Emilio (2011) *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa
- WARBURG, Aby (2008) *El ritual de la serpiente*. Madrid: Sexto Piso.

Pedagogia ètica per una educació humanitzadora

Isabel Carrillo Flores¹, Universitat de Vic



El procés de gestació

Por medio de la conciencia histórica se podrá ir logrando más lentamente lo que la esperanza pide y lo que la necesidad reclama.

María Zambrano, 1988: 12-13.

“Partint de la meva propia realitat, la que m’envolta i que visc, he intentat recollir en diverses parts el que ha anat emergint a través de les trobades viscudes amb mestres, mares i pares, infants, adolescents i joves estudiants. Trobades que han permès entrellaçar diàlegs i albirar coneixements per anar donant forma a un pensament pedagògic sobre l’ètica, la moral, i l’educació en valors, mostrant-ne alguns dels secrets i els significats en contextos de vida diversos.

Ahora, la docència a la universitat, les lectures, la participació en seminaris, jornades i congressos, a més dels viatges a diferents realitats de l’Amèrica del Sud i l’Amèrica Central, han anat acompanyant un camí d’interrogants i intuïcions, i també de reflexió, de diàlegs i d’anàlisis que han dut a ordenar i donar nom i contingut a una forma viva de pensar l’educació. Cal entendre, tanmateix, que el propi dinamisme dels contextos culturals fa que les estructuracions establertes, les denominacions i fins i tot els continguts puguin anar variant i reformulant-se, sense que això impliqui renunciar o difuminar els principis pedagògics en què es fonamenten.

Tot i saber que el que s’ha dit es pot (re)pensar i pot experimentar transformacions, m’he acostat a una manera d’entendre l’educació en valors vinculada a una realitat plural. Una educació que neix de la vida per tornar a la vida; una educació que no s’articula ni es limita a un espai i un temps concrets, sinó que esdevé possibilitat en multiplicitat de llocs, situacions i moments relacionals, dialògics i afectius, a través dels quals es va construint el jo moral i la moral col·lectiva des de la infantesa” (Carrillo, 2007: 9-10).

Amb aquestes paraules iniciava l’explicació del procés de gestació d’un petit llibre que, al traçar la seva escriptura, em va ajudar a fer presents i donar nom a experiències educatives viscudes, prenent consciència d’alguns dels seus fonaments pedagògics. De nou ara m’acompanyo d’elles per introduir aquesta narració que vol

¹ Isabel Carrillo i Flores. Professora Titular del Departament de Pedagogia de la Facultat d’Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. Docència en les àrees de Sociologia de l’Educació i Pedagogia Social dels Estudis de Grau de Mestres i Educació Social, i de l’àrea d’Educació i Gènere en el Màster Interuniversitari d’Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania. Investigadora del Grup de Recerca Educativa de la UVic. Participa del Centre d’Estudis Interdisciplinaris de la Dona de la mateixa universitat i de la Xarxa Interuniversitària d’Aprenentatge Servei. Els projectes d’investigació i les publicacions es centren en temes afins a la pedagogia ètica, l’educació en valors, i les polítiques educatives.

mostrar la forma d'aproximar-me i de significar la pedagogia com a pedagogia ètica. Pedagogia que a l'entrellaçar-se amb l'ètica s'interroga sobre l'eticitat del món i el dret a l'educació. Pedagogia que neix de la realitat, sabent que aquesta és la raó de la seva existència, i que la realitat ens interpel·la i ens exigeix pensar en una educació en valors no neutral. Pedagogia en diàleg amb l'ètica per albirar l'educació com a dret, com a possibilitat de l'aprendre a ser a través de processos humanitzadors.

És la pedagogia ètica aquella pedagogia que no oculta la seva bel·ligerància i es pronuncia en contra de l'educació negada, perquè no és educació aquella que impedeix el ser de la consciència lliure i el fer alliberador. Pedagogia que reconeix la necessitat d'aventurar-se per carreteres secundàries, altres camins que ens inviten a descobrir i viure el dret a l'educació. Pedagogia que defensa, en el seu sentir ètic, que l'educació necessita de silencis que obren a l'escolta activa del jo i de l'altre jo singular i plural. Pedagogia que dona sentit a una educació que en els silencis va descobrint els valors humans, tenint present que per dotar-los de significats no imposats són necessaris els temps pausats. Pedagogia de silencis i de temps lents que es texeixen en les relacions educatives de distàncies curtes, aquelles que permeten els encontres afectius i formatius que obren a l'univers de la comprensió humana.

Silencis, temps pausats i distàncies curtes emergeixen com a tres principis pedagògics, al meu entendre imprescindibles, que hauran de permear els processos educatius virtuosos que són facilitadors d'un aprendre a veure la vida, a sentir-la i a pensar-la. Però també un aprendre a descobrir les presències i absències dels valors ètics; a tenir consciència del món que vivim; i a imaginar el món que volem viure.

Algunes notes sobre aquestes constants de la pedagogia ètica i del valor de l'educació que projecta, és el que m'ocupa a continuació.

L'educació negada

Cursos prácticos

Joaquín de Souza está aprendiendo a leer, y practica con los carteles que ve. Y cree que la P es la letra más importante del alfabeto, porque todo empieza con ella:

Prohibido pensar

Prohibido entrar con perros

Prohibido arrojar basura

Prohibido fumar

Prohibido escupir

Prohibido estacionar

Prohibido fijar carteles

Prohibido encender fuego

Prohibido hacer ruido

Prohibido...

Eduardo Galeano, 2004: 52.

La primera vegada que vaig llegir aquestes paraules d'Eduardo Galeano vaig experimentar una certa inquietud i em vaig interrogar sobre l'eticitat de la pedagogia, aquella que no hem anat únicament dibuixant en la teoria, sinó també expressant en els diferents entorns de vida, en espais relacionals d'aprenentatge ja siguin aquests d'intencionalitats explícites o no.

Com si fos realitat tangible les seves paraules em van recordar que les contradiccions formen part de les nostres biografies formatives, i també del nostre ser educadores o educadors. Em van evidenciar que les tensions ens acompanyen quan volem definir i dotar de vida les essències ètiques de la pedagogia, i no sempre saber fer-ho, o ens atrevim tímidament, doncs existeixen barreres real i imaginàries que ho dificulten.

Al mateix temps vaig ser conscient del valor dels encontres dialògics amb veus diverses i plurals, perquè ens permeten interrogar-nos i ens obren la possibilitat d'anar traçant una forma pròpia de pensar la pedagogia. Una pedagogia que, en el meu pensar, s'ha d'impregnar de valors d'humanisme i ha de projectar el dret a l'educació.

No és una pedagogia monolítica i estàtica, sinó flexible i en moviment, sense que això suposi una opció limitada a transitar pels relativismes i la renúncia a definir la seva dimensió axiològica. És pedagogia dinàmica perquè està vinculada a la vida, i perquè sap que els canvis en els contextos polítics, econòmics, socials, culturals... fan que les estructuracions establertes, els propis continguts i les seves finalitats hagin d'anar variant o s'hagin de reformular. Amb tot, és pedagogia que no oblida que els principis ètics, els valors, han de ser fonament de l'educació.

Torno a constatar que el caminar pedagògic per definir el valor i els valors de l'educació no es pot realitzar únicament des d'un present descontextualitzat. És necessari tombar la mirada al passat, el propi i el d'altres persones en relació amb les quals s'han viscut encontres d'estima i de formació. És així com descobrim que si bé el temps va desdibuixant les vivències i porta a un cert oblit, al seu costat neix la memòria. És la narració de la memòria la que permet apreciar aquelles experiències que van anar impregnant èticament el nostre ser i el nostre estar en el món, perquè les seves petjades són les que conscient o inconscientment continuen presents en la pròpia pedagogia, les que donen forma a l'educació i la projecten.

Aquest moure's en el temps de l'educació viscuda porta a dotar al present de significats i em fa adonar que realment la "P", de la que ens parla Galeano, és una de les lletres amb una presència altament significativa en la infància, i persisteix en altres etapes de la vida. Està present no únicament en els espais on transcorre el que s'ha etiquetat com a educació formal, sinó també en altres contextos i moments que van donant vitalitat a l'educació permanent.

La “P”, de prohibició, nega l’educació perquè no deixa pensar i no deixa fer. Prohibeix fent ús de l’autoritarisme que es serveix de normes que s’imposen sense diàleg, negant l’autonomia del jo per interperar-les, analitzar-les o canviar-les. En aquest sentit si creiem que l’educació és acte relacional lliurament creat, l’unidireccionalitat autoritària, verticalitzada i inculcadora la nega.

L’educació també queda negada quan es dicten, amb intencionalitats coactives i impositives, veritats indiscutibles i lliçons morals que busquen tenir un impacte directe en la quotidianitat personal i social. Pot passar que siguin lliçons que aparentment no prohibeixen –perquè utilitzen els mecanismes de les bel·ligeràncies no explícites–, però els seus missatges pressionen i obliguen a amagar el desig i haver de fer el que no es desitja. La conseqüència és la inhibició de la construcció del propi coneixement, el control dirigit dels aprenentatges de valor, i la configuració d’una personalitat moral que no serà autònoma.

La transmissió autoritària i les limitacions que es pronuncien unilateralment dificulten la formació ètica d’identitats lliures i responsables, perquè els pensaments únics i els models uniformadors interfereixen en el dret a l’educació de totes les persones en la seva diversitat. Però, a més, el tema central no és, com ens diu Amartya Sen, si podem escollir la identitat, “sinó si realment tenim l’opció de triar entre identitats alternatives o combinacions d’identitats”, i el que és més rellevant, “si som substancialment lliures per decidir quina prioritat volem concedir a les diverses identitats que tenim simultàniament” (Sen, 2009: 74).

La identitat del jo, en sí mateixa, és diversa perquè per formar-se va adoptant i adaptant trets diferents dels grups als quals pertany i amb els que s’estableixen relacions. Cal tenir present, però, que en contextos pressionats, i en bona part contaminats pels pensaments únics, distanciar-se del prototip no únicament sembla estar prohibit, sinó que també està penalitzat i serveix com a justificació de polítiques d’exclusió i de càstig. Polítiques que intencionalment són creadores de diferències perquè elles mateixen les dissenyen, és a dir, en base a un suposat tracte d’igualtat s’estableixen etiquetatges que aboquen a desigualtats que neguen el jo i el ser lliure.

En pedagogia adoptar com a principin de valor la igualtat exigeix realitzar-se algunes preguntes respecte a quins són els continguts que la defineixen. Trobar respostes a interrogants com ¿igualtat entre qui?, ¿igualtat en què?, ¿igualtat per a què?, és necessari ja que la igualtat pot adoptar significats diversos, i no tots s’aproximen a l’equitat, inclús la igualtat pot allunyar-se d’ella. Sense equitat es nega la possibilitat del dret a l’educació i l’educació d’identitats autònomes. L’equitat no és quan es prohibeix el dret als drets de tothom, quan no és real la igualtat de drets en la diferència.

En les realitats educatives locals i globals les iniquitats persisteixen, i sembla inclús que el dret a l’educació és un repte impossible d’assolir. Les declaracions internacionals de drets són constantment vulnerades, i els mecanismes d’opressió i mar-

ginació es continuen activant davant d'identitats plurals que són expressió de la interacció de diferències. L'origen social i l'empobriment, els models de gènere, l'ètnia i la nacionalitat, el territori –ciutat, poble, barri...– on es viu, l'estructura-model-situació familiar..., són trets diferencials que incideixen en les trajectòries personals de dones i d'homes que no viuen l'educació perquè, en la seva diferència, li és negada.

Herències de la història i vivències del present, les desigualtats són produïdes i reproduïdes pels propis sistemes educatius en el marc de les polítiques que estructuren i determinen les seves dinàmiques i continguts. Ho fan, entre altres mecanismes, a través dels filtres d'accès que ignoren les diferències i són selectius; les condicions d'escolarització homogènies i segregadores que actuen com a mecanismes de marginació, aïllament o invisibilització; i la ponderació de resultats individuals d'acord a paràmetres de norma i jerarquia que potencien el risc d'exclusió.

L'educació és negada no únicament a les escoles, sinó que es produeix també en altres espais que es defineixen com a formatius, però que no sempre ho són. Espais que, en interacció o situats al marge de l'educació formal, reproduïxen les seves visions i les seves dinàmiques de vulneració del dret a l'educació. No es pot ignorar que l'educació negada és obstacle per despertar la consciència possibilitadora d'una comprensió humana crítica i alliberadora.

No negar el dret a l'educació requereix seguir altres camins diferents als que s'han convertit en les rutes habituals de trànsit. Exigeix posar en pràctica el desig de viure l'educació gaudint del seus valors. Necessita del compromís pedagògic d'educadores i d'educadors, però també de la voluntat i del compromís polític que garanteixi, com explicita Katarnina Tomasevski, una “protección de los derechos humanos dentro de la educación y los derechos humanos a través de la educación” (Tomasevski, 2004: 255 y 9).

Descobrir les carreteres secundàries

Me gusta el periodismo clásico, el reportaje sobre el terreno. No ir, en principio, donde van todos. Pienso que hay una parte de aventura, de curiosidad y al mismo tiempo de riesgo en este tipo de periodismo. Con este tipo de trabajos intento buscar las carreteras secundarias del periodismo.

Bru Rovira, 2004.

En diferents ocasions Bru Rovira ha manifestat que és un enamorat del periodisme de carreteres secundàries perquè pensa que és on es troben les històries completes. Recórrer les carreteres secundàries li permet realitzar fotografies que narren altres realitats, que expliquen altres parts de la vida humana i descobreixen altres veritats, encara que aquestes no ocupin els espais centrals dels mitjans de comunicació al no buscar el sensacionalisme.

Potser en pedagogia també passa quelcom similar. Hi ha grups que defensen una pedagogia sensacionalista, centrada en els resultats d'avaluacions internacionals que s'utilitzen per activar l'alarma sobre els mals del sistema educatiu, i així justificar una educació que pren l'opció d'activar els mecanismes de la competitivitat selectiva. Aquests grups consideren que aquesta pedagogia és la única possible i desitjable com a camí vers l'èxit, el que compleix amb els cànons del mercat oblidant les veritats de les històries de les realitats humanes. Des d'una altra posició creiem que és possible una pedagogia ètica –sovint silenciada, desvirtuada o despreciada– que és expressió de compromís amb el dret a l'educació, amb la vida i per a la vida humana.

Són perspectives pedagògiques separades i oposades. Expressió de projectes de polítiques educatives que han anat formant part de la nostra història, sense que la democràcia hagi pogut defugir totalment les concepcions i dinàmiques del passat més reaccionàries que, en el nostre present i en les projeccions que es fan del futur, fan difícil una educació plena per a totes i tots.

Les tensions ens han acompanyat, i és palès com des de la transició política l'educació s'ha vist sotmesa a constants canvis legislatius. Canvis que han generat polèmica, desacords i difícils o cap pacte educatiu, especialment en la definició d'una pedagogia èticament humanista i de l'educació en valors que projecta. Reformes i contrareformes segons la política de cada govern, les influències i exigències de grups de poder, i les directrius dels organismes internacionals.

En aquests processos s'han vivenciat polítiques que han portat a cosificar l'educació, de tal manera que en sí mateixa ha deixat de ser un dret per passar a ser un servei a disposició d'aquelles persones que poden ser usuàries o usuaris i que tenen el privilegi de gaudir amb exclusivitat del mateix, perquè tenen el suficient poder adquisitiu. La constant i creixent tendència a la privatització converteix l'educació en un producte del mercat, objecte de venda per part del sector empresarial, i objecte de compra per part de despersonalitzats usuaris que són considerats com a consumidors i consumidors.

Aquesta realitat té matisos, doncs també s'han volgut fer altres polítiques. Governos que han impulsat, amb més o menys convenciment, una pedagogia ètica que s'ha concretat en declaracions per una pedagogia de la igualtat i de l'educació per a tothom. Una educació maximitzadora dels drets i dels valors de justícia social en una democràcia que no està determinada, sinó que es va dotant de continguts i significats a través de la participació, la deliberació i la presa de decisions d'una ciutadania que es sent part de les comunitats locals i globals on viu. Ciutadanes i ciutadans que són i expressen lliurement les seves identitats plurals. Principis ètics que no s'han concretat plenament, que han trobat moltes dificultats i resistències en la pràctica.

Els retrocessos i avenços viscuts no són neutrals, doncs la pedagogia és opció de bel·ligerància. Pot adoptar principis que s'allunyen d'una educació de la dignitat

humana al promoure contravalors, els que Adela Cortina denomina “valores reactivos” que estan presents en excés en les nostres societats, front als valors ètics o “valores proactivos” que són desitjables però intencionalment es debiliten i són objecte de desprestigi. Coincidim amb l'autora en que els valors reactius generen un món reaccionari i alimenten un fer apressat, sempre a curt termini. Són contravalors que condueixen a l'individualisme que no sent, indolor, sense compassió. Alhora porten a un activisme centrat en l'exterioritat que justifica el consum, la competitivitat i el gregarisme com a model de desenvolupament.

Al costat oposat apareixen els valors ètics, proactius, que són aquells valors que en paraules de l'autora “cualquier persona o cualquier pueblo puede apropiarse, porque dependen de su libertad, está en su mano apropiárselos y, además, debe incorporarlos, si es que quieren considerarse humanos.” Aquests valors fan possible un món creador perquè s'allunyen de la immediatesa i defensen els temps lents, de recorreguts mitjos i de llarg plaç. Són valors que creuen en la llibertat no individualista, i donen ple significat a l'interioritat i l'autoestima. Fomenten l'autonomia de participació en la vida comú, la responsabilitat, la sociabilitat i la creació de vincles relacionals que uneixen les persones. A més, són valors que exigeixen drets sense exclusions (Cortina, 2010: 100-107).

Adoptant valors ètics –valors proactius–, i no contravalors –valors reactius–, com a fonament, es defineix la pedagogia ètica. Pedagogia que projecta una educació en valors humans que s'aprecien i es vol que formin part de la vida, perquè són principis de virtut per un actuar transformador en el món que ens transforma i transforma. Imperatius mínims d'una ètica mundial que impregna la pedagogia i, al fer-ho, li dóna humanisme, expressió de relacions afectives i respectuoses; de solidaritats, diàlegs i responsabilitats alliberadores.

És aquesta una pedagogia ètica de carreteres secundàries, perquè és creadora d'una educació no sectària, ni dogmàtica, ni tecnocràtica. Una pedagogia que pensa en una educació que s'allunya de les relacions heterònomes per promoure processos relacionals on s'ensenya i s'aprèn; s'aprèn a aprendre a descobrir els valors, desxifrar-los, reconstruir-los i significar-los amb veu pròpia amb la finalitat que el jo els pugui viure amb autonomia i convenciment.

Pedagogia ètica que creu en l'educació com a possibilitat per a que el jo moral percebi l'humanisme de la realitat i el sentir lliure propi i de les altres persones. Una educació que promou la consciència de la bellesa de les relacions i dels afectes que en elles flueixen.

Pedagogia ètica perquè es posiciona obertament, sense ocultacions, per projectar una educació desveladora del batec dels valors de la vida allò on sembla que han estat robats, menyspreats, violentats. Una educació que ensenya a llegir i adonar-se, amb sensibilitat profunda, del què passa en el món i perquè passa, sabent que es for-

ma part del mateix i que som en ell. Una educació on s'aprèn a ser protagonistes de realitats humanes impregnades de valors.

Pedagogia ètica de la vida i per a la vida, que sap que l'educació ha de consistir en l'igual dret a escollir i a definir identitats lliures; i en l'igual dret a participar dialògicament en el món, expressant el jo i sentint el reconeixement i la valoració de l'altre jo diferent.

No és aquesta una pedagogia per una educació que promou processos estandaritzats, sinó de creació ètica, de relacions educatives no determinades que inviten a aprendre els valors vivint-los en la comunitat, en les interaccions i vincles de comunicació que s'estableixen amb l'entorn social, físic i natural. Educació que fomenta la formació de cada ésser humà, de cada dona i de cada home, en la seva diferència, com a éssers únics i irrepetibles, i que ho fa promovent el desig d'aprendre a aprendre per participar en la construcció d'un món millor.

Els imprescindibles silencis, temps i distàncies curtes

Uno puede tumbarse en la tierra y mirar un número casi infinito de estrellas en el cielo nocturno, pero para contar una historia sobre esas estrellas es preciso verlas como constelaciones, deben darse por supuestas las líneas invisibles que pueden unir las.

Berger y Mohr, 2008: 284.

Al narrar les essències de la pedagogia ètica com a fonament i projecció del dret a l'educació i d'una educació en valors humanitzadora, no s'ignora que les invisibilitats, les urgències i les relacions distants no la fan possible. A més, en el nostre pensar no hi ha espai per una pedagogia que tanca l'educació entre murs que actuen com a barreres opaques que l'aïllen de la vida, com tampoc és possible una pedagogia que únicament mostra fragments fugaços i parcials del món.

Al contrari, es pren l'opció per la pedagogia ètica perquè és pedagogia que obre la possibilitat d'aproximar-se a la complexitat del món i poder percebre no únicament instantànies aïllades de les realitats, sinó les parts i el tot. És aquest un aproximar-se amb cura i amb profunditat que porta al desvetllar de la consciència de l'univers de les constel·lacions humanes.

És la realitat, en la seva complexitat, la que dóna contingut i sentit a una pedagogia que es mostra bel·ligerant. Una pedagogia sense embuts, sense paranys, sense murs, que projecta educacions plenes de veritats no aïllades dels seus entorns. Educacions facilitadores d'un aprendre els valors de la vida humana en qualsevol context i espai temporal, sense renúncies.

Com a educadores i educadors no podem caure en la renúncia, perquè l'acte de renunciar ens portaria a no veure, i en aquest no veure es negaria la trama que de-

fineix pedagogia i vida i les seves veritats. Noam Chomsky reconeix les complicitats que es donen per eliminar les veritats i afirma que és la pròpia escola la que impedeix la seva difusió. Però també ens diu: “Es la responsabilidad intelectual de los maestros –o de cualquier otra persona que se mueva en ese ámbito– intentar decir la verdad. Eso me parece indiscutible. Es un imperativo moral: averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes, y difundirla lo mejor que uno pueda, y siempre al auditorio más adecuado” (Chomsky, 2001: 28-29). No fer-ho seria emprobrir l’educació i empobrir-nos com a persones.

Les anteriors consideracions conflueixen en un pensar la pedagogia ètica, que és la mateix temps pedagogia política. Pedagogia que per ser no pot estar sotmesa a les urgències ni ser legitimadora de currículums ocults. Si bé són necessaris els canvis en la pedagogia que nega l’educació i la vida, la rapidesa no és bona companya, doncs no deixa emergir les virtuts d’un fer pausat que no es sotmet als modismes ni als missatges que, amb molt soroll, repeteixen que no hi ha temps per perdre el temps de les “oportunitats” sense explicitar les seves veritables intencions.

