



Quaderns d'Educació Contínua

promoure, acompanyar i crear a la praxi de l'educació permanent

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 Vinyoles (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), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piussi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (FDC), Peter Mayo (UM), Vicent Mas

(UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), 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), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan 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 ★ 32



Títol: Bambolles

Autora: M^a Angeles Rodríguez Navalón

Tècnica: Aquarel·la

30x21cm

Any: 2015

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 Minyo • 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

La creació en processos educatius amb persones adultes.

Anna Gómez i Mundó, Universitat de Vic • 5

Educació de persones adultes, polítiques de l'experiència i ciutadania.

Xavier Besalú, Universitat de Girona • 15

Dimensions educatives al voltant de les dinàmiques entre formació i treball amb persones adultes.

Fernando Marhuenda, Universitat de València • 23

Ciutats i territoris: espais possibles de creació social entre relacions i contextos

Antonia De Vita, Universitat de Verona • 33

continua

Diàleg educatiu en la formació de persones adultes.

Agustí Pascual Cabo, Universitat de València • 41

persones, territoris i experiències

Eradicant els analfabetismes.

Sebas Parra, AEPCFA-Girona i IPF-nucli de Girona • 59

Una història sobre promoure, acompanyar i crear a la praxi d'educació permanent.

Angel Marzo, Universitat de Barcelona • 64

investigació

Paradoxes de l'Abjecció

Marco A. Jiménez García, UNAM • 73

arxiu

dialogica

D'Amèrica soc filla...

Núria Astorch i Sebas Parra • 87

llibres

De America soy hijo...

Sebas Parra • 93

fotografia

Leonela Relys treballant... • 96

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.

Un nou número de la revista en el qual aportem diverses mirades pràctiques i teòriques al voltant de les accions educatives que es generen als moviments de **promoure, acompanyar i crear a la praxi de l'educació permanent** i, en aquestes propostes que us oferim, podem observar la cre-acció de nous mons a través del llenguatge i els actes que les persones joves i adultes desenvolupen a les iniciatives educatives i formatives. Aquestes tasques artesanals i dialògiques són les que cordialment ens mouen a posar en marxa els procediments d'emparaular el món i, també, a nosaltres mateix, enllaçant passat i futur en l'ara i ací educatiu d'una praxi que en primer lloc és política i, posteriorment i simultània, esdevé educativa.

En aquesta perspectiva-dinàmica podem afirmar que l'acompanyament de les persones educadores envers les persones joves i adultes educandes esdevé la clau fonamental per crear les condicions i, sobretot, suscitar i implicar el procés d'aprenentatge així com la responsabilitat i el compromís, cordials i primordials, en la tasca transformadora, social i ciutadana, que la praxi de l'educació permanent posa dempeus i, en ella, no cal quedar-nos als marges d'allò moral i humaníastic, que sols suscitarà situar-nos en una posició banal en la qual, tal i com afirmava George Steiner "*un humanisme neutral és o una pedanteria o un preludi d'allò inhumà*", sinó assumir i materialitzar la dimensió ètica i profundament emancipadora de l'educació popular.

La majoria dels articles que configuren aquesta revista mostren i expressen algunes de les sendes, velles i novelles, de l'educació transformadora i alliberadora que implementa procesos d'aprenentatge en els quals l'acció esdevé pensament, i alhora, el pensament deriva en accions, tots dos moviments medi-

ats i relacionats pel llenguatge que ens facilita i possibilita uns camins, els que han fet les dones i els homes que a les diferents experiències han participat i/o han ajudat a forjar i tramar, empenyades en preparar-actuar-reflexionar-sistematitzar-... la búsqueda d'un mètode potser el mètode del naixer?, tal vegada el mètode del cor i de les entranyes?... aquesta és la dinàmica que a l'educació i als processos d'aprenentatge han duta guiades per la potència de l'actuar... un actuar cre-actiu singular i comú que és alhora passatge i paisatge...

Finalment, recordar les persones educadores, dones i homes que quotidianament planifiquen i materialitzen una educació amb una forta dimensió 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 créixer en comú, dignament i decent... posant-se en joc i en lloc, política, ètica i educativament, mitjançant els processos-projectes-programes que resignifiquen la vocació d'aprendre i la vocació d'educar, conjugant les diferents posicions i persones, accentuant la funció alliberadora dels somnis que guien la nostra acció de sostenir la vida, refer el món i l'educació.



Aquest número de la revista és un sentit homenatge a la benvolguda companya Leonela Relys per la seua tasca, les seues aportacions... al procés d'emancipació i de creació de practiques de llibertat a l'àmbit de l'educació, de la cultura, de la política...



La creació en processos educatius amb persones adultes

Anna Gómez i Mundó, Universitat de Vic



“La noche era mi lugar, el que yo me había creado, o él me había creado a mí, allí donde yo verdaderamente habitaba.”¹

De la impossibilitat a la possibilitat: l'honestedat autoritzada

La paraula «creació» és gran, molt gran. Sigui des del món artístic, sigui des del món científic, algú reconegut com a creador sol ser una persona que ha provocat un salt rellevant en relació al què existia fins al moment. Semblaria, per tant, que l'acció de crear només pugui fer referència a aquelles persones –pocques, en relació a la ingent quantitat de població que hi ha hagut al llarg de la història- que sovint desperten admiració perquè han aconseguit aportar a la civilització quelcom inèdit fins aleshores. Sense moure'm d'aquesta manera d'entendre l'acte de crear i de qui pot rebre l'atribut de creador, sentia com un impossible escriure sobre la creació des de la meua experiència docent. Ho veia un impossible perquè l'escriptura exigeix un pensament extens d'allò que vols comunicar –compartir amb la comunitat- i et condueix a escoltar i retornar a les experiències a partir de les quals has pogut tocar-ho. Quan no aconsegueixo connectar la qüestió de la que se'm demana escriure amb l'experiència concreta, no puc tirar endavant. No puc perquè l'escriptura dels aspectes que toquen els nu-

¹ MATUTE, Ana M^a (2011) *Paraíso Inhabitado*. Barcelona: Destino. (p.11)

² No volia fer un d'aquells textos de discurs buit, arro-gants en el missatge i empobridors de pensament, un text que fos presoner de les paraules imposades per damunt l'experiència concreta contribuint a engruixir un tipus de literatura pedagògica que no comparteixo: "Métodos y teorías que pierden sus fuerzas por no encontrarse con la experiencia del otro, por ser usadas en un vacío ignorando lo demás que no sea su utilización exacta. Al usar palabras dichas por otros para aprisionarse en ellas, sin dejarlas que sirvan para ayudar a que el otro cree sus propias palabras o que las utilicen con otro sentido que les dé más sentido" (De Castro, 2013:125-126). En el meu cas, la paraula comú que últimament he vist com es feia servir per dir coses diferents a les que significa i que amb el seu nom s'explicaven accions que de cap manera corresponien al seu significat ha estat, precisament, <creativitat>.

³ Afirmació feta durant l'entrevista emesa el 28 de gener de 2015 per 8TV.

sos de la pràctica educativa són massa importants per no considerar l'honestedat que ha d'acompanyar les paraules amb les que omplim les pàgines i el temps. Subratllo l'honestedat perquè, a vegades, es cau a la temptació de sucumbir a l'estètica d'un text –per ser bell, per anar d'acord amb el què es sap que es vol escoltar en aquell moment, per la facilitat de lligar l'argumentari que s'hi exposa, etc.- per damunt del valor del què s'hi diu. I amb la paraula «creació» corria el risc de dir-ne moltes coses - i boniques- sempre i quan passés per alt la impossibilitat que sentia al seure a escriure².

Amb el nus rondant pel cap i l'estómac, vaig parlar-ne amb persones de confiança i van ajudar-me a valorar la creació des d'un altre lloc que s'avenia més amb la meua segona manera d'entendre la creació i que, aquesta sí, entenc que forma part del quotidià de la gent. La bifurcació amb la que mirava "la creació en gran – la creació quotidiana" va diluir-se en una coexistència de nivells creatius. I del què sí podia parlar, sense obligar-me a fer aportacions inèdites ni grandiloqüents –que tampoc en sabia- era de les pràctiques de creació que moltes mestres i alumnes de les escoles d'adults – i no només- fem en el nostre quotidià. Una vegada més, la impossibilitat passa a possibilitat quan ens deixem orientar per la nostra experiència i per les persones en qui confiem, és a dir, per la nostra realitat que, com diu el poeta Joan Margarit, és l'únic lloc des d'on pot crear³. En efecte, de la mateixa manera que el poeta admet que és només des del seu punt que pot escriure poesia, penso que la creació i sosteniment d'aquestes creacions només poden fer-se des del punt on cadascú es troba en la seva trajectòria biogràfica, el punt on conflueix la memòria de la tradició i l'horitzó de futur que albira i amb el què disposa pot crear la invenció que tota creació conté dins seu. I és que l'home i la dona concrets estem situats (Duch, 2007), i és des d'aquí, des d'aquest punt de passat, present i futur que acull la nostra biografia, que ens és possible crear. Així doncs, mostrant des d'on us escric, continuo endavant.

La creació quotidiana, o fer croquetes amb el pollastre del diumenge

En la majoria de vegades, a diferència del què pot pensar-se, la creació no sorgeix del buit. Les creacions no apareixen com un bolet per generació espontània, sinó que es van fent amb el què hi ha, amb el què disposem. Per comprendre millor aquesta idea, proposo que recordem aquella vegada que hem estat davant una situació que ens semblava molt difícil de poder resoldre i, contra tot pronòstic, ho vam aconseguir. Aleshores vam activar l'enginy, la inventiva de buscar com establir noves relacions amb el què teníem, en vam fer combinacions diferents a les que mantenien entre elles, sense comprar res i, no obstant això, vam resoldre aquell obstacle encara que fos "amb un esclop i una espadenya", que deia l'àvia.

Les creacions a les que faig referència són fruit del moviment que provoquen el desig i la necessitat. El desig de saber més, per exemple, i sempre el desig i necessitat d'existir, i de fer-ho amb dignitat. Les creacions quotidianes no són res més que relaci-

ons en moviment, com per exemple les relacions que s'estableixen en el moviment per a transformar unes restes de la cassola en una nova menja exquisida⁴. La combinació de diferent manera dels elements que es tenien a mà va possibilitar, per exemple, l'aparició de les croquetes als menús familiars, una creació fruit del saber de l'aprofitament, de saber valorar l'aliment i de saber oferir a l'altre l'acompliment d'una necessitat i benestar amb un toc de gaudi pel gust, de plaer. Les croquetes, el canvi d'horari per a trobar-nos a aprendre, la nova manera de fer el retorn de mesura que és l'avaluació acadèmica, la diferent disposició de les taules per tal de poder estar més còmodes, la tria d'una lectura més rica que la que apareix en els programes dels organismes oficials per al coneixement d'un moviment literari o la resposta que sap dir que “no” d'una manera intel·ligent sense fer mal són alguns exemples de creacions quotidianes perquè

“Son creaciones que nacen en un contexto y que, en parte, resignifican, modifican y reinventan ese contexto trabajando creativamente en posibles asociaciones nuevas y más libres, en nuevas combinaciones. También lo recrean para que haya vida asociada: un estar juntas cualificado, motivado, que crea la ocasión de muchas otras. En el fondo, la activación de formas también muy simples de vida asociada, junto con el hecho de poner en medio algo bueno, es lo que permite que se cree algo nuevo. Pero ¿nuevo en qué sentido? Nuevo en sus combinaciones, no porque no existiera antes como algo en sí, sino porque no existía en esas circunstancias, en esa combinación, o disposición. La necesidad es lo que guía en esa dirección.” (De Vita, 2010:87)

A més del desig i la necessitat, allò que també obre la possibilitat de crear és la qualitat de la mirada amb la qual mirem la realitat i del pensament amb el qual acompanyem el què veuen els nostres ulls. Me n'han fet adonar dues històries recents. La primera d'elles era una exposició en la qual dos artistes presentaven el treball que havien compartit amb el projecte “Un lloc comú, un lugar común”⁵. El resultat tenia forma de “quadern contenidor” de passat, present i futur de l'escala de veïns on tots dos van coincidir en la seva infantesa. Durant l'acte de la inauguració, van posar l'accent tant més en el procés que en el resultat perquè el fet de tornar a aquell bloc de pisos al cap dels anys els va portar a mirar d'una altra manera el caràcter obrer dels habitatges, la perseverança en la cura de l'escala, posar-la en valor com l'espai comú que és dels veïns i veïnes, recuperar les històries viscudes mentre hi pujaven i baixaven per anar a jugar, a l'escola i a fer els encàrrecs de les mares, i fer-se més conscients de la convivència de la pluralitat cultural i lingüística que s'hi donava i que avui s'ha ampliat a més llengües i procedències geogràfiques. L'espai era gairebé idèntic a com el van deixar, la mirada i el què van fer a partir de re-visitat l'escala era una altra, transformant-la en espai d'exposició de fotografies, reconeixent-la i valorant-la com a tema per a la creació literària i de conversa amb antics i nous veïns.

⁴ Donatella Franchi (2013:157) també explica la potència creativa des del moviment: “... una capacidad de invención simbólica que crea movimiento, que subvierte y transforma. Aquí se produce el punto de cruce entre práctica artística y práctica política”. De la dimensió política de la creació en parlaré més endavant, així com de l'inventiva com a sinònim que s'utilitza de manera freqüent a l'hora de parlar de creació.

⁵ Inaugurada a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic el 6 de març de 2015, l'exposició posava a disposició del públic els dos quaderns i mostres dels documents recuperats i elaborats pels dos artistes, Jordi Canudas i Manolo Gómez.

⁶ Al programa “Thalassa” del Canal 33 sota el títol *El vell Verdera*.

⁷ El discurs de la innovació es nodreix d’una retòrica servil a la gran indústria de la formació, que presenta fórmules d’ensenyament-aprenentatge caduques envernissades dels colors de moda de la temporada. Per a un desenvolupament més aprofundit d’aquesta idea, vegi’s el text de Gómez, Anna; Carreño, Antonieta; Díaz, Gloria (2013) “Les metodologies cool com a signes dels temps”. Quaderns d’Educació Continua, núm. 28, pp. 53-70.

La segona història va ser conèixer l’existència del veler més vell del Mediterrani, el “Rafael Verdera”. Fa 172 anys que navega, i el seu actual patró va ser qui el va recollir i recuperar quan se’l donava per acabat. El seu testimoni era humil i amorós cap a “l’andròmina” que li permet viure el què més li agrada: “*abrir caminos*”⁶.

I això és el què ens passa quan estem en educació: obrim camins, descobrim camins, ens expliquen de l’existència de nous camins, ens obren camins. I els elements amb els quals ho experimentem, ja hi eren. Passa “només” que els mirem i els pensem d’una altra manera. Les relacions amb els altres, amb els sabers i amb nosaltres mateixes ens han permès ser participants d’una nova creació.

La llibertat en la creació

La creació és una pràctica de llibertat. Sense la relació amb els altres, amb el context i amb els sabers, la creació no és possible. I sense relació no hi ha llibertat. La llibertat en la què penso és la que es viu i es reconeix a partir de la relació de confiança amb les diferents dimensions de la realitat en la què ens trobem, tant en les possibilitats dels altres com en les pròpies, tant en la confiança en el bon tracte que rebrem de l’entorn immediat com en allò que esdevindrà a partir de la nostra acció creadora.

La creació és un joc de relacions que, malgrat la insistència actual per la innovació, no té per què respondre a l’aparició de res d’extraordinària novetat⁷. Al contrari, tot allò que diem que hem creat, sovint ja hi era. El què passa és que hem recuperat espais de relació de temps passats, hem mogut les dinàmiques de poder cap a relacions de confiança, hem posat valor a la paraula per damunt del preu de les coses, etc. Hem tret la pols, hem fet memòria, ens hem autoritzat a desplaçar-nos cap a altres simbòlics, però crear des de zero, del no-res, no ho hem fet.

Ni cal, m’atreviria a dir. Amb el què hi ha, n’hi ha prou.

Amb el què hi ha n’hi ha prou, sempre i quan ens hi relacionem amb l’inconformisme de no restar passives davant la violència i la injustícia que els abusos de poder van abocant en els nostres contextos que volen ser educatius i que alguns voldrien adoctrinadors.

Amb el què hi ha n’hi ha prou si passem de la resignació al treball artesà de combinar les relacions de manera que l’espai-escola, l’espai-aula, l’espai-carrer, l’espai-biblioteca, l’espai-despatx, esdevinguin contextos habitables.