Pedagogia per una educació que necessita d’un fer que s’allunyi de la immediatesa i s’impregni de les constants de la confinança i l’esperança. Un fer més pausat, que no vol dir adormir-se ni decaure en l’immobilisme que pot generar un cert desànim i desinterès. És temps per la pausa que desperta el somniar amb entusiasme, però sentit el contacte de la terra sota els nostres peus. Necessaris moments per respirar, per deixar fluir l’ànim que alerta i encoratja la disposició conscient de l’educació. Un saber estar des de la paciència animosa que és al·licient de l’actuar, sense caure en un estat d’enyorança del passat que, més que provocar, pot dificultar o anul·lar les pràctiques virtuoses. L’actuar educatiu ni pot quedar-se aturat en el passat ni atrapat en la urgència de l’activisme de la immediatesa que pot dificultar i inhibir les pràctiques virtuoses, aquelles que necessiten temps no apresurats per plantar llavors i acompanyar el créixer.

El fer de la pedagogia ètica ha de recórrer sense preses l’ahir, significar l’avui i traçar el demà, sabent que s’ha de recuperar per l’educació el valor del temps i dels temps lents, condicions per aprendre a viure els valors no com anècdotes puntuals que no deixen petjades ni rastres, sinó com a essències vitals en els processos de participació, de convivència i de creació democràtiques constituents del nostre ser.

Una pedagogia que entén que l’educació no és igual a quantitat, a un omplir els temps de forma ràpida amb la major quantitat possible de continguts i d’activitats. L’excès porta a la inhibició de l’aprenentatge, perquè el que arriba són sorolls que no es poden desxifrar. En educació es fa necessari el silenci que permet recuperar l’escolta activa, una pràctica en desús, però que és imprescindible en l’educació entesa com a procés afectivament relacional i dialògic.

No es pot ignorar que el silenci ens espanta pel simple fet que l’acció d’escolta ha deixat de ser habitual en el nostre viure. Però el silenci és valor necessari, doncs com

diu Olga Casanova “ese pequeñísimo acto nos enseña uno de los gestos que con más dificultad admitimos: el de permitir a nuestro yo diluirse.” És en aquests espais temporals de silenci del jo que s’obre i es mira i es mostra interiorment, que es desperten els sentits i emergeix el jo i el nosaltres. En paraules de l’autora es fan visibles “los lugares, la gente, los otros, rostros, gestos, geografías que el exceso de primera persona hace pasar inadvertidos.” Perquè és l’escolta la que permet descobrir, seguint amb les paraules de l’autora, que “dentro de cualquier saber habita su contrario, que conocer es aventurarse en el territorio de lo ignorado, de lo desconocido, de lo que ni siquiera imaginamos desconocido” (Casanova, 1998: 32).

Temps de silencis en contraposició a la rapidesa sorollosa i l’absència de comunicació que posa en perill la pedagogia ètica i aboca al naufragi de l’educació en valors. Quan això passa el que queda és únicament superficialitat, un passar de puntetes, un no saber traduir els silencis en veus i rostres, un acte de consum més que un despertar el desig d’aprendre dialògicament. Una educació d’ocultacions més que reveladora. Una educació que s’allunya de la comprensió humana necessària per desfer els nusos de les opressions que impedeixen la conscientització i prohibeixen el ser lliure.

Les constants de virtut de la pedagogia ètica no són únicament els temps lents i els silencis, sinó també les distàncies curtes. Tres principis pedagògics imprescindibles per una educació alliberadora que es gesta en la relació humana.

Educació que neix en els encontres on es texeixen les complicitats i els vincles d’acompanyament que fan possible els processos formatius. Processos que alhora necessiten de distàncies curtes, atentes i sensibles. De la proximitat justa i prudent que s’impregna de ternura i de postura, perquè com expressa Carlos Aldana “la ternura sirve para vincular y fortalecer a los caminantes, y la postura para tener muy claro dónde lleva el camino”. I perquè la ternura és afectivitat que vincula i entrellança, és a dir, “la sentimos y la concretamos en nuestra convivencia educadora y aprendiente.” Per la seva part la postura es l’ètica que assumim i tornem compromís ja que és el “norte axiológico en el que encontramos los valores, el sentido político, la concepción plena y fundante de lo humano y de la sociedad que aspiramos” (Aldana, 2004: 28-29).

Pedagogia ètica per educacions d’encontres virtuoses que sorgeixen d’un saber estar d’educadores i d’educadors que, amb convenciment conscient, faciliten la construcció autònoma de les biografies de dones i d’homes. Un acompanyar càlid i d’intencionalitats formatives, perquè no totes les opcions són desitjables. Acompanyar que necessita del gest d’afectivitat que és respectuós, perquè es basa en el reconeixement i i la valoració recíproca d’un jo empoderat que no es dóna, sinó que ja és en cada persona.

Són les distàncies curtes les que permeten aquest acompanyar posicionat èticament que es preocupa i s’ocupa de motivar l’aprendre a aprendre a veure el que és visible i invisible en les realitats, a no quedar-se indiferent, i a construir sentiments

i valors que s'allunyen de les influències pertorbadores dels contravalors, prenent consciència de les significacions ètiques del què fem o no fem, i perquè ho fem o no.

En el marc d'aquesta pedagogia ètica de la comprensió humana, l'educació possible és aquella que s'aventura per altres senders a vegades poc traçats o per camins de ronda que permeten anar sense preses, descobrint i admirant els paisatges que conformen l'educabilitat del ser. Educació que, des d'una posició moralment afectiva, crea relacions que desperten el desig d'aprendre a mirar i sentir la realitat, aprendre a pensar-la i a idear-la, i aprendre a projectar-la en un actuar virtuós sabent que no és possible viure d'esquena a l'ètica, als valors que van conformant la nostra humanitat.

És aquest un procés que trenca amb les convencions, les imposicions, l'enmotllament. La finalitat del procés educatiu és orientar i acompanyar, donar la ma per a que cada jo aprengui a participar en la construcció moral de la seva realitat i de la realitat comú. Potser no és l'educació que tenim plenament, però sí és l'educació que desitgem, perquè hem viscut la seva força en experiències del passat i del present, i perquè creim que és possible continuar vivint-la ara i en el demà.

Processos que desvelen els valors de la vida

Hoy sabemos que el regreso a las primaveras idas es irrealizable; que el hábito de explicarse las cosas acalambradas de contradicciones es la fuente de toda lucidez; y que el oficio de conspiradores para cambiar el mundo es la única manera de no envejecer.

Mario Payeras, 2000: 14.

La pedagogia ètica que s'ha anat dibuixat és una pedagogia crítica, conscientitzadora i transformadora. Una pedagogia que demana el compromís ètic i polític d'educadores i d'educadors. Que encoratja un fer conspirador des de l'esperança que dona alé. Una pedagogia que guia una educació per l'aprendre a aprendre a construir el futur que es vol, l'art de viure humanament bé, encara que això sigui en temps d'aires difícils i exigeixi remar a contracorrent.

Pedagogia ètica per una educació en democràcia i per a la democràcia moral que assumeix plenament el dret a l'educació, perquè l'educació no pot ser negada. Educació que sap que no és la vareta màgica per eliminar les malalties del món, però hi pot contribuir a pensar com canviar el món perquè creu que un altre món és possible.

Pedagogia per una educació dialògica que necessita d'un aprendre a fer ètic que no renuncia a ensenyar, perquè com ens recorda Paulo Freire "enseñar es una especificidad humana" que demana seguretat, competència professional i generositat perquè l'educació és una forma d'intervenir en el món (Freire, 1997: 88-139). Però no hi ha receptes úniques. Sí alguns ingredients que, com a mínims imprescindibles, hauran de formar part dels processos educatius, de l'ensenyar i de l'aprendre ètic. Són in-

gredients de valor que s'insereixen i es despleguen en processos dialògics d'acció i de reflexió; que refereixen a l'aprendre a mirar i a sentir la realitat humana; aprendre a pensar-la i a idear altres formes de vida; i aprendre a orientar l'actuar virtuós (Carri-
llo, 2006 i 2007).

Cada educadora i cada educador els utilitzarà en les proporcions i barreges que consideri, i afegirà altres ingredients de valor que consideri. Les receptes poden ser diverses, perquè una única recepta significaria negar l'educació com a procés de creació al pensar-la ja determinada. És a dir, portaria a prohibir la possibilitat de descobrir les car-
acteres secundàries, obligant a recórrer els itineraris habitualment transitats i qualificats com a úniques vies segures possibles. A més, delimitaria a priori els silencis, els temps i les distàncies curtes, no deixant que vagint prenent forma amb la intensitat necessà-
ria en cada situació, inhibint també el sorgir lliure de les veritables relacions educatives.

Lluny dels determinismes, l'educació és acte relacional que obre al procés d'*aprendre a mirar*. Entèn que s'ha de despertar el desig de mirar la realitat, però no únicament per contemplar-la, sinó per saber observar-la i admirar-la. Percebre i veu-
re des de diferents angles i perspectives, i en aquest procés aprendre a veure la seva complexitat, a realitzar mirades panoràmiques i també focalitzades, llunyanes i prò-
ximes que possibiliten descobrir el tot i les parts, la globalitat i els detalls, el que és real i allò que és inventat. Aprendre a mirar per treure els vels i descobrir el que és i el que no és o és únicament aparença. I en aquest mirar adonar-se que és el propi jo el que participa en la decodificació de la realitat i en la conformació lliure d'imatges so-
bre la mateixa, trencant les visions ja donades, limitades i excloents. Mirar és partici-
par del que es veu, experimentar que no s'està al marge de la realitat que ens envolta, sinó saber que formem part i al fer-ho no únicament es mira sinó que també es sent.

Educació de l'*aprendre a sentir*, perquè al mirar es desperta el sentir, el nostre ser sensible. És així que en el procés educatiu s'ha de promoure el desig d'aprendre a percebre i notar sensacions, a experimentar a través dels sentits, és a dir, és en la re-
lació educativa que també s'estimula la sensibilitat i les disposicions afectives per dei-
xar-se tocar per la realitat. Un aprendre a estar en alerta en contraposició a un estar aliè al món del que formem part. Un aprendre a saber emocionar-se i no quedar-se indiferent. Al sentir es participa en la construcció autònoma dels propis sentiments, doncs s'aprèn a reconèixer-los, a expressar-los i a compartir-los. És aquest un apre-
nentatge ètic emocional i racional, afectiu i cognitiu, conscient i conscientitzador que s'acompanya del pensar.

Educació de l'*aprendre a pensar*, pensar que desperta el desig de descobrir, de conèixer i de posar en relació idees diverses. És a través d'aquests processos que cada dona i cada home, amb veu pròpia, aprèn a pensar la realitat pròxima i llunyana, el jo i el món, el passat i el present. Pensar és participar de la realitat aprenent a pre-
guntar-se i a preguntar, a analitzar-se i analitzar el món, a valorar-se i a valorar l'ex-

terioritat. És un aprendre a pensar volgut que es dona a través de la raó dialògica i sensible que permet visibilitzar, conèixer i relacionar pensaments diversos, al mateix temps que es qüestionen les concepcions que ens acompanyen. Aquest procés de pensar participatiu obre a la consciència i a la comprensió humana necessàries per despertar el desig d'idear.

L'educació és també creació, ideació, i l'*aprendre a idear* forma part d'un fer educatiu que és crític i mobilitzador, en el sentit que l'educació no es pot entendre com a socialització reduïda a l'adaptació a l'ordre d'idees ja establertes. S'ha d'acompanyar l'aprendre a participar en la creació de noves idees per a projectes possibles, reals però utòpics. Si bé l'utopia és futur, és també horitzó que ha de servir per construir l'ara, doncs no s'educa per reproduir acríticament, sinó per estimular la ideació creativa de la realitat que es vol viure. En el procés ideatiu convergeixen i s'entrellacen els imaginaris que es van gestant en el diàleg constant del mirar, del sentir i del pensar per concebre i dibuixar formes de vida que són expressió de valors ètics. Idear que no pot quedar paralitzat, sinó que haurà de prendre vida en l'aprendre l'art del saber actuar, del saber viure humanament bé en el present.

Punt d'arribada i de partida, el dinamisme de l'*aprendre a actuar* és concreció pràctica de l'educació, perquè l'educació és projecció i acció, és encaminar l'actuar, és la vida que es viu. És moviment que no es limita a l'aprendre a un idear creatiu, sinó que facilita l'aprendre a actuar des de la pròpia autonomia moral. Actuar virtuós en l'entorn pròxim però contextualitzat en una ètica planetària. Actuar des de la responsabilitat de contribuir al viure els drets humans, el dret a l'educació i els valors que li donen contingut i significat.

S'obren així els horitzons possibles per un aprendre a viure humà, amb convenciment i constància, sabent que no hi ha un únic camí possible, sinó diversos. Que ens acompanyen les incerteses, però amb elles neixen els somnis de la vida. Vida que dona sentit a la pedagogia ètica i al nostre fer educador.

Sense voler posar un punt i final, perquè aquest no és un escrit definitiu, m'acompanyo de nou a les paraules de Carlos Aldana, i comparteixo i sento amb ell que "nos hicimos educadores y educadoras para aprender a vivir, para enseñar a aprender, para vivir en todo el sentido de la palabra." (Aldana, 2004: 3).

Bibliografia

ALDANA, Carlos (2004). *Ternura y postura: la educación para la paz*. Guatemala, FLACSO/UNESCO.

BERGER, John y MOHR, Jean (2008). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili

CARRILLO, Isabel (2006). "El sentir de la reflexió ètica: imaginar i viure els valors".

Revista Catalana de Pedagogia. Vol 5, pp.145-161.

CARRILLO, Isabel (2007). *És possible educar en valors en família?*. Barcelona: Graó.

- CARRILLO, Isabel (2012) “El valor de l’educació en societats en canvi”. *Temps d’Educació*, 43, pp.11-30.
- CASANOVA, Olga (1998). *Ética del silencio*. Madrid: Anaya.
- CHOMSKY, Noam (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CORTINA, Adela (2010). “Los valores de una ciudadanía activa” en Toro, Bernardo y Tallone, Alicia (coords.). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI-Fundación SM, pp.95-108.
- EL PAÍS (2004). “Bru Rovira: busco las carreteras secundarias del periodismo.” *El País*, 28 de abril de 2004.
- [HTTP://ELPAIS.COM/DIARIO/2004/04/28/SOCIEDAD/1083103211_850215.HTML](http://elpais.com/diario/2004/04/28/SOCIEDAD/1083103211_850215.html)
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- GALEANO, Eduardo (2004). *Bocas del tiempo*. Madrid: Siglo XXI.
- PAYERAS, Mario (2000). *Poemas de la zona reina*. Guatemala: Artemis-Edinter, 2ª edición.
- SEN, Amartya (2009). *Qui té interès a convertir la identitat en conflicte?* Barcelona, La Campana.
- TOMASEVSKI, Katerina (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- ZAMBRANO, Maria (1998). *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Barcelona, Anthropos.



L'educació, ens canvia la vida? Fem memòria...

Francesc J. Hernández, Universitat de València



1. Qüestions

El documental *La escuela olvidada*, dirigit per Sonia Tercero, sobre l'“Institut Escola” (una institució promoguda per la Institució Lliure d'Ensenyament des del 1918), o els documentals sobre l'“Institut Obrer” (uns centres fundats per la II República a partir de 1936), com és el cas d'*Estudiar en guerra*, amb guió i direcció de Cristina Escrivá, recullen testimonis emocionats de persones grans que van assistir en la seua edat infantil o juvenil a les aules d'aquelles institucions didàcticament innovadores. Segons les declaracions nostàlgiques arrellegades en aquests documentals, que es poden contemplar lliurement en internet, aquelles experiències, dramàticament truncades per la Guerra i la Dictadura, van deixar tal empremta en les i els estudiants que, moltes dècades després, es van esforçar per reunir-se i fundar associacions per mantindre viu el record d'aquells dies i de l'ideari que va inspirar aquelles iniciatives.

En una recent exposició, promoguda per la Fundació d'Estudis i Iniciatives Sociolaborals (FEIS) i realitzada a la Universitat de València, sobre els grups de renovació pedagògica que es van desenvolupar al si del Col·legi de Doctors i Llicenciats de València en els últims anys de la Dictadura, s'insistia en el fet que aquestes iniciatives van enllaçar amb les experiències pedagògiques de la II República. Aquesta connexió no havia estat directa, ja que la depuració del magisteri i l'escolàstica universitària l'havien tornat impossible, sinó més aviat indirecta, gràcies al fet que un professorat jove va redescobrir en la pedagogia es-

trangera aquelles orientacions teòriques que també s'havien encarnat a l'Institut Escola o a l'Institut Obrer. Als actes que es desenvoluparen junt a l'exposició es van escoltar testimonis d'estudiants d'aquell professorat renovador de finals de la Dictadura que s'assemblaven molt als que recullen els documentals esmentats adés sobre les escoles anteriors a la Guerra.

Tant en el cas de les experiències de la II República com en les de finals de la Dictadura, confluïren dues circumstàncies. En primer lloc, un ensenyament diferent. Una part del professorat experimentà procediments didàctics nous. Aquesta innovació, però, es va concebre no tant com un perfeccionament tècnic, sinó més bé com una exigència ineludible, determinada per un compromís ètic, com declaren els protagonistes. Era el dret a l'educació de l'infant allò que obligava el docent a practicar un ensenyament distint. En segon lloc, en aquelles experiències també hi hagué un aprenentatge diferent. L'alumnat, segons els testimonis, va percebre que, mitjançant l'estudi, podia accedir a nivells educatius dels quals el seu grup social d'origen estava exclòs fins aleshores. Dit d'una altra manera, els testimonis reiteren que aquelles experiències els van obrir camins formatius que, per la seua procedència, tenien barrats. La reproducció escolar (en el sentit de P. Bourdieu i J. C. Passeron) no n'era implacable. A continuació, resumirem aquestes dues circumstàncies com una "innovació ètica" i una "reproducció fallida".

Per poder desenvolupar l'argument d'aquest article, hem de deixar de banda dos assumptes gens trivials. En primer lloc, no entrarem a intentar discriminar fins a quin punt allò que hem anomenat "innovació ètica" estava animada, si era el cas, per una (freqüent) militància política del professorat, o si aquesta militància era eventualment el resultat d'aquell compromís ètic. Tampoc no considerarem si la possibilitat de trencar educativament la lògica de la reproducció social que declaren haver percebut les i els estudiants havia estat ja oberta per la mera evolució del sistema productiu o social o si, fins i tot, el desenvolupament d'aquests sistemes va estar efectivament afavorit per la major qualificació de la força de treball que estava formant-se. Aquestes dues qüestions exigirien recerques i argumentacions que no seran plantejades ací.

Deixant de banda aquests assumptes, ens agradaria tornar sobre les condicions en què la convergència entre innovació ètica i reproducció fallida va produir una circumstància educativa que alguns individus consideren determinants en les seues vides. Eren aquestes condicions necessàries també suficients per produir l'efecte esmentat? Fou un efecte general o parcial, només en aquell estudiantat que presta el seu testimoni, però no en altre que eventualment poden bandejar els documentals? En definitiva, què tan important és l'escola en la vida de les persones?

Pretenem amb aquestes ratlles indagar aquestes qüestions i, en definitiva, evitar l'anomenada en lògica fal·làcia d'afirmar el conseqüent, freqüent en textos pedagògics. Del fet que els individus atribuesquen un valor decisiu a una circumstància educativa en la qual

van confluïr dues condicions no es pot deduir que, quan es donen aquestes, s'haja de produir l'efecte indicat. De la mateixa manera que si plou (antecedent del enunciat), aleshores hi ha núvols (conseqüent), però si hi ha núvols (afirmació del conseqüent) no podem deduir que ploua o que no ho faça. Per analitzar aquest assumpte dels efectes educatius utilitzarem un cas real, en cert sentit relacionat amb les experiències esmentades.

2. “En las escuelas”

Entre 1929 i 1938 es van publicar a Barcelona no menys de 427 números del magazín *Algo*, alguns dels quals han sigut digitalitzats per la Biblioteca Nacional i es poden consultar en internet en la seua hemeroteca digital. La revista va travessar diverses etapes, amb format i periodicitat diferents i continguts sempre heterogenis, donant raó del caràcter de setmanari il·lustrat “enciclopèdic”, que és com va començar a descriure's en la seua capçalera. Podríem dir que la publicació era ideològicament eclèctica. De fet, sovintejaren les seccions de viatges o temes exòtics i la incorporació de plects de llibres variats (història, medicina popular, etc.), que les lectores i els lectors podien recopilar i enquadernar.

Durant la II República i abans que la Guerra dificultés la publicació dels seus continguts per les restriccions materials vinculades al conflicte, *Algo* va dedicar articles a comentar iniciatives de diverses escoles, exposant generalment experiències més o menys innovadores (excursions, correspondència escolar, certàmens, etc.). En la breu secció “En las escuelas”, la revista va donar notícia, almenys dues vegades, de l'activitat del mestre Francisco Blanch Albors, que regentava l'escola República del barri de Natzaret de València, un dels poblats marítims situat en la perifèria de la ciutat, al sud de la desembocadura del riu Túria.

A la pàgina 55 del número 313, datat el 10 d'agost de 1935, hi ha una crònica anònima, titulada “Después del concurso”, en el qual el periodista dona compte de la carta remesa a la redacció pel mestre Francisco Blanch amb el resultat d'un certamen celebrat el 14 d'Abril d'aquell any. L'article s'acompanya d'una fotografia d'estudi, en la qual el mestre posa amb sis alumnes i una alumna de la seua escola, autors de les contestacions premiades a la celebració.



El segon article, aparegut a la pàgina 72 del número 326, amb data 9 de novembre de 1935, es troba en la mateixa secció i és d'un tipus idèntic a l'anterior. Es refereix a un altre certamen, "*La Fiesta de la Raza en Nazaret*", com afirma el títol de l'article, i es redactà, segons s'hi afirma, a partir de la informació proporcionada pel propi mestre, el qual també va fer arribar a la revista una fotografia dedicada de l'esdeveniment, aquesta vegada presa no en un estudi, sinó en l'ateneu o casino on es realitzà l'acte o a la mateixa escola. Francisco Blanch és al centre, envoltat del seu alumnat disposat en files: n'hi deu nenes i uns vint-i-quatre nens, que exhibeixen uns rotllos de paper amb llaços, a manera de diplomes. Acompanyen al grup quatre persones adultes més, una de les quals, com explica l'article, era el mestre nacional Eladio García, del Grup Balmes de València, qui dirigir unes paraules al final de la celebració. En els dos articles, a més dels mestres Francisco Blanch i Eladio García, s'identifiquen diversos nens i nenes de Natzaret per la seua intervenció en els certàmens que va organitzar el mestre el 1935.



És plausible que en aquella escola República es donaren les dues circumstàncies que hem indicat adés: innovació ètica i reproducció fallida. La innovació està acreditada per l'atenció que li prestava *Algo*. En el primer dels articles esmentats s'afirma explícitament:

Tienen una biblioteca, que acrecientan los mismos alumnos con una cuota mensual de 0,25 pesetas. Hacen excursiones y visitan museos. Para guardar recuerdo de estas visitas y museos, disponen de un aparato fotográfico.

Tot subratllant la motivació ètica del mestre, el periodista escriu: "[...] un colegio en el que se refleja el interés, la cultura y el amor a su profesión del

hombre que lo dirige, de don Francisco Blanch [...]."

També podem suposar que l'alumnat contemplaria l'ensenyament de l'escola República com una oportunitat de promoció social, tot i considerant que es tractava d'una zona pobra de la ciutat, ubicada en la seua perifèria. Tant en aquella època com ara, el poblat marítim de Natzaret presenta una situació socioeconòmica molt precària. Per exemple, el valor cadastral mitjà dels habitatges de Natzaret equival, segons les últimes dades publicades per l'Ajuntament de València (2011), al 52,8 % del valor

cadastral mitjà dels habitatges de tota la ciutat. La població estrangera (2013) representa el 18,6%, cinc punts i mig per sobre de la global de la ciutat, que és del 13,1%. Més endavant es tornarà sobre aquest assumpte i s'adquirirà algun cas de promoció social.

Així doncs, podem plantejar-nos la qüestió següent: l'alumnat del temps de la República de l'escola de Natzaret, on també podem suposar que convergien els dos factors esmentats adés, es van veure afectats per la seua experiència de la mateixa manera que ho van ser els i les estudiants de l'Institut Escola i l'Institut Obrer que donen el seu testimoni en els documentals esmentats? Els hi va canviar tant la vida també als i a les alumnes de Francisco Blanch.

Després de la investigació realitzada, no es pot donar una resposta definitiva a aquesta qüestió, ni en un sentit ni en un altre. És clar que la distància entre els fets i el nostre comentari, quasi 80 anys, potser siga excessiva i la metodologia d'indagació sempre és millorable. Encara que la informació que hem pogut arreplegar pot ser insatisfactòria per concloure alguna cosa de manera taxativa, considerem que és suficient per efectuar una primera aproximació a aquests assumptes que, en tot cas, siga perfeccionada per recerques posteriors. Primer comentarem les dades dels docents i després les informacions relatives als discents.

3. Professorat

És molt diferent la informació disponible sobre Eladio García, el professor del Grup Balmes convidat a tancar l'acte del 12 d'Octubre, i la del director de l'escola de Natzaret, Francisco Blanch.

La biografia d'Eladio García Barruete ha estat descrita pels professors de la Universitat de València Alejandro Mayordomo, J. M. Fernández Soria i Carmen Agulló en diverses publicacions, que ací resumirem. Eladio García va nàixer a Soto de Cameros (La Rioja), el 18 de febrer de 1896. Va cursar estudis de batxillerat i magisteri a València. Després de la seua graduació va treballar com a interí a Loriguilla (1914), Santo Domingo de Múrcia (1918), l'Annexa a la Normal d'Albacete (1918-1919). Va aprovar les oposicions el 1919 i es va traslladar al Grup Balmes de València, on va dur a terme innovadores pràctiques inspirades en la democràcia escolar de Dewey, com ara l'organització de l'alumnat en un club-secció, dotat d'una constitució, una assemblea general, un diari mural setmanal, etc. En 1937 va ser nomenat director de l'escola graduada Mèxic (c/ Comte de Carlet, 2, monges de Loreto). Va ser un dels fundadors de FETE, sindicat socialista en el qual va exercir diverses responsabilitats entre 1931 i 1938. Va tindre responsabilitats polítiques en el Partit Republicà Radical Socialista (1931-1934) i en Esquerra Republicana, on arribarà a ser president de la Junta Municipal de València. Juntament amb el rector de la Universitat de València Joan Peset Aleixandre, va formar part del petit grup de persones que va impedir el 21 de

juliol de 1936 que els assaltants de la Basílica de la Mare de Déu dels Desemparats cremaren la imatge de la *Geperudeta*. Va ser secretari de la Junta Provincial de Protecció als Orfes del Magisteri (1934), membre de la Comissió 4 de substitució de l'ensenyament impartit per les ordres religioses, encarregat d'organitzar els establiments de l'Assistència Social (a partir de 1936) i vicepresident del Tribunal Tutelar de Menors de València (1938). Pel seu compromís amb la II República va haver de pagar un alt preu: se li van obrir tres processos en la jurisdicció militar (números 8970 i 12574 de 1939 i 5058 de 1940) i va ser sancionat amb la separació definitiva del servei (12 de maig de 1941). Durant la Dictadura, va mantenir contactes amb altres mestres republicans represaliats (com Josefina Castelló Sanchis, Marianne Durá i Marina Fiol), però no va ser readmès al magisteri. Va morir al novembre de 1966 i va ser soterrat al Cementeri de València.

La proliferació de notícies sobre Eladio García contrasta amb la manca d'informacions sobre Francisco Blanch, el qual regentava l'escola de Natzaret. Ni es troba entre les persones que, en concloure la Guerra Civil, patiren processos en la jurisdicció militar, ni l'hem localitzat en la bibliografia sobre repressió als mestres republicans, ni consta tampoc en les bases de dades de l'Archivo Central de Educación d'Alcalà d'Henares, on s'arreglen les notícies oficials sobre sancions i depuracions. Lògicament, de la manca d'informació sobre les conseqüències que la Guerra va tindre sobre la trajectòria professional de Francisco Blanch no podem deduir que no n'hi hagueren, però sembla raonable suposar que d'alguna manera el mestre de Natzaret va aconseguir bandejar allò que esdevingué a moltes i molts dels seus col·legues. L'única notícia que hem trobat sobre la seua trajectòria posterior a la Guerra és que fou secretari de la comissió fallera Convent de Jerusalem-Matemàtic Marzal en l'any 1967. No res més.

4. Alumnat

En els dos articles d'*Algo* sobre l'escola de Natzaret es fa esment de deu estudiants. En dos casos, els dels estudiants Antonio García i Magdalena López, retratats en la primera fotografia, es tracta de noms i cognoms molt freqüents, que no permeten identificar trajectòries posteriors. No hem trobat cap altra informació de Vicente Alacreu Belenguier, que tenia 13 anys en 1935 i que va intervindre en el segon certamen amb una composició anomenada "*¡Abajo la guerra!!*", en la qual defensava la unió de tots els escolars de l'univers per desterrar la guerra del món, amb els seus efectes de misèria i fam. Vicente Alacreu seria probablement germà d'una Ana amb els mateixos cognoms, inhumada al cementeri d'El Cabanyal en agost de 2013. Pel que fa a José Agreda, que apareixeria també en la primera fotografia, pot ser siga el fill homònim de José Agreda Enrich, mort en 1970 als 76 anys, i Isabel Casinos Asunción, morta en 1984 i soterrada amb el seu home, que, quan morí el pare, tenien el domicili familiar a València, en un edifici antic del barri

de Velluters. Manuel Picó Sala també fou soterrat al cementeri d'El Cabanyal, en maig de 2003, quan comptava 80 anys. Vicente Navarro Caplliure també jeu al mateix cementeri, on fou soterrat en desembre de 1998. Va morir amb 77 anys. Podem deduir que va romandre al barri, ja que se li va fer la misa de corpore insepulto a l'església de la Mare de Déu dels Desemparats de Natzaret. Al mateix nínxol colocaren la seua dona, Amparo Beses Zamorano. José Alfonso Picó, que en el segon certamen de l'escola de Natzaret va llegir unes quartetes dedicades a la pau, també fou soterrat a València, en agost de 2005. Persones amb els mateixos cognoms foren soterrades a València i al Grau.

En tots aquests casos, el resultat de la recerca és escàs. Disposem de notícies sobre les morts dels deixebles de Francisco Blanch, però no sobre les seues vides, més enllà de la possibilitat de deduir que romangueren a la ciutat de València i, probablement en la major part dels casos, als seus poblats marítics.

En les entrevistes realitzades en el barri de Natzaret hem localitzat un altre estudiant: Abelardo Codoñer Tomás, les informacions sobre el qual són tan reduïdes com en els casos anteriors. A la nostra informadora, la seua germana Carmen, li hem d'agrair una tercera fotografia del mestre Francisco Blanch amb una altra promoció del seu alumnat anterior a la Guerra. Està realitzada pel fotògraf Ramón Sanchíz (que tenia l'estudi en el carrer Músic Peydró, 30, principal, València) en el pati de la mateixa escola que estava, segons Carmen Codoñer, en passar el pont de Natzaret (és a dir, en la banda septentrional del riu).

Només hem trobat notícies de la vida de tres estudiants dels esmentats en els articles d'*Algo*: Rafael Lluch Hernández, José Teodoro Peleguer i Daniel Bolufer Artés.

Rafael Lluch és esmentat com a participant del certamen del 12 d'Octubre. El periodista, seguint la carta del mestre, escriu:

Otro de los alumnos que actuó, llamando poderosamente la atención, fué Rafael Lluch Hernández, de siete años de edad, el cual en un elocuente discurso dió las gracias al pueblo de Méjico por la intervención en la busca de nuestros bastantes llorados héroes aviadores Barberán y Collar.



La composició del xiquet es referia al vol de Mariano Barberán i Joaquim Collar. Aquests aviadors havien fet la ruta Sevilla-Camagüey (Cuba), en menys de 40 hores, en juny de 1933. Deprés, continuaren cap a Mèxic, però allà l'avió desaparegué. Actualment s'accepta que l'avió es va estavellar al Cerro de la Huacamaya, on els aviadors foren assassinats, però en l'època de la composició infantil tant l'aparell com els tripulants es trobaven desapareguts i havien sigut buscats per les autoritats mexicanes.

Rafael Lluch va morir en desembre de 2007, quan tenia 79 anys. En la seua esquela es defineix com "*Maquinista Naval Jefe*", inclou unes paraules emotives de la seua dona i del seu fill: "*Su gran amor fue su familia y su trabajo honrado, leal y sincero, jamás convivió con la hipocresía y la falsedad*". Quatre dècades abans de la seua mort, en 1967, va publicar el llibre *Motores diesel marinos*. L'obra, de 232 pàgines, fou publicada per l'editorial CEAC, amb seu a Barcelona, una empresa especialitzada en cursos a distància. Hem de deduir que Rafael Lluch cursà estudis que li permeteren ocupar el càrrec de maquinista naval cap i elaborar una obra especialitzada, com l'esmentada, publicada en una edició d'abast nacional i en una col·lecció en la qual hem trobat altres de persones ben qualificades. Li hem de suposar, per tant, una formació superior i, almenys en el seu cas, un eventual trencament de la implacable lògica de la reproducció escolar.

De José Teodoro Peleguer diu la crònica: "[...] recordó [a] todos los caídos en defensa de las libertades patrias, siendo un niño muy aplaudido." A la llum de les notícies posteriors, podem pensar que la seua defensa de la llibertat va continuar coherentment en la seua vida més enllà de la composició infantil.

José (María) Teodoro Peleguer va formar part de l'Agrupació Guerrillera de Llevant, el *maquis* que, després de finalitzada la Guerra, va mantindre l'oposició armada a la Dictadura. Sabem també que, tot seguint la iniciativa de l'associació Amical de Catalunya (constituïda en 1984 i formada per exguerrillers catalans), i junt amb Juan Fernández Antón, gestà la creació de l'Associació d'exGuerrillers del País Valencià, coneguda per les sigles AGLA. En les eleccions a les Corts Valencianes del 10 de juny de 1987, José Teodoro va formar part, com a independent i en el lloc número 17é, de la candidatura Unidad Popular Republicana (UPR), que es presentava per la circumscriptió de València.

Daniel Bolufer Artes (o Artés), que estaria retratat en el primer article, va morir fa pocs mesos, en abril del 2013, quan comptava 93 anys, per la qual cosa tindria uns 15 anys en el temps de les composicions de l'escola República. En la seua esquela es fa esment de dos fills i cinc néts, però no de la seua dona, per la qual cosa l'hem de suposar víduo en el moment del traspàs. El tanatori on fou vetllat es troba prop dels poblats marítims de la ciutat. En un Diari Oficial de la Província de València de l'any 2000 es fa esment d'una dona amb els mateixos cognoms que ell, que podem suposar germana seua, que vivia al carrer Major de Natzaret. El més notable per al nostre ar-

gument és que Daniel Bolufer fou policia local de València, i arribà al grau de sergent, tal com esmenta la seua esquila. Podem suposar, per tant, que ingressà en la policia valenciana en els anys de la postguerra (en 1940 comptaria 20 anys). Encara que la policia local no va prestar els mateixos serveis a la Dictadura que, per exemple, la guàrdia civil o la policia armada, hem de suposar algun tipus d'adhesió al règim (*inquebrantable*, com s'acostumava dir) per part dels policies locals. Participaria Daniel Bolufer d'aquesta adhesió?

5. Conclusió?

L'article ha de finalitzar, però no pot fer-ho amb una conclusió definitiva. Què sabem dels efectes de l'educació? Realment ben poca cosa. L'aproximació constructivista o sistèmica (o les dues, relacionades) ens aboquen a la incertesa sobre la possibilitat de controlar els aprenentatges (el que exigiria dels docents una mena de "jurament sísific" de no desfallar, com proposa Rolf Arnold). El cas històric que hem analitzat ens portaria a una situació d'incertesa semblant. Potser hi ha condicions necessàries perquè les experiències educatives siguen viscudes per les persones com a determinants en les seues vides, però no podem convertir les condicions necessàries en condicions suficients. La didàctica hauria de ser cauta amb les seues generalitzacions i defugir la fal·làcia de l'afirmació del conseqüent. No podem relativitzar les raons ètiques de molts i moltes docents per perfeccionar la seua didàctica, ni tampoc el fet que de vegades els individus creuen trobar en l'escola la possibilitat d'assolir una promoció social, però tot això, en ser important, ens diu ben poca cosa sobre les relacions efectives entre la societat i l'educació, sobre quan l'ensenyament s'acompanya d'aprenentatges que resulten decisius per a les persones. Els estudis biogràfics poden donar un bon suport per a aquestes reflexions.

Bibliografia

- AJUNTAMENT DE VALÈNCIA: *Anuari 2012*. Disponible en: www.valencia.es.
- AJUNTAMENT DE VALÈNCIA: *Població de nacionalitat estrangera a la ciutat de València. Padró municipal a 1 de gener de 2013*. Disponible en: www.valencia.es.
- ALGO, núm. 313, 10/08/1935, p. 55, i núm. 326, 9/11/1935, p. 72. Disponible en: <http://hemerotecadigital.bne.es>.
- AGULLÓ, M. Carmen (s.d.): "Josefina Castelló, mestra i ciutadana republicana", en Josefina Castelló. *La memòria no escrita. Associació Cultural Ateneu Republicà de Paterna*. Disponible en: www.ateneorepublicanopaterna.org.
- ARNOLD, Rolf; ARNOLD-HAECKY, Beatrice (2010): *La promesa de Sísifo*, Alzira: Germania.
- BUTLLETÍ OFICIAL DE LA PROVÍNCIA DE VALÈNCIA, 5/04/2000.
- CLIMENT I FERRANDO, Vicent (2008): "Els republicans que salvaren la Mare de Déu dels Desemparats", *Levante-EMV*, 19 de julio, Opinión.

- DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT VALENCIANA, núm. 584, de 12/05/1987.
- FEIS: *Antifranquismo y renovación pedagógica. El Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario de Valencia (1966-1978)*. Exposició, 2012/2013.
- FERNÁNDEZ, J. Manuel; AGULLÓ, M. Carmen (1999): *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del Magisterio: 1939-1944*. Valencia: Alfons el Magnànim, pp. 318-325.
- LA VANGUARDIA, 30/01/1938.
- LAS PROVINCIAS, 9/12/2007.
- LEVANTE, 7/06/1970, 2/12/1998, 15/05/2003.
- LLUCH HERNÁNDEZ, Rafael (1967): *Motores diesel marinos*, de Rafael, Barcelona: Grupo Editorial CEAC, col·lecció Motor y automóvil; 21.
- MAYORDOMO, Alejandro; Agulló, M. Carmen (2004): *La renovació pedagógica al País Valencià*, València: Universitat de València, pp. 138-140.
- PEINADO GIL, Pedro: "Le memoria dividida", VI Jornadas El Maquis de Santa Cruz de Moya, 1/09/2005. Disponible en: <http://www.lagavillaverde.org/sextasjornadas/lamemoriadividia.htm>.
- [PEINADO GIL, Pedro]: "De arreglos y consensos", *Levante-EMV*, 15/09/2005, Opinión.
- WWW.FALLACONVENTOJERUSALEN.COM [Sobre la història de la comissió Convent de Jerusalem-Matemàtic Marzal].



La transformació de centres d'educació de persones adultes en comunitats d'aprenentatge.

Una experiència en la Comunitat Autònoma del País Basc

Belén García. Directora del centre d'EpA Urola Kosta (Gipuzkoa)

Miguel Loza, Assessor d'EpA al Berritzegune Nagusia (Bilbao)

Traducció: Iolanda Corella Llopis



1. Les comunitats d'aprenentatge.

Comunitats d'aprenentatge (CdA) és un projecte basat en un conjunt d'actuacions educatives d'èxit adreçades a la transformació social i educativa. Aquest model educatiu està en consonància amb les teories científiques d'àmbit internacional que destaquen, entre d'altres, dos factors clau per a l'aprenentatge en la societat actual: les interaccions i la participació de la comunitat.

Les Comunitats d'Aprenentatge impliquen a totes les persones que, de forma directa o indirecta, influeixen en l'aprenentatge i el desenvolupament de les i dels estudiants, tot incloent al professorat, familiars, amics i amigues, veïns i veïnes del barri, membres d'associacions i d'organitzacions veïnals i locals, persones voluntàries, etc.

1.1. Antecedents.

La primera Comunitat d'Aprenentatge es va dur a terme a un centre d'Educació de Persones Adultes (EpA), en concret al de La Verneda-Sant Martí¹. És per aquest fet que, tot i el gran desenvolupament de les Comunitats d'Aprenen-

¹ <http://www.edaverneda.org/edaverneda/>

tatge en etapes d'infantil, de primària i de secundària, la transformació d'un centre d'EpA en una Comunitat d'Aprenentatge entra de ple en aquest projecte.

1.2. Les escoles inclusives i la lluita contra l'exclusió.

Les CdA neixen per tal de lluitar contra l'exclusió social que es produeix a través de l'educació en una societat com l'actual, és a dir, en la Societat de la Informació i del Coneixement. Les podríem definir, entre altres coses, com un moviment de resistència contra l'exclusió educativa.

Parteixen de la Pedagogia de Paulo Freire, de l'esperança activa en el poder transformador de l'acció educativa. Abandonen el pessimisme pedagògic de les teories reproduccionistes, és a dir, d'aquelles concepcions postmodernes que, després d'exhaustives anàlisis gens menyspreables, arriben a la conclusió que l'educació no fa més que reproduir les desigualtats socials existents al si de la societat. És a dir, constaten una realitat, ja que l'educació pot ser utilitzada per mantindre l'estatus i així es fa en moltes ocasions, però són incapaces de plantejar alternatives a eixa realitat, de veure el poder transformador de l'educació, i amb un reduccionisme brutal i aientífic fonen la totalitat de les funcions i potencialitats de l'educació en una sola, la reproducció de les desigualtats.

Per altra banda, les CdA assumeixen dos principis que caracteritzen la intervenció educativa en les societats informacionals:

L'escola sola no pot, necessita de la Comunitat.

La primera part d'aquest principi és constatat per la majoria dels professionals de l'educació, encara que segueixen, també en la seua majoria, sense entendre —es podria dir que per raons d'estatus professional— la necessitat de la intervenció de la Comunitat i amb la Comunitat en un plànol d'igualtat. Per això, les seues reivindicacions es redueixen a sol·licitar majors recursos humans i materials —moltes vegades necessaris— i a exigir la segregació de l'alumnat que no s'adapta a la institució educativa, alumnat que serà marginat del sistema educatiu per passar, a mig termini, a viure als marges de la societat.

Normalment, s'entén per Comunitat Educativa aquella que formen el professorat, les mares i els pares i l'alumnat. Aquesta concepció duu implícita una jerarquització dels rols en funció de l'estatus professional. El professorat és agent formatiu i, per tant, subjecte; les mares i els pares són col·laboradors; i l'alumnat és l'objecte a formar. Està clar que aquest funcionalisme duu a que siguen les veus del professorat, les dels tècnics i experts, les úniques que tinguen validesa; a que a vegades s'escolten —no en un plànol d'igualtat— la dels familiars; i a que, finalment, siga l'alumnat qui es quede sense veu. Açò mateix és el que pot passar —jo diria que és el que sol succeir—, als centres d'EpA.

En les CdA, la Comunitat Educativa s'enriqueix i s'obri a tots els agents socials i formatius que hi ha al barri, així com a les institucions que puguen col·laborar en el desenvolupament del projecte. Aquesta apertura es du a terme dins d'un "diàleg igualitari", i en un marc d'acció comunicativa en el qual les pretensions de validesa substitueixen a les de poder.

La participació del voluntariat dins del centre i de l'aula, i en l'horari escolar o extraescolar va a ser un element característic de les CdA. Aquesta participació, a més d'un recurs més, ja que el voluntariat acudeix amb formacions diferents i per tant amb contribucions diferents a les que puga realitzar el claustre, aporta un plus de solidaritat, d'ànim i d'il·lusió propis d'una persona que participa voluntàriament en alguna cosa. La seua participació és limitada en funció de les seues possibilitats (una persona pot estar un dia a la setmana, d'altra tots o algunes vesprades...) però ha de ser sistemàtica i suposa un compromís. Aporten altes expectatives respecte a l'alumnat, especialment amb les persones que més dificultats tenen i ajuden a descobrir en elles capacitats i aspectes o punts de vista diferents per tal d'abordar el seu procés d'aprenentatge.

Els aprenentatges que es produeixen són el resultat de la confluència dels aprenentatges realitzats al centre educatiu, a la família i al carrer.

Per tant, la intervenció educativa, en aquest cas de tota la Comunitat, ha de traspassar els murs de l'escola i ha de dirigir-se a les famílies i al barri. La Comunitat comparteix els seus recursos humans i materials amb l'escola i aquesta els comparteix també amb la Comunitat.

En aquest cas, i dintre del concepte d'organitzacions que aprenen, són l'escola, la família i la Comunitat les que ensenyen i aprenen. Per tant, totes les persones necessiten formar-se, no sols el professorat. Així, s'organitza *formació per als familiars*, en alguns moments compartida amb el professorat, sobre tot aquella relacionada amb el projecte, i d'altra en la qual es dona resposta a les seues demandes en funció dels seus interessos, a les seues necessitats educatives pròpies, a les que sorgeixen de les dels seus fills i filles i, finalment, de les demandes formatives de l'actual societat de la informació i de les del projecte.