Amb el què hi ha n’hi ha prou si adoptem una actitud indisciplinada i responsable. La indisciplina de no seguir els “com s’ha d’ensenyar” que ens presenten com a infal·libles i, en canvi, ens autoritzem a fer-ho “a la nostra manera” segons percebem els interessos i les necessitats amb les i els alumnes gràcies al diàleg sostingut amb ells i amb el món que volem habitar. De fet, el record que moltes mestres apellem perquè ens ajudi a decidir en el nostre context present correspon a l’empremta que ha deixat en nosaltres la mestra o el mestre per ser ell, en singular; la mes-

tra que aportava un més que no es podia substituir per una altra, amb el seu to, el seu aire, el seu tempo, les seves ocurrencies, la seva manera reconeixible que destacava entre la de moltes altres mestres. En un col·loqui, l'escriptora Herta Müller responia a la pregunta de la influència del poeta Oskar Pastior, a qui ella admira molt, en la seva obra: “*Pastior no em va influir, perquè jo no puc escriure així. Intentar imitar-lo seria un fracàs. Només ho pot fer qui és així, i jo no sóc així. Cadascú ha de fer el seu propi camí.*”⁸. Ho fem i ho farem des de la nostra experiència quan ens autoritzem a ser subjectes de la nostra pràctica i sortim del què ens ve dictat, és a dir, si ocupem l'experiència educativa com a subjectes creadors de sentit des del sentit i no com a executors d'estratègies rebudes de fora, en una aposta clara per a dur a terme la crida que Lluís Duch fa a “*contextualitzar la relacionalitat humana perquè, en el fons, la qualitat de l'ésser humà concret i també la dels sistemes socials depèn de la qualitat de les relacions que homes i dones mantenen entre si en l'àmbit individual i en el col·lectiu.*” (2007:44); una crida que fa l'antropòleg davant la desorientació que domina els temps actuals, també en l'educació i, en aquest àmbit fonamental de la vida és on ens interpel·la a aportar el nostre gra de sorra en la qualitat de les relacions humanes des de la coherència entre el què diem, el què pensem i el què fem: “*són necessàries veus i actituds discordants que siguin testimonis concrets del que proposen.*” (2007:61). En aquest sentit, doncs, m'agradaria saber transmetre que la indisciplina a la què apel·lo i que acompanya les creacions quotidianes no és sinònim d'aldarulls ni revoltes i que l'acte de crear no és, ni necessàriament ni únicament, una pràctica de transgressió ni d'oposició, sinó l'acció *discordant* que mostra –perquè n'és *testimoni concret*– la comprensió singular de l'ofici d'educar, això és, la comprensió de la relació amb els sabers, la relació amb el món on volem viure i amb cadascuna de les persones a qui estem acompanyant en el procés d'aprenentatge.

Donant una ullada al meu voltant, he observat una minva inquietant de la consciència de l'alteritat en moltes persones concretes, a banda de la notòria absència d'aquesta consciència en moltes propostes d'actuació de les polítiques institucionals. Davant aquest paisatge, la necessitat de Duch a recontextualitzar la relacionalitat humana i la seva centralitat com a pal de paller per a il·luminar noves possibilitats d'existència em sembla tan sensata com urgent, i la via de pensar, anomenar, reconèixer i participar en processos de creació em sembla una molt bona manera d'encarnar-ho. Una manera discordant que ens fa evident que, així com la llibertat va de la mà de la qualitat relacional, també ho fa la creació. Així doncs, qui s'autoritzi a la creació quotidiana sabrà bé que aquell projecte de millora de benestar, de millora de l'aprenentatge o aquell projecte que busca resoldre una situació incòmoda o violenta ha necessitat del moviment de sortir del 'jo' per anar més enllà, vinculant-se sempre en relació.

⁸ La conversa – col·loqui va tenir lloc al CCCB el 26 de juny de 2012. Pot visionar-se i escoltar-se entrant a <https://vimeo.com/57051845>

Obstacles per a la pràctica creadora

En plena complicitat amb els processos d'homogeneïtzació, els processos de fragmentació acaben de consolidar els mecanismes de control que l'actual ordre simbòlic dominant exerceix sobre les comunitats humanes. Un dels més grans exemples d'aquesta realitat el trobem amb l'auge de l'individualisme com a valor dominant d'avui. Si tenim en compte l'exigència de relacionalitat que implica la creació, és fàcil arribar a la conclusió que les conseqüències per a les possibilitats creatives són preocupants. L'individualisme passa emmascarat a través de molts discursos socials – també provinents del camp de la pedagogia- dins les consignes de “cuidar-se” a sí mateix, de “fer-se a sí mateix”, fins i tot d'adjudicar la situació socioeconòmica en la que es troben moltes persones a la seva incompetència personal. La perversió és evident. La paradoxa que trobem en la societat que s'anomena hiperconnectada promou més que mai l'aïllament social dels individus. Potser és per això que es mira més malament que mai aquelles persones que volen estar en relació perquè sí, perquè és així com entenen que volen ordenar el seu món, o per altres motius. És aquí quan trobem un altre obstacle a la creació: l'exigència actual a negar que necessitem:

“Esta es una consideración que debe tenerse presente respecto a nuestro tiempo, que ha eliminado un sentido bueno y grande de tener necesidad y lo ha reducido a algo indecente o a necesidad institucionalmente regulada y etiquetada y en consecuencia estigmatizadora. (...) Se trata de no dejar separados entre sí el dar y el recibir y pensarlos en una dinámica posible.” (De Vita, 2012:210)

Els obstacles no només afecten la relació i la necessitat, sinó també un tercer element fonamental per a la creació: el temps. A l'individualisme cal afegir-hi la sobreacceleració dels temps. La velocitat passa a ser presentada com a mesura de qualitat i eficiència, passant a ser un ítem implícit a l'hora de valorar l'excel·lència dels professionals de l'educació, sigui per la quantitat de produccions escrites en un període acadèmic sigui per la quantitat d' “alumnes-clients” que ha aconseguit que superessin satisfactòriament (??!) un curs. Ensenyar ràpid i de qualsevol manera, no importa si la comprensió requereix més temps. La usurpació d'un temps extens és transversal en tots els àmbits de la vida, també en l'educació. Antonia de Vita (2010: 84) també l'esmenta:

“La alienación del tiempo la he sentido en los últimos años como la verdadera pérdida de la universidad en la que enseño ahora, en comparación con la misma universidad que conocí y a la que asistí cuando era estudiante. No lo digo con nostalgia, no se trata en realidad de la no aceptación de un cambio, sino de la convicción de que hay un tiempo que no puede eliminarse, un tiempo necesario para la vida de la mente y las relaciones que la vuelven viva y fecunda.”

El temps necessari és el que anomeno *temps extens*. Per a uns representa uns dies, per a altres suposa unes setmanes, i per d'altres pot arribar a significar uns quants anys més. Quan aquest es vol escanyar amb terminis prefixats o es vol escurçar tant si com no accelerant artificialment els processos d'aprenentatge, la creació queda tocada. La creació és quelcom humà, és allò que sorgeix del treball amb el simbòlic que, com ja hem dit abans, no surt del no-res i, juntament amb el context amb què es compta, necessita del pensament. Un pensament que va desembolicant-se amb el ritme del temps:

“Pensar, igual que llegir i escriure, vol temps. I no solament temps ocupat a combinar idees per poder arribar a conclusions fiables, sinó també temps buit, intermedis, i fins i tot temps ple d'altres interessos diversos. El pensament, el dispara la vida mateixa. El posa en marxa l'observació del que passa, la consciència del que ens passa, el desig de canviar d'alguna manera el curs de certes coses.” (Bosch, 2013:25)

Un element que ha impulsat l'acceleració dels temps és l'anomenada revolució digital. La important presència de la tecnologia en el quotidià dels nostres contextos ha anat configurant una mentalitat tecnològica que, al seu torn, ha anat legitimant, a través d'un procés de normalització, la tecnocràcia. La pretesa rapidesa amb la que es poden fer les tasques gràcies a la tecnologia, però, ha donat lloc al seu contrari: la feixuga i lenta burocràcia ha anat envaint els contextos educatius, arribant al punt que actualment es pensa que a través d'una plataforma digital poden dur-se a terme totes les relacions necessàries amb els membres de la comunitat educativa i totes les que calen amb el coneixement a aprendre. És una mostra més de fragmentació, en aquest cas del saber en petits paquets de coneixement administrable en dosis organitzades acadèmicament. Aquesta no deixa de ser una de les moltes conseqüències del que Antonia de Vita qualifica de *pedagogia del capital*, una pedagogia que ha delegat la seva raó d'existir en mans del mercat i de les seves lleis. Un efecte evident d'aquest procés passa a ser un altre obstacle per a la creació, això és, la distància cada vegada més gran entre el saber, la seva font d'origen –sempre humà– i qui la voldria aprendre relacionant-s'hi des de l'experiència⁹.

Però seguim habitant l'educació

Sortosament, els obstacles no ho ocupen tot. Com diu una amiga *“dificulta pero no impide”* i el fet d'estar vinculats en contextos d'educació amb persones adultes, de poder tenir a mà lectures que ens diuen coses i de poder ser testimonis d'una altra manera d'entendre i moure'ns pel món en són una mostra. Una mostra de creació quotidiana feta des de les xarxes de relacions que establim i sabem sostenir des de la llibertat i la responsabilitat indisciplinada. El *no* a la insistència a la fragmentació, la sobreacceleració i la tecnologització pot fer-se de moltes maneres diferents.

⁹ “En la conversión de los saberes en conocimientos cada vez más especializados y fragmentados estos van siendo progresivamente separados de los sujetos y de los contextos que los originan.” (De Vita, 2012:37). En el mateix sentit, Nieves Blanco percep aquesta realitat com una autèntica revolució cultural tenint en compte el gran nombre de canvis que la sobreacceleració del temps i de l'organització de les institucions educatives promouen: “Cambios vertiginosos, confusos, ambiguos, multiformes que, al tiempo que demandan pensamiento (volver a mirar; volver a hacerse las preguntas adecuadas, sin caer en la tentación de repetir respuestas viejas), nos agotan con peticiones urgentes que ponen muchos obstáculos y parecen impedir que nos detengamos a pensar en el sentido de lo que hacemos.” (Blanco, 2010:132)

¹⁰ Aquest sentit de l'ofici d'educar me'l va ajudar a anomenar Celia Juárez. Juntament amb el sentit de generar i sostenir vida habitable, els he desenvolupat a Gómez (2012).

¹¹ La capacitat hi és. Tan sols cal que ens autoritzem a fer el moviment necessari per sortir de la inèrcia i recuperem el punt de saviesa que tenim dins nostre: “*El savi pot ser una persona amb uns amplissims coneixements, però també pot ser –i, molt sovint, ho és– una persona normal i corrent, que té la virtut de trobar i, fins i tot, d’inventar sortides i solucions per a ell mateix i per als que a ell s’adrecen en moments especialment difícils i perillosos, quan, per exemple, les normatives i les respostes admeses com a normals i legals en una determinada societat es mostren ineficaces i ja no procuren als éssers humans orientació i sentit, sinó més aviat desorientació i indecisió.*” (Duch, 2007:52).

La creació és, doncs, una forma d'invenció que fa cultura.

Des de fa temps, estic convençuda que generar i sostenir vida habitable és una pràctica cultural i, per tant, educativa, de primer ordre. És una pràctica de creació quotidiana. Ho és perquè és l'expressió del gust per les diferències, essent capaç d'acollir-les mirant-les des de la potencialitat que aporten a la gènesi de quelcom diferent a allò donat. Ho és perquè recrea allò que fa de l'educació un ofici, és a dir, és la pràctica de portar a terme el sentit educatiu del “*y volver a empezar*”¹⁰ sense que aquesta rutina esdevingui repetició mecanitzada, sent necessari el saber sostenir per no caure a l'abandó del sentit dels gestos, de les paraules, de les maneres de fer, de ser i de relacionar-se. La repetició no és possible en la creació. La creació és sempre una recreació, la qual cosa demana concebre el procés educatiu i les seves experiències amb una obertura constant i en moviment continu; un procés que dibuixa traces poques vegades en forma rectilínia, sinó que més aviat deixen rastres sinuosos, ondulants. L'actitud de la mestra a l'hora de situar-se en l'ofici és, aleshores, important si el què es vol és crear i acollir processos de creació. Ho escrivia María Zambrano (2002:105):

“[un maestro] es aquel que está examinando siempre; su actuación es un perpetuo examen, una continua prueba (...) una prueba sin fin, de toda hora. Es una condición que se adquiere, mas a condición de ser readquirida en cada instante.”

Generar i sostenir vida habitable és allò que podem fer en els nostres contextos quan donem ordre, és a dir, dotem de significat el nostre espai, la nostra pràctica i les nostres relacions perquè és el sentit que es dóna a l'activitat, l'ordre, la relació, etc. allò que li inspira el seu potencial creador. És allò que podem fer quan dibuixem un altre ordre simbòlic diferent al dominant, possibilitat que trobem en la pràctica d'habitar amb la consciència d'alteritat ben desperta. Angela Giglia ens ensenya la dimensió creativa de la pràctica d'habitar: “*Es también un trabajo creativo y normativo en el sentido de que intenta, dentro de la vivienda, nada más y nada menos que crear un mundo en el que todos tengan un lugar, las cosas y las personas.*” (Giglia, 2012:31).

Habitar l'educació és tirar endavant amb aquell treball creatiu que inventa noves formes perquè els significats que reconeixem com a nostres acompanyin la nostra experiència¹¹. Com he plantejat a l'inici del text, no es tracta de grans modificacions ni trencaments violents amb la realitat present, sinó petits canvis que sovint passen desapercebuts davant els ulls de moltes persones, excepte en les que els vivencien. L'efecte transformador no és sempre total ni immediat, però va deixant anar com pluja fina una altra manera d'entendre la convivència en els contextos educatius. Des de fa un temps he incorporat algunes activitats en les meves classes per tal que l'acceleració del temps, la tecnocràcia i l'individualisme no hi prenguin protagonisme, com

per exemple la lectura en veu alta dels textos dels quals volem aprendre, pel ritme i la necessitat d'escolta que requereix; o el fet d'explicitar que el lliurament d'un text no sigui per la data "que tocaria" per ser el proper dia sinó per una data que permeti dedicar-hi el temps necessari sense haver de córrer. L'expressió "sense stress" és familiar en els grups. I el lliurament és en mà, com la devolució avaladora es fa cara a cara, deixant de banda la utilització d'unes tecnologies que (malgrat ho possibiliten) escapcen la relació de cara a cara, deixen de banda la possibilitat d'entaular conversa i silencia la paraula oral que acompanya el relat amb els seus matisos. O, per exemple, promovent que les activitats individuals hagin de fer-se a partir de la conversa i treball realitzat prèviament amb altres estudiants, d'on es poden extreure els arguments, contraarguments, exemples i reflexions que cadascú pensarà i narrarà posteriorment a títol personal. Mostrar que el pla de la sessió pensat per a cada dia s'ha quedat a la meitat, o s'ha vist totalment modificat per com l'interès d'aquell dia del grup ha transcorregut per altres qüestions imprevistes, i mostrar-ho com una realitat dels contextos educatius que no significa fracàs ni mala pràctica, sinó que il·lustra un dels sentits que té l'acompanyament de processos d'aprenentatge.

Les anteriors només són algunes de les creacions quotidianes de les que parlava abans, petites creacions que es concreten en formes organitzatives, propostes educatives, discursos plens d'experiència, relacions d'autoritat i tantes altres coses. Però sempre atenent el desig, la necessitat i el context relacional on ens movem; sempre, per tant, fugint de les consignes imperatives que ens diuen que hem de ser creatives en la nostra feina, perquè són consignes que obliden que la creació no es pot obligar ni imposar, i que mai pot venir de fora nostra. Igualment, com a mestres cal que recordem aquesta idea i no esperem que la creació a la nostra aula arribi només perquè nosaltres l'encomanem com a via d'aprenentatge. En tot cas -i tant de bo que arribem a testimoniar-ho-, podem convidar a la creació dibuixant possibilitats, indicant altres maneres d'establir relacions amb les i els estudiants i amb els sabers, obrint-nos a altres llenguatges i propostes de dir el món, etc. En tot cas, sapiguem que no es pot obligar a la creació perquè entràriem en contradicció directa amb un element fonamental de la creació: qui crea és subjecte, no un acatador acrític de directrius alienes.

Philippe Meirieu senyala que una de les maneres de reconèixer i donar espai a l'alumne-subjecte és la de possibilitar que s'adoni de la seva capacitat d'agència al "*descobrir, a través de la creació, que el futur de les persones no està escrit i que hi poden dir la seva.*" (Meirieu, 2009:97). Que l'alumna del centre d'educació amb persones adultes, que l'estudiant universitari o que la mestra sigui conscient de la seva capacitat d'agència, només pot esdevenir quan aquesta dimensió creadora sigui apresada des de l'experiència. Caldrà, doncs, orientar la pràctica educativa cap al lloc on l'experiència pugui ser, un lloc on l'experiència es desplegui en un espai i un temps que tinguin les relacions de llibertat, responsabilitat i indisciplina com a coordenades

ordenadores. Així podrem obrir possibilitats per tal que l'activitat creativa pugui desplegar-se com a via per on sortir del conformisme i transformar el context –gràcies a la nostra pràctica creativa –en un lloc més habitable.

Referències bibliogràfiques

- DE VITA, Antonia (2012) *La creación social*. Barcelona: Laertes.
- DE VITA, Antonia (2010) En la universidad: calidad social y vida asociada. Dins ARNAUS, Remei i PIUSSI Anna M^a (Coords) *La universidad fértil*. Barcelona: Octaedro.
- BLANCO, Nieves (2010) De la dificultad y las posibilidades de acompañar a la realidad que cambia. Dins ARNAUS, Remei i PIUSSI Anna M^a (Coords) *La universidad fértil*. Barcelona: Octaedro.
- BOSCH, Eulàlia (2013) *Qui educa a qui? Històries breus de llarga durada*. Vic: Eumo
- DE CASTRO, Jordana (2013) *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas de la educación infantil*. Barcelona: Icaria.
- DUCH, Lluís (2007) *La paraula trencada. Assaigs d'antropologia*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FRANCHI, Donatela (2013) La mujer-aguja. Dins BUTARELLI, Annarosa i GIARDINI, Federica (coords.) *El pensamiento de la experiencia*. Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire de España.
- GIGLIA, Angela (2012) *El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación*. Barcelona: Anthropos.
- GÓMEZ, Anna (2012) Sentits i destins de l'educació social. Sostenir l'ofici. Barcelona: UOC.
- MEIRIEU, Philippe (2009) *Pedagogia: el deure de resistir*. Barcelona: Rosa Sensat.
- ZAMBRANO, María (2002) *L'art de les mediacions. Textos pedagògics*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Educació de persones adultes, polítiques de l'experiència i ciutadania

Xavier Besalú, Universitat de Girona



El malaguanyat pedagog J. Franch¹, en un escrit de l'any 1979, imaginava l'escola dels seus somnis. Sempre m'ha impressionat la seva força profètica, la seva capacitat suggeridora, la seva lectura d'unes necessitats humanes i d'un contextos socials i tecnològics encara per venir...

Aquesta escola havia de ser un lloc físic, un espai de trobada, que faciliti les relacions personals, el contacte en primera persona; un fòrum que faci possible l'intercanvi d'informacions i de parers, l'encreuament de percepcions, experiències i cultures, el debat intel·lectual; una plataforma per al sorgiment i l'elaboració de projectes compartits, per a la col·laboració i l'ajuda, per a l'acció.

Aquesta escola havia de ser també un temps real: un temps per a les persones, per a cada persona, que es defineix per oposició a les ocupacions laborals i al lleure, un temps per al creixement, per a la reflexió; un temps llarg, lent, que dona més importància als processos que als resultats, ple de vida i de treball, que avança en un sentit determinat, però que no impedeix les marrades ni penalitza les re-iteracions.

Una escola travessada per la seva dimensió política. Manllevant les paraules a Paulo Freire², la lectura del context, la lectura del món, ha de precedir sempre a la lectura del text, a la lectura de la paraula, perquè educar no es pot reduir a ensenyar tècniques o continguts, a realitzar activitats o projectes més o menys motivadors, sinó que ha de portar a una comprensió crítica, rigorosa i fonda de la realitat, ha de ser una voluntat explícita de desocultar la realitat. Partint sempre de la comprensió subjectiva que els educands tenen de la realitat, del seu sentit comú, del seu saber fruit de la seva experiència vital, expressada per ells mateixos³. Però no per adaptar-s'hi acríticament, ni per imposar imperativament el saber científic, sinó a través del diàleg, de les preguntes, dels desafiaments, que promoguin noves comprensions de la realitat en evidenciar la incompetència i les limitacions dels sabers anteriors. I això val tant per a la realitat més pròxima com per a la més allunyada, perquè tot el que afecta els humans ens ha d'interessar, tot el que afecta la mare Terra ens incumbeix, molt més encara en temps de globalització.

Un espai i un temps per al coneixement i per a la construcció de subjectivitats coratjoses, independents i responsables⁴. Avui, que l'accés a la informació s'ha vist facilitat extraordinàriament, tant per les tecnologies

¹ Franch, J., 1979, "Línies d'actuació per constuir l'escola de tots". Citat per Trilla, J., 2000, *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Vic: Edicions 62/Eumo.

² Freire, P., 1997, *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

³ Freire, P., 2004, *Pedagogia de la esperança*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorial.

⁴ Esteve, J.M., 2010, *Educació: un compromís amb la memòria. Un llibre per educar en llibertat*. Barcelona: Octaedro.

- ⁵ Tedesco, J.C., 2001, *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*. Revista de Educación, núm. Extraordinario, p. 91-99.
- ⁶ Pérez, A., 1992, "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula". A. Gimeno, J. – Pérez, Á., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 63-77.
- ⁷ Duch, L., 2001, *Armes espirituales i materials: política. Antropología de la vida cotidiana 4, 2*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- ⁸ Bauman, Z. – Tester, K., 2002, *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- ⁹ Besalú, X., 2010, *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts*. Xàtiva: Publicacions Institut Paulo Freire d'Espanya.

digitals com per la multiplicació de les agències subministradores, romanen almenys dos problemes. El primer és el de no deixar ningú enrere, el de suplir les mancances, buits i dificultats que determinades persones o sectors poden tenir per accedir a les alfabetitzacions més bàsiques, als coneixements imprescindibles per poder seguir aprenent al llarg de la vida, als marcs de referència culturals i cognitius per no veure's abocat a la dependència i l'alienació⁵. I el segon és que ara ja sabem que l'excés d'informació pot derivar en desinformació, confusió o banalització. Perquè la informació disponible se'ns presenta com si tota tingués el mateix valor; perquè per buscar-la i seleccionar-la s'ha de tenir coneixement criteri, discerniment i temps; perquè és senzillament inassumible... El coneixement, la construcció de coneixement és la raó de ser de l'escola i aquesta primàcia convé preservar-la enfront de les poderoses agències de seducció, de propaganda i d'incitació al consum⁶: un fòrum de debat amb fonts d'informació múltiples i variades, un espai-temps de coneixement compartit a partir de les aportacions dels diferents participants, enriquides per les elaboracions i conclusions de les ciències, les humanitats i les arts, on integrar els diferents aprenentatges adquirits en les diverses dimensions de la vida.

Davant de la vulnerabilitat antropològica de l'ésser humà, de la seva fragilitat, de la seva ambigüitat⁷, de la seva dependència de les variables situacionals, cal emfasitzar la importància de treballar per fer possible la construcció de subjectivitats madures, capaces d'adaptar-se i de resistir en un món ple d'incerteses i de complexitats. Només així es podria parlar de persones independents, sobiranes i responsables. Des d'una altra perspectiva, els humans som éssers inacabats, desesperadament insuficients, en paraules de Bauman⁸. Una de les vies per fer front a aquesta insuficiència és cercar refugi en algun déu, però també ho són l'auge dels fonamentalismes (no només els religiosos) o els anhels, a vegades desesperats, per formar part d'alguna comunitat esportiva, musical o mística... Més enllà d'aquestes respostes concretes, l'important és reconèixer el sentit de la interrogació pel misteri, per l'invisible, per l'espiritualitat, pel símbol, l'aspiració de transcendència i de certitud dels éssers humans i la inevitabilitat de l'imperatiu ètic.

Pedagogia de l'experiència

Es fa difícil de parlar d'una pedagogia de l'experiència així, sense més, perquè les pedagogies poden beure de tradicions molt diferents⁹. Evidentment, l'experiència no té cap mena de sentit en les pedagogies de tradició postivista, que reïfiquen els fenòmens humans i propugnen una intervenció de tipus tecnològic, amb uns objectius/resultats dissenyats i previstos a priori, independentment dels participants concrets. En canvi, sí que troba encaix en la tradició hermenèutica i fenomenològica, que posa en el centre les persones, la vida de les persones, considerades alguna cosa més que matèria (esperit? imaginació? anhel?) i propugna un tipus d'intervenció que se situa

més en l'àmbit de l'ètica, de la interacció i la relació entre els participants, sense obsedir-se per assolir uns resultats predeterminats. Es tracta, en tot cas, d'una intervenció humil, respectuosa amb els contextos i amb les pors, les sensibilitats i els condicionaments personals i situacionals. També pot concordar amb la tradició marxista i psicoanalítica, sempre que s'allunyi de les formes més mecanicistes per assolir els seus objectius emancipadors i desalienadors, i potencii els processos d'autoreflexió, de diàleg i d'il·lustració crítica.

Perquè l'experiència a la que ens referim aquí no és equivalent a l'activitat (en el sentit de l'aprendre fent, propi de l'escola activa), ni a la pràctica (en el sentit oposat al de teoria, és a dir, de realització material concreta), ni tampoc a l'experiència entesa com a una pràctica innovadora, interessant en si mateixa, o com a l'expertesa adquirida amb els anys. L'experiència és allò viscut, allò que les persones experimenten en si mateixes; no és allò que fem, sinó allò que ens passa, allò que ens afecta, que deixa empremta, que té una significació especial per a qui l'ha viscuda, que no deixa indiferent¹⁰. La pedagogia de l'experiència, doncs, és aquella que situa en el centre la vida que es viu i la recerca de significat, en general, a través de la narració. És també una pedagogia de la singularitat, perquè l'experiència és sempre personal, subjectiva, encarnada.

Aquesta pedagogia considera que en l'experiència hi podem descobrir el més valuós, el més substancial de cadascú de nosaltres, perquè el que ens constitueix com a subjectes es troba més en aigües subtils, imaginatives, intuïtives, impressionistes, enigmàtiques, misterioses, simbòliques, contradictòries, poètiques, estètiques, que no pas en la racionalitat cartesiana estricta. Però no podem accedir directament a la consciència per conèixer-nos a nosaltres mateixos, per comprendre'ns, sinó que ens cal fer una marrada reflexiva, que forçosament ha de passar pel llenguatge, pels símbols, per la narració. Som éssers interpretatius, hermenèutics¹¹, que ens veiem obligats a desxifrar els signes de les narracions per esbrinar el significat, per trobar el sentit.

De manera que els relats, les històries, les narracions, són les millors estratègies per buscar sentit a la complexitat, per atorgar significat a l'experiència viscuda. Aquests relats solen incloure metàfores i analogies, entre altres figures literàries, que constitueixen ponts per transitar d'allò conegut a allò desconegut, i així ens ajuden a clarificar conceptes i atributs, a imaginar i construir nous significats, capacitats que van estretament lligades a la capacitat simbòlica. La imaginació és allò que ens permet avançar hipòtesis, cercar alternatives, albirar el que encara no existeix, abordar el món des d'una altra perspectiva. I han estat precisament els poetes i els novel·listes els qui han explotat de manera més evident aquesta capacitat. A més, en els relats aprenem a contar-nos el que els passa, a escriure la manera com percebem els altres, a explorar els límits de la condició humana, a donar corda a la nostra curiositat,

¹⁰ Contreras, J. – Pérez de Lara, N., 2010, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

¹¹ Bárcena, F. – Mèlich, J.C., 2000, *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

¹² Jover, G., 2007, *Un món per llegir*. Barcelona: Rosa Sensat.

¹³ Mantegazza, R., 1996, *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*. Bolònia: EMI.

¹⁴ Contreras, J., 2008, *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Conferència a la Universidad de Buenos Aires (document policopiat).

¹⁵ Schnapper, D., 2003, *Qué és la ciutadania*. Barcelona: La Campana.

a anar més enllà dels que ens ha estat donat de viure. Només aquestes ja serien raons suficients per apostar per una educació literària, per una pedagogia narrativa¹².

Fer una pedagogia narrativa¹³ vol dir impregnar d'una mirada narrativa l'educació en sintonia amb el pensament narratiu de J. Bruner, aquell que no busca tant explicar la realitat, trobar la veritat, vetllar per la coherència del discurs, sinó més aviat per comprendre, per donar sentit, per construir significat. Aquesta pedagogia té per objectius reforçar la memòria històrica, fer front al dogmatisme i al fonamentalisme ajudant a construir identitats dialògiques, recuperar el valor del símbol, de la imaginació, a través del llenguatge evocatiu, creatiu, poètic, fantàstic, escoltar altres memòries, sobretot les de les minories silenciades i les de les víctimes i el vençuts, experimentar el goig de la creació... Un dels instruments més valuosos per dur-la a la pràctica és la biografia, l'autobiografia i, en general, el text literari. Quan narrem les nostres experiències, les nostres vides, és com si inventéssim un conte en el qual els personatges som nosaltres mateixos. Quan ens expliquem als altres és com si féssim un discurs interior, és una forma d'exploració de la pròpia consciència, és un fórmula per mirar de comprendre amb profunditat el sentit dels nostres comportaments, és donar veu a la interioritat, revestir les paraules de sentiments i dubtes, plantejar els interrogants que se'ns obren i que ens preocupen, una interpretació, una manera de donar sentit al que ens passa.

Com explica Contreras¹⁴, narrar la pròpia experiència, no és una qüestió d'ego ni de narcisisme, ni de mostrar-se com a exemple a seguir, en un plànol de superioritat, sinó que es tracta de fugir de les generalitzacions i dels llocs comuns per fer avinents els matisos, les limitacions, les insuficiències, les dificultats, els dubtes... Es tracta de posar-nos en joc des de la nostra singularitat, de deixar-nos interpel·lar pel que ens ha passat i ens passa per tal de preguntar-nos pel seu significat, per clarificar el sentit de l'experiència, de captar-ne el que és essencial.

Ciutadania i educació

El de ciutadania és un concepte ambigu, evanescent. Si, en temps remots, la ciutadania feia referència a la pertinença a una comunitat política pròxima, la ciutat, arran de les revolucions democràtiques burgeses de finals del segle XVIII el ciutadà passa a ser el membre d'un Estat nacional, un "nacional", jurídicament i pràcticament diferent d'un "no-nacional" o estranger. La ciutadania és, doncs, primer de tot, una condició jurídica¹⁵: un individu que disposa de drets civils i polítics i que, a canvi, té l'obligació de respectar les lleis, de contribuir a les despeses col·lectives, i de defensar l'Estat del qual és membre, si està amenaçat o en perill. Els intents de deslligar la ciutadania de la nacionalitat, de moment són això, propostes benintencionades, igualment que la pretensió d'equiparar ciutadania i pertinença a l'espècie humana, per damunt de les diferències individuals i de les fronteres nacionals. Hi ha altres

lectures de la ciutadania: l'adscripció voluntària a una comunitat de persones, amb una forta base emocional como a fonament d'aquesta relació; o la capacitat i la voluntat de participar activament en la vida d'una comunitat determinada.

Com és sabut, la Llei Orgànica d'Educació, de 2006, va incloure en el currículum de l'ensenyament obligatori una nova àrea, l'Educació per a la ciutadania i els drets humans. En síntesi, els objectius assignats a aquesta àrea eren els següents:

- Desenvolupar l'autoestima i l'autonomia personal.
- Desenvolupar habilitats emocionals, comunicatives i socials.
- Reconèixer la diversitat de les societats actuals i defensar la igualtat de drets i oportunitats per a totes les persones.
- Conèixer els valors i normes de convivència i els drets i obligacions que es deriven de la Declaració Universal dels Drets Humans, de la Convenció dels Drets de l'Infant i de la Constitució espanyola.
- Conèixer els mecanismes de funcionament de les societats democràtiques i valorar el paper de les administracions.
- Conèixer els principals conflictes socials i morals del món d'avui.
- Adquirir pensament crític.
- Tenir consciència ambiental.

L'Educació per a la ciutadania i els drets humans va ser combatuda des del primer moment pels sectors més fonamentalistes de l'episcopat espanyol, que l'acusaven de promoure un relativisme moral incapaç de distingir el bé del mal, i pels sectors més tronats del conservadorisme espanyol, que aprofitaven l'avinentsa tant per exaltar la família i els valors tradicionals com per afirmar que estàvem davant d'un nou adoctrinament, comparable al que, en temps de la dictadura, havia representat la *Formación del Espíritu Nacional*. El cas és que la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa, de 2013, ha suprimit aquesta àrea, atorgant un protagonisme més gran a la Religió (en la pràctica a la religió catòlica), d'elecció voluntària per part de l'alumnat o de les seves famílies, i forçant els qui no l'escullin a cursar-ne una de nova, Valors Ètics. El currículum bàsic d'aquesta àrea¹⁶, que a Primària adopta el nom de Valors Socials i Cívics, s'estructura en tres grans blocs (La identitat i la dignitat de la persona; La comprensió i el respecte en les relacions interpersonals; La convivència i els valors socials) i, en la seva introducció parla de *formar-se en el respecte dels drets humans i les llibertats fonamentals, de la preparació per actuar com a ciutadans participatius i implicats en la defensa i el desenvolupament de la societat democràtica, de l'adquisició de competències socials i cíviques personals, interpersonals i interculturals*. Uns objectius i continguts no pas tan allunyats de la blasmada Educació per a la ciutadania i els drets humans, però que ens fan adonar, per si no ho sabíem, de la importància que tenen els símbols (valors, en el lloc de ciutadania) i les

¹⁶ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

- ¹⁷ Martín, X. – Puig, J., 2003, *Respuestas del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona*. Revista de Educación, número extraordinario, p. 407-424.
- ¹⁸ Ramoneda, J., 2010, *Contra la indiferència*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ¹⁹ Garcés, M., 2013, *Nuevas formas de politización*. La maleta de Portbou 1, p. 98-105.

decisiones estructurals (ja no es tracta d'una matèria comuna per a tot l'alumnat, sinó alternativa a la religió confessional).