D'ahí que els centres d'EpA, a més de poder constituir-se com a CdA, puguen jugar un paper molt important en el tram 0-18 del sistema educatiu, fonamentalment en la *"formació de familiars"*. Un exemple d'aquesta col·laboració és la que s'està realitzant al Centre Públic d'EpA Paulo Freire de Zaramaga amb la CdA de l'IPI (Instituto Público Integrado) Sansomendi a Vitoria-Gasteiz. En aquest cas, el centre d'EpA, bé en la seua seu o en els locals del centre, col·labora en múltiples camps de la formació de familiars: Tertúlies Literàries Dialògiques, Formació Bàsica, ensenyança de les Noves Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, ensenyança del castellà o de l'euscar a familiars d'ací o immigrants, etc.

La importància de la “formació de familiars” com un element clau per a la millora dels resultats educatius de l’alumnat en el tram 0-18 es posa de manifest en els resultats de la investigació INCLUD-ED²:

“La interacció de l’alumnat amb la resta dels agent socials implicats en la seua educació influeix directament sobre el seu rendiment escolar. Així doncs, no sols és necessària la formació del professorat, sinó també la formació de les famílies i d’altres membres de la comunitat. Les teories de reproducció social han considerat el nivell educatiu de les famílies un factor determinant del fracàs escolar. Aquesta perspectiva no ofereix possibilitats per canviar aquesta realitat. Des d’una perspectiva més ampla, altres teories, estudis i iniciatives han demostrat que existeixen altres factors amb una gran incidència sobre els resultats acadèmics, com per exemple, la participació de les famílies i altres membres de la comunitat en programes educatius. Aquesta participació fomenta la interacció cultural i educativa amb l’alumnat, la qual cosa contribueix a l’èxit escolar.”

La participació com un element clau de la inclusió social i educativa: cinc tipus de participació de la comunitat.

INCLUD-ED ha definit cinc tipus de participació³:

- a) *Informativa*: Les persones adultes reben informació sobre les activitats escolars, el funcionament del centre i les decisions que ja s’han pres. Les persones adultes no participen en la presa de decisions al centre. Les reunions consisteixen en informar-les sobre aquestes decisions.
- b) *Consultiva*: Les persones adultes tenen un poder de decisió molt limitat. La participació es basa en les consultes i es canalitza mitjançant els òrgans de govern del centre.
- c) *Decisòria*: Els membres de la comunitat participen en els processos de presa de decisions, tot tenint una participació representativa en els òrgans de presa de decisió. Les persones adultes i altres membres de la comunitat supervisen el rendiment de comptes del centre en relació als resultats educatius que obtenen.
- d) *Avaluativa*: Les persones adultes i altres membres de la comunitat participen en el procés d’aprenentatge de l’alumnat, tot ajudant a avaluar el seu procés educatiu, i també participen en l’avaluació general del centre.
- e) *Educativa*: Les persones adultes i altres membres de la comunitat participen en les activitats d’aprenentatge de l’alumnat, tant en l’horari lectiu com extraescolar. De la mateixa manera, participen en programes educatius que donen resposta a les seues necessitats.

² <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

³ Hem adaptat el document “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas” (MEC) a l’Educació de Persones adultes. http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf

INCLUD-ED deixa ben clar que, dels cinc models de participació identificats, són els tres últims els que tenen més possibilitat d'influir positivament en l'aprenentatge.

Tot partint d'aquestes premisses, el Centre d'EpA Urola Kosta de Gipuzkoa, inicià la seua transformació en una Comunitat d'Aprenentatge en el curs 2008-2009.

2. Comunitat d'aprenentatge del Centre Públic d'Educació de Persones Adultes Urola Kosta de Gipuzkoa.

És una escola per a adults integrada per quatre localitats de la comarca **Urola Kosta** (*Azkoitia, Azpeitia, Zumaia i Zarautz*). La distància entre els pobles més allunyats és de 35 km.

Desenvolupar el Projecte de Comunitats d'Aprenentatge va ser l'objectiu principal del **projecte de direcció** plantejat per aquesta escola per al període **2009-2013**. Amb açò, es pretenia donar sentit al **projecte educatiu** del centre i atorgar-li la **singularitat** de la que mancava.

Per què el projecte de Comunitats d'Aprenentatge? Perquè era obvi que com a centre educatiu havíem de canviar si volíem ser una institució educativa del segle XXI. Açò suposava tot un replantejament d'objectius i metodologies d'ensenyança-aprenentatge, però també una recerca de principis educatius sòlids amb els quals abordar els reptes que els nous temps imposen a l'escola i als que no es pot fer front si no és amb una actitud dialògica, tant en la relació del centre educatiu amb el seu entorn, com en els processos d'aprenentatge que es duen a terme dintre i fora de les aules. Projectes com el de Comunitats d'Aprenentatge possibiliten l'apertura de les aules a diferents agents d'aprenentatge i permeten que, a través de les interaccions amb altres persones no sols augmente el rendiment escolar sinó també la solidaritat i la convivència a l'escola.

La tasca inicial va consistir en la difusió del projecte a través de **sessions informatives** entre l'alumnat i alguns agents socials de la comunitat. Al llarg d'aquestes sessions de presentació, vam voler transmetre la idea que les Comunitats d'Aprenentatge no eren una "*ocurrència improvisada*" sinó un projecte que compta amb l'impuls i la implicació d'un centre d'investigació de la Universitat de Barcelona anomenat **CREA**, que du anys investigant sobre la desigualtat que produeix l'actual model social i el paper que té l'educació. A partir d'aquestes investigacions, sorgeix el projecte de Comunitats d'Aprenentatge, fonamentat en experiències educatives anomenades "*d'èxit*", i que suposa la transformació d'un centre educatiu, a través de l'**educació participativa de la comunitat** que l'envolta. Açò suposa que, junt a l'alumnat, es pugui incorporar voluntariat de la comunitat per tal d'impulsar a través de **comissions de treball** l'aprenentatge de totes i tots els que hi participen.



CEPA UROLA KOSTA HHI

IKAS KOMUNITATE SAREKO ESKOLA
CENTRO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE



AZKOITIA
AZPEITIA
ZUMAIA
ZARAUZ

2009-2013

Desitjàvem que a l'escola i en l'aprenentatge escolar, participaren tots els agents educatius possibles, per això tenim ja moltes persones que, de forma desinteressada, participen voluntàriament en la nostra escola. A partir d'aquesta participació, s'han creat les anomenades **Comissions Mixtes**, en les quals participa el voluntariat que col·labora en tasques, i en les que el professorat assumeix un paper dinamitzador i coordinador.

Al desembre de 2009, sorgiren les primeres comissions a CEPA UROLA KOSTA amb representants de diferents grups del centre i es preparà la **fase** anomenada de **somni**, en la qual idearem quin tipus de centre desitjàvem. Fôu un somni entès com una utopia cap a la qual dirigir els nostres esforços.

Mentre estàvem en aquest procés, va sorgir la possibilitat d'acudir a les **Cuartas Trijornadas en Educación Democrática de Personas Adultas**, que se celebraren a **Madrid**. Va acudir una representació del professorat, però també de l'alumnat i vam tornar amb la sensació que no estàvem equivocant-nos i que, realment, hàviem de seguir pel camí que s'havia obert a l'escola: seguir treballant en un projecte que, sobre tot, implica un canvi dels hàbits de comportament habituals per al professorat, per a l'alumnat i, en definitiva, per a la comunitat que envolta el centre.

Després de l'experiència a Madrid, decidírem ficar en pràctica de forma immediata allò que hàviem somniat, tot començant per allò que consideràvem menys complicat:

- S'amplia l'horari d'aprenentatge de l'escola, mitjançant la **participació del voluntariat**.
- Com volíem que las instal·lacions i recursos del centre foren gestionats i utilitzats per totes les persones participants, amb la finalitat de crear espais d'aprenentatge i participació, es creen **comissions de persones voluntàries** que organitzen campanyes de recollida de llibres per tal de crear i organitzar les biblioteques dels centres.
- S'organitza un acte senzill en el *Día del Libro* per llegir els nostres fragments literaris preferits. No va ser més que això, però mai abans s'havia fet

i va resultar tan positiu que des d'aleshores no hem deixat d'acudir a aquesta cita amb **noves propostes**.

- Com les **tertúlies literàries** tenien tradició al nostre centre i havia un grup de persones, podríem dir, familiaritzades amb el diàleg com instrument metodològic, és a dir, persones que no consideraven el diàleg entre iguals una pèrdua de temps sinó tot el contrari, s'intenta potenciar el valor de les tertúlies com a instrument valuós per tal d'impulsar coneixements i el diàleg igualitari i respectuós.
- A més, es decideix impulsar, al marge de l'horari escolar, l'activitat de **Cine Fòrum**.

Fonamentalment a través de les persones participants de les tertúlies, s'inicien tant en una sèrie d'activitats, que responien al somni de prolongar l'horari de l'escola més enllà d'allò establert per al grup. Així, contacten amb persones que, de manera altruista, estan disposades a participar en **xarrades, tertúlies i eixides culturals** i es crea una agenda amb aquests tipus d'actes.

El voluntariat que sorgeix fonamentalment entre l'alumnat, intervé en la **posada en marxa de metodologies** que han suposat atendre de forma òptima necessitats que, d'altra manera, no hauríem pogut atendre.

I en la posada en marxa d'aquest voluntariat, va tindre gran incidència la visita realitzada per Miguel Loza, assessor d'EPA al *Berritzegune Nagusia*, qui acompanyat de persones voluntàries del centre d'adults de Zaramaga a Vitoria-Gasteiz, ens va fer arribar experiències en el camp de l'anomenada *conversa estructurada* i l'*acompanyament a la lectura*.

El voluntariat va començar la seua activitat fora de les aules, però poc a poc hem anat obrint-les per a que puguem donar suport directament a les persones amb més dificultats. Ara bé, açò suposa sempre una tasca de coordinació amb eixa persona.

Al final del nostre primer any, es va celebrar el **Primer encuentro de Comunidades de Aprendizaje de Escuelas de Adultos del País Vasco** a Aránzazu-





Oñate. Aquestencontre va servir de colofó a les reunions mensuals dels centres d'adults que, aleshores, estàvem involucrats en el projecte. Després d'aquellencontre, es va començar ja a pensar en la creació d'una associació de participants al CEPA UROA KOSTA.

Tots aquests canvis busquen alternatives a l'estructura tradicional. Es tracta fonamentalment, de crear **espais de participació i diàleg** en els quals es puga reflexionar i opinar sobre aquells aspectes que afecten a l'escola i a la formació de les persones que a ella accedeixen.

El **curs 2010-11** va suposar la **consolidació de les diferents comissions que havien sorgit dels cercles** i que constitueixen un element clau per al projecte, ja que han permès la **continuitat del procés iniciat**. Les comissions col·laboren activament

tot aconseguint la implicació de diferents persones i entitats.

La qüestió metodològica era i segueix sent un dels punts clau sobre el qual sustentar aquest procés de transformació. Intentar ser menys tradicionals i impulsar interaccions a l'aula i fora d'ella. A aquest desig respon el voler impulsar els anomenats **grups interactius**, activitat que parteix de la base que en l'actualitat l'aprenentatge depèn, cada vegada més, de les interaccions de les persones amb les què ens relacionem. Les aules s'obren a la comunitat i les persones voluntàries col·laboren en el desenvolupament dels continguts acadèmics. A vegades, les explicacions del voluntariat o de l'alumnat solen ser més il·lustratives i properes que les que realitza el professorat. L'entrada d'altres persones a l'aula suposa major creativitat i una recerca constant de com ensenyar millor.

El canvi metodològic és el punt en què hem de seguir esforçant-nos per fer front a l'escassa cultura de col·laboració però, sobretot, per l'existència de múltiples estils d'ensenyança-aprenentatge sobre els quals és necessari reflexionar.

Altre dels reptes de l'escola ha estat, i segueix estant, el camp de les **noves tecnologies**, ja que en un món que s'ha tornat digital l'aprenentatge sobre les TIC i amb les TIC es consolida com un nou dret educatiu de les persones que participen en aquest projecte. Es decideix aprofitar aquest potencial que presta el voluntariat i, d'aquesta manera, vam tindre l'oportunitat d'acostar-nos a la Web 2.0, és a dir, a aplicacions informàtiques amb les quals es pot compartir informació i generar col·

laboracions. Una universitària en pràctiques, ens va ajudar a conèixer millor el món de les xarxes socials i, també a través del voluntariat, es gestionà el primer apropament de l'alumnat al bloc com a instrument que permet desenvolupar competències i impulsar actituds de col·laboració.

Al novembre de **2011**, es va celebrar el **Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente a lo Largo de la Vida (ALV)**. Aquest va reunir a Kursaal (*San Sebastián*) diferents experts en la matèria, entre ells, Jacques Delors, autor del famós informe que presenta l'educació per a tota la vida com una clau d'accés al segle XXI.

El protagonisme del nostre centre es va fer notar en un dels grups de treball que va reunir a persones relacionades amb centres d'EPA per tal de debatre sobre les perspectives futures dels nostres centres de persones adultes, com un dels pilars de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida.

El grup de treball va estar dinamitzat per Marta Soler, directora del CREA, i amb ella compartiren protagonisme aquell dia un nodrit grup de participants que, des dels diferents cercles del nostre centre es van acostar per demostrar que quan es dona veu de forma igualitària a totes les persones augmenta la participació i la qualitat de les comunitats educatives.

Al febrer de **2012** inaugurarem el quadrimestre amb un dia molt especial per al nostre centre, ja que celebrarem a Azpeitia el **IV Encuentro de Centros de Adultos en Comunidades de Aprendizaje**. Era el quart encontre perquè després del que es realitzà a Aránzazu-Oñate, ens tornarem a reunir a Laguardia i a Vitoria-Gasteiz.

El procés de transformació d'un centre en Comunitat d'Aprenentatge és complex, per això l'establiment d'aquests encontres i de xarxes de treball en equip ajuden molt en aquest repte. Creiem que els centres que decideixen fer una aposta per aquesta pràctica no han d'actuar aïlladament i és necessari estar en contacte per tal de rendibilitzar esforços i així poder aprofitar millor els recursos i les estratègies.

A Azpeitia, ens vam trobar amb les persones participants dels centres de **Zaramaga i Sansomendi (Vitoria-Gasteiz)** i de la **Rioja Alavesa**, amb els qui compartírem aquest projecte de transformació. Va ser un dia intens, en el que compartírem fonamentalment les il·lusions que vivim als **centres educatius per a persones adultes, que volem reivindicar una escola basada en pràctiques cooperatives i solidàries**.

Eixe dia vam comptar també amb representació de l'Administració educativa, que va poder conèixer en directe, el compromís de les persones que participen en aquest projecte.

Al novembre de **2012**, ens vam traslladar a Albacete per participar en la **segunda jornada estatal sobre el proyecto de "Comunidades de Aprendizaje"**. El



colegio “La Paz” va assumir l’organització i el desenvolupament d’unes jornades en les quals participarem més de 300 persones relacionades amb el món educatiu i social. Entre els principals objectius estaven: el propiciar l’encontre entre diferents centres i persones interessades per les Comunitats d’Aprentatge, possibilitar el debat i l’intercanvi d’experiències sobre actuacions d’èxit i reflexionar sobre las evidències científiques que sustenten el projecte.

Des d’aleshores, CEPA UROLA KOSTA segueix apostant per un model de formació obert, participatiu i flexible, com el que ens propicia Comunitats d’Aprentatge. Tenim molt present que la comunitat educativa va més enllà del propi claustre i que la implementació de totes les persones que acudeixen a aquesta escola i altres agent educatius externs al centre escolar,

tenen gran importància. L’últim **encontre** realitzat a **Biasteri-Laguardia (Ri-oja Alabesa)** i les distintes reflexions que s’han generat ens ajuden a mantenir-nos fermes en aquest compromís de créixer en la transformació.

Pel març, la **Comissió Mixta General** de CEPA UROLA KOSTA, òrgan amb el que pretenem possibilitar la lliure participació de totes les persones que estan relacionades amb l’escola, dóna el seu impuls a la **consolidació del treball** que s’ha realitzat al llarg d’aquests últims cursos al voltant del projecte de Comunitats d’Aprentatge. Al mateix temps es posiciona en temes tan transcendents com la **Igualtat de Gènere** i la **Convivència**.

El resultat de tot aquest procés que hem pogut protagonitzar al nostre centre educatiu, és la reafirmació en el respecte al principi democràtic de participació que ens fa subratllar la importància i necessitat que les diferents comissions continuen sent mixtes, ja que sols així es podrà aconseguir una autèntica participació en els processos de decisió i la seguretat que el projecte evoluciona segons pressupostos acceptats per totes les persones implicades en ell.

En qualsevol cas, en aquests temps tan difícils, d’incertesa sobre el professorat, de continus canvis de legislació, etc; el camí a seguir seguirà sent el que ens hem proposat: obrir les portes del nostre centre per aconseguir, mitjançant la participació, una escola millor en la que les persones que intervenen en ella puguem aportar, però al mateix temps rebre, i tot això en un ambient de diàleg i col·laboració.

L'ésser humà com a narració històrica: aprenent des de l'acció

José Ignacio Rivas Flores, Universitat de Màlaga

Traducció: Joaquín Martínez Ortiz



Que l'activitat no el faça oblidar la lucidesa, que l'activitat no el faça cometre vilanies com les que cometen els que volen el desamor entre els hòmens. Actiu, sí, però lúcid. I lúcid sobretot.

Saramago, Claraboya

La primera condició de l'ésser humà és la vida. D'acord a aquest principi podem entendre'ns com a subjectes en el món i per al món. Deixant de banda les teories transcendentalistes, religioses o no, no podem pensar fora de la nostra condició d'éssers vius situats a l'escenari particular del marc geopolític en el qual ens fem. Si bé, no estem davant d'una qüestió simplement biològica, entesa com a activitat encaminada a la subsistència, sinó essencialment, com a éssers en relació que som, ens enfrontem a un assumpte complex, amb nivells superposats i sovint paradoxals.

Sens dubte, d'acord amb la peculiar configuració socioeconòmica geoeconòmica, no significa el mateix el sentit de "viure" en els diferents escenaris i contextos en què puguem analitzar-lo. Ni tan sols trobem el mateix sentit si atenem als canvis històrics a què estem sotmesos i la manera com la "realitat" que coneixem pot canviar dràsticament en un breu lapse de temps. Per tant no estem davant d'un principi universal, estable i immmanent que ens identifica a tots i a totes com a pertanyents a una mateixa espècie. Més aviat el sentit de l'humà és un principi inestable, construït des de les experiències individuals i col·lectives, i abocat a navegar en situacions difícils i de vegades, literalment "inhumanes". Resulta com a mínim paradoxal intentar establir trets compartits entre diferents col·lectius, siguen aquests ètnics, diferenciats per sexe o per condició econòmica, fins i tot de diferent ubicació geogràfica.

Què identifica els poderosos de la terra, a la reduïda minoria que acapara els recursos i la propietat, amb els desheretats, els pàries, o simplement els treballadors assalariats? Mentre uns estableixen les regles, dicten normes que cal acatar, regulen la vida dels altres humans, bona part del món malda per aconseguir el mínim per a la subsistència, per sobreviure a les crisis financeres, bèl·liques, naturals, per trobar una llar segura, per reconèixer-se en una identitat sociocultural, etc. Mentre uns es troben a la cúspide de la piràmide de Maslow, preocupats per la seua pròpia autorealització en termes d'èxit personal, professional i social, d'altres intenten sostenir-se en el nivell fisiològic, lluitant per la pura subsistència, o intentant mantenir una mínima seguretat social, personal i familiar. No són pocs els éssers humans reduïts a l'esclavitud, o en situacions de treball semblants, subjectes convertits en mercaderia (hòmens i dones), o, en les anomenades societats avançades, convertits en mera mà d'obra o força de treball, sotmesa al valor de mercat d'acord a les condicions establertes pel joc de forces socials.

Si atenem a la divisió que Hanna Arendt (1999) fa en relació al que denomina “vida activa”, (tasca, treball i acció), la majoria de la població mundial no ha aconseguit superar la primera d’aquestes, entesa com “l’activitat corresponent al procés biològic del cos humà, l’espontani creixement, metabolisme i decadència final estan lligats a les necessitats vitals produïdes i alimentades per la tasca en el procés de la vida” (39). En un sentit és l’activitat humana encaminada a la mera supervivència, que Arendt estableix en termes individuals però també com a espècie (pàg. 41) .

Per la seua banda, el treball estableix l’activitat vinculada amb el control del món en termes d’explotació . O dit d’una altra forma, la manera com s’actua sobre el món, ja no des de la mera necessitat de subsistència, sinó des de la transformació d’aquest per construir un nou ordre artificial més enllà de la naturalesa. Entenc que la feina ens vincula amb la cultura i la regulació de la vida social i econòmica. Només l’acció representa una activitat que supera la mediació material del fet d’“estar” en el món, per presentar un projecte de transformació d’aquest d’acord a un sentit donat. Per tant és el que pressuposa una activitat lliure de l’ésser humà i, segons la meua interpretació, la capacitat d’actuar amb autonomia.

Sens dubte, no tots els éssers humans tenim accés a les mateixes activitats. És més, en l’estat actual del món, cal pensar que hi ha una intenció transformadora, un afany per canviar i millorar el món, o més aviat seguim lligats al simple treball, seguint el mandat diví de “guanyaràs el pa amb la suor del teu front”? La modernitat, en la manera com s’ha anat construint, i encara més, el liberalisme del qual es nodreix, no deixa de ser una manera de dominació del món, però no de millorar. El moment actual neoliberal no suposa sinó una exacerbació d’aquest principi des de la imaterialitat dels sistemes financers, perdent el principi de realitat que podria suposar el sistema productiu anterior. Per tant no tenen sentit els èxits en termes socials, polítics i culturals. Paradoxalment trenquem amb els lligams materials per aguditzar les diferències socials i econòmiques que vaig manifestar anteriorment. El progrés avança cap a la destrucció dels drets de l’ésser humà.

Aquesta situació entenc que és una forma de negar al subjecte, reduint-lo a la condició d’objecte d’explotació (siga de la manera que siga). Què queda de l’ésser humà des d’aquesta perspectiva? Sens dubte, plantejat des de la mera individualitat això suposa un fracàs personal. Per tant es fa necessari, per principi, entendre la condició humana des de la perspectiva col·lectiva (fins i tot d’espècie, segons plantejava Arendt o també Morín et al, 2003, entre altres). Així, viure és una recerca contínua de sentit, tant d’un mateix com a subjecte, però especialment del món. La salvació, o és col·lectiva o no és tal, o dit d’una altra manera, som humans com a col·lectiu. D’aquesta manera el problema es planteja, necessàriament, en el terreny dels drets humans. L’acció, com a activitat emancipadora i lliure de l’espècie humana, és un procés col·lectiu, assentada sobre la relació i el diàleg, en sentit freireà (Freire, 1975).