En qualsevol cas, educar per a la ciutadania o l'educació ètica inclou un aprenentatge que té diverses dimensions¹⁷. En primer lloc, uns coneixements: les reflexions filosòfiques, les propostes normatives, les concepcions morals, com la Declaració Universal dels Drets Humans o la Constitució espanyola, que poden orientar la vida de les persones i ajudar-les a resoldre els dilemes i conflictes que se'ls plantegin; els temes socialment rellevants i controvertits que ens afecten personalment, que afecten d'altres sectors socials o a la humanitat sencera (la violència, les relacions, l'economia, la bioètica, la justícia...). En segon lloc, les capacitats psicomorals, les disposicions personals, les habilitats socials o les virtuts cíviques, des de l'autoconeixement als procediments de deliberació i d'acció. Tercerament, l'aprenentatge de la participació democràtica (a través d'assemblees, de serveis a la comunitat, de la implicació en organitzacions i mobilitzacions diverses). I, finalment, les relacions interpersonals, les experiències de relació i d'afecte entre les persones.

El ciutadà és, més enllà de la condició jurídica, la persona emancipada¹⁸, autònoma, capaç de pensar i de decidir per si mateixa, responsable de les seves accions, fora de la tutela dels déus i d'aquells que se n'atribueixen la representació, dels poders i de les tecnologies. Aquest era, de fet, el projecte de la modernitat, de la Il·lustració. Però aquest projecte, després de la crítica postmoderna, que ha posat al descobert totes les misèries que contenia la seva cara oculta (colonialisme, totalitarisme, etnocentrisme...) s'ha fet insostenible. Malgrat aquesta ensulsiada, que ha obert les portes no només a la incertesa, sinó també a la indiferència, probablement ens cal recuperar l'actitud il·lustrada, que tot és susceptible de ser criticat, que no hi ha res sagrat, que ens cal un projecte utòpic i esperançat per combatre les desgràcies del present, per suportar les limitacions i la lentitud dels processos, que el benestar individual no ha d'estar renyit amb el bé comú, amb l'interès general.

Com que és prou evident, per una banda, que totes les revolucions han fallat i, per l'altra, que la humanitat ha estat, està i estarà marcada per les relacions de poder, inherents a qualsevol tipus de relació, l'única cosa que no podem fer és abaixar els braços, abandonar la política i deixar-la en mans del mercat, és a dir, de la competència entre unes ofertes que busquen sobretot la seducció i l'adhesió emocional, i d'una meritocràcia que responsabilitza i equipara els individus, sense tenir presents ni els condicionaments socials, econòmics, territorials i culturals que el configuren, ni les diferències d'oportunitats i d'expectatives. Ens calen noves formes de politització i de representació¹⁹ per trencar aquest cercle viciós, per trencar amb la por a reescriure la realitat i per deixar de ser súbdits.

Aquesta nova politització es distancia clarament de l'afiliació clàssica a partits, sindicats, institucions o organitzacions més o menys formals i aposta per l'autoorga-

nització, per la implicació personal, que no és fruit del convenciment ideològic, sinó de la constatació que la realització personal és impossible sense uns mínims comuns col·lectius, que no ens resignem a ser tractats permanentment com a clients, espectadors o consumidors. La tendència, en aquest sentit és clara, però estem lluny encara d'haver resolt el dilema de ser alhora coherents, eficaços i duradors. La coherència, la credibilitat personal és un segon puntal d'aquesta nova politització: el descrèdit de les institucions i dels càrrecs institucionals, degut a la corrupció, al nepotisme, a la burocràcia (que contradiu el seu discurs meritocràtic) és colossal i per això es fa bandera de la honestat, de la transparència informativa, de l'actuar en primera persona. Aquesta línia posa en el centre del debat la qüestió dels lideratges, la seva necessitat i utilitat i la seva tendència, aparentment natural, a l'aparença, la falsedat i l'acumulació de poder. I un tercer aspecte seria el de les noves formes de lluita²⁰. D'una banda, les vagues, les manifestacions, són vistes com a formes antiquades, impotents, previsibles i retòriques, que el sistema és capaç de pair i tolerar. Per això s'assagen formes noves: l'ocupació, els "escraches", la denúncia anònima..., la resistència. La resistència com a desobediència o insubmissió, quan la legalitat no és ni bona, ni justa; com a boicot i sabotatge per fer front als monopolis o a l'explotació dels treballadors per part de les empreses; com a deserció, per tal de manifestar clarament la voluntat de no participar en el lloc que se'ns ha assignat arbitràriament; com a desafiament contra les humiliacions i les imposicions. La qüestió de les noves formes de lluita posa damunt la taula un tercer tema a debat: el de la violència.

I, en el rerefons, l'educació al llarg de la vida

El concepte d'educació permanent, proposat per la UNESCO ja a l'informe Faure²¹, tenia clar que l'educació havia de servir per fer ciutadans demòcrates i participatius. Anys després, sota l'impuls de l'OCDE i l'aval de la Unió Europea, ha anat fent forat el concepte d'aprenentatge permanent, que s'adapta com anell al dit al neoliberalisme dominant, amb el seu èmfasi en els individus i en la desresponsabilització dels Estats i en la despolitització de l'educació²². Però perviu una tradició emancipadora persistent i tenaç, alimentada pel pensament marxista, la teologia de l'alliberament i la pedagogia crítica, que té en l'educació popular el seu major exponent i en Paulo Freire la seva figura més emblemàtica, en què l'educació és percebuda com una acció essencialment política. En aquesta tradició, l'educació permanent és sempre educació per a la ciutadania, és a dir, una experiència d'aprenentatge democràtic, regida per relacions no jeràrquiques, que parteix de la lectura del món que fan els aprenents, però no per quedar-s'hi, sinó per problematitzar-la i fer-la més conscient, més científica i més funcional.

Per altra banda, avui ja sembla indiscutible que una de les funcions primeres de l'educació és la de garantir que tothom assoleixi la competència i la capacitat de po-

²⁰ Garcés, M., 2014, *La fi de la docilitat*. Diari Ara de 9 de novembre.

²¹ Faure, E. et al., 1972, *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.

²² English, L.M. – Mayo, P., 2013, *Aprenent amb persones adultes: Una introducció crítica i pedagògica*. Xàtiva: Publicacions del Institut Paulo Freire d'Espanya.

²³ Besalú, X., 2012, "El debate cultural, la lucha por el significado". A: Martí, M.-Gil, J. (ed.), *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Xàtiva: Edicions del Crec, p. 25-35.

der seguir-se formant al llarg de tota la seva vida. Per fer-ho possible es requereixen algunes condicions mínimes²³. La primera, assegurar que la persona confii en les seves pròpies possibilitats i tingui interès per aprendre. Això vol dir que tot procés educatiu ha de ser respectuós amb cada un dels educands, que la humiliació pública o privada ha de ser foragitada i, en canvi, cal tenir cura de l'autoconcepte i l'autoestima de tots els participants i cal creure en les seves possibilitats de millora. La segona condició és treballar la metacognició, la capacitat de poder guiar, autoregular, planificar, controlar i avaluar el propi aprenentatge. Això implica conèixer-se a un mateix, tenir consciència de les pròpies fortaleeses i debilitats, reconèixer les estratègies que ens han estat útils i eficaces en el passat i poder copiar o adaptar els models d'altre... En tercer lloc, cal assegurar un capital cultural mínim, una cultura de base imprescindible per fer front a les exigències dels diferents contextos en què es desenvolupa la nostra vida, i per poder accedir a sabers més especialitzats en un món en què la informació és fàcilment accessible i és pràcticament inabastable: unes bases lingüístiques sòlides, una formació matemàtica funcional, una competència digital i per al tractament de la informació, uns marcs per poder comprendre i gaudir de la realitat sociocultural, natural i artística. Finalment, cal treballar també les capacitats emocionals, relacionals i socials. Si es fa bé aquest treball en qualsevol instància i context educatiu, l'educació permanent serà alguna cosa més que un desig amable.

Dimensions educatives al voltant de les dinàmiques entre formació i treball amb persones adultes

Fernando Marhuenda, Universitat de València



En parlar dels trànsits entre el sistema educatiu i el productiu, es posen de relleu fortes contradiccions. Per una banda, es tracta de dues lògiques que volen autojustificar-se, però una mirada distanciada permet reconèixer les insuficiències d'un i altre sistema, fruit de les quals l'ésser humà pateix entrebancs considerables en la seua aspiració a un desenvolupament ple.

El dret a l'educació i el dret al treball són freqüentment violats i convé questionar la relació entre un i altre, particularment des de la perspectiva d'un territori poc habitat i sovint amagat i reduït, aquell que habiten les i els joves de baixa qualificació, que abandonen el sistema educatiu i se n'alegren, però que entren a una terra de ningú on el que prima és el dia a dia i on l'horitzó sembla un precipici.

Aquest text pretén en reconèixer eixe territori, qui l'habita, així com les possibilitats que el sistema educatiu permet així com les que apareixen al llarg de les incursions en el subsistema de la formació ocupacional així com en el món del treball. Per d'assolir les nostres pretensions, ens apropiarem a eixe context però des de la perspectiva de la investigació que ha hagut durant els darrer trenta anys no només al País Valencià, sinó a tot l'Estat, a Europa i a Amèrica Latina. A continuació, exposarem les nostres anàlisi, crítiques i valoracions de les polítiques i pràctiques que s'han estés en aquesta àrea al llarg de la última dècada i, particularment, en l'àmbit de la orientació per a la búsqueda d'ocupació i/o de formació.

Formació professional per a la inclusió social, una fórmula plausible? un apropament des de la investigació a les formulacions polítiques.

Tots els plans, programes, declaracions i manifestacions polítiques que fan referència a la integració i la lluita contra l'exclusió social fan referència, més prompte o més tard, a la importància que juguen en aquests processos el treball i la formació. Siga qui siga la font del discurs, no hi ha cap dubte que l'ocupació és l'element crucial per a combatre l'exclusió. Atés que també hi ha coincidència en que el nivell zero d'atur ja no és el 100% d'ocupació de la població, sinó el 95% que permetrà que l'economia funcione millor, segons ens diuen, sempre trobarem un 5% d'aturats de fet que, obviament, es sentiran exclosos i per als que s'ha de donar alguna opció que, com que no pot ser la faena remunerada, bé pot tractar-se de la formació. De fet, ja fa més d'un quinquenni on sembla que el mantra que sol·luciona tots els mals és allò de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, tot i que no és sinó una caricatura del seu precedent en els anys Seixanta de la darrera centúria, on es defensava l'educació permanent com a principi de desenvolupament personal i social.

Com que el mercat de treball resulta avui en dia més complicat que fa tres dècades i com que en eixe mateix temps, conforme l'atur es mostrava com a tret estructural i no conjuntural a la nostra societat, l'orienta-

ció professional s'ha estés com a pràctica habitual així com també com a element clau en les polítiques de formació i ocupació. Dit d'una altra manera, l'orientació ha esdevingut també un altre eix en la inclusió social, una clau per a la formació continua, un factor d'eficiència del mercat de treball, un mecanisme que, des de les tecnologies dels recursos humans, s'ha posat al servei del desenvolupament econòmic i no només del personal.

El que acabem de dir ho podem apreciar en un ràpid recorregut pel que ha estat l'evolució de les formacions ocupacionals en els darrers trenta anys. Durant la dècada dels Vuitanta, el desenvolupament de la formació ocupacional va consistir en la provisió de places de formació per a una població cada vegada més afectada per elevades taxes d'atur. Es tractava fonamentalment de formació inicial, d'ensenyar tasques, coneixements, habilitats per tal de desenvolupar oficis; tasques que molt sovint s'havien assolit abans en els mateixos llocs de treball, eixos llocs ara ja inexistents. Una vegada Espanya entrà en la per aquella època encara anomenada Comunitat Econòmica Europea, es pogué accedir a fonts de finançament comunitàries com ara els programes PETRA, que fomentaven l'esperit empresarial i facilitaven les transicions al treball. En els anys Noranta podem apreciar un desplaçament de l'interés per la formació inicial cap a la formació contínua, fortament impulsat a partir de la signatura del Primer Acord Nacional sobre la Formació Continua que al 1993 varen acordar els sindicats majoritaris junt amb la patronal i el Govern. La formació ocupacional va veure minvades les aportacions monetàries provinents de la quota de formació obrera dels contractes, i les fonts europees varen començar a jugar un paper clau, amb programes com ara els Horizon, Now o Integra adreçats a persones amb diferents factors de vulnerabilitat, marginació social, per motius de gènere o de discapacitat. Al final de la dècada es possà en marxa també la iniciativa comunitària Leonardo da Vinci, que ha continuat amb el canvi de segle. A l'any 2000 moltes de les polítiques europees s'apropen i orienten més cap a la competitivitat i productivitat, tot incloent les de formació i, evidentment, les d'ocupació. La coneguda com a Estratègia de Lisboa va proposar-se objectius molt ambiciosos per a l'any 2010. Des d'eixe moment, el major impuls en materia de formació i ocupació ha estat el treball de reconeixement de les qualificacions professionals dels treballadors i la seua acreditació, amb relativa independència de la forma d'adquisició d'eixes competències. L'espai per a iniciatives de formació ocupacional inicial per a persones en situació de risc es redueix un altra vegada, i les seues fonts de finançament reconegudes són ara el programa Leonardo da Vinci i, sobretot, el marc dels Equal.

Al llarg d'estes tres dècades, s'han anat desenvolupant unes pràctiques que podem considerar pròpies de la formació per al treball de persones en situació de risc, tot i que avui en dia, sobretot en l'orientació cap al mercat de tota mena de formació,

s'han estés i les podem trobar també en molts altres espais educatius com ara la formació professional reglada i fins i tot la formació universitària.

Ens referim a pràctiques com la modularització del curriculum, l'expansió de l'aprenentatge experiencial acompanyat de cert descrèdit dels aprenentatges acadèmics, l'educació basada en competències, el reconeixement dels aprenentatges informals o l'aparició de noves claus en matèria formativa com ara l'empleabilitat¹. Totes aquestes pràctiques, sovint originades i experimentades a la formació ocupacional, en programes adreçats a joves i a dones adultes, han estat arreplegades per les institucions educatives formals que també han patit, al llarg de les darreres tres dècades, un impuls professionalitzador que les ha anat instrumentalitzant cada vegada més al servei del desenvolupament econòmic i dels requeriments genèrics del mercat de treball.

Però el fet que estes pràctiques hagen existit ha sigut també objecte d'atenció per una part, ben es cert que minoritària, de la comunitat acadèmica, principalment des de la sociologia i alguna part també des de la pedagogia, que han estat capaces de identificar temes d'estudi rellevants com ara les transicions, l'orientació, l'organització i estructura dels sistemes, la sobrequalificació, les relacions entre educació i capital social i capital humà, els processos canviants de socialització i de formació d'identitats professionals, o el desenvolupament de metodologies d'ensenyament adients tant a les persones que no han assolit la seua escolarització bàsica com als aprenentatges de coneixements aplicables al treball.

Podem trobar un gran acord dins de la comunitat acadèmica² (Ainley, 1993, 1999; Agalianos, 2005; Descy, 2005, 2002; Gallart, 2002; Gil, 2005; Marhuenda, 2000; Marhuenda, Martínez y Navas, 2004) sobre algunes evidències que la investigació existent posa de relleu, tot i que els espais de decisió política semblen ignorar aquestes evidències i que, a més, neguen el paper de la I+D en aquest àmbit, quant sembla ser un element imprescindible en la resta d'àrees de desenvolupament social. Eixe acord pot donar-se entorn al fracàs en el trasllat de les experiències pilot a les polítiques generalitzades; en l'ús i abús de la formació ocupacional, en l'excessiu èmfasi en la innovació com a criteri d'èxit front a altres variables que són capaces de mostrar la seua efectivitat tot i ser considerades clàssiques o tradicionals. És manifestament dolorós el fet que no hi ha cap interès pel seguiment d'estos programes ni, per suposat, per l'avaluació del seu impacte, com si el que importara fora el fer coses més que la mateixa utilitat esperable d'elles. L'efecte resultant en la pràctica és allò més paregut a un joc d'atzar, com tants que hi han, amb la particularitat que en aquest joc no hi han regles fixes o, millor dit, sí que hi ha una regla fixa, la única: les regles de la formació ocupacional han de canviar constantment, produint un panorama tan inestable que els seus efectes són d'allò més corrosius.

¹ Si les teories educatives més modernes plantejaven a 1900 la necessitat d'educar per a la vida, i a partir del 1970 l'èmfasi es va posar en la formació per al treball, avui en dia s'ha reduït encara més el paper de la formació que ja ho és per a l'empleabilitat.

² Al final del text hi ha un llistat de referències a partir de les quals l'autor ha elaborat les consideracions que exposa al llarg de la resta del capítol; no inclouré les referències en el text per tal de facilitar la seua lectura.

³ Que sovint no són només de formació sinó també de relacions, referències positives, renda mínima, vivenda, sanitaris, i altres.

⁴ El cas de la formació contínua ha estat particularment significat en aquest sentit.

Potser una mirada a les trajectòries dels joves, a partir de les investigacions existents, ens permeta repasar esta conclusió amb més propietat (Aparisi, 1998; Cachón, 1999, 2000; López, 2006; Martínez y Miquel, 2000; Raffé, 1999; Subirats, 2004). Els processos de transició dels joves a la vida adulta ho són també de l'escola al món del treball, així com processos de maduració personal pels quals l'individu va construint la seua identitat i buscant espais de reconeixement i afiliació per a la mateixa. Són processos complexos, on juguen un paper important les expectatives que tenen així com les oportunitats de que disposen al llarg del temps per assolir les mateixes. És evident que les oportunitats depenen de variables diverses, com ara l'estructura i característiques del mercat de treball local, la trajectòria escolar, la situació familiar, les influències del grup d'iguals. I que el trànsit a la vida adulta i activa es pot considerar complet i exitós en la mesura en que s'assoleixen les expectatives que ú té. Les transicions són un problema greu quant el temps transcorre sense assolir les expectatives, malauradament cada vegada més freqüent tenint en compte l'evolució del mercat de treball. I el problema és molt més greu, i així es troben molts dels joves als que les estadístiques de la primera part fan referència, quant el pas del temps du a rebaixar les expectatives i fins i tot a rebutjar a tindre-les, deshumanitzant a la persona pel fet de conduir-la a acceptar qualsevol cosa. La OIT (2000, 2005) du quasi una dècada advertint de l'augment i la seriositat d'aquestes circumstàncies. Quant un jove es situa en eixa combinació de transcurs del temps i renúncia a les seues expectatives, podem considerar la seua trajectòria erràtica, és a dir, manca de direcció i sentit. Fent palesa una gran injustícia, al recordar que no tots comencen el seu trànsit des de la mateixa casella d'eixida, que no tots tenen les mateixes cartes en començar la partida, però que no estem en un joc d'atzar.

Afortunadament, junt a la investigació sobre transicions, que sol proporcionar-nos aquests resultats decebedors, tenim també la investigació sobre els programes (Abdala, 2006; Bainbridge, 2003; Codina, 2001; Gallart, 2000; Jacinto, 1998; Kársz, 2004; Marhuenda y Navas, 2004; Martínez y Marhuenda, 1998; Pieck, 2000), que ens permet trobar altres evidències més joioses, aquelles que mostren quins factors fan que les pràctiques formatives amb joventut en situació de risc siguin eficaces i aprofiten per afavorir la integració social d'eixes persones. També aquí hi ha punts d'acord en la literatura, que mostra que els programes funcionen millor en la mesura en que s'adequen a les condicions en que arriben els joves, en que es mostren més rellevants per a satisfer les seues demandes i necessitats³ d'una manera integral, alhora que fan un ús eficient i intel·ligent dels recursos de que disposen. És clar que no totes les institucions que avui en dia gestionen els diners per la formació ocupacional ho fan de la mateixa manera, i que junt a centres escolars hi ha també d'altres entitats, tant locals com sense afany de guany, al mateix que gremis i sindicats, que hi participen amb la intenció d'atendre els joves. Però també hi ha institucions que han

vist en el mercat de la formació una oportunitat de negoci⁴ i on els resultats tenen igual. Les diferències entre entitats es fan paleses sobretot en la gestió de les estratègies al voltant de la formació més que les estratègies pròpiament formatives. Ens referim als processos de selecció i acoblament dels joves als programes oferits per les entitats; que fan que algunes entitats intencionalment trien els joves que millor es beneficiaran de la proposta formativa, la qual cosa suposa ja una orientació i un suport fins i tot abans de començar el procés formatiu. Igualment ens referim als processos de seguiment i acompanyament dels joves una vegada ha acabat l'acció formativa, en els quals hi ha entitats que també s'impliquen al considerar que és per als joves per a qui treballen, i no per a l'administració que finança l'acció formativa –i solament les hores d'acció formativa, potser incloent-hi, en el millor dels casos, algunes hores més per tal de fer programacions i memòries-. Malauradament, tot i haver quedat paleses estes evidències en la investigació educativa, les polítiques de formació continuen centrant-se quasi amb exclusivitat en les mesures exclusivament formatives, la qual cosa reforça la valoració que exposàvem abans, on el que importa és fer coses. Però, per tal de minimitzar les trajectòries erràtiques i per tal també de corregir-les, convé diferenciar la qualitat de les accions dutes a terme per les entitats, convé prendre consciència del destrellat en que han funcionat aquestos programes durant les últimes dues dècades.

L'orientació per a l'ocupació: on estudis i pràctiques mostren la inutilitat de les polítiques.

En aquest darrer apartat faré referència a tres estudis recients al País Valencià sobre el paper de la orientació per a l'ocupació i la formació que evidencien la necessitat de canvis radicals si és que s'espera algun efecte de la inversió que es fa en orientació (CCOO-PV, 2005, 2006a, 2006b).

El primer que posen de relleu estos estudis és la creixent necessitat d'orientació degut a una varietat de variables: Per una banda, com ja hem vist, per l'augment del volum de trajectòries erràtiques de transició. Però, a més, perquè eixe augment ve acompanyat per altres circumstàncies que agreugen la situació de desavantatge en que es troben eixes persones. Entre aquestes, trobem la distància creixent que hi ha entre formació i ocupació o, dit d'altra manera, la necessitat de cada vegada més temps per poder considerar tancat el període de transició. En segon lloc, la segmentació del mercat de treball, no ja dualitzat com s'assenyalava a començament dels anys Noranta, sinó fragmentat de tal manera que ara cal transitar, una vegada en el món del treball, entre els diferents segments del mercat fins a poder considerar assolida la maduresa laboral. En tercer lloc, la important fragmentació que també està patint la força de treball i la pèrdua del sentit d'allò col·lectiu dins entre els mateixos treballadors. Si ajuntem això a un quart element, l'atomització de les relacions laborals, la situació és molt més

greu ja que totes juntes el que fan és debilitar la capacitat de les persones per trobar fàcia i mantenir-la. Fa falta, doncs, l'orientació, cada vegada és més necessària, ja que les transicions són molt més complexes que fa només trenta anys.

Però tanmateix és necessari un canvi de concepció de l'orientació: No es pot continuar considerant que les trajectòries cap al treball són decisions personals ni pot, com es fa tan sovint avui en dia, considerar l'empleabilitat com a una característica que es pot predicar dels individus. L'empleabilitat és sempre relacional, fa referència a l'acoblament entre la persona i el lloc de treball i depèn tant de les característiques d'un com de l'altre, sent que el segon és molt més variable, impredecible i incontrolable que el primer, a més de ser selectiu, ja que en això no hi ha diferència entre sistema educatiu i sistema productiu: ambdós es pretenen accessibles per tothom però ambdós tanquen les seues portes a alguns.

Per un altra banda, cal considerar si l'orientació no està oferint-se, en no pocs casos, no com a preparació per a la formació i l'ocupació, sinó com a substitut d'ambdues. Una consideració que ens du a valorar la conveniència de que s'articulen i financen accions d'orientació professional per a persones que no és que siguen de difícil ocupabilitat, sinó que podriem considerar com a inocupables, en la mesura en que ja l'escola s'ha mostrat incapaç de educar-les. Fem aquí un aclariment que creguem necessari per la brutalitat que poden manifestar estes paraules: com hem dit referit a l'empleabilitat, no és una característica individual sinó relacional. Així doncs, quan parlem d'inocupabilitat no ho fem referit a les persones en si, sinó en la seua posició i relació amb el mercat de treball, que es qui de fet les fa inocupables. Al igual que el sistema educatiu és qui, al mostrar-se ineficaç amb alguns, els fa –de fet– ineducables. I cal igualment matissar que aquestes nocions són canviants: col·lectius considerats inocupables fa menys de vint anys han demostrat la seua ocupabilitat gràcies a noves estratègies que es mostren eficients en desvetllar i demostrar la seua competència, com ara els centres especials d'ocupació, les empreses d'inserció social o el treball amb suport. La realitat, malgrat ser crua, és canvia, pot ser un altra.

Per poder canviar-la, no obstant, caldrà superar alguns dels obstacles i entrebancs que l'orientació està patint en els darrers anys, on ha sofert també una expansió poc ordenada.

El primer dels obstacles el trobem en els plans d'orientació existents. Aquestos plans i programes posen en dubte la possibilitat de la orientació. Són plans per al foment de l'orientació que fan impossible l'orientació. Això és així per varios motius: En primer lloc, no hi ha previsió de l'oferta d'ocupació més enllà del curt termini, només en alguns sectors i per a empreses amb cert volum de recursos humans. En absència d'estes previsions, l'orientació no pot funcionar. Cal afegir, a més, que el que si seria molt més viable, l'existència d'una planificació a mitjà termini de l'oferta de formació és també inexistent. La formació es reprograma de nou cada any, a di-

ferència del que passa en la formació reglada, apenes hi ha centres de formació ocupacional, fins i tot els que són titularitat de la mateixa administració de treball i molt menys entre entitats locals o sense afany de guany, que sàpiguen quina serà la seua oferta –i per tant també la seua plantilla– el curs vinent. Els calendaris de formació ocupacional manquen de tota rigorositat exigible a una administració que ha d'estar al servei dels ciutadans: La major part de les convocatòries es fan a Nadal, no es resolen fins a després de Pasqua en els millors dels casos i, sovint, al començament de l'estiu, per a accions que han d'estar concloses abans de finalitzar novembre! Un destrellat.

Si a tot l'anterior afegim la dispersió de l'oferta en el territori, el resultat és que tant la formació com l'orientació, tant els formadors com els orientadors, van canviant de lloc, provocant encara major confusió entre totes les persones que ja es troben immerses en trajectòries erràtiques i que enlloc de rebre orientació es troben en distracció, involuntària per part dels professionals però conseqüència dels efectes de la programació per part dels polítics i tècnics.

El segon dels obstacles que l'orientació ha de superar és el de la gestió per projectes a la que es sotmesa. Si abans parlàvem de la possibilitat, aquí podríem dir de la utilitat. La gestió per projectes, el tractament que l'orientació rep exactament igual al de la formació –convocatòries anuals no renovables de plans integrals d'ocupació, accions OPEA, IOBE o en qualsevols de les modalitats en que les hem vist durant la darrera dècada– fa que en tot este temps no s'haja pogut generar una estructura per a l'orientació. Esta manca d'un referent estable, la inexistència d'uns punts de referència sòlids i invariables –els únics existents són les oficines del SERVEF, però no són els espais adients per als joves vulnerables i marginals: ni aquestos joves s'acosten a ells ni estos centres són capaços d'acollir-los quant en alguna ocasió s'ha produït eixe acostament–, fa que ens pugam plantejar ben seriosament si una orientació oferida en eixes condicions és beneficiosa o ans al contrari perjudicial. Si bé no tenim una resposta clara, l'ambigüitat al menys queda en l'aire.

El tercer dels obstacles que ha de superar l'orientació el troba en els discursos que es proclemen al seu voltant, en la literatura que en tot este temps s'ha generat, fins i tot des d'àmbits acadèmics, particularment des de la psicologia que ha concebut l'orientació com una tasca individual. Es tracta, doncs, d'un obstacle que possa en qüestió el sentit –l'orientació, podríem emfatitzar sense caure en la redundància– de la orientació: No només no hi ha estructura, per tant estable, d'orientació; tampoc hi ha serveis integrats d'orientació, sinó que s'ha anat especialitzant l'orientació de manera que l'espai, el lloc, els procediments, registres i els professionals mateixos són diferents. La multiplicació dels agents, doncs, dificulta sens dubte l'acompliment de la funció orientadora, i fa questionar-se el sentit de la mateixa. Si considerem això tot incloent-hi la desaparició de l'horitzó a llarg plaç en el que l'orientació hauria de me-

nejar-se, el resultat no pot ser més desmoralitzant. Accions puntuals, momentànies, esporàdiques, aïllades i, en conseqüència, alienades d'orientació. El sentit de l'orientació ha de ser necessàriament un altre.

El darrer obstacle que assenyalarem el trobem, conseqüència de tots els anteriors, en la pràctica de l'orientació. Podríem parlar aquí de l'obstacle que suposa la definició mateixa de l'orientació: S'està confonent orientació amb informació –de les possibilitats que hi ha disperses en els mercats de treball i de la formació– i amb acoblament ràpid d'una persona a un lloc de treball –intermediació laboral és el terme que sovint es gasta. L'orientació, feta d'aquesta manera, resulta doncs inespecífica. I l'orientació ha de ser concreta, d'altra manera acaba convertint-se en una relació terapèutica. Obligada per les circumstàncies, l'orientació es presenta en el format d'accions puntuals i no pot arribar a ser un procés d'acompanyament personalitzat que podria estalviar molts recursos tot i respectant molt més la dignitat de la persona que s'acosta a un procés d'orientació. És clar que, sense acompanyament, no és possible establir itineraris d'inserció sociolaboral que és, justament, el que els joves desescolaritzats necessiten davant un mercat dispers, canviant, inestable i mòbil que és l'escenari en que es troben els mercats de treball i de la formació.

Caldrà, doncs, prendre consciència de la situació de l'orientació, recordar que ha d'afavorir que millore el coneixement que les persones tenen de les possibilitats i limitacions que elles mateixes tenen en un moment donat en relació, sempre, a les possibilitats i limitacions que l'entorn presenta. Ja que el que interessa és l'ajustament i acoblament apropiat entre el mercat de treball i la persona, i aquest s'ha de fer en els dos sentits.

És innegable la imprescindibilitat de l'orientació avui en dia, però també ho és que ha de oferir respostes millors de les que ha estat capaç de presentar i, per això mateix, caldria demanar responsabilitat, fonamentalment als responsables polítics, del malbaratament que està fent-se de les inversions públiques per desenvolupar unes pràctiques de manera tal que és de tot punt impossible que assoleixquen els fins per als quals s'han desenvolupat. No es pot entendre ara ja la formació sense orientació, però caldrà també començar a plantejar-se aquesta funció com a tasca col·lectiva per tal que pugui ser alliberadora, que arribi a trencar no ja les trajectòries erràtiques sinó les condicions que duen a eixes trajectòries.

Davant un món del treball canviant, inestable i que es desfà, com l'Antàrtida, l'orientació ha de prendre el seu paper com a far sòlid i estable que done llum sobre les trajectòries que la població pot recórrer. Si l'orientació és ella mateix inestable i de tant en tant invisible, els seus efectes són justament els contraris als pretesos, i serà un factor de major generació d'exclusió. Cal considerar quin paper està fent i avaluar els seues efectes.

Referències bibliogràfiques

- APARISI, J. *et al.* (1998) El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social. Valencia, Universitat de València.
- ABDALA, E. (2006): La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva. Montevideo, Cinterfor/OIT.
- AGALIANOS, A. (2005) European Union-supported educational research 1995-2003. Brussels, European Commission.
- AINLEY, P. (1993) Class and Skill: Changing Divisions of Knowledge and Labour. London, Cassell.
- AINLEY, P. (1999) Learning policy. Towards the certified society. London, MacMillan Press.
- BAINBRIDGE, S.; Murray, J.; Harrison, T. i Ward, T. (2003) Learning for employment. Second report on vocational education and training policy in Europe. Luxembourg, Cedefop.
- CACHÓN, L. (ed.) (1999) Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo. Valencia, 7 i mig.
- CACHÓN, L. (ed.) (2000) La inserción profesional. Germania, Alzira.
- CHISVERT, M.J. (2009). Tránsito hacia una orientación profesional integral. Estudio del proceso de implementación en el seno de una organización sindical. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- CODINA, M.T. (coord.) (2001) El adolescente marginal: Escuela y trabajo. Barcelona, Rosa Sensat.
- CCOO-PV (2005) Estudio de los mecanismos de información y orientación profesional existentes y propuestas de mejora.
- CCOO-PV (2006a) Visualización de aprendizajes informales. Diseño de propuestas metodológicas adaptadas a los/as trabajadores/as de baja cualificación.
- CCOO-PV (2006b) Diseño de metodologías de orientación profesional para trabajadores/as en activo, como proceso educativo de toma de conciencia.
- DESCY, P. i TESSARING, M. (2005) The value of learning. Evaluation and impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe. Executive summary. Luxembourg, Cedefop.
- DESCY, P. i TESSARING, M. (coords.) (2002) Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe. Luxembourg, CEDEFOP.
- GALLART, M.A. (2002) Veinte años de educación y trabajo. La investigación de la formación y la formación de una investigadora. Montevideo, Cinterfor.
- GALLART, M.A. (coord.) (2000) Formación, pobreza y exclusión. Montevideo, Cinterfor.
- GARCÍA, J.; PEIRÓ, J.M., *et al.* (1998) Capital humano. La inserción laboral de los jóvenes en la Comunidad Valenciana. Valencia, Bancaixa.