La conquesta i defensa dels drets humans, la lluita contra l'opressió, o qualsevol de les formes que des de la perspectiva crítica podem pensar la manera de viure com a éssers humans, representa orientar la recerca de sentit de si mateix i del món com la lliure comunicació de projectes per part d'individus lliures en un espai públic. En aquest sentit, avançant alguns principis que després comentarem, l'educació, com a espai públic en la manera que acabe de relatar, i com a component essencial de l'acció humana, només es pot entendre des de la recerca col·lectiva dels drets humans, des d'un diàleg lliure i en el marc de les condicions en què viu cada ésser humà.

Arendt (Ibidem, pàg. 41) parlava de “subjecte condicionat”, igual que Foucault (2002), des d'una perspectiva diferent, ens plantejava la idea de “subjecte subjectat”. En definitiva, es tracta d'entendre que els éssers humans vivim en contextos, en institucions i en escenaris, que suposen condicions per a la nostra existència que estableixen els límits per a la nostra acció. Així, la vida humana adquireix sentits propis, com deia al principi, d'acord als contextos en què esdevé. D'aquesta manera, la lluita pels drets humans, com a condició general de la nostra existència, adquireix maneres pròpies en cada escenari, però participa del projecte col·lectiu d'emancipació que sostenim com a espècie. Seria pertinent assumir el principi del moviment ecologista (entre d'altres), de “pensa globalment, actua localment”. La meua lluita pels drets humans en el meu context particular és part de la lluita col·lectiva, i com a tal, coparticip de les lluites dels subjectes sotmesos a qualsevol forma d'explotació. Sovint el món occidental i civilitzat oblida aquest principi, encara des de posicions progressistes.

L'escenari en el qual ens movem avui dia ja està marcat anteriorment. Em vull referir a aquest en termes de “moral neoliberal”, ja que fa referència a la manera com orientem la nostra acció es mou d'acord a un projecte social i polític, reprenent el sentit que Marina (1998) li atorga a aquest terme. Entenc que el neoliberalisme és més que simplement una posició econòmica: és una forma d'entendre les relacions socials, econòmiques, productives i, fins i tot, les humanes. Per tant cal parlar d'una moral que s'incorpora a la manera en què l'ésser humà viu, mira i es relaciona amb el món i amb els altres éssers humans.

Parlar de moral neoliberal és parlar d'un projecte basat en l'intent d'hegemonitzar la vida social, des d'una posició dominant i única que redueix l'ésser humà a una peça d'un sistema establert, el qual existeix independent dels subjectes i governats per lleis exclusivament basats en el rendiment econòmic, l'eficàcia financera i el control de l'activitat. D'alguna manera podríem parlar de la moral neoliberal com una forma d'“externalització” (utilitzant el concepte l'ús per les pràctiques polítiques neoliberals) de la pròpia vida. Aquesta no és ja una recerca de sentit de si mateix i del món, sinó que aquest està marcat des de lleis i dinàmiques pròpies, alienes als individus i els col·lectius (amb l'excepció en tot cas, del reduït grup dels poderosos que governen i controlen aquestes lleis).

Kush (1976 : 136-152) planteja aquest escenari com el procés de cosificació de la cultura en el seu intent de reduir-la a supòsits universals únics (suposadament racionals) que desconex els propis universos de significat dels diferents col·lectius. La realitat deixa de ser la nostra realitat per a esdevenir una realitat controlada, reglada i hegemònica. En el terreny educatiu Popkewitz (2009) recupera la idea de cosmopolitisme, per a referir-se al intent de les reformes educatives modernes de conformar un sistema racional i universal. En definitiva la moral neoliberal permea les diferents realitats socials i s'incorpora a la pràctica quotidiana i a l'activitat dels actors socials.

Recentment, en una investigació en què estem immersos (Rivas et al , 2013), eixia a la llum com l'alumnat que arriba a les facultats d'educació per formar-se com professorat d'educació primària i infantil , té interioritzat la moral liberal que ha experimentat al llarg de la seua trajectòria escolar. Això vol dir que incorpora el projecte de societat gerencialista que representa, traduït en dimensions diferents. Així, d'una banda, s'assumeix, com ja s'ha dit, un model estandarditzat i hegemònic, busca l'homogeneïtzació del sistema a qualsevol preu; preval la gestió davant de la recerca de significat; planteja una cultura empaquetada i "neutra"; està interessada en l'ordre, el control i la disciplina i té un pensament "curt-placista". Amb aquestes coses l'alumnat reconstrueix les pràctiques professionals des d'aquesta moral neoliberal que incorpora com a model naturalitzat d'entendre l'ensenyament i l'educació. Això suposa no només l'homogeneïtzació del sistema educatiu, sinó que a través d'aquest s'homogeneïtza el projecte de ser humà que hi actua.

El sistema educatiu, per tant, es converteix en part de la ideologia de mercat i alhora mercantilitza, últimament fins a límits insospitats, la relació educativa. Les polítiques educatives que està desenvolupant actualment el govern popular serien un clar exemple d'aquesta moral, que intenta eliminar les diferències tant individuals, com culturals, ètniques i sexuals, promovent una educació igualitària per a totes i tots, generant bosses de segregació que menyspreen de manera fragant els drets humans a l'interior del procés educatiu. Per tant , també en la seua projecció exterior, actuen generant diferenciació, classificació i exclusió. La qual cosa anul·la la condició humana dels actors escolars, siguen aquests alumnat o professorat. És ben veritat que la tradició de les polítiques educatives dels últims 25 anys han anat aplanant el camí per fer possible aquesta situació (Rivas , 2013).

Siga com siga, l'alumnat, al llarg de la seua experiència escolar, ha elaborat aquest relat d'escola a partir de l'experiència viscuda, la qual es troba a la base de la construcció de sentit sobre la qual intenta sustentar la seua vida. El problema és que poques vegades els actors escolars han tingut oportunitat d'experiències d'altres, que els permeta accedir a un relat altre de l'escola. En aquest cas el relat és una forma d'apropiar del món i de l'acció que pot generar condicions per a l'emancipació o per a

la seua dominació. Tot depén de la capacitat que aquest relat permeta preguntar sobre un mateix i, per tant, sobre el món en què viu.

D'acord a aquesta idea, cal preguntar-se si és possible, llavors, una pedagogia emancipadora orientada cap a la transformació del subjecte i del seu entorn. Atés el caràcter totalitzador del relat neoliberal, pensar en un altre tipus de relat es torna complicat. Si narració, en tant que relat de l'experiència viscuda, és qui construeix la història i hi dóna sentit, els límits del pensable i encara de l'imaginable estan d'alguna manera continguts en aquesta. Seria possible construir un relat altre de l'escola a partir d'experiències alternatives que possibiliten un exercici de la llibertat? És possible un relat en llibertat?

La resposta es troba, entenc, en la mateixa paradoxa de la formulació que dóna sentit al discurs que estic elaborant. Això és, la construcció individual de l'ésser humà com a forma de construcció col·lectiva i de millora del món. Diu Churchill (2008b) que la pedagogia crítica és aquella que es pregunta sobre un mateix i al preguntar-se sobre un mateix ens indueix a preguntar-nos sobre “nosaltres” mateixos. En definitiva, tot relat és un relat personal i biogràfic, construït històricament, a partir de les diferents experiències que vivim. De tal manera que el que importa, en aquest cas, més que l'actor (el jo que viu l'experiència) és el narrador (el jo que la conta) en un moment donat de la seua trajectòria. Per tant, fer públic aquests relats en un context de llibertat permet generar condicions per a la seua transformació. Parafrasejant Freire, el diàleg és la condició *sine que non*.

La moral neoliberal no és l'únic relat possible ni l'escenari en què actua és un context determinant. Com abans plantejava, rellegint Arendt, el subjecte crea les condicions a partir del seu contacte amb el conjunt de coses i persones amb les quals es troba en la seua experiència biogràfica. Així, no hi ha un relat independent dels subjectes que el construeixen. No hi ha manera -diu Kincheloe (2008)- de separar la història personal de la teoria; el cognitiu de l'afectiu. D'aquesta manera individu i col·lectiu caminen conjuntament en un procés de constitució mútua. Afirmar Viviani (2013) que,

...l'acció educativa és objectiva perquè és construïda per les subjectivitats individuals que conformen una visió subjectiva de la col·lectivitat i, d'aquesta manera, objectiva de la realitat que individus i col·lectiu viuen. Paral·lelament, és *subjectiva* ja que es tracta d'una construcció, individual i col·lectiva, d'una situació específica i objectiva viscuda per l'individu i el grup (11)

Aquest conjunt de coneixements individuals i col·lectius és el que construeix la història. No es tracta, per tant, d'un simple relat, sinó que va acompanyat per un ampli ventall de qüestions relacionades amb el sistema social, polític, cultural, afectiu, etc. En aquest sentit la narració crítica es diferencia del relat curricular de l'escola basada en la moral neoliberal. Aquesta última cosifica el coneixement, convertint-lo en

un conjunt de prescripcions o sabers predeterminats. Des de la posició de les pedagogies alliberadores, la narració és una construcció biogràfica i històrica, sobre si mateix i sobre el món. La realitat s'aprèn mentre es construeix a partir del vagareig que es produeix en tot procés educatiu i merament instructiu. No hi ha un camí, no hi ha un principi ni un final; hi ha històries compartides en un escenari de diàleg i intercanvi lliure i emancipador.

El pes, d'aquesta manera, no es posa sobre el coneixement mateix, sinó que la pedagogia crítica planteja l'aprenentatge des de col·lectius i individus diversos en diferents ubicacions històriques i socioculturals. Per tant els escenaris tancats, artificials, mediat per bastiments tècnics que allunyen l'experiència i releguen el coneixement a un paper sancionador, no són condicions que interactuen amb els subjectes en un procés de transformació personal, ni molt menys col·lectiva. Dit de forma més planera, l'educació ha de mobilitzar-te en el personal i en el teu relat del món, ha de commocionar la teua visió de tu mateix i de la teua recerca de sentit, a partir de principis que guien l'acció cap a un procés transformador: la justícia, la solidaritat, l'equitat, la llibertat, la compassió, etc.

Construir aquest nou relat de l'escola implica partir de l'experiència com a forma de donar sentit a l'acció. En definitiva, parle de narrar la vida com a finalitat de l'educació, tal com l'estic entenent des del principi d'aquest treball. L'experiència entesa com la reconstrucció de la vivència, del viscut, a partir de ser compartida públicament en un espai democràtic i lliure. L'acció educativa és essencialment un acte polític, per tant no es pot obviar el context en què es construeix aquesta acció i el tipus de relacions que genera. El viscut no té més valor que l'instant en què es produeix, però el seu sentit està donat pel relat de l'experiència que aquesta vivència suposa. Això és, la manera com és elaborada i presentada per l'individu i incorporada al col·lectiu.

Educar per tant, és fer possible la narració, i el conjunt de relacions que genera. Educar és un *sistema polític de relacions*, que posa en joc les diferents subjectivitats. El seu caràcter emancipador, per tant, rau en la possibilitat que es genere un context polític democràtic que participe de situacions diverses, diferents contextos socials, culturals i emocionals. Aquest procés, d'aquesta manera, forma part del discurs universal pels drets humans, ja que suposa posar en joc el conjunt de valors que aquests representen. És possible pensar en una educació que no pose de manifest les relacions de dominació, l'exclusió dels individus, la segregació per diferents raons?

Aquests interrogants han de conduir a la mateixa vegada a una reconsideració dels mateixos drets que posem en joc. No hi ha res immutable al món i menys encara en l'educació, en la qual el coneixement, els valors, els afectes, etc. han de ser fruit de l'elaboració, presentació i discussió públiques. Sens dubte, els drets humans formen part de l'escenari dels consensos mínims sobre els quals bastir una convivència democràtica, i són, en bona part, fruit de la conquesta històrica dels subjectes socials

en la confrontació entre els poderosos i els dominats. Per això mateix són part de l'escenari sociopolític en el qual ens movem en els sistemes educatius que reconeixem.

Des d'una perspectiva geopolítica diferents possiblement cal qüestionar també de quina manera aquests drets humans estan donant resposta a totes i tots els éssers humans. L'ésser humà és part d'una espècie, com ja hem dit, distribuïda en contextos i realitats espaciotemporals molt diferents. Per tant també són diferents les maneres de viure i entendre com a tals éssers humans. Kush (1976) recordava com el procés de colonització dels pobles indígenes es va basar en l'anul·lació de la seua forma d'ESTAR en el món , a favor d'un sentit preestablert des d'un ordre racional ontològic i predeterminat. Possiblement l'escola i la societat occidental hauran de patir un procés de descolonització que permeta la lliure expressió del relat propi de les diferents experiències dels individus i col·lectius que en formen part. El relat escolar està construït des d'una posició ètnica, de classe, de gènere, econòmica, etc. Per tant, el primer pas per a l'emancipació del sistema educatiu és reconèixer i reconèixer-se com part d'aquest sistema o, si escau ubicar-se en relació a aquest. De nou l'educació alliberadora passa per un procés de donar-se sentit a si mateix i al món com a possibilitat per a la seua transformació i millora.

No hi ha ésser humà sense llibertat d'acció, podríem parafrasejar de nou Arendt, però, igualment, no hi ha educació sense un diàleg lliure sobre la pròpia experiència. La qual cosa implica la necessitat de narrar i de narrar el món com a forma de donar-hi sentit i de donar-se sentit a un mateix.

Bibliografia

- ARENDT, Hannah (1999), *La condición humana*. Madrid: Círculo de Lectores.
- CHURCHILL, Andrew H. (ed.) (2008a), *Rocking your World. The emocional into critical discourses*. Rotterdam: Sense Publishers.
- CHURCHILL, Andrew H. (2008b), "The emocional Journey into Critical Discourses: Appreciating the Challenge". En: Churchill, Andrew H. (ed.): *Rocking your World. The emocional into critical discourses*. Rotterdam: Sense Publishers (3-11).
- FOUCAULT, Michel (2002), *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE
- FREIRE, Paulo (1975), *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- KINCHELOE, Joe L. (2008), Foreward: If it's importatan, you are going to have to pay. In: Churchill, Andrew (ed.) (2008), *Rocking your World. The emocional into critical discourses*. Rotterdam: Sense Publishers (ix-xii)
- KUSH, Rodolfo (1976), *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- MARINA, José Antonio (1998), *Ética para náufragos*. Madrid: Anagrama
- MORIN, Edgard; CIURANA, Emilio R. i MOTTA, Raúl D. (2002), *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* Valladolid: Universitat de Valladolid

- POPKWITH, Thomas (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.
- RIVAS, J. Ignacio (2013), El paso del cangrejo en el baile de las reformas. *Revista de El Ateneo*, Màlaga.
- RIVAS, J. Ignacio et al (2013), *Previous Pedagogical Beliefs Of Freshmen Of Teacher*. Comunicació presentada en ECER 2013, celebrat a Estambul, Turquia, del 10 al 14 de setembre de 2013.
- SARAMAGO, José (2012), *Claraboya*. Madrid: Anagrama.
- VIVIANI, Loris (2013), Praxis makes perfect, en Viviani, Loris et al, *La determinación del Mercado, Gelpi y las disonancias en las organización educativas críticas*. (7-14) Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi, 9.

Club de lectura i ciutadania en educació de persones adultes. L'experiència de l'Escola “Vicent Ventura” de València

Rosario Hermoso Villalba
Maximiliano Alcañiz García



Si és cert, parafrasejant el títol de l'informe Delors, que “l'educació amaga un tresor”¹, seria un tresor compost de paraules. Des de l'Educació de Persones Adultes (EPA), comprenem de manera nítida com l'accés a la paraula llegida, a la paraula escrita o a la paraula pronunciada, es converteix en la pedra de toc que condiciona l'adquisició d'aprenentatges bàsics, la formació per a l'ocupació i l'accés al món del treball, el trànsit cap a altres estudis, i el mateix exercici de la ciutadania. Amb açò no estem del costat d'una concepció de la cultura de cort enciclopedista sinó que ens situem, més aviat, en el terreny d'un dels set principis de l'aprenentatge dialògic: el de la intel·ligència cultural (Flecha, 1997: 13). Partint d'aquest concepte, “totes les persones tenen les mateixes capacitats per a participar en un diàleg igualitari, encara que cadascuna pugui demostrar-les en ambients diferents”². Bé sabem en els centres d'adults el gran bagatge amb el qual s'acosten a les nostres aules moltes persones que s'esforcen cada dia per superar els principals murs antidialògics: culturals, socials i personals (Flecha, 1997: 24). Dit això, a ningú se li escapa el paper central que juga encara la paraula –i la imatge– al costat de les noves alfabetitzacions pròpies de la societat de la informació i la comunicació. En paraules d'Henry Jenkins: “comprendre com circula la informació és tan important com saber expressar les idees a través de paraules, sons o imatges”³. Per això, estem convençuts que la tasca central d'una Escola de Persones Adultes consisteix a dotar als seus participants de les eines necessàries per a llegir i escriure la seua pròpia història, la societat i el món. Hi haurà qui veja en aquest “logocentrisme” un cert menyspreu d'altres competències bàsiques; res més lluny de la realitat: just perquè estimem imprescindibles la resta de competències és pel que posem l'accent en la lingüística, que és la que pot possibilitar la resta. Així, potser siga la competència en comunicació lingüística “la competència de les competències, principal vehicle per a l'adquisició de les altres, ja que sense ella no hi ha comunicació ni coneixement”⁴.

Per tot això, des del curs 2008/2009 en l'Escola de Persones Adultes “Vicent Ventura” de CCOO PV de València ens interroguem sobre com situar les paraules –o dit d'una altra manera, la competència lingüística– en el centre del nostre Projecte Educatiu. A part d'una oferta formativa el més àmplia possible i d'un replantejament de la metodologia en l'àmbit de la comunicació tant en els ensenyaments reglats com en els programes formatius, varem decidir posar en marxa un Club de Lectura (CL). Un club, això sí, que fóra una mica més que

¹ DELORS, J., Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI.

² FLECHA, R., Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo, Paidós, Barcelona, 1997, pág. 20.

³ LACASA, P., Entrevista a Henry Jenkins. Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones. Cuadernos de Pedagogía nº 398, Febrero, 2010.

⁴ PÉREZ, P. y ZAYAS, F., Competencia en comunicación lingüística, Alianza Editorial, Madrid, 2007, pág. 20.

una activitat puntual i descontextualizada. Un club en el qual cabera tot l'alumnat i del que es derivara tot un seguit de activitats de diversa índole i amb una doble finalitat: augmentar la competència lingüística en alguna de les seues destreses i promoure la competència social i ciutadana.

Aquest és el tercer curs escolar en el qual funciona el CL i creiem que ja tenim certa perspectiva per a poder deixar constància de què ha comportat per a l'Escola la seua posada en marxa, què ha funcionat i què no, a més d'albirar les seues enormes potencialitats a curt i mig termini. Explicarem, doncs, la nostra experiència començant per situar el CL dins del "cercle càlid" que representa l'Escola de Persones Adultes "Vicent Ventura". En segon lloc, descriurem de quina manera funciona el CL. Passarem després a comentar com el CL està contribuint al desenvolupament de la competència lingüística, de la competència social i ciutadana, i de la resta de competències bàsiques. I finalment, ens endinsarem en el terreny de les intuïcions per si en alguna d'elles trobarem el camí que ens acostara més a les finalitats més amunt assenyalades.

Espai càlid

J. Beltrán⁵ apunta com "els nostres centres d'educació de persones adultes configuren una petita comunitat, i dins d'ella constitueixen el que Zygmunt Bauman anomenava un *cercle càlid*".

A què ens referim amb això? A mig camí entre l'educació formal (obligatòria, postobligatòria, ensenyaments d'idiomes...), la formació per a l'ocupació, o l'educació no formal, l'EPA se'ns revela com un subsistema del sistema educatiu un poc especial. La pedra de toc que possibilita la calidesa abans esmentada deriva de tres instàncies fonamentalment: la voluntarietat (qui s'acosta a una escola d'adults ho fa perquè vol), la inclusió-acollida (tothom té el seu lloc en l'EPA, fins i tot les persones pertanyents a col·lectius absents o exclosos d'altres ofertes formatives) i les expectatives de promoció acadèmica, professional, cultural, ciutadana o humana (presentes en qualsevol activitat educativa però singularment remarcable en el cas de l'EPA).

Sota aquestes premisses, l'Escola de Persones Adultes "Vicent Ventura" és, sense por a exagerar, un espai marcat per la calidesa. Això no significa que la inclusió-acollida siga una fi ja completament assolit, però el que sí queda clar és que aquesta finalitat forma part irrenunciable de la nostra oferta formativa i del nostre projecte educatiu. Així, a més dels col·lectius que tradicionalment havien format part de l'EPA, la nostra escola treballa per a incloure a persones d'origen estranger (i entre ells, els joves i les joves que no han pogut ingressar en el sistema educatiu o que han sigut desplaçats d'ell ocupen un lloc preminent), treballadors i treballadores en actiu o en situació d'atur (algunes d'aquestes persones de mitjana edat) sense titulació acadèmica i que veuen llastrat el seu futur laboral per aquesta qüestió, alumnat jove fracassat

⁵ BELTRÁN, J., "Aportaciones al debate actual sobre la inmigración: oportunidades vitales y cultura de paz" en HERMOSO, T., BELTRÁN, J., LÓPEZ, F., Nosotros como los otros. Un estudio sobre educación i socialización de población migrante. L'Escola Vicent Ventura, CCOO-PV, València, 2006, pàg. 238.

en el sistema educatiu ordinari, i d'altres col·lectius socialment vulnerables. Amb tots ells, i com no podia ser d'una altra manera, el nostre objectiu és dotar-los de les màximes competències possibles (lingüístiques, matemàtiques, socials i, per descomptat, ciutadanes). Tot això des d'una atenció el més individualitzada possible, a l'altura de les seues necessitats, i en un entorn educatiu acollidor.

El nostre Club de Lectura formaria part d'aquest entorn educatiu acollidor. Arreplegaria el seu esperit i potenciaria aspectes individuals (com l'autoconfiança, l'autoconcepte...), relacionals (destreses dialògiques, empàtiques...) i socials (valors com la participació, la responsabilitat...). No debades, una de les competències que ixen més reforçades del CL és, a més de la lingüística i la social i la ciutadana, l'emocional. Aquest és un dels elements sempre valorats positivament per les persones participants en el CL i que consideren possible gràcies al “bon ambient” generat. El CL a més es beneficia de la seua posició privilegiada: part d'un context escolar però s'articula com una activitat extraescolar. Això li permet satisfer diferents necessitats ja que “en els contextos no escolars es llig per a intervenir en la vida social, per a aprendre i per a finalitats privades, fins i tot, el plaer que proporciona la lectura literària. En l'àmbit escolar es llig fonamentalment per a aprendre coneixements propis de les diferents àrees del saber, però també per a aprendre a llegir i a escriure”⁶.