- GIL, G. (2005): Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Medio. Tesis doctoral no publicada. València, Universitat de València.
- GRAÑERAS, M. *et al.* (1999): Las desigualdades en la educación en España, II. Madrid, MEC-CIDE.
- JACINTO, C. i Gallart, M.T. (coords.)(1998) Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables. Montevideo, Cinterfor.
- KÄRSZ, S. (coord.)(2004): La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona, Gedisa.
- LÓPEZ, A. *et al.* (coords.)(2006): ¿Existen los jóvenes desfavorecidos? Valencia, Consorci Pactem Nord.
- MARHUENDA, F. i NAVAS, A. (2004): Replantear la garantía social: Ventajas y problemas tras diez años de experiencias. Valencia, Universitat de València.
- MARHUENDA, F. *et al.* (2000): ‘Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?’ en Temps d’educació, núm. 24, pàg. 263 a 281.
- MARHUENDA, F; Martínez, I.; Navas, A. (2004): ‘Conflicting vocational identities and careers in the sector of tourism’, en *Career Development International Journal*, vol. 9, núm. 3, pàg. 222 a 244.
- MARTÍNEZ, I. i MARHUENDA, F. (comps.)(1998): La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social. Valencia, Universitat de València.
- MARTÍNEZ, X. i MIQUEL, F. (2000): New needs of change in youth guarantee and vocational training for unqualified young people. Final product 1. España. Leonardo da Vinci Project INVOC-TRAIN, en http://www.conc.es/ensenyament/leonardo/informes%20nacionales_1.html (Consulta: 13/6/2006).
- OIT (2000) La formación para el empleo. La inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes. Informe de la Conferencia Internacional del Trabajo. Ginebra, OIT.
- OIT (2005) El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Ginebra, OIT.
- PIECK, E. (2000) Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social. México, CONALEP.
- RAFFE, D. *et al.* (1999) A comparative analysis of transitions from education to work in Europe. CATEWE working papers.
- SUBIRATS, J. (dir). (2004): Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona, Fundación ‘La Caixa’.

Ciutats i territoris: espais possibles de creació social entre relacions i contextos

Antonia De Vita, Universitat de Verona

Traducció: Anna Maria Andalfato i equip editor de la revista



Quant més les arrels d'un arbre són enfonsades profundament en el terreny, més alt pot plantejar les seues branques.

Sovint miro el cel. Veure-ho en el matí en horari d'estiu i tot el cel s'enganxa a l'ull i arriba a la beguda i jo vaig colpejar a ell, com una planta que es menja la llum.

Mariangela Gualtieri, *Fuoco centrale*

La crida del cel i la terra són formes poètiques per entrar sense problemes “en el territori/als territoris”, sovint evocats retòricament en comptes d'experimentar-los realment. La paraula poètica té l'habilitat rara per netejar significats gastats per introduir-nos en nous. És a través de la posició que suggereix la poesia que podem acostar-nos novament als territoris per trobar-los una altra vegada, escoltar-los de nou, deixar-nos sorprendre.

Territoris urbans, llocs de creació social

Per sortir dels significats desgastats de territori/territoris proposo l'enfocament de Gregory Bateson, que ens mostra que “el mapa no és el territori”. El gran epistemòleg ens recorda que no devem confondre els mapes conceptuals indispensables per a l'orientació, amb el territori en si mateix, molt més complet que el mapa.

Els territoris no són terres devastades

Podríem, si cal, tornar a examinar els mapes per retrobar-nos de manera distinta amb el territori que és -en la seua complexitat- inesgotable, complex, amb parts visibles i invisibles, amb significats explícits i latents, tant material com immaterial, en contínua transformació.

Al territori hi ha carrers i places, arbres i jardins, un clima i un entorn, cares i edificis, ritmes i moviments, buits i plens els significats dels quals estan revelant-se a poc a poc. Sobre el mapa, acordarem les diferències que el territori ens senyala, per actualitzar-lo en la mesura de que el territori es va modificant.

Així, endinsant-se cada vegada més en el territori, descobrirem serveis i cultures, espais i temps en els quals els significats s'aglutinen al voltant de les persones i els contextos que aconsegueixen construir. Descobrirem un teixit urbà i social amb entramats densos o escassos, que mostra cohesió o fragmentació, ferit i malalt, o viu, efervescent, creatiu. Ens trobarem persones, dones i homes que amb les seues accions contribueixen a conformar el territori tal i com és.

¹ He discutit en profunditat el concepte de 'creació social' en textos diversos, incloent-hi: Vita a., *sociale creazione. Relazione e contesti per educare*, Carocci, Roma 2009; L. Bertell, Vita, *Una Città da abitare. Urbà Archaeopress e processi partecipativi*, Carocci, Roma 2013.

Començar pel territori, em sembla important per a traure a la llum els seus recursos, per comprovar en fins quina mesura les ciutats i barris no són terres inhòspites, per aprendre a reconèixer els moviments de la creació social. També és important per entendre en quines circumstàncies emergeix la creació social: un aprenentatge de gran interès per a aquells -com els treballadors socials, els urbanistes, etc.- que poden guiar aquests processos creatius en els territoris.

Aprendre a localitzar els moviments de la creació social

Amb 'creació social' em refereix a la competència simbòlica i material que permet als subjectes i als contextos transformar límit/limitant de les situacions i circumstàncies en què vivim i treballar amb un límit/mòbils¹.

Localitzar la creació social a la ciutat, en els barris en els quals vivim i acudim, és una manera d'ensenyar, a través de nous enfocaments i mirades, els recursos i les seues possibilitats, les bones coses que ja s'estan desenvolupant, a prop i lluny de nosaltres, en el sentit dels moviments que a vegades vénen des de baix, altres des de dalt algunes vegades es troben.

És una manera de treure poder a la visió apocalíptica, afligida, incansablement crítica d'aquests temps, que emfasitza les falles i exclou les possibilitats de ser i estar amb els altres, amb creativitat en els nostres contextos de vida i treball. En efecte, la realitat ens ensenya -només si és mirada amb altres ulls- diverses experiències de creativitat i participació, implicada en reconstruir el sentit de pertinença al propi barri, en recrear les formes de participació necessàries per a la qualitat de la nostra vida i del nostre entorn.

Augmenta el diseg de ser coautors del territori

Cada vegada més, vida urbana deixa rastre que el pla urbanístic exclosos, és a dir aquelles pràctiques que s'insinua entre la xarxa de vigilància, seguint algunes tàctiques de creativitat difusa.

M. De Certeau, L'invenzione la quotidiano

En les últimes dècades, són particularment els barris els que han esdevingut el símbol de la complexitat i l'espai escollit pels encontres/desencontres de moltes de les diferències que conformen les ciutats contemporànies.

Més enllà de l'alienació del viure a la ciutat

Des dels barris apleguen nombroses iniciatives, tant dels ciutadans com de realitats organitzades, a que atenyen als habitants i a les institucions.

Per part dels habitants creix el diseg de viure en el seu barri participant activament en la vida i la qualitat de vida, així creixen les accions imaginatives: ús i ocupació creativa dels espais públics, creació d'espais comuns, horts urbans, horts socials,

punts d'intercanvi de llibres, agricultura de guerrilla, etc. Accions concretes i simbòliques que mostren la necessitat de dones, homes, nens, joves i menys joves, de ser part activa del teixit urbà amb la seua capacitat creativa i el desig d'eixir de la costera cap avall de l'alienació del viure en la ciutat per a tornar a sentir-se en casa. Així als darrers anys hem assistit a moltes experiències relacionades amb la reconquesta dels espais urbans que s'han manifestat de diferents maneres.

Espais i llocs significatius per a la ciutat que han estat ocupats, reinventats i, ja hagen nascut del dissens² o siguen fruit d'un treball consensuat³, han estat convertits de nou en espais públics.

Al centrar-se sobre idees diverses com el bé comú, la sostenibilitat de la vida a la ciutat i a la consciència de la limitació dels recursos del planeta, els principis de la justícia social, la crítica als processos de globalització descontrolada, la necessitat de possibilitar l'accés a tots els espais factibles, molts subjectes -públics i privats, col·lectius o no, previstos o imprevisibles -estan exercint una autoritat que reescriu el text social a través de ruptures i de recomposicions.

Tàctiques de creativitat estesa

Per començar, anem a recordar les experiències recents de l'ocupació del Teatre Valle en Roma o del Macaco en Milà. En el primer cas, el teatre més antic de Roma es transforma, gràcies a la intervenció dels treballadors, en una fundació 'Fondazione Teatre Valle Bene Comune', la primera institució de ressonància europea en ser administrada seguint els principis d'autogovern amb la participació dels ciutadans i dels treballadors i treballadores del món de l'espectacle.

En el segon cas es tracta del "Centro per le Arti e cultura di Milano", nascut de l'ocupació, un col·lectiu cultural i artístic, de l'edifici Torre Gualfa, a poca distància de l'estació Central de Milà⁴. Un palau construït en la dècada de 1950 i des de fa temps buit i sense utilitzar però amb un gran valor simbòlic. També en aquesta ocasió són els treballadors del món de l'art junt amb els ciutadans, que es posen en marxa per experimentar noves formes compartides d'art i d'espectacle a disposició de tota la ciutat.

Al voltant de la idea d'una vida sostenible i una limitació de recursos, han cristallitzat nombroses iniciatives com els jardins comunitaris, els horts urbans o accions simbòliques per crear espais verds en la ciutat, com en el cas de l'agricultura de guerrilla: grups de ciutadans actius que descobreixen espais verds sense utilitzar i que 'armats' amb humus, llavors de flors i aigua, duen a terme clandestinament uns atacs sorpresa per a sembrar flors i plantes. Més concretament, les experiències de les "ciutats en transició", d'origen anglosaxó (Kinsale i Totness) que s'estan estenent també a Itàlia, començant amb l'experiència de Monteviglio, a prop de Bolonya; en aquest exemple es fa prevaler -sobre la base del problema del petroli (contaminació i alts preus)- les noves formes de desplaçament net, a les formes alternatives d'energia, a

² Cottino P., *La Città impreveduta. Il dissenso nell'uso dello spazio urbano*, Elèuthera, Milano 2003.

³ Fondazione Cascina Roccafranca, *Una cascina per ricostruire lo "spazio comune". Tre anni di sperimentazione a Mirafiori*, Suppl. di "Animazione Sociale", 246, 2010.

⁴ Giardini F., Mattei U., Sprengelburg R., *Teatro Valle occupato. La rivolta culturale dei beni comuni*, Derive e Approdi, Roma 2012.

⁵ Veieu: www.transitiontown-kinsale.org, www.transition-towntotnes.org i www.transitionnetwork.org, www.guerrillagardening.org.

⁶ Bertell L., M. Deriu, Vita A, Gosetti G. (a la cura de), *David i Goliat. La primavera de les economies diverses*. L'Ullal edicions. Institut Paulo Freire d'Espanya. TAREPA-PV, Xàtiva 2013.

⁷ De Vita, *La creazione sociale*, CIT.

la producció agrícola local, a la compartició de sabers, llocs i pràctiques que sovint se concentren en la reconversió de terrenys ermes per donar-los un ús comú⁵.

És en les ciutats on les injustícies socials es manifesten clarament en les variants de la pobresa urbana que ens envolten. Possiblement són les ciutats els punts de partida de moviments de diferents matisos, centrats en una nova idea de justícia social, que a través de pràctiques quotidianes i dels canvis en l'estil de vida promouen modalitats de consum i producció més justes. D'una banda los "Pressupostos de justícia" -una xarxa de consumidors responsables- i els grups de compres solidàries per altra, són pràctiques que, amb el pas dels anys, han marcat el canvi en el teixit urbà. El replantejament d'allò econòmic, començant pel consum crític, ha trobat en la creació de relacions socials de proximitat palanquejament: els "pressupostos de justícia" han posat en contacte allò local amb una dimensió global a l'afirmar que un gest a casa nostra té un impacte a l'altre costat del món. D'ací, l'eslògan: "pensar globalment i actuar localment"⁶.

Crear és transformar un límit-limitant en al límit-mòbil

Els autors i les autores d'aquestes tàctiques del dia són els subjectes no previstos per la ciutat industrial, ara ja en crisi d'identitat. A les mateixes ciutats en fase de desmantellament hi ha barris en fase de composició; front a les ferides d'una ciutat espantada i buida podem recuperar la salut tornant a habitar i repoblant, no només l'espai, sinó també el sentit de pertinença i participació per a tornar a imaginar la ciutat i la qualitat en la manera de viure-la i de habitar-la⁷.

En l'esquinçament del teixit urbà la creativitat troba un lloc

La dinàmica interessant que els contextos urbans estan demanant, concerneix a un procés de devolució als ciutadans de la competència simbòlica i material del seu "ser habitants", el que torna a obrir moltes possibilitats i significats com: el sentit de pertinença, la responsabilitat de viure en el seu propi barri (o ciutat), el creuament entre identitats i diferències. La ciutat, transformada en un teixit ple de d'esquinçaments, de forats, deixa la possibilitat de que precisament a través d'aquest entramat ample i de vegades esquinçat es puguin suggerir pràctiques de creativitat difusa. Encara que amb la volubilitat de les tàctiques i no amb la solidesa de les estratègies, les pràctiques de creativitat difusa tenen molt a veure amb la capacitat de fer (ser) la creació social, entesa com la capacitat de reobrir els contextos presents en el territori amb noves combinacions, a possibles connexions, creant les condicions per a unes mediacions originals.

Molts experiments en marxa en els territoris ja contenen aquest saber tan valuós avui.

La creació no sorgeix del no-res

Creació social és el nom d'una hipòtesi teòrica nascuda de l'exigència de contar el que passa o que pot passar quan les relacions i els contextos aconseguixen expres-

sar les seues dimensions creatives. Les creacions socials no són creacions ex nihilo, perquè es basen en una cosa que ja existeix (un espai abandonat, una zona verda inutilitzada...) i, a través de la disposició original amb el què es nota a faltar (es nota la seua absència), els elements es combinen de manera generativa, creant alguna cosa que no existia.

La creació social neix de la confecció de “pràctiques del context” i “de les relacions”⁸ que representen els dos pols al voltant dels quals ha anat formant-se la creació social com una hipòtesi teòrica. La paraula “pràctica” serveix per a traure a la llum les qualitats pròpies d’una actuació que mostra una forta sensibilitat cap el context. Actuació relacional i contextual és alguna cosa més i diferent de l’actuació tècnica⁹.

Les tècniques en efecte (amb la seua característica d’estandardització), a diferència de les pràctiques, posseeixen el límit intrínsec de no saber captar les idees i els elements creatius que suggereixen els moviments generats entre les relacions i recursos/necessitats del context. Viceversa, les pràctiques deixen obertes unes esquerdes per tal que l’acció pugui captar-los i resultar creativa en la seua construcció artesana.

Obrir intercanvis fecunds amb l’experiència pròpia i aliena

La competència tècnica, basada en dimensions cada vegada més especialitzades, es torna escassa quan es tracta d’accions en relació, que tinguen la qualitat de pertànyer, d’inserir-se en un horitzó preexistent. El saber que expressen les competències, les especialitzacions, els instruments cada vegada més sofisticats –típic de la societat actual– és en efecte un saber tendencialment no-contextualitzat (com a tal transferible, reproducible i objectivament mesurable) i individualitzant (en quant no estima necessari construir amb els altres), que entra per això en conflicte amb la possibilitat d’obrir intercanvis fecunds amb l’experiència pròpia i aliena.

¿Què es perd al descontextualitzar? Es perd aqueixa “estructura que connecta”, per citar Bateson, i per tant, la possibilitat de crear connexions, relacions vives i subjectives, en relació amb un context del qual som part, i que serveix per mesurar la realitat i crear un vincle (en un sentit mòbil, no limitant) en les condicions en les quals s’actua. Dit amb altres paraules: es perd la possibilitat a reconèixer les condicions dictades pel context en el qual estem i la possibilitat de creure que, partint justament d’aquest reconeixement, és possible crear noves condicions, les que més s’ajusten al que estem buscant.

La posició de qui acompanya els processos de creació social

Per instaurar unes relacions amb els actors del context que permeten tocar el teixit connectiu, aquella part secreta i invisible, sense pressa i hi ha que prendre una postura, com suggereix Gregory Bateson, inspirada en la humilitat i la capacitat de reconèixer-ne als altres en les seues existències¹⁰.

⁸ ‘La pràctica de relacions’ és el resultat de la pràctica del moviment polític de les dones, Libreria delle donne di Milano, *Non credere di avere dei diritti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1987.

⁹ Al proposar aquestes actituds, útils per a posar en marxa en els barris uns processos de creació, em refereix en particular a l’experiència desenvolupada a Verona en el “*Piano di accompagnamento sociale de la Contratto di quartiere di Borgo Nuovo*” de 2007 a 2013. En gran part la responsable científica de la investigació de “*Studio Guglielma*”, una petita cooperativa de dones de Verona, he tingut la sort de participar en l’experiència. Allí, he pogut constatar la potència transformadora de les pràctiques que són la base d’aquest treball, alimentades pels dispositius de la mediació social i dels processos participatius, en un creuament de metodologies i tècniques que fan possible la ‘creació social’.

¹⁰ Maturana H., Varela F., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 2004.

¹¹ Olivetti Manoukian F., *Re/immaginare il lavoro sociale*, i Geki di Animazione Sociale, Torino 2005.

¹² Un exemple d'aquesta perspectiva el donen els programes complexos pensats com a instruments per a requalificar i regenerar els barris considerats degradats i que en diverses ciutats s'han revelat com uns veritables tallers de planificació social entre els habitants i les institucions.

Donar-se temps per escoltar i per confiar

Per entrar en l'entramat que connecta un territori (relacions i elements del context) es necessita prou temps, començant amb la construcció de la confiança no com una condició prèvia, sinó com un benefici. És en aquesta experiència que els que concreta-ment desenvolupen el treball al territori amb els habitants es senten investits d'una responsabilitat que va des d'exposar-se en primera persona, a l'anar de cara, al no poder-se amagar rere rols o afiliacions: és transformar-se en "òrgans responsables" en el context i del context. La pràctica del context, a partir de perllongades relacions amb els territoris urbans, permet percebre les xarxes del viure i de l'habitar. És l'humus sobre el que la pràctica de les relacions pot resultar determinant per a obtenir uns resultats de caràcter durable de sostenibilitat (tot i que saben que els processos socials destaquen pel seu avanç discontinu, amb vaivé que a vegades duu a pensar que tot el que s'ha fet s'ha perdut o està oblidat). La creació social és aquell treball pacient que li permet crear les condicions a través dels moviments que necessiten la presència concreta del temps.

Es tracta de valorar la dimensió tot seguint la auto-poiesis¹¹ de treball social, per construir des de baix unes respostes estretament relacionades amb el context per crear en ell les condicions, no només per administrar allò existent atenent a les necessitats, sinó per mobilitzar i activar recursos, per activar pràctiques de creació social. Sovint, en els diferents llocs de la ciutat (pensem en les escoles) les famílies no se connecten però les agradaria poder fer-lo. Els que treballen en contacte directe amb els territoris, sovint capten aquest desig de juntar-se, que naix no només de la necessitat (d'eixir de l'aïllament per a enfrontar-se als problemes del viure), sinó també pel plaer de l'intercanvi, de la trobada, del crear amistats i relacions. És de gran importància l'afavorir aquestes connexions, perquè no sempre connecten per si mateix.

Adoptar l'enfocament de la planificació social

Posar en marxa als territoris tallers de noves pràctiques de convivència i de noves formes de ciutadania, requereix fer propi l'enfocament de la planificació social. Es tracta d'un enfocament que, a diferència d'altres (pensem en la planificació entesa en el sentit tradicional o la resolució de problemes), es presenta marcat per un "avanç incert", un enfocament que entra especialment en les contradiccions d'allò real, que no disposa d'un saber pre-constituït, i per aquesta raó està llest per a ser usat, per a transmetre. Es tracta de "un saber més creat que sabut"¹².

Aquest nou enfocament de la planificació, una experiència més recent, encara que menys forta te com a condició que el canvi no és una cosa deduïble i controlable, sinó el producte d'interaccions no sempre previsibles i es produeix al si d'ambigüitats que no es poden suprimir. Tenim més bé uns trencaclosques, unes habilitats, unes experiències que encara no estan connectades. Disposem de recursos però es necessita la capacitat de fer-los creatius, de combinar-los entre ells amb sentit i amb tots els seus significats.

A la visió de l'enginyeria i de la planificació, hi ha una idea potent dels que projecten i planifiquen, de qui “d’una manera clara i distingit” se sent capaç de resoldre; al contrari, en l'enfocament social de la planificació està la pressa de consciència de la impossibilitat de reduir alguns problemes, de tractar-los només amb les competències tècniques, d'allò inadequat d'un saber abstracte i la importància d'un saber sensible al context.

Acceptar que es compren actuant

Per parlar de planificació social (podríem anomenar-la també “mediació social”) és necessari fer referència a una competència i intel·ligència per fer connexions, de construir relacions allà on, els aspectes, les qüestions, les dimensions del problema arriben i es pensen per separat. Es tracta també de saber de comprendre i recompondre visions, hipòtesis, que neixen de l'escolta d'allò ja existent i els recursos presents.

En aquesta perspectiva, les situacions de planificació són situacions d'acció en les quals els actors poden adquirir coneixements i reduir la incertesa només actuant, sent part de la situació i prenent en consideració les dinàmiques relacionals i humanes en joc. No hi ha puix divisió entre acció i pensament perquè la mateixa acció permet el coneixement. Amb respecte a aquest propòsit, no és per casualitat que siga una metodologia qualitativa com la investigació-acció que s'utilitza sovint en la planificació social.

La ciutat com una palestra per a noves formes de ciutadania

El context urbà s'està revelant cada vegada més una escola “popular” tant en l'educació de persones adultes com en l'educació de les petites i petits, és una bona palestra per a las habitants i les institucions per a tornar a aprendre i imaginar noves formes de ciutadania i de participació (formes que han reobert les investigacions d'individuals i col·lectives).

Ser conscient que dels problemes no s'ix per si mateix

Els territoris, des d'aquesta perspectiva, esdevenen estratègics per a que no es privatitza l'ús de la ciutadania.

Això ja passa en molts barris i pobles d'Itàlia, d'una manera informal, des de l'empena de demandes participatives des de baix, per part dels habitants o bé impulsades des de dalt per les institucions. També per part de les institucions s'han intensificat els projectes orientats a sostenir la participació dels habitants i de la societat civil.

En aquesta planificació del territori, així com en les iniciatives dutes a terme autònomament per individus i grups, s'arriba a la consciència de l'existència de noves perspectives per observar la ciutat, els barris i les noves modalitats de planificar i de viure. Cal també recordar que és que només el començament de les modalitats d'avanç social pot ser menys segures però sens dubte més prometedores.

En aquesta manera d'actuar hi ha un aprenentatge segur per a cada actor, ciutadans i institucions o mediador social (és a dir, els que acompanyen els processos), perquè som conscients de que ningú, considerat singularment, ni com a ciutadà actiu ni com a institució, té la possibilitat de “resoldre el problema per si mateix” perquè la complexitat del problema ho impedeix i ens obliga a considerar la importància de les interconnexions entre subjectes i competències. Fins descobrir que posar-se junts a planificar no significa renunciar al propi punt de vista, sinó més bé a incloure-ho en un projecte que es duu a terme també amb altres persones.

Descobrir que no ens podem deixar dominar pels vincles de la realitat

Dirigir el focus sobre les creacions socials que es produeixen hui en els replecs dels territoris, ens il·lumina sobre una nova relació que podem mantenir amb la realitat. Una relació que ens duu al seu encontre, reposicionant-nos com a subjectes en l'acceptació dels límits que la realitat ens deixa per a tornar a pensar en moviments possibles, encara “xicotets”. Perquè la possibilitat d'estar en una mesura diferent del “tot és possible/cap cosa és possible” (que caracteritza l'actitud de moltes intervencions en allò social) és el resultat de la postura capaç d'acomplir les condicions establertes, al voltant de les quals és fa possible obrir nous espais.

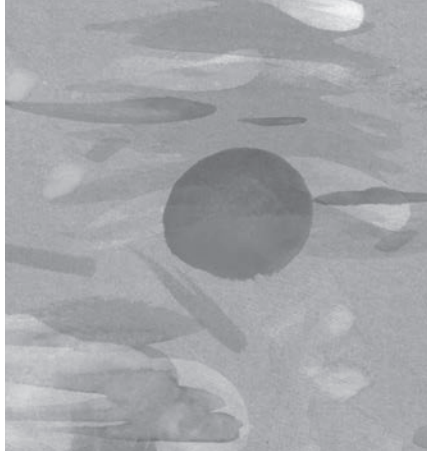
Es tracta d'una manera de trobar la realitat (i contribuir a teixir-la) lliure de l'apropament militant i revolucionari, però també aliena a la temptació de replegar-se en l'anàlisi desanimat i apocalíptic. Això sense renunciar a l'ambició de tornar a pensar i refer el món, o millor, la part del món que ocupem, segons els nostres desigs.

La importància d'implicar els ‘objectes bons’

Les creacions socials que, malgrat tot, encara prenen forma al nostre voltant i de les quals som també actors i autors, narren l'ambició de recrear les condicions favorables per a la vida en comú (i per tant per als fonaments de la civilització). Com? A través de moltes maneres de posar a treballar la potència creativa de les relacions que es desprenen quan al context en el qual ens trobem per a viure i operar les posa a prova.

Implicar en les relacions els “objectes bons”, capaços de generar qualitat social i de vida associada, permet que les relacions no es repleguen sobre si mateix i fa que el context no s'adhereix sols a les condicions preexistents.

Les creacions socials són el producte de la recuperació, en temps del individualisme, d'una visió sistemàtica i ecològica que ens torna a un context en el qual reconèixer-nos inclosos en una espessa xarxa de relacions, connexions, vincles, llibertats i dependències, allò possible i allò impossible. Des d'aquesta perspectiva, les creacions socials dirigeixen l'enfocament cap als recursos plurals presents als barris junt amb les seues necessitats. Ens ensenyen que podem no rendir-nos a la “desaparició d'allò social” com a teixit d'interaccions significatives sinó contribuir a la seua «re-invenció».



Diàleg educatiu en la formació de persones adultes

Agustí Pascual Cabo, Universitat de València



Com he dit en altres ocasions entenc que el seminari d'una escola d'estiu formativa és un treball dialògic en què les nostres experiències i activitats educatives són el nucli per a la reflexió i l'anàlisi de les nostres realitats. Compartir-les i debatre-les és un "intent" d'aprofundir no només en les tasques docents i d'aprenents sinó també en els nostres éssers. I és que el "com som" ens determina el "com fem" i a l'inrevés.

Com ens recorda Francuccio Gesualdi, exalumne de Barbiana, Lorenzo Milani escrivia en "Experiències pastorals": "amb freqüència em preguntaven els amics com faig per a portar l'escola i com faig per a tenir-la plena. Insisteixen per a què els escriga un mètode, que els precise els programes, les matèries, la tècnica didàctica. Equivoquen la pregunta. No deurien preocupar-se de *com cal fer per a fer escola*, sinó sols *com cal ser* per a poder fer-la". Considere que el *com cal ser* està en constant dialèctica amb el *com cal fer* perquè el meu ésser està en permanent construcció amb el fer i amb les altres persones que em roden i amb les quals interaccione. És per això que cal mantindre un diàleg permanent i educatiu en la nostra formació com a persones i com a docents.

Així doncs ens centrarem en el com fem (metodologies) però també en el com som (identitats).

Modalitats i models organitzatius

Dues modalitats, oberta i tancada respecte dels temps i dels espais marcaran els models que proposem respecte de l'organització dels processos de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Així doncs, en la *modalitat oberta* considerem aquells aprenentatges que fan referència al treball personal en horaris d'atenció semi presencial i horaris a distància respecte de l'atenció docent (ensenyament) i respecte dels espais que compartim o que no compartim. Per altra banda, en la *modalitat tancada* considerem aquells aprenentatges que fan referència al treball personal i col·lectiu en horaris presencials respecte de l'atenció docent (ensenyament) i respecte dels espais a compartir.

Aquestes modalitats no són incompatibles sinó que cal considerar-les dintre de la diversitat i riquesa de models i de metodologies per a l'organització dels processos de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Això significa que l'organització temporal, l'organització dels espais, el rol docent, el rol de l'alumnat, l'avaluació, el volum de treball (i d'altres que se'ns ocòrreguen) són considerades com a variables que hem de saber *equilibrar* i *moderar* per a aconseguir les finalitats educatives que ens proposem.

Dintre de les modalitats podem incloure els *models (categories)* següents (tot i que podrien considerar-se compatibles amb les dues modalitats proposades):

MODALITATS	MODELS	FINALITAT
Oberta <i>Temps:</i> d'adequació a les activitats i responsabilitats personals <i>Espais:</i> diferents d'acord amb les possibilitats personals i grupals	Estudi i treball personal	Desenvolupament de l'autoaprenentatge / aprendre a aprendre Activitats i estudi personal: treball en biblioteca, lectures, problemes, exercicis...
	Estudi i treball en grup	Desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu / col·laboratiu Treball cooperatiu i col·laboratiu en la preparació de tasques, exercicis, activitats...: lectures, investigacions, treballs, memòries...

Tancada <i>Temps:</i> horaris preestablerts i limitats pel Centre <i>Espais:</i> distribució en espais grans, mitjans i menuts d'acord amb els límits del Centre	Classes teòriques	Parlar a l'alumnat Sessions expositives, explicatives i/o demostratives. Pot ser a càrrec del professorat, de l'alumnat o de persona externa.
	Seminaris	Construir coneixement mitjançant la interacció i l'activitat des de plantejaments teòric – pràctics. Sessions monogràfiques dirigides amb participació compartida: alumnat, professorat, personal extern.
	Tallers	Construir coneixement des de plantejaments d'escenaris i activitats pràctiques. Sessions monogràfiques dirigides amb participació compartida: alumnat, professorat, personal extern.
	Classes pràctiques	Mostrar com han d'actuar (exemplificacions). Qualsevol tipus de pràctiques d'aula o d'altres espais: estudi de casos, anàlisis, problemes, laboratori, aula d'informàtica, visites, recerca de dades...
	Tutories	Atendre personalitzadament l'alumnat Relació personalitzada d'ajuda, d'orientació, de direcció, de mediació... La relació i la interacció entre professor i alumnat facilita i orienta el procés formatiu
	Pràctiques externes	Abastir aprenentatges en un context sociolaboral. Formació en entitats i en organitzacions externes a l'espai habitual del Centre

Metodologies en l'ensenyament

Respecte de les “maneres o formes de procedir”, és a dir les metodologies en l'ensenyament per a desenvolupar l'activitat docent, ha estat una de les principals, si no la principal, preocupació. Els modes de procedir, reconeguts com a exitosos, s'incorporen a les nostres tasques com les innovacions més valorades.

Cadascuna de les metodologies implica:

- una forma d'organitzar i de desenvolupar les activitats formatives,
- un rol distint per als docents i l'aprenent,
- un grau de participació diferent i
- la distribució i la realització de tasques i responsabilitats.

La presa de decisions respecte de la metodologia a utilitzar en els processos de l'ensenyament i de l'aprenentatge no acaba amb l'elecció del mètode ni amb la modalitat i el model organitzatiu. Per tal que existeixca un canvi metodològic és fonamental *pensar i analitzar* el treball que cal que facen els protagonistes de l'aprenentatge i de l'ensenyament.

Podem valorar que un dels descobriments més consistents en relació amb l'aprenentatge és que es tracta d'un *procés de construcció individual i social*, en què l'aprenent ha de responsabilitzar-se. És per això que cal preguntar-nos: com des del procés d'ensenyament facilitarem aquell procés de construcció tant de forma personal o autònoma i de forma col·lectiva o grupal?

- Possiblement la manera d'unir els dos processos (l'aprenentatge i l'ensenyament) és:
- discernir estratègies de recerca de la informació,
- aplicar nous coneixements per a la resolució de problemes que ens afecten,
- prendre decisions de forma autònoma i grupal,
- treballar de forma reflexiva, analítica i crítica,
- construir experiències i vivències per a resoldre necessitats i interessos,
- plantejar projectes motivadors de la vida personal i col·lectiva,
- ...

MÈTODES	FINALITATS
Exposició	Transmissió de coneixement i d'activació de processos cognitius.
Experiències i Vivències	Recerca i activació sobre els coneixements previs i la seua importància en l'aprenentatge.
Resolució d'Exercicis i de Problemes	Exercicis, assajos i posada en pràctica de coneixements previs i/o actius, a partir d'exercicis i problemes (reals o simulats) fonamentats en la vida quotidiana.
Estudi de Casos	Adquisició d'aprenentatges mitjançant la reflexió i l'anàlisi (reals o simulats) de casos.
Diari de diàleg / Biograficitat	Narrar la vida a través de les experiències, emocions i sentiments (autoconeixement).
Cercles de cultura	Desenvolupament de les habilitats bàsiques de comprensió i d'expressió de la paraula i de la realitat.
Projectes	Comprensió, reflexió, anàlisi i presa de decisions sobre qüestions o problemes socioculturals i motivadors i aplicació de coneixements.

Aprenentatge Basats en Problemes	Desenvolupament d'aprenentatges actius a través de la resolució de problemes (reals o simulats) en diferents situacions i circumstàncies.
Aprenentatge Cooperatiu	Desenvolupament de qüestions, pràctiques, problemes o projectes significatius i actius de forma cooperativa.
Contracte d'Aprenentatge	Desenvolupament de l'aprenentatge autònom i/o en grup a partir d'una corresponsabilitat.
Comunitats d'Aprenentatge	Aprenentatge i Ensenyament des de la participació sociocomunitària del context i de l'entorn que ens afecta i ens determina.

Relacions entre modalitats, models i mètodes

La relació entre els models resulta evident ja que se semblen en la manera d'agrupar-se o distribuir els espais i els temps. Per exemple, encara que hi ha diferències, els seminaris i els tallers són models semblants, a l'igual que les tutories i les classes pràctiques.