El nostre Club de Lectura

El funcionament del nostre CL no difereix molt del d'uns altres. Els passos seguits podrien ser els següents:

- El professorat triem els títols que després seran comentats en el Club, i ho fem d'acord amb la disponibilitat de lots col·lectius que ofereixen les biblioteques públiques de Castella-la Manxa, i més en concret la Biblioteca Pública de l'Estat a Albacete (a València no hem trobat aquest recurs, indispensable per al funcionament d'un CL). Després d'aquest període de rotatge, seran els participants i les participants en el Club els qui decidisquen què llibres llegir. I és que el foment de la participació és una de les finalitats primordials del Club.
- Vençuda doncs la dificultat de comptar amb un nombre suficient d'exemplars d'un mateix títol, el repartim i el deixem un temps prudencial perquè tothom el puga llegir. Aquest temps varia segons l'extensió i la dificultat del text. En aquest sentit, també podem constatar com el ritme lector augmenta a mesura que el Club es consolida, així el curs passat varem llegir quatre llibres en total però aquest esperem finalitzar-ho amb uns 7 o 8.
- Per a acompanyar el procés de lectura “en solitari”, el tauler d'anuncis de l'Escola, el blog (www.enredrat2.wordpress.com) i les classes de l'àmbit de la comunicació, són espais en els quals es poden donar informacions sobre

⁶ PÉREZ, P. y ZAYAS, F., Competencia en comunicación lingüística, Alianza Editorial, Madrid, 2007, pp. 173-174.

l'autoria i les obres, claus de lectura, aclariment de dubtes i pràctiques de lectura.

- Quan arriba el dia del comentari del llibre, hi participa l'alumnat que vol. No cal haver llegit el llibre. Tampoc és necessari intervenir si no es desitja. Normalment la sessió comença amb una introducció al text i a l'autor per part d'algun dels professors (igualment, el curs pròxim seran les persones participants en el Club les que s'encarreguen). Després intervé qui vulga tenint en compte que comencem sempre recordant l'argument, a continuació destaquem les idees més importants (intentant relacionar-les amb el contingut ideològic del text) i s'acaba amb una valoració del llibre. Per descomptat, qualsevol opinió és igual d'important: no hi ha ningú que parles des d'una posició de privilegi sinó que tots partim de la base que la reconstrucció del sentit ens concerneix a totes i tots. El diàleg i l'empatia són l'essència de l'intercanvi comunicatiu. Això no vol dir que tots els participants i les participants estiguen d'acord en tot allò comentat; aquesta és una de les riqueses del Club: la pluralitat de percepcions i de valoracions. Al final, el comentari resultant seria el constituït per la suma de totes les opinions: les pròpies i les alienes, les que mantenim i les que hem variat en la interacció comunicativa.
- En alguna ocasió, l'activitat s'ha completat amb la projecció de la pel·lícula inspirada en el text literari (*Seda*⁷ i *El Club de la Bona Estrella*)⁸. També un parell de vegades la lectura del llibre va generar un concurs literari (un d'haikus i un altre de "cartes mortes"⁹, aquelles cartes que per alguna raó mai van arribar al seu destinatari). I sempre queda la possibilitat que qualsevol deixi algun comentari en el blog a posteriori, és a dir una vegada comentat el llibre. Altres vegades, la reunió del CL fa referència a alguna altra activitat programada dins de l'Escola. També s'ha creat una biblioteca del CL amb fons aportats per l'alumnat i per la pròpia Escola i que permet que, una vegada acabada la lectura del llibre proposat, qualsevol pugui seguir llegint de forma autònoma allò que més li vingui de gust.

⁷ Novela: BARICCO, A., *Seda*, Anagrama, Barcelona, 1997.

Película: *Seda* (Silk), Director: François Girard, 2007.

⁸ Novela: TAN, A., *El Club de la Buena Estrella*, Planeta, 2009.

Película: *El Club de la Buena Estrella* (The Joy Luck Club), Director: Wayne Wang, EEUU, 1993.

⁹ Se pueden leer las cartas ganadoras en el blog del curso pasado:

www.clubdelecturavicentventura.blogspot.com

¹⁰ BOLÍVAR, A., *Ciudadanía y competencias básicas*, Fundación ECOEM, Sevilla, 2008, pág. 125.

Espai per a les competències bàsiques

El CL és, a més de l'ús que cadascú vulga fer d'ell, un recurs educatiu al servei de les competències bàsiques, especialment la lingüística i la ciutadana. Amb això contribuïm al principal objectiu de l'educació pública: assegurar per a tots i totes el capital cultural mínim i l'actiu competencial necessari per a ser ciutadans i ciutadanes de ple dret (Bolívar, 2008: 123). Amb la vinculació de CL i competències bàsiques contribuirem a una autèntica Educació per a la Ciutadania i és que "determinar competències clau per a tota la població pot ser un mitjà per a reduir la bretxa entre les metes d'equitat i oportunitats iguals, i les pràctiques educatives que solen reproduir les diferències socials i econòmiques"¹⁰. Farem a continuació un repàs de les diferents competències bàsiques implicades en el CL.

Competència lingüística

En el desenvolupament del CL es posen en joc totes les destreses lingüístiques de forma integrada: la comprensió oral i escrita i la producció oral i escrita. En el primer moment de lectura en solitari, la destresa que més s'exercita és la de la comprensió escrita. Encara que també hem volgut acompanyar el procés de lectura mitjançant el blog incloent en ell informacions o comentaris que puguin llançar llum sobre el sentit del text. Al temps, qualsevol lector o la lectora pot deixar un comentari escrit en el blog sobre algun aspecte fosc del llibre o sobre alguna cosa que simplement li haja cridat l'atenció. D'aquesta forma, també es treballa l'expressió escrita. En un segon moment, el que correspon a la reunió del CL, es posen en pràctica destreses orals de comprensió i de producció. I, finalment, després de reunir el Club, alguns participants s'animen a escriure algun comentari en el blog arreplegant les seues impressions de la reunió. També en un parell d'ocasions, i com ja hem apuntat més amunt, plantejem dos concursos d'escriptura, a més de l'I Premi Literari "EPA Vicent Ventura" previst per a aquest curs.

A més de les reunions del Club, organitzem altres activitats que giren entorn del món dels llibres i de la literatura, per exemple: tallers d'escriptura ("històries d'ací i d'allí" i "una imatge, un text")¹¹ i premis literaris, trobades amb escriptors (Najat El Hachmi, Luis del Romero, Jorge Bucay, Manuel Giménez, Raquel Ricart, Luis García Montero...), lectures de poemes de Miguel Hernández (a càrrec de Vicent Camps), obres de teatre (*Music Call*, *Va de bo*, *La comedia nueva o el café*, *Autorretrato*, *Tres sombreros de copa*, *Pollo & Hijos*, *Lucas de Bohemia*...). Evidentment les destreses implicades en totes aquestes activitats són variades.

No podem deixar de comentar ací el principal obstacle amb el qual ens trobem: com fer partícip de l'activitat a tot l'alumnat, independentment de la seua competència comunicativa? En aquest sentit, les experiències d'aprenentatge dialògic són una bona mostra de com és possible acostar textos literaris de diversa dificultat a qualsevol tipus d'alumnat. A més del principi de la intel·ligència cultural, ja esmentat amb anterioritat, l'aprenentatge dialògic presenta aquests altres principis: diàleg igualitari, transformació, dimensió instrumental, creació de sentit, solidaritat i igualtat de diferències (Flecha, 1997: 13). No descartem de cara al futur engegar experiències d'aprenentatge dialògic com la duta a terme en l'Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí de Barcelona¹² o la de l'IES Bovalar i el centre Ateneu de Castelló de la Plana¹³. Aquestes experiències demostren com és possible fer arribar la literatura a qualsevol lector o lectora superant al temps l'exclusió acadèmica. En el cas del nostre CL, utilitzem diferents vies per a intentar incloure en les nostres activitats lectores a qualsevol alumne i alumna de l'escola, especialment a aquelles persones amb menys destreses lingüístiques en espanyol: persones que s'estan alfabetitzant i persones amb poc domini de l'espanyol. En el cas dels primers, es posa l'accent en aquelles

¹¹ Los textos resultantes se pueden leer en el blog: www.enredrat.blogspot.com

¹² FLECHA, R. Compartiendo palabras, Paidós, Barcelona, 1997.

¹³ SÁEZ-BENITO, J. À., TRAVER, J. A., MARTÍ, E., Tertulias contra la exclusión. Jóvenes y adultos comparan lecturas y aprenden habilidades sociales, Cuadernos de Pedagogía, nº 365, Febrero, 2007.

activitats en les quals sí que és possible la seua participació, a manera d'exemple: una de les alumnes va escriure un text sobre què havia representat per a ella, als seus 80 anys, el portar diversos anys assistint a l'Escola. Aquest text va aparèixer després publicat en el llibre de la FEVAEPA "Vivències a l'Escola d'Adults"¹⁴. Una altra alumna d'alfabetització, va llegir públicament el poema que havia escrit amb motiu del Dia de la Poesia. Quant a l'alumnat d'origen estranger, comptem amb l'assistència regular d'uns quants alumnes. A aquells que posseeixen una menor competència comunicativa en espanyol també se'ls estimula a assistir, fruit d'això va ser, per exemple, la intervenció d'una alumna d'origen xinès el dia en el qual comentem El Club de la Bona Estrella d'Amy Tan. Aquesta alumna ens va explicar com es juga al mahjong, un dels jocs xinesos citats en el llibre.

Una forma de motivar a la lectura i de superar possibles dificultats consisteix a treballar-la en les diferents classes abans de la reunió del Club, això és especialment important en grups com els d'Educació de Base o Espanyol per a persones estrangeres de nivell intermedi. En un dels programes formatius creats en aquest curs i al que hem anomenat "Enredra't" i en les classes d'informàtica, l'alumnat s'encarrega de fer la difusió i motivació de l'activitat creant cartells informatius o cercant dades sobre l'obra o l'autor. En els ensenyaments reglats, es pot fer el seguiment de la lectura del llibre en les hores corresponents a l'àmbit de la comunicació del GES (Graduat en Educació Secundària). Si la lectura és en valencià, el comentari es fa en les classes de valencià del GES o en les de preparació per als exàmens de la Junta Qualificadora de Coneixements del Valencià. En definitiva, es tracta d'acompanyar fins a on siga possible la tasca de la lectura, motivant i superant les dificultats que algunes obres presenten. Aquest "escalfament" previ és fonamental per a l'èxit de les reunions del Club. Aquestes reunions han comptat en un parell d'ocasions amb les pel·lícules inspirades en els textos literaris, com ja hem apuntat abans. Les pel·lícules, a més de ser un element motivador més, han ajudat a la comprensió més completa del text literari. En altres casos, l'element motivador ha sigut un altre: l'assistència de l'autor (com en el cas del comentari de *Cartes Mortes* de Luis del Romero) o la degustació de te xinès i galetes de la sort (en el cas de *El club de la bona estrella*).

La societat valenciana és una societat plurilingüe i el CL no pot passar per alt aquesta dada. Per tant, a més de programar el comentari de lectures en castellà també triem alguna obra en valencià. Per això, el curs passat vam comentar *Rosa Vermell, detectiva privada*¹⁵ de Josep-Lluís Seguí i en el aquest curs hem programat *Un mort al sindicat*¹⁶ de Raquel Ricart. No descartem en el futur incloure-hi alguna lectura en alguna llengua diferent al castellà o valencià i que tinga una presència significativa en l'Escola perquè "avui la lectura plurilingüe i la multilectura són freqüents i, fins i tot, necessàries"¹⁷.

¹⁴ AAVV, Vivències a l'Escola d'Adults, FEVAEPA, Alicante, 2009.

¹⁵ SEGUÍ, J. Ll., Rosa Vermell, detectiva privada, Bromera, Alzira, 1989.

¹⁶ RICART, R., Un mort al sindicat, Tàndem, València, 1999.

¹⁷ CASSANY, D., Rere les línies. Sobre la lectura contemporània, Empúries, Barcelona, 2006, pág. 13.

Competència social i ciutadana

El CL constitueix, segons la nostra manera de veure, un espai òptim per al desenvolupament de la competència social i ciutadana. A través d'aquesta competència podem “comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes, emprar el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuar amb criteri propi, contribuir a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cíviques”¹⁸. Aquesta afirmació està referida a l'Educació Secundària Obligatoria però seria igualment vàlida per a l'Educació de Persones Adultes. La competència social i ciutadana es reforça en el CL des d'una doble instància: la més formal, d'una banda; i la que té a veure amb els continguts tractats, per l'altra.

Formalment, el CL és un espai obert a la participació de la comunitat educativa. A ell s'acosten les persones lliurement en un exercici de reconeixement exprés de la humanitat que comparteixen. I ho fan des de la voluntat de dialogar en un intercanvi de significats, d'igual a igual, obert a la negociació i on no cap l'afirmar que “només jo tinc raó”. El resultat final és un puzzle en el qual han intervingut tots els participants, des de “la seua veritat” sobre el llibre comentat, cap a “la nostra veritat”, sempre insospitada per endavant. El diàleg com a premissa, però també l'empatia. En aquest sentit és recurrent, en finalitzar les reunions del Club, el comentari que gràcies a les intervencions que fan uns altres hem arribat a entendre més el llibre, però també a la persona, que des de la seua biografia, fa tal o com apreciació. Al diàleg i l'empatia cal sumar l'esperit crític, que obliga a la contínua revisió dels discursos dominants i que posen en evidència aspectes ideològics (sexistes, classistes, racistes) presents en els llibres comentats o en la realitat per ells al·ludida. I és que “per exercir drets i deures, hem de llegir críticament i hem de comprendre més enllà de les línies, descobrir la ideologia i els propòsits de l'autor (Cassany, 2006: 14-15).

Seguint amb qüestions formals, el CL ajuda a vivenciar dos dels requisits fonamentals per a l'exercici de la ciutadania: la participació i la responsabilitat. Pel que fa a la primera, sense ciutadania difícilment es participa, i sense participació, la ciutadania es ressent. Així les coses, la participació serà un dels indicadors que marquen la salut democràtica d'una societat, i per descomptat d'un centre escolar. Per això, és fonamental educar ciutadans competents per a la participació. I a participar s'aprèn participant. Els participants i les participants del Club són això, participants, senten l'activitat com a pròpia i es comprometen en ella. Ja hem assenyalat abans com aspirem a guanyar més espais de participació (l'elecció dels llibres que es comentaran, la presentació d'escriptors i escriptores, la gestió del blog, etc.), que fins ara no han sigut del tot possible, preocupats com estàvem en què l'activitat tirara a caminar.

Els beneficis que la participació aporta a una societat democràtica són innegables: “s'estableixen les prioritats, s'exercita l'autonomia, es formen ciutadans i ciuta-

¹⁸ Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5/1/2007).

danés en capital social i, en última instància, es contribueix al desenvolupament dels pobles”¹⁹. Quant a la responsabilitat, aquesta parteix de la constatació que viure no és un assumpte privat i que per tant ningú ens és alié ni estrany. A través de la responsabilitat prenem consciència de la relació de dependència que mantenim amb els altres. Aquesta constatació és especialment visible en les sessions del CL: l’altre forma part de mi com a pregunta i com a resposta (Touriñán, Ortega i Escámez, 2008). És la responsabilitat la que ens porta a implicar-nos en projectes de millora col·lectiva o a fer-nos càrrec de la restauració de la dignitat de l’altre vulnerable. Aquesta dependència és la que ens converteix en subjectes morals i la que ens atorga la nostra vertadera dignitat com a humans.

Però el desenvolupament de la competència social i ciutadana va més enllà de les virtualitats que la pròpia dinàmica del CL genera de per si mateix quant a habilitats dialògiques, empàtiques, crítiques, participatives i responsables. Ens referim als mateixos continguts del Club i que es tradueixen en l’elecció de quines lectures comentar. La competència social i ciutadana es podria rastrejar, en major o menor mesura, en tots els llibres que fins al moment hem comentat; però és especialment òbvia la seua relació amb dues novel·les: *Esperant els bàrbars* de J. M. Coetzee²⁰ i *El Club de la Bona Estrella* d’Amy Tan²¹.

Els dos textos esmentats, d’una manera o una altra, contribueixen a fer-nos reflexionar entorn de la construcció d’una ciutadania intercultural, autèntic repte de societats cada vegada més plurals com les nostres. *Esperant els bàrbars* de J. M. Coetzee és una paràbola intemporal que transcorre en una frontera qualsevol i en la qual la civilització, encarnada en un “nosaltres”, s’oposa a la barbàrie, a la qual se li atribueix tota la maldat del món. Amb la remarca de la diferència es construeix una imatge de l’altre com a enemic, cosa que justifica així l’ús de qualsevol tipus de violència. La novel·la de Coetzee és un mitjà excepcional que ens permet acostar-nos a l’altre, o millor dit als mecanismes que operen en aqueixa construcció en negatiu de l’altre.

En *El Club de la Bona Estrella* d’Amy Tan, se’ns presenten les vides de quatre dones xineses que emigren a Sant Francisco i les de les seues quatre filles ja nord-americanes. Unes mares marcades per la infelicitat d’un dur passat i que amb prou feines poden dir que s’han integrat en la nova societat. Unes filles amb unes vides personals no menys infelices malgrat haver adoptat per complet la nova cultura i rebutjat la de les seues mares. El llibre va servir per a fer-nos reflexionar, entre altres qüestions, sobre com es construeix la identitat cultural en societats marcades per la immigració.

En la línia de la competència social i ciutadana, podem esmentar la participació en la celebració de la Setmana Mundial de l’Educació, el tema central de la qual va ser l’alfabetització. En la inauguració d’aquest curs comptem amb la xarrada *Aprendre per a eradicar la pobresa*. També hem visitat tres institucions: l’Ajuntament, les Corts Valencianes i la Ciutat de la Justícia. A més assistim a l’exposició sobre la rea-

¹⁹ ESCÁMEZ, J., “Ciudadanía, Sociedad Civil y participación; una mirada pedagógica” en Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico, Netbiblo, A Coruña, 2008, págs. 101-102.

²⁰ COETZEE, J.M., *Esperando a los bárbaros*, (Waiting for the barbarians), Debol-sillo, Barcelona, 2003.

²¹ Ja citat anteriorment.

litat africana “Sunnugal”. També difonem la informació sobre la manifestació *Pobresa Zero*. I participarem en l’activitat d’Intermón “Connectant Mons”²². És a dir, en el nostre ànim està fomentar tot allò que ens faça ser conscients de les dificultats del món i que ens moga a participar en la societat, en un clar exercici de responsabilitat.

Altres competències bàsiques

La competència digital pretenem desenvolupar-la bé en les hores d’informàtica corresponents al programa formatiu “Enredrat’t”, bé a través de la participació de tot l’alumnat en el blog.

En el primer cas, ja hem explicat abans com l’alumnat que assisteix a les hores d’informàtica, s’encarrega de la difusió de les activitats del CL i de la cerca d’informació sobre les obres i els seus autors i autores. En el cas del blog, es tracta d’una molt útil eina de difusió però també de participació. En el blog, es troba tota la informació sobre el Club i sobre la resta d’activitats de l’escola però, sobretot, l’alumnat pot participar en ell ben elaborant alguna de les entrades bé deixant algun comentari. La tasca que tenim per davant en aquest sentit és doble: d’una banda, hem de donar la formació necessària a aquelles persones que no saben accedir ni saben com participar en el blog; per l’altre, hem de motivar l’alumnat perquè vencen les seues pors a escriure en una eina com és un blog.

La competència cultural i artística és un dels pilars sobre els quals s’assenta el CL. Lògicament de totes les arts, és a la literatura a la qual dediquem més atenció. En comentar els llibres, presentem sempre l’escriptor o l’escriptora i la seua obra; en ocasions posem en relació el llibre comentat amb uns altres que guarden algun tipus de connexió, com per exemple és inevitable comentar *Esperant els bàrbars* de J. M. Coetzee sense nomenar l’obra de Dino Buzzati *El desert dels tàrtars*²³. Difondre la literatura i el gust per la lectura i l’escriptura és l’objectiu també de la biblioteca del CL, dels contacontes organitzats, dels tallers d’escriptura, de l’assistència al teatre i, per descomptat, del blog. En el blog, apareixen informacions sobre premis literaris, publicació de llibres, ressenyes d’autors i obres... També hi ha un apartat en el qual podem enllaçar amb diferents pàgines de contingut literari. Ara bé, el nostre interès no es deté en la literatura sinó que pretén abastar altres arts.

La **competència per a aprendre a aprendre i la competència per a l’autonomia i iniciativa personal** també tenen el seu lloc en el CL a través de dues vies fonamentalment: una, la biblioteca del Club a través de la qual qui vulga pot seguir llegint autònomament; i una altra, el blog en el qual consten infinitat de suggeriments literaris i no literaris perquè qui vulga continue amb l’aprenentatge.

La **competència emocional** no apareix reflectida en el Decret d’Ensenyaments Mínims del Ministeri encara que alguna comunitat autònoma, com Castella-la Manxa, l’ha inclòs en el seu currículum. En el cas de l’Educació de Persones Adultes,

²² <http://www.conectando-mundos.org/>

²³ BUZZATI, D., *El desierto de los tártaros*, Alianza, Madrid, 1999.

considerem que estem davant una competència cabdal. El CL és un espai idoni per treballar aquesta competència ja que el clima que es genera de confiança i proximitat afavoreix l'expressió de sentiments. Són molts els moments en els quals els participants en el Club connecten la seua experiència lectora amb la seua experiència personal. A manera d'exemple: quan comentem *Cartes mortes* de Luis del Romero, una de les participants va explicar la peripècia d'una de les cartes que va enviar al seu nuvi d'aleshores i que mai va arribar a la seua destinació (es pot llegir la història en el blog del curs passat). Va ser inevitable parlar de la solitud en comentar *Relat d'un naufrag*, o parlar de les nostres experiències en les relacions amb els nostres fills i filles a partir d'*El club de la bona estrela*, parlar de quins sentiments ens provoca la violència a partir d'*Esperant els bàrbars*, o fins a quin punt la nostra biografia ens permet o no canviar després de llegir *El somriure etrusc*.

Potencialitats

Amb quasi dos cursos escolars d'experiència, hi ha aspectes del CL que caldria potenciar i uns altres que explorar.

Els aspectes que podríem potenciar serien aquests:

- Seguir donant coherència a les activitats del CL, com part integrant d'un projecte més ampli, i que enguany hem agrupat sota el nom d'un nou programa formatiu anomenat "Enredra't".
- Guanyar en participació, en una doble direcció: d'una banda, crear les condicions perquè participe en el CL un major nombre de persones; i per un altre, perquè la gestió del CL recaiga exclusivament en els seus participants (i que es traduiria en: elecció de les lectures, difusió de les activitats, disseny de noves activitats, elaboració d'una revista, gestió del blog i de la biblioteca, etc.).
- Dotar l'alumnat de les eines informàtiques necessàries per poder participar en el blog.
- Convertir el CL en un Club també d'escriptura, estenent les activitats que ja hem realitzat en quantitat de participants i en qualitat de les produccions. També impulsar els concursos d'escriptura (cap a dins de l'escola però també cap a fora).
- Donar-li un aire més plurilingüe al CL, triant lectures en altres llengües.
- Organitzar més activitats de literatura oral.
- Organitzar activitats en les quals es relacione la literatura amb altres arts i disciplines.

Els aspectes per a explorar:

- Iniciar pràctiques dialògiques amb la finalitat d'acostar la lectura de textos literaris a col·lectius que fins ara han estat fora de la pràctica lectora i en la

línia de l'experiència de l'Escola La Verneda-Sant Martí de Barcelona o la de l'IES Bovalar i el centre Ateneu de Castelló de la Plana.

- Iniciar pràctiques lectores amb l'alumnat d'origen estranger, fins i tot amb el que té menys destreses lingüístiques. En aquesta línia, podria crear-se un material elaborat a força de textos literaris de gradual dificultat (semblat a l'oferta d'algunes editorials en lectures graduades).
- Explorar la manera d'arribar al públic lector més jove de l'escola, tradicionalment al marge d'aquestes activitats.
- Relacionar-se amb altres Escoles d'Adults amb la finalitat de col·laborar en qüestions d'animació a la lectura (compartir lots de llibres, organitzar trobades amb escriptors, compartir materials a propòsit de llibres de lectura, generar teoria a partir de la nostra pràctica...).

Bibliografia

- BELTRÁN, J., HERMOSO, T., LÓPEZ, F., *Nosotros como los otros. Un estudio sobre educación i socialització de població migrant. L'Escola Vicent Ventura*, CCOO-PV, València, 200.
- BOLÍVAR, A., *Ciudadanía y competencias básicas*, Fundación ECOEM, Sevilla, 2008.
- CASSANY, D., *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*, Empúries, Barcelona, 2006.
- ESCÁMEZ, J., "Ciudadanía, Sociedad Civil y participación; una mirada pedagógica" en *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, Netbiblo, A Coruña, 2008.
- FLECHA, R., *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Paidós, Barcelona, 1997.
- HERMOSO, T., BELTRÁN, J., LÓPEZ, F., *Nosotros como los otros. Un estudio sobre educación y socialización de población migrante. L'Escola Vicent Ventura*, CCOO-PV, València, 2006.
- LACASA, P., *Entrevista a Henry Jenkins. Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones*. Cuadernos de Pedagogía nº 398, Febrero, 2010.
- PÉREZ, P. y ZAYAS, F., *Competencia en comunicación lingüística*, Alianza Editorial, Madrid, 2007.
- REAL DECRETO DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (BOE 5/1/2007).
- SÁEZ-BENITO, J. À., TRAVER, J. A., MARTÍ, E., *Tertulias contra la exclusión. Jóvenes y adultos comparten lecturas y aprenden habilidades sociales*, Cuadernos de Pedagogía, nº 365, Febrero, 2007.



Històries de vida: educació i aprenentatge. Algunes reflexions al voltant de les activitats realitzades al procés d'acció-formació-investigació

Corella Llopis, Yolanda; Grau Alepuz, Milagros; Malet Carol, Marta; Romero Pardo, Carmen; Murcia Ortiz, Pascual; Bosch Linares, Carmen; Pallares Nàger, Juan Carlos; Picher Ricart, M^a José; Rodrigo Ramirez, Cristina; Tebar Romero, M. Remedios; Velez Torres, Antonia; Navarro Piquer, Rosa; Sanchis Marques, Juan Manuel; Vila Ferrer, Teresa; Borox Lopez, Francisca; Altur Guinart Sílvia; Aparicio Guadas, Isabel; aparicio guadas, pep



“L’art de narrar està acabat. És cada vegada més rar trobar a persones que siguin capaces de contar alguna cosa bé. És cada vegada més habitual que la proposta de contar històries produisca males-tar entre els presents. És com si ens hagueren arrencat una facultat que ens semblava inalienable, quasi el més segur: la facultat concreta d’intercanviar experiències.”

Walter Benjamin

“La crisi de l’autoritat en l’educació està estretament lligada a la crisi de la tradició, és a dir, a la crisi de la nostra actitud envers tot el que afecta el passat.”

Hannah Arendt

“Tota narració és un procés que roman sempre obert, que es movilitza contra la tendència tan humana a petrificar la vida i el temps...”

Lluís Duch

Des dels nostres inicis en l'Educació Permanent, hem tractat de visibilitzar els sabers, els usos i els coneixements, les relacions i les mediacions... de totes les persones -allò que es considerava mancat de valor, d'afecte, etc., tant per a la persona en singular, com per a la persona en col·lectiu, en les comunitats d'acollida en les quals vivim-, coneixements i sabers, estils de vida i de treball que han estat *subordinats*, quan no anul·lats per aquells altres, establerts legalment o no, que eren *ordinats* en virtut de les necessitats d'uns quants i que s'allunyava dels interessos reals i actuals, de les vertaderes necessitats, interessos, demandes... de la vida de les dones i dels homes.

Fer emergir i fluir aquesta cistella de sabers i coneixements, de relacions i mediacions... en definitiva de praxis i condicions humanes, s'ha convertit en la nostra tasca diària a les iniciatives educatives, com una manera de fer i d'entendre l'educació, però que sempre anem posant en pràctica, a pinzellades aïllades, de manera individual o col·lectiva, als grups d'aprenentatge, a les aules, als tallers, als seminaris... de vegades com a part fonamental del procés d'aprenentatge-ensenyament-aprenentatge, d'altres com a dimensió de complementarietat d'allò que esdevé al carrer, a la fàbrica, a les vides de les dones i dels homes que hi participem -entre allò pre(e)scrit i allò que sorgeix en el moment-instant del procés educatiu -l'escola del que està passant que enllaça amb l'escola del que ha passat i, efectivament, amb l'escola del que podria passar- i crea les condicions que ens possibiliten, a persones joves i adults educandes i educadores, a posar en ús el llibre de text de les nostres experiències singulars i col·lectives, de la nostres vides.

I és ara, quan ha passat un cert temps i després de dialogar i posar en comú les pràctiques i les reflexions, d'haver fet nous aprenentatges, que hem considerat el procés de sistematitzar i emparaular aquestes pràctiques i aquestes maneres altres de fer educació.

Així mateix, voldríem expressar i exposar que és aquest un treball-en-procés, que s'ententeix, s'encorda i s'associa, amb d'altres que hem realitzat prèviament, com ara el que posteriorment agruparem al volum 3 de la col·lecció materials: *Guia per als cercles de cultura. El procés d'aprendre i ensenyar en l'educació permanent*; on per exemple, i com amb la resta de la sèrie *materials*, hem tractat de bastir alguns dels eixos de les accions-reflexions-investigacions-sistematitzacions-formacions-accions coefectuades a les iniciatives educatives en les quals treballem.

El projecte iniciat a les iniciatives educatives, des de la perspectiva de les històries de vida i des de l'àmbit de l'educació/formació rebuda dins i fora de l'espai-temps escolar ha tractat d'ajuntar i associar les experiències de vida significatives d'un ampli nombre de persones, buscant fer emergir els coneixements i sabers d'experiència, i per tant viscuts -patits i païts-, intentant arribar al grup d'aprenentatge sencer puix totes les persones tenen la seua paraula, la seua història... unes persones diferents



tant generacionalment com social, des que van nàixer fins al moment actual, intentant sistematitzar els passos donats, a més d'anar configurant i constel·lant des de les experiències pròpies i alienes, una cistella per a la formació de persones adultes, tant en coneixements com en procediments i actituds, relacions i mediacions, que afloren i es visibilitzen, com una altra manera d'organitzar aquests sabers, procediments i relacions d'una manera no bancària, no classista...

En cada iniciativa educativa hem desenvolupat línies o processos contextuais, singulars i col·lectius, tot superant els narcisismes, els favoritismes, els autoritarismes... I les accions han potenciat la visibilització, la participació de les dones i dels homes totes o part d'elles i d'ells. Així ha estat necessari que les i els mestres hagen actuat amb la singularitat i no amb l'individualisme, no aclaparant amb l'ensenyament bancari sinó amb la promoció de l'espai vital (en el temps, en el lloc...), i encara que el temps de *cronos* es difícil d'evitar, sí caldria buscar el temps *kairós* on pot sorgir no sols el saber sinó també l'esdeveniment i procedir a les lectures-escriptures dels sentits i dels significats, les relacions, les singularitats... per a aprendre a caminar com entre les dunes del desert i, d'aquesta manera, arribar a les històries o sabers o memòries de vida: el '*eilm*': és a dir "el saber particular dels signes, de les forces del vent, dels relleus bellugadissos del territori, que permet als nòmades desplaçar-se al desert sense perdre's." (pàgina 21: VERCAUTEREN, DAVID; CRABBÉ, OLIVIER; MÜLLER, THIERRY)

En aquest procés potser caldria fer esment explícit a l'alfabetització respecte de les noves tecnologies per part de les dones i homes que hem participat al procés, més enllà de la seua condició i funció a l'espai-temps educatiu, que hui són habituals en el panorama quotidià però que no són utilitzades de manera habitual a les iniciatives educatives -càmeres, telèfons mòbils...-

Ha estat la memòria unida a les emocions una de les ferramentes utilitzades i principals per a caminar en aquest procés; sense oblidar-nos de l'escolta activa. En primer lloc hem fet, amb les i els estudiants que hi participen, una pràctica de rememoració oral (d'expressió i d'exposició) però des de l'actualitat -l'escola del que està passant (al carrer, al poble...) arrelada-enllaçada-enfilada amb el que cadascuna de les dones i cadascun dels homes recorda: tornar a cordar amb el cor i el cervell i el cos sencer- per posteriorment passar a escriure allò que prèviament ha expressat-exposat: de l'oralitat a l'escriptura: gràfica i audiovisual -que és molt més expressiva-expositiva que els altres mètodes de fixació, ja que integra millor les emocions, els sentiments, el llenguatge corporal, l'espontaneïtat...- ; i, finalment tornar a l'arxiu-memòria fixat, que en generar noves emocions constitueix potser l'inici de noves escriptures i accions pràctiques.

Aquesta pràctica de memòria ens ha possibilitat reconstruir, als que hi participem, d'on venim, quina formació hem rebut a la nostra família, a les escoles, al tre-

ball... quines van ser les persones que ens ho van ensenyar, com i on; és a dir reconstruint el context social, cultural, polític i econòmic que ens tocà viure o que estem vivint, així com aquells fets educatius/formatius, que ens han marcat –aquells que van ser un esdeveniment o que ara poden esdevenir un esdeveniment que transtorge el procés d'aprenentatge i genere, per tant, processos de conscientització-, i com funciona tot açò ara en les iniciatives educatives en les quals estem immersos en processos d'aprenentatge, persones joves i adultes educadores i educandes.

Compondre les històries –més *historylling* que *storylling*- ha significat muntar-les com si foren un mosaic –en un primer moment i en alguns dels grups individual/singular, després social/col·lectiu; en altres sols individual/singular-, on la infantesa, l'adolescència, l'adulesa..., els processos de treball i de recuperació i restitució de la memòria han estat vinculats a cadascuns dels moments –espai i temps en moviment i en narració- que ens/us ha tocat viure a les dones i els homes que hi participem i, l'actualització que suposa aquesta pràctica de rememoració com un dispositiu, esdevé clau en la construcció de les històries de vida que, alhora, suposen llegir i escriure, visibilitzar i contrastar les pràctiques i formes de subjectivització per les quals hem passat: les formes de relació amb si mateix, amb les i els altres, els procediments i les tècniques amb les quals s'elaboren aquestes relacions, les pràctiques com aquestes que hem escoltat-realitzat-reflexionat-sistematitzat, que possibiliten l'acció transformadora i de mudança del ser de les dones i dels homes que prenen part, partint de si i eixint a la búsqueda de l'altra i de l'altre.

En aquest procés hem observat que cal fer un esforç suplementari per tal de reconèixer i respectar l'espai i el temps vitals de cada persona i de cadascun dels grups per decidir la responsabilitat i el compromís. Des d'aquesta perspectiva és absolutament bàsica l'acció del '*maestro ignorante*' junt a la lectura del mestre que "lleg" com els nòmades en les dunes del desert (*el eilm*), escolta i reescolta activament i s'al·fabetitza dialògicament... i no es tanca o aïlla a l'aula o al grup d'aprenentatge sinó que s'obri a la vida, puix els relats/narracions/memòries/històries sorgeixen des de la vida, des del quefer diari i ací és on està l'aprenentatge, la memòria...

Mitjançant interrogacions, diàlegs, converses, qüestionaments... hem anat intentant fer emergir tot allò relacionat amb l'educació/formació, tant dintre com fora de les institucions educatives, que les persones han rebut al llarg d'una vida –que posa en tela de judici, moltes vegades, el caràcter arcaic i/o conservador de les institucions educatives i pedagògiques basades normalment i normativament en l'examen amb el qual realitzen sempre una operació de jerarquització i/o qualificació de les dones i els homes i que, a més a més, aquesta és la marca o el senyal que les-els/ens ha marcat en moltes ocasions-, que reafirma i/o dóna valor a les experiències, a eixa educació/formació fruit del pàiment/patiment en primera persona de les pròpies experiències en interacció amb *allò altre, les altres i els altres*.



Açò fa que un dels aspectes més interessants i necessaris siga que durant el procés de rememoració i/o escriptura cadascuna de les persones implicades esdevé un subjecte únic, singular, amb veu pròpia, aliena i original i desmarcat, autor-actor de la seua pròpia vida i en eixa recordació, els fils amb els quals corda el text-teixit, són elements vivents que donen forma, de bell nou, a la seua subjectivitat –i també a la de la resta de persones que hi intervenen-, possibilitant que aquestes històries de vida narrades no sols siguen un ressó del passat sinó sobretot un silenci-espai obert de present i de futur, en el qual podem escoltar a l'altre i també a nosaltres mateix.

Iniciar un procés de reflexió-investigació-acció de o sobre històries de vida no és gens fàcil. No és fàcil perquè hi ha dos elements significatius en tot el procés: en primer lloc remou l'existència –conceptes, perceptes, afectes...- de les dones i els homes que participem en el procés –tant individual i/o singularment com col·lectivament- i, en segon lloc, perquè les relacions de saber i de poder que establim entre les diferents persones que participem en aquest projecte, en certa manera, són relacions de sentir i consentir una transformació-mudança. Així, el domini de les pràctiques s'estén de l'ordre del saber a l'ordre del poder, i viceversa, operant i fent real l'afirmació freireana que l'educador unes vegades és educador i d'altres educand, l'educand unes vegades actua com educand i d'altres com educador, tot establint, per tant, el caràcter clarament educatiu-ètic-polític d'aquesta transformació i complementarietat, que a l'àmbit microhistòric dels cossos i dels territoris esdevé concientització d'història singular i/o local i visibilitza la manera de plasmar-se en les dones i els homes l'ètica-política-educació dominant.

Persones educandes, persones educadores... intentem així re-construir unes relacions de no domini en aquestes pràctiques de llibertat que són el procés de lectura i escriptura de nosaltres i del món que són les històries de vida; però existeix una dificultat: trobar dones i homes, persones joves i adultes educadores i educandes que vullguen implicar-se amb nosaltres en aquest projecte, així com mantenir una relació continuada fins el final que sempre resta obert i potser sense concloure pel que suposa qualsevol pràctica de llibertat i de narració des de la rememoració i, a més a més, perquè aquesta pràctica no sols és reflexionada-narrada-escrita sinó, a més, també utilitzant pròtesis i instruments tècnics i tecnològics, les hem gravades -les en àudio –oralitat fixada- i també en suport audiovisual –oralitat i gestualitat, escenificació-interpretació... fixades, amb l'ús de les noves tecnologies de la comunicació-, la qual cosa suscita i implica un 'joc estratègic' i una llibertat creixent en l'experiència de: narrar-se, posar-se en joc i en lloc, d'educar-se i deixar-se educar, etc.

No obstant això, s'ha de dir que la dificultat de trobar persones que vullguen implicar-se, es dona no tant pel que s'exposa, sinó per on i com s'exposa i en eixa línia, les persones participants no tenen cap reticència en mostrar-se dintre del grup i encara menys si el producte final és de tot el grup. Per tant, les persones joves i adultes

educadores hauríem d'aprofitar aquesta disposició i fer de la nostra praxis: creació de condicions, dinamització d'experiències i promoció de projectes que visibilitzen les persones impulsant el seu protagonisme i que visibilitzen les relacions i les mediacions així com els coneixements i sabers reals de la vida, front als coneixements i usos bancaris que tant mal fan en el ser i sentir de les persones.

És per aquests motius, que es fa imprescindible que les relacions siguin de confiança i d'amorositat; en altre cas no és possible dur endavant aquest projecte. Una confiança i una amorositat basades en el respecte i el reconeixement a qui diu i al què diu; a qui està reflexionant, dient, escrivint; a qui està escoltant, pensant, recomponent;... perquè no estem tractant d'escodrinjar, ni de terapeutitzar les seues-nostres vides sinó que estem tractant de fer un exercici-pràctica de partir de si, tot eixint de si a la búsqueda de les i dels altres; de dessubjectivització i resubjectivització, de reflexionar conjuntament sobre els processos d'educació i aprenentatge que van més enllà de l'espai-temps dels anys d'escolaritat, d'oportunitats socioeducatives, etc. i de com esdevenim subjectes de coneixement i alhora subjectes socials i ètics i, a més a més, com són instituïdes les relacions amb si mateix i amb les i els altres.

Molt sovint, a les iniciatives educatives, escoltem allò de '*jo no sé res, no he anat a l'escola*'. Doncs bé, amb aquest projecte intentem traure a la llum que hi ha moltes, però moltes coses que han marcat i segueixen marcant la nostra vida –més enllà de la institució escolar i més enllà d'un saber que "no sé res". Som subjectes únics, incabats i amb capacitat de transformar-nos i de transformar allò que no ens agrada, però que hem fet. I, fins i tot, podem esdevenir feliços en aquest procés si som capaços de reconèixer, delimitar i/o anular les tècniques de dominació, i així reorientar i/o abandonar eixe sentiment d'inferioritat i considerar-nos persones joves i adultes valuoses en aquesta societat.

Aquesta perspectiva i dinàmica envers les històries de vida: fer i pensar, vol ser una acció transformativa-dialògica-relacional-amorosa de la vida quotidiana, de les iniciatives educatives, de les associacions, dels territoris...; un esdeveniment que, unes vegades silenciosament i d'altres amb gran remor i bondat, aconseguisca fer aflorar les veus baixes de les i dels estudiants i de les i dels mestres a l'escenari educatiu, ètic i polític, i, amb les veus, és clar, també les seues idees, els seues sabers i els seus afectes, les seues posicions i les seues disposicions... No sabem si en aquesta línia-projecte, amb les seues continuïtats i discontinuïtats, tindrem la potència necessària per a creuar les fronteres i els límits; per a crear i construir les condicions per l'aprenentatge i la transformació i, sobretot, per a saber articular, de manera cooperativa, dialògica i coefectuadora, les experiències i les pràctiques en les seues tres característiques bàsiques: *homogeneïtat, sistematicitat i generalitat-singularitat* i que, a més, aquestes pràctiques els-les i ens possibiliten un caminar i un estendre el domini d'aquestes pràctiques de llibertat de l'ordre del saber a l'ordre del poder, i viceversa.



Potser la formació permanente, i en exercici, de qualsevol persona educadora hauria de recuperar i/o girar al voltant de la redempció de l'ofici d'educar i d'aprendre, tot allunyant-se d'una perspectiva professionalista-professionalitzadora que conforma i estableix distància tant respecte dels subjectes que participem als processos com dels propis processos en si mateix i, a més a més, centra les seues disposicions en qüestions de caràcter curricular i, molt especialment, en un enfocament didàctic normatiu que, la majoria de les vegades, no reconeix ni connota a les i als altres que són al grup d'aprenentatge i que, en aquest cas, són els que estan realitzant l'exercici-pràctica de rememoració i escriptura que són les històries de vida, amb els mitjans i les tecnologies de la comunicació -càmeres, telèfons mòbils, ordinadors, etc.- sense substituir els que fins ara hem utilitzat -paper, llapis, llibre, etc.- en el procés d'aprenentatge en el qual estem involucrats persones joves i adultes educadores i educandes, alfabetitzant-nos en allò que és nou, en la perspectiva i dinàmica sempre naixent del 'maestro ignorante'.

Les històries de vida, són alguna cosa més que un conjunt de relats relacionats amb un o molts aspectes de la vida de les dones i homes que hi participem. És un intent de co-aprendre de l'experiència humana mitjançant les seues accions, els seus interessos, etc. captant així la riquesa que hem rebut d'altres generacions i que nosaltres estem precisats a donar-entregar a d'altres: dissenys, sentiments, emocions, valors compartits. Les històries de vida són concrecions, cristalitzacions... de les polítiques globals o supranacionals que es concreten en l'acció, el valor de cada persona i des de cada medi en concret. Històries de vida de dones i d'homes en comunitat i en comunió, que ens han creat-contruït com a subjectes en procés –i com a processos en subjecte- que aprenem en i del món -natural i creat-; procés que sols acabem potser, quan la vida biològica desapareix.

Per exemple, al monument als afusellats en *Pozos de Caudé* es llig: '*sólo habremos muerto si vosotros nos olvidáis*', i l'oblit és la primera dimensió d'una absència de memòria que ens incapacita i ens impossibilita per al lliure exercici de rememoració, de recordar en singular i en grup, d'entreteixir el passat amb el present per a concebre el futur puix la memòria, el relat, la història impresa i/o gravada, són uns oasis compartits per a ser escoltats, dialogats, encarnats... en les persones i als territoris. L'artesanía de la paraula broda humilment la frase de *Pozos de Caudé*, 'sols hauréu mort si vosaltres ens oblideu'; en aquesta està edificada i cultivada potser el plus de valor d'una tradició restituïda i actualitzada mitjançant les històries de vida, ancorades i autenticades per la narració encarnada, i no per la narració plasmada i modelada per les informacions que sols generen inautenticitat, desresponsabilitat i compromís.

Provem a concloure sense tancar. Les nostres experiències a l'escola –que en certa mesura és una part ja de la nostra casa- sobre el fet de posar en acte les històries

de vida, ens procuren i aporten un coneixement que, moltes vegades, ha quedat invisible, estrany o, potser, inconscient sobre el *quefer educatiu quotidià*: els gestos, les mirades, les inquietuds que quasi no s'expressen, l'alegria i la joia de viure, les complicitats, els prejudicis que manen els pensaments i les accions. Allò que no pot ser mostrat a través de les paraules però que és present en la presència que ens remet a allò personal, emocional, contextual... És un saber experienciador de l'experiència que alhora és pensament pensador del saber, i ambdós, sempre tenen pendent una pregunta latent i/o silent que fa aflorar les paraules del cos que potser sí expressen en silenci el coneixement de la vida quotidiana que basteix, a doll, qualsevol història de vida, i és clar, està aparellada amb els llocs i els jocs secrets de qualsevol dona o home, potser les entranyes, com deia Maria Zambrano, on podem fer emergir l'esdeveniment transformador.

Tota educació -i l'apropament ontològic i pràctic que hem fet i potser continuarem fent sobre les històries de vida- configura, constel·la i és una comunitat de memòria que suscita l'intercanvi i per tant la recepció de les paraules i les imatges del cos, i que configuren i són constitutives, per exemple, de la presència de les dones i dels homes en la vida de les iniciatives educatives, i, a més a més, són requerides per la pròpia condició humana que d'aquesta manera persevera en si mateix.

És per aquest fet -les històries de vida narrades- que simultàniament hem anat pensant -el procés de reflexió i sistematització sobre elles; el procés d'escolta i lectura; el procés d'escriptura;...- i eixe fer-i-pensar, ha mostrat la forta accentuació de les variables-valències sapiencials, que disminueixen en virtut de l'edat i que augmenten en virtut del païment/patiment, i la feble accentuació de les variables-valències pseudonarradores de les idees i experiments tècnics i/o científics, que augmenten en virtut de les habilitats i destreses 'tècniques dures' i que minven en virtut de la *i*-responsabilitat-compromís i la pròpia pobresa de les experiències, moltes vegades incardinades sols en les vivències; però potser, és la recombinació de totes dues el que possibilita l'esdeveniment que esdevé articulador de dues perspectives-dinàmiques en el *quefer educatiu*: (i) *distanciament-objectivització ancorada en la recerca d'explicacions*; (ii) *apropament-subjectivització ancorada en la recerca d'implicacions i de lligams* i, clar, ambdúes posades en lloc i en joc per les persones adultes joves i adultes educandes i educadores.

És d'aquesta manera com hem pogut materialitzar-sistematitzar-traduir la dimensió de guia orientada a la pràctica que té tota narració en general i, molt específicament, les narracions que enfilem a les històries de vida i que, a més a més, actualitzen el passat en el present com a rememoració creadora que suscita i implica una triple dimensió: dialògica, vocacional-artesanal i alliberadora.

Al mateix temps, hem observat que hauríem de tenir el procés obert, puix tota narració, així ho requereix. Ara bé, cal tenir en compte que, en l'actualitat, amb la



proliferació de dispositius, plataformes... digitals i *just in time* -per exemple *facebook*, *twitter*, *myspace*, *whatsapp*...- aquesta obertura podria esdevenir en una continuïtat narrativa que, certament, susciti i substitueixi el parloteig arcaic per un 'narroteig postmodern' empobridor de les experiències, és a dir, faci florir unes narracions aplicades-complicades en la construcció de múltiples identitats sense comunitat, o amb comunitats que no són d'acollida sinó sols d'identificació-*customització* i que, evidentment, no possibiliten la connexió passat-futur a través d'un present continu, ni tampoc l'expressió-exposició de l'esperança, dels anhels, dels desigs... de llibertat, de cooperació i de coefectuació de les dones i dels homes, així com l'activació dels somnis que fan que les nostres vides tinguin capacitat d'experienciar i/o sistematitzar aquestes experiències, **recombinant el dir**, sempre present, **amb el vol dir**, sempre una presència absent, i facilitant el pas de la vida viscuda al text -oral, escrit, audiovisual- que és la vida viscuda, però examinada, reflexionada i narrada, mitjançant una paraula vivent que actua com a valència constitutiva, rememoradora i comunicativa en les històries de vida que hem narrat-escollat i, finalment, hem escrit, totes i tots, intercanviant experiències, atorgant-nos a nosaltres mateix, singularment i col·lectiva, autoritat i deixant oberta la porta a les novacions -invenció i/o imaginació- que no són sinó els empelts que realitzem en la tradició, per exemple, educativa.



Llibres

Educación permanente, vida recibida y cambio de civilización

Edició al cuidado de *marina aparición barberán, iolanda corella llopis i pep aparición guadas*
Publicacions de la cátedra Paulo Freire. Edicions del CREC-Instituto Paulo Freire de España
Iolanda Corella Llopis

Crec convenient començar aquesta presentació destacant que el llibre “Educación permanente, vida recibida y cambio de civilización” sorgeix del seminari que, amb el mateix títol, es realitzà a finals de 2012 organitzat pel Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València. Considere rellevant, per tant, destacar que és una obra plu-

ral, però fonamentalment comuna, resultant de l'encontre fructífer entre homes i dones que compartírem tres dies de debat intens i de reflexió. Aquesta experiència educativa, de naturalesa profundament dialògica, se'ns mostra com a testimoni de la viabilitat d'una educació permanent realment humanitzadora i convivençial en la qual els subjectes no sommers receptors sinó actors i creadors dels nostres processos de transformació i, amb ells, de la transformació del món. Es converteix, per tant, aquest text en una oportunitat per a reflexionar sobre alguns conceptes clau en l'àmbit educatiu i ens permet compartir i ficar en comú unes praxis educatives que ja estan gestant noves formes de ser-fer-dir en educació.

En aquest sentit, la dinàmica desenvolupada en la citada acció formativa i l'estructura que presenta el llibre mantenen certa correspondència. Així, el seminari arrancava a partir de la posada en comú de dues propostes inicials: el text de Maria Giovanna Piano i el de Licinio C. Lima, que conformen l'apartat II i l'apartat III de la publicació. A continuació, s'obria una dinàmica conversacional i dialògica entre les persones participants la transcripció de la qual queda recollida a l'apartat IV. L'apartat I, per altra banda, recull el text de pep aparición guadas en què narra la seua experiència educativa a peu d'aula en el àmbit de l'educació d'adults i que aconsegueix ser una concreció dels

conceptes i de les idees desenvolupades al llarg del llibre, a la vegada que proporciona una visió global i integradora de tots ells.

Encara que cadascun dels capítols pot ser llegit independentment de la resta i en ordre aleatori, la seua lectura completa conforma, a mode de *collage*, una imatge global sobre l'actual situació econòmica i social i mostra algunes praxis concretes per tal de revertir aquesta situació. En aquest canvi necessari, l'educació permanent es presenta com una eina fonamental, sempre que aconseguim alliberar-la de les concepcions mercantilistes que l'han despullada del seu poder humanitzador i civilitzador.

Al llarg del llibre, l'actual situació s'analitza no únicament com una crisi econòmica sinó també com una crisi antropològica i relacionada amb el fet que el capitalisme haja perdut els seus valors socials i, per tant, que els diners s'hagen convertit en un fi en sí mateix. Aquest "embogiment" del capitalisme, que s'absolutitza i es desprèn del seu sentit més humà, el d'intercanvi i el de necessitat, s'acompanya de la retirada de l'Estat, la pèrdua dels drets socials i l'alienació de les persones, que arriben a ser considerades objectes al servei de l'economia.

El concepte d'educació permanent també ha sofert una evo-

lució en aquesta mateixa direcció. S'ha adaptat a les exigències econòmiques, financeres, tècniques i administratives tot perdent principis democràtics, tant en la seua conceptualització, com en les seues manifestacions concretes. D'aquesta manera, el concepte d'educació permanent arriba a ser substituït per la denominació genèrica de "formació de recursos humans" tot quedant l'educació permanent nua de la seua vocació transformadora de la societat i convertida en una eina merament instructiva d'aplicació de tècniques i dispositius suposadament neutres que serveixen per entrenar les persones en aprenentatges instrumentals. Així, l'educació permanent, en gran part colonitzada per una concepció utilitarista i eficientista, fa una aposta per l'empleabilitat, per instruir l'individu aïllat al servei de l'empresa, ja que aquest ha d'adaptar-se constantment al món, mentre se li nega la capacitat per incidir-hi i transformar-lo.

Davant d'aquesta situació, al text es planteja la necessitat de repensar allò humà i d'identificar aquells aspectes que humanitzen les relacions si realment desitgem generar un canvi i també com l'educació permanent ha de recuperar la seua vocació transformadora des d'una perspectiva crítica i problematitzadora en una actitud

de resistència front a les tendències neoliberals que l'han conquerida. En aquest sentit, s'identifiquen alguns aspectes que recomposen allò humà i que haurien d'amarar totes les relacions, i per tant, també les pràctiques educatives.

Un d'aquests aspectes que cal recuperar és el "principi de cura" que ens du a qüestionar els falsos mites d'autosuficiència i independència. Aquest principi implica assumir la nostra vulnerabilitat des de la condició de criatures i, per tant, la nostra natura dependent. Així, també suposa aprendre a donar sense sentit, sense esperar res a canvi. D'aquesta interdependència germina allò relacional, allò comú i també la vocació d'educar.

Donar-se implica un ser i estar en comú que ens du a altre concepte clau recollit al títol del llibre: el de "vida rebuda". La vida ens ha sigut donada, i aquesta herència biològico-cultural-social suposa que hem d'assumir la nostra responsabilitat envers ella. Els homes i les dones som deutors i creditors d'aquesta herència. Pel contrari, el capitalisme ha construït un individu amb necessitat sense límit, de desig inajornable, que no se sent responsable de res i, per tant, no respon davant de ningú. És necessari recuperar en el centre de la relació educativa la relació creditor-deutor que aconseguix incardinar-nos com vivents

en un projecte cultural, social, ètic, polític i biològic més ample. El fet de reconèixer-nos en deute amb els homes i dones que ens ens precediren i creditors del que ens segueixen ens ancora en un context, temporal i espacial, i ens mou a encetar processos singulars i comuns d'aprenentatge que susciten la transformació i restitueixen la comunitat.

Aquesta educació permanent humanitzadora i de resistència a la folia del capitalisme ha de repensar-se com una “acció creadora” profundament propositiva i novadora, centrada en la transformació i no merament en la transmissió i capaç de fer emergir l'inèdit viable freirià des de la centralitat, en

les relacions educatives, de l'amor, la paraula, la força de la pregunta com a manifestació de la voluntat... Sense obviar que les experiències sols aconsegueixen arrelar des dels contextos quotidians, des del dia a dia de les persones, a través de processos de narració en els quals les persones “emparaulen” la seua vida i es contitueixen com a subjectes educands i educadors. Sols així, des de la narració d'allò quotidià, la naturalesa profundament educativa de la vida de les persones emergeix.

En definitiva, aquesta obra que ara us presente és una creació en la qual el dir, el pensar i el fer de les persones que, d'una manera o altra, hem participat conflueixen. Les veus són múltiples i,

a la vegada, singulars i plurals, ja que mai cap veu està sola, i sempre trenades. Algunes són dutes a dir amb nosaltres: Freire, Gelpi, Illich, Xirinacs, Consentino, Mèlich... i d'altres ressonen en el nostre dir com un eco. Tot i això, els processos educatius singulars, plurals i comuns que ací narrem desborden el paper i, sols en part, poden ser capturats en paraules. Molt d'allò sentit, d'allò percebut, d'allò investigat, compartit i reflexionat, queda d'altres formes en nosaltres, i ja incorporat, tal vegada siga la llavor que germine nous encontres, noves maneres de ser i estar en els nostres territoris i contextos, tot assajant altres maneres de “dir i fer” el món.

David i Goliat. La primavera de les economies diverses.

Edició a cura de *Lucia Bertell, Marco Deriu, Antonia de Vita i Giorgio Gosetti.*

Institut Paulo Freire Espanya
Fernando Cordero Muñoz

El llibre està dividit en tres parts. La primera part està dedicada a la teoria de la investigació desenrotllada. La segona és la part que unix la teoria (investigació) amb la pràctica (context on es desenrotlla la investigació). La tercera és on s'exposen les realitats dels contextos (pràctica).

És un llibre fet des de la universitat, per professors universitaris que s'han dedicat a "observar" o a fer observació participants de pràctiques d'unes economies "diferents" en una societat capitalista del primer món dutes a terme per associacions o xarxes d'associacions.

En esta primera part es presenten els territoris on es realitzen les experiències, es contextualitzen les investigacions i es defineixen conceptes importants per a entendre el text.

Les experiències es desenrotllen en tres territoris italians i des de la universitat es tracta de realitzar una investigació sobre este tema de la forma menys intrusora i més participativa.

Es tracta de realitzar una investigació amb una metodolo-

gia d'investigació acció basant-se en entrevistes en profunditat amb els participants així com a vegades implicar-se en els contextos i amb les associacions. A més va haver-hi grups de conversació amb molts participants que es van arreplegar en gravacions per a així poder teoritzar sobre les opinions.

Quant als conceptes es reflexiona teòricament per a crear nova teoria o encaixar-la en la ja existent o inclús relacionar-la amb altres experiències.

D'esta part el més significatiu per a mi ha sigut la relació d'estes experiències amb les revolucions que han canviat la història o part de les societats. Es concreta que les revolucions socials han partit del canvi social mentres que les basades en les economies diverses el canvi es produïx en el *partir de si mateix*.

Quant a la inserció social de les economies diverses els estudis realitzats plantegen que estes associacions estan en una etapa de mínim comú múltiple, és a dir, estan ressaltant els seus punts forts tractant de diferenciar-se del context social on es desenrotllen i açò fa al seu torn que es diferencien també d'altres experiències, associacions o partits amb què podrien compartir "canvis socials" o experiències significatives. Planteixen que és important que es passe a l'etapa de màxim comú divisor

per a poder trobar els mínims que compartir amb altres experiències socials i formar un bloc.

S'especifica que estes experiències d'economia no es queden només en aspectes econòmics sinó que afecten tots els aspectes vitals de les persones que en elles participen: treball, consum, economia, oci, cultura, política, social, personal... Estos aspectes intenten ser tractats en la investigació.

S'arreplega en estos apartats que la formació que es fa en estes experiències es realitza a través d'autoformació basada en tallers.

Tots els articles d'esta part són de professors universitaris que donen la seua opinió basant-se en les entrevistes als protagonistes. Totes les opinions expressades acaben dient el que cal fer, la qual cosa queda per fer, valorant, això sí, tot el que realitza i molt positivament.

L'últim article recomana crear un marc teòric. I jo crec que és així i per tant marca el camí de continuació del treball als seus col·legues. I estes reflexions em porten a pensar: quin nivell d'implicació han tingut els professors en les experiències? Com han canviat les seues vides? Què han après? Què han incorporat/deixat en les seues vides?

S'especifiquen els contextos de les experiències investigades a Itàlia i es concreta la metodologia

d'investigació i es trauen algunes conclusions.

M'interessen molt les conclusions del primer article així com la idea desenrotllada en el segon article sobre la importància de canviar primer les nostres idees per a després poder crear noves idees (p. 181).

En el tercer apartat d'esta part es proposa que haguera una comunitat d'investigadors que recolzaren teòricament les activitats i organització d'estes experiències. Al llarg de tots els articles es plantegen molts problemes pendants i des d'este article es planteja algun camí de busca de solucions.

D'esta part concloc amb la meua sorpresa per l'organització a Itàlia i del suport institucional aconseguit, ja siga a nivell institucional o europeu canalitzat a través de les institucions nacionals. Suppose que a Espanya hi haurà una xarxa també encara que no tinc notícies d'ella i si no n'hi ha és que no han sabut difondre-la prou.

Es definix el concepte "capital cultural", molt interessant (p. 202-203). Es planteja un possible enfocament d'una investigació però... a veure qui s'atreuix amb això.

Es planteja també una possible investigació sobre la introspecció de les persones participants en les experiències.

Es planteja també la idea de les definicions de classe segons

Marx perquè la classe social ja no es definix per la posició econòmica (social) sinó que també inclou l'ètica, la moral, i els aspectes culturals i s'expressa i ressalta com les influències d'estes experiències contraresten la influència de la societat capitalista.

Es planteja l'anàlisi de l'experiència de "turisme responsable" com un nou concepte i com es pot aplicar. S'exposen tres articles basats en tres experiències molt diferents.

L'article de Federica de Cordova es preocupa dels aspectes psicològics de les experiències alternatives analitzant els fonaments a nivell personal que fan possible estes experiències o que fan enrolar-se en elles als membres de les associacions que les desenrotllen.

L'article d'Antonietta Potent comença amb un estudi sobre estos temes. Contextualitza les experiències en la història i les definix més enllà dels fets fins ara en els canvis socials. Es planteja un debat entre Revelacions-Revolució ja presentat per Octavio Paz i que ella continua o torna a reprendre.

Sorgixen altres "ciències" diferents de les socials i les situa partint de les "identitats" perdudes en la societat capitalista. L'article es fa des de la seua experiència a Bolívia i planteja des del principi que és una experiència-reflexió des del

bon viure. Així que tenim una experiència-reflexió molt, molt interessant encara que reflexiva i sense partir d'un aspecte concret sinó d'una reflexió de la visió de la vida en general: cosmologia.

En l'últim article, de Marco Aime, es relaciona el/els mercat/s amb la bruixeria. Es presenten experiències a Àfrica: el mercat relacional, el bescanvi i les associacions d'hòmens. Són associacions mercantils perquè tixen una xarxa de confiança entre ells però es presten (dones) o es donen (hòmens) diners per a cobrir els gastats que vagen tenint. En el cas (o en ambdós) cada un posa el que té o segons té i rep segons necessita. En el cas de les dones és com a préstec a tornar i en el cas dels hòmens és com a donació i rep cada un sinó segons necessitat (boda, naixement,...). Tot això plantejat com una organització paral·lela a la societat capitalista i organitzada davall altres regles i en horitzontalitat sense dependre d'estats, caps o burocràcies.

És un llibre de plena actualitat en els països sud-americans. Tant d'Equador com Bolívia han introduït en les seues constitucions els conceptes del bon viure partint de la seua concepció indígena i això ha obert el debat en la societat occidental sobretot en les persones que suporten els moviments alternatius al sistema no tant des

d'una posició política, que també, com des de la participació i actuació social sense esperar que siguin les institucions polítiques les que realitzen els canvis comandats. Es tracta de posar-los en pràctica en la mesura que siga possible, es tracta de fer possible un altre món, en la realitat.

Des de la Universitat i amb una metodologia participativa s'han dedicat no sols diversos professors sinó també un nombrós grup d'alumnes a estudiar estes realitats i a aportar les coses que encara queden per fer, sobretot des del seu suport teòric.

Este llibre està sent debatut per altres grups de persones amb experiències semblants en altres llocs de l'Estat Espanyol i per això

es valora la seua aportació i el seu nivell d'implicació. Una de les experiències a què este llibre pot il·lustrar és la que s'està desenrotllant en la Casa Palau del Pumarejo a Sevilla. Esta casa naix com un centre veïnal recolzant una reivindicació en contra de l'especulació immobiliària del centre històric de la ciutat. En el centre veïnal es reunixen molts grups veïnals i artístics. Un d'estos grups és la Xarxa de Decreixement i arran d'unes jornades d'este tema va sorgir la creació d'una moneda social el "puma". Esta moneda recolza una xarxa d'intercanvi personal i social que ja es dona en la casa i el seu entorn i a més inicia un camí d'alternativa econòmica. Esta moneda està recolzada en una xarxa de

confiança i en moltes altres experiències de transició al decreixement que s'estan donant en l'Estat Espanyol i en el món.

És esta experiència la que ens ha interessat per a il·lustrar-nos amb este llibre perquè té una certa semblança amb algunes de les experiències que s'han descrit en el llibre i amb els estudis universitaris que sobre eixes experiències s'han arreplegat en este llibre.

Ens servixen per a veure que en altres llocs s'estan fent experiències semblants, tindre enveja dels suports institucionals que algunes d'estes experiències han aconseguit inclús d'Europa i per a veure les aportacions de persones de la Universitat a estes experiències.

Fotografia



Aquí estoy en una comunidad campesina, participando de una de sus reuniones. Si es apasionante conocer a Freire a través de su obra escrita, más sobrecogedor es reconocerlo en terreno, en ese campesino que hizo de P. Freire un gran pedagogo.

Així mateix, us informem que TAREPA-PV i l'Ullal edicions donaran cobertura, en una nova etapa, a l'edició de la revista **quaderns d'educació continua**, amb la mateixa periodicitat i col·laboracions, incrementant les aportacions provinents de les iniciatives educatives i associatives, etc. i que voldríem finançar mitjançant dues vies:

Butlletí de subscripció

Desitge subscriure'm a **Quaderns d'Educació Contínua**

Cognoms _____ Nom _____

Telèfon _____ Professió _____

Direcció _____

Ciutat _____ DP _____

FORMA DE PAGAMENT

Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària 30 € (24+6)
- ☐ Recolzament 60 € (54+6)

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'Ullal Edicions



Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com



TAREPA - PV
Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'Ullal Edicions

Butlletí de domiciliació bancària

Senyors i senyores:

Els pregue que atenguen, amb càrrec al meu compte / llibreta, i fins a nova ordre, el rebut que anualment els presentarà, per al pagament de la meua subscripció, la revista Quaderns d'Educació Contínua.

Cognoms Nom

Llibreta o Compte corrent núm.

Banc/Caixa

Agència núm.

Direcció

Ciutat DP

DNI

CODI DE LA LLIBRETA O COMPTE CORRENT

--	--	--	--

Banc

--	--	--	--

Oficina

--	--

D.C.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

N. Compte



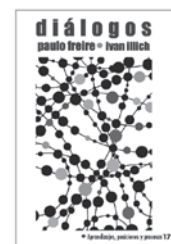
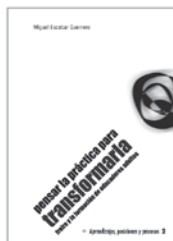
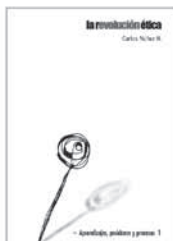
Micromecenatges: aportacions singulars i/o col·lectives

- 30 o 60 € anuals i l'enviament de les dues revistes.
- 100 o 150 € anuals i enviament de les dues revistes i un llibre dels editats per TAREPA-PV o l'Ullal Edicions.
- 300 € anuals i enviament de les dues revistes i dos llibres dels editats per TAREPA-PV o l'Ullal Edicions.

Les aportacions podeu fer-les al següent compte:

2038 6378 61 3000053687

◆ Aprendizajes, posiciones y procesos



DISTRIBUCIÓN


Matéu
EDITORS