Però també podríem afirmar que certes metodologies, encara que les seues finalitats són distintes, podrien considerar-se complementàries o, si més no, semblants. Per exemple les metodologies de Projectes, l'Aprenentatge Cooperatiu o les Comunitats d'Aprenentatge.

Per últim, la relació entre models i mètodes resulta evident en els processos de l'ensenyament i de l'aprenentatge, perquè alguns models faciliten la utilització d'uns mètodes sobre d'altres. Així per exemple, el model de classe teòrica facilita la metodologia d'exposició o el model de seminari permet el treball de metodologies d'aprenentatge col·laboratiu.

Doncs bé, a més de les possibilitats d'afegir nous models o noves metodologies a les exposades, o fins i tot de canviar-les o de transformar-les per tal d'aclarir les finalitats i les seues descripcions, anem a treballar per tal de relacionar-les i d'ajustar-les d'acord amb els processos de l'ensenyament i de l'aprenentatge que es tracten en el Projecte Curricular i en les Programacions que desenvolupem en l'Educació de Persones Adultes.

Podem identificar tant per **COLUMNES** i **FILES** les relacions i considerar-les en la **INTERSECCIÓ** (cel·les) amb un valor màxim de 5 i un valor mínim d'1 (quadre adjunt).

Les valoracions quantitatives totals de les files ens aportaran una millor anàlisi i reflexió sobre quins mètodes s'ajusten millor als models organitzatius, i les valoracions quantitatives totals de les columnes ens permetran també una millor *anàlisi*

i *reflexió* dels models organitzatius que s'ajusten millor a les metodologies. Per altra banda, junt a les valoracions quantitatives podem incloure les reflexions i les anàlisis qualitatives. Els *comentaris* i les *argumentacions* sustentaran la presa de decisions respecte dels usos dels models i de les metodologies, els quals ens permetran l'aconseguint de les finalitats educatives dels nostres projectes i programes, i en definitiva de la qualitat del nostre treball.

Treball en el seminari

Els membres del seminari ens dividirem per grups i *primer* completarem conjuntament el quadre de models i de metodologies amb la *puntuació en les cel·les d'intersecció*, amb la puntuació quantitativa i, si s'escau, la valoració qualitativa en un altre espai del full. *Segon*, una vegada emplenat el quadre i tenint en compte les valoracions quantitatives i qualitatives anotades, farem una *anàlisi de les valoracions* quantitatives totals per files i per columnes i anotarem les valoracions qualitatives en l'espai reservat. En *tercer* lloc, extraurem aquelles *argumentacions i conclusions* que compartirem amb la resta de grups del seminari. En *quart* lloc, i últim, redactarem de forma enumerativa les *conclusions* acordades per tots els grups del seminari.

A continuació he fet una enumeració de tasques docents i una altra de tasques dels aprenents. Pels grups del seminari farem una distribució de les tasques entre els **models organitzatius** proposats i **CONCRETAREM** la *temporalització* (abans de, durant, després de) i els *espais* (gran, mitjà, menut). Aquesta activitat pràctica ens facilitarà comprendre i responsabilitzar-nos de les tasques però fonamentalment comprometre'ns en la tasca formativa i educativa (quadre adjunt).

Tots hi som responsables perquè també hi som lliures

“Els preguntí si havien escoltat el nom de Jesús. “Per descomptat” em digueren. Els missioners ens ensenyaren que Jesús és el Fill de Déu. El Nostre germà major. La Divina Unitat en forma humana. És objecte de la major de les veneracions. La Unitat vingué a la Terra fa molts anys per a dir-los als Mutants com havien de viure, allò que ells havien oblidat. Jesús no vingué a la tribu dels Autèntics. Haguera pogut fer-ho, naturalment, nosaltres estàvem ací, però no era el nostre missatge. No es destinava a nosaltres perquè nosaltres no hem oblidat. Nosaltres ja vivíem la Seua Veritat. Per a nosaltres, prosseguiren, la Unitat no és una cosa. Els Mutants pareixen addictes a la forma. No accepten res invisible i sense forma. Per a nosaltres, Déu, Jesús, la Unitat no és una essència que rodeja les coses o que està present en el seu interior; és tot!.

Segons aquesta tribu la vida i la vivència es mouen, avancen i canvien. Em parlaren del temps en què es viu i del temps en què no es viu. La gent no viu quan està furiosa o deprimida, quan es compadeix d'ella mateixa o està plena de temor. Respirar no és un factor determinant de la vida. Simplement serveix per a indicar als altres

quin cos està llest per al funeral i quin no. No totes les persones que respiren estan viues. Està molt bé posar a prova les emocions negatives i comprovar què se sent, però per descomptat no és prudent aprofundir-hi. Quan l'ànima es troba en forma humana, la persona juga a veure què se sent sent feliç o desgraciat, gelós o agraït, o qualsevol altre sentiment. Però se suposa que ha d'aprendre d'eixa experiència i, en últim terme, descobrir què li produeix plaer i què li produeix dolor.

A continuació xarràrem sobre jocs i esports. Els contí que a Estats Units ens interessen molt els esdeveniments esportius, i que de fet pagàvem molt més als jugadors de basquet que als mestres. Em vaig oferir a mostrar-los un dels nostres jocs i suggerí que ens col·locàrem tots en línia i que correguérem el més aprés possible. El més ràpid seria el guanyador. Ells em miraven atentament amb els seus bells i grans ulls, i després es miraren entre si. Per fi algú digué: “Però si guanya una persona, tots els altres hauran de perdre. Això és divertit? Els jocs són per a divertir-se. Per a què sotmetre a una persona a semblant experiència i tractar de convèncer-la després que en realitat ha guanyat? Eixa costum és difícil d'entendre. Funciona amb la teua gent?. Jo em limití a somriure i a negar amb el cap.” (Marlo Morgan. *Las voces del desierto*. pp. 145-146).

Quan Paulo Freire proposava una lectura de la paraula unida a la lectura de la realitat no parlava sols d'un mètode d'aprenentatge sinó fonamentalment d'una pedagogia social diferent. M'explique, quan conceptualitzem l'educació hem de partir de la premissa que l'educació no només es dona a l'escola sinó a tots els àmbits socials en què es desenvolupen les institucions: familiar, comunitats, barris, municipis, biblioteques... I és que quan l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) decideix incorporar unes proves comparatives sobre el rendiment escolar (PISA, programa per a l'avaluació internacional de l'alumnat o PIAAC programa internacional per a l'avaluació de competències de la població adulta) està pensant sobretot en la vessant acadèmica. Deixa fora o omet els aspectes educatius i culturals de la societat que incideixen dialècticament amb l'entorn socioeconòmic.

Però el que em preocupa no són tant els “resultats que s'esdevenen de proves estandarditzades” com el necessari desenvolupament de les intel·ligències múltiples, allò que ens fa persones úniques i amb talents diferents. Això suposa pensar l'educació des d'una perspectiva holística i no centrada exclusivament en el conjunt de les habilitats, les destreses, els coneixements, les actituds, les conductes, les competències, els comportaments, les capacitats, els procediments...¹. Totes elles travessades per les imaginacions, les emocions, els sentiments, les intuïcions, els mites, els amors, les cognicions, les creativitats... Considere doncs que si volem desenvolupar les primeres haurem de treballar també amb les segones. El nostre ésser únic no pot desdoblar-se però tampoc no pot deslligar-se de tot el que ens rodeja. L'equilibri amb el món, la seua perfectibilitat, la recerca d'una vida present ha de conviure amb la coherència de

¹ D'ací la necessitat de desescolarització del currículum que he proposat en altres textos.

la vida en comú. Gaudir de la vida és alegrar-se i respectar tot allò que ens rodeja encara que siguin xicotetes les qüestions o els detalls sobre els quals, des de la llibertat, prenem decisions.

La recerca d'una economia comuna està inserida en una ètica i una moral compartides, en una educació i una formació que focalitzen la finalitat en una *ciutadania globalitzada solidària* que treballa per les utopies democràtiques des de la vida quotidiana, des d'allò que ens uneix i conforma la institució de la societat.

El text d'Anna Gómez i Antonieta Carreño, “metodologies cool com a signes dels temps”, és una lectura crítica sobre les propostes metodològiques en auge, les darres novetats adjectives que apareixen al substantiu metodologia. I és que coincidisc amb les autores en la seua tesi de partida: posar de manifest el reduccionisme que significa presentar una única veritat metodològica com a sosteniment dels processos educatius. La *recerca de les seguretats* ens fa caure permanentment amb la qüestió reincident en tots els seminaris i exposicions: com *ho hem de fer*? Això que dius, això que proposes, això que teoritzes, això que narres... Pensem en les nostres experiències, en les nostres vivències però volem traslladar-hi tot allò que les millore, que les aporte qualitat... en el futur. Les *seguretats* i les *certeses* no són tan evidents en educació perquè els seus contextos, les comunitats i les persones no són ni les mateixes ni les circumstàncies permeten adaptar les característiques i els elements. Considerem que hem de pensar en el present, en la qüestió que ens permet ésser protagonistes de l'educació de *com ho fem*? En això no vull afirmar que no puguem preguntar-nos o plantejar-nos l'anterior pregunta o fins i tot *com ho hem fet*? La idea substantiva en la metodologia dels processos de l'ensenyament i de l'aprenentatge és apropar-nos a la dimensió del present però amb temps i espais de diferents possibilitats. La vessant instituïda de l'educació no ha d'impedir la instituent, la perspectiva dialèctica entre allò particular i allò global, entre allò que ens fa diferents, éssers únics, però també allò que ens uneix, com a éssers socials. Tractaré d'exemplificar el que he exposat, si considerem que *tots tenim talents i intel·ligències diferents* que ens han sigut donats, el que cal és traure'ls i desenvolupar-los, no tant per a diferenciar-nos, sinó per a compartir, per a socialitzar-nos, per a millorar... per a unir-nos. En la mesura que ens eduquem, que ens transformem, entrem en la dimensió constituent i facilitem la unió com a éssers en la creació d'utopies.

Dubte constantment d'allò que pense i dic però em reafirme en la necessitat de crear utopies, de construir experiències i vivències que milloren i faciliten totes les nostres dimensions. I és que quan compartisc els coneixements, les habilitats, les destreses, les informacions, els procediments, les aptituds, les competències, les capacitats... les actituds em produeix una sensació de goig, d'alegria, que em permet apartar les meues incerteses; i encara que siga políticament incorrecte em produeix una necessitat de valorar-los i en conseqüència de no jutjar-los, de no avaluar-los, de

no classificar-los. I sempre em pregunte qui sóc per a determinar la vida dels altres? Una altra qüestió és orientar-los, caminar o mediar en els nostres aprenentatges, en els nostres ensenyaments. Per tant, considere que parlar d'una metodologia “cool o fashion” és buscar receptes universals però no s'ajusta a les nostres necessitats educatives per a viure.

M'he passat molts anys elaborant materials didàctics, analitzant metodologies (com en la primera part d'aquest seminari), utilitzant les noves tecnologies, tractant l'educació des de diferents perspectives, reflexionant, analitzant i investigant sobre el currículum... però només he gaudit quan he compartit l'alegria d'ensenyar i d'aprendre amb les persones que m'envolten, quan he obert la ment a altres possibilitats que no foren les de mantindre'ns com a “ciutadans mutants”. Si ens mirem i ens observem segurament descobrirem una pel·lícula de ficció (podríem veure la sèrie “black mirror”) però real d'allò que com a “civites” ja estem vivint. Però nosaltres hi som lliures, la possibilitat de la recerca d'una nova “terra”, d'una nova “cultura”, d'un nou “currículum” que arranque de les nostres vides i ens faça contemplar allò que se'ns ha donat i reconèixer els altres, és per això que és tan important l'educació.

Com hi som²

Per als aprenents i per als docents, qüestionar-nos com hi som com a éssers ha de mostrar-nos les diferents possibilitats i camins en el nostre esdevenir quotidià en l'educació. Com he dit en un altre moment, només des del propi coneixement podrem projectar utopies educatives que ens permetran desenvolupar-nos com a col·lectiu social i com a éssers particulars. A continuació plantejaré algunes qüestions per a la reflexió i l'anàlisi en el seminari. La finalitat és conèixer-nos més i millor a través de pensaments compartits i sobretot de les vivències personals i les col·lectives.

Comencem amb la següent qüestió: *Interpretem les situacions com a problemes o com a oportunitats?* El fenomen de la “botella mig plena o mig buida” té les seues arrels en el cervell i aquesta disposició no varia amb el pas del temps. Evidentment la *predisposició* determina les nostres experiències però també en fa un element únic per a transformar-nos. Les predisposicions s'adquireixen amb *l'observació* i amb els *exemples*, d'ací que és en la infantesa on es construeix una conducta sense haver de passar pel procés de prova i error. Aquest model ofereix la prova física de *l'empatia*, la capacitat de sentir allò que l'altre sent. Els estudis de ressonància electromagnètica i tomografia computeritzada indiquen que la funció del cervell desempenyora un paper fonamental en *l'empatia* i en les *emocions*.

Hem de considerar que el *cervell* i els *gens* no són estructures estàtiques, canvien i evolucionen a cada instant. És per això que ni la nostra infantesa ni els nostres gens ens determinen, no ens obliguen a fer i a pensar de la mateixa forma. Els nostres gens reben la influència de les nostres experiències i de les nostres vivències i cadascuna

² A partir del text Chopra, D. (2011). *La receta de la felicidad*. Barcelona. Debolsillo clave.

de les nostres eleccions envia senyals químiques que travessen el cervell i cada senyal el modela. L'elecció de ser així o d'altra manera només la podem canviar nosaltres.

Les investigacions mostren que la predisposició del cervell pot modificar-se: mitjançant *medicaments* per a alçar l'ànim a terminis curts i amb efectes secundaris; també amb *teràpies cognitives* que transformen el cervell a través de la modificació de creences limitadores (la repetició de creences negatives afavoreix i reforça la negativitat a través de la química del cervell); per últim, la *meditació* que activa l'escorça prefrontal, seu del pensament elevat, i que fomenta l'alliberació de neurotransmissors com la dopamina (antidepressiu), la serotonina (augmenta l'autoestima), l'oxitocina (coneguda com l'hormona del plaer) i els opiacis (analgèsics i responsables de l'eufòria després de l'exercici físic) del cervell. Per tant la meditació produeix en el cervell alteracions positives. Els efectes físics de romandre quietos, concentrats i bolcats cap a l'interior són importantíssims per a la nostra vida, la nostra salut i fins i tot per a la nostra formació.

Si les nostres vivències i les nostres experiències influeixen els nostres gens i el nostre cervell, és possible transformar les condicions de les nostres vides? Si no t'adaptes bé a les condicions i circumstàncies de la vida quotidiana pot ocórrer que "l'eustrés" (l'estrés causat per experiències plaents) i "el distrés" (l'estrés causat per les experiències desagradables) ens afirmen i reafirmen en l'estrés que afecta negativament al cor, al sistema endocrí i a altres òrgans i sistemes vitals. Els éssers humans tenim una gran *capacitat per a adaptar-nos a les circumstàncies* externes. Com digué Darwin, el factor més important per a la supervivència no és la intel·ligència ni la fortalesa, sinó l'adaptabilitat. La resistència emocional, la capacitat de recuperar-nos després d'una experiència adversa és un dels trets d'adaptabilitat de les nostres vides. Més que transformar les condicions el que fem és una adaptabilitat que ens permet viure amb les circumstàncies que ens roegen.

No obstant això podem preguntar-nos: *Elegim fer les coses que volem en la nostra vida quotidiana?* Possiblement aquesta qüestió siga de les més difícils de respondre però també siga la més important a l'hora d'enfrontar-nos a la nostra educació. Les accions que realitzem a favor dels altres són una via per al nostre desenvolupament (i fins i tot podríem dir de la nostra felicitat). Les activitats voluntàries, les que elegim a través de la llibertat, prenen en consideració la vida interior nostra i obrin la porta al jardí secret del nostre ésser: *qui sóc? Qui som?*

Per naturalesa, tothom està interessat en nosaltres mateixos. Si utilitzem aquest interès per a anar al fons del nostre ésser autèntic, és a dir per a conèixer-nos, estarem en disposició de caminar cap a una *consciència* més enllà de la ment, l'intel·lecte, l'ego i el jo. *El que som* transcendeix l'espai, el temps i les relacions de causa i efecte. La imatge d'un llumí en el cor mostra l'essència de la nostra consciència. Consciència que és immortal. El coneixement de l'autèntica consciència ens mostra la font de to-

tes les satisfaccions de la via diària. I aquesta font no és altra que allò que ens uneix a tots i a tot el que ens envolta. El nostre autèntic jo es transpersonal, s'estén més enllà de les fronteres del jo personal. Allò transpersonal no significa impersonal sinó que allò personal s'expandeix i es comparteix. Així, si valorem la pau, l'estima, l'amor, la realització... el trobament de la nostra identitat autèntica no farà sinó expandir-los. La nostra naturalesa vol i necessita trobar els camins cap a l'autèntic jo a partir de la idea segons la qual *“en aquest món de canvi constant, hi ha alguna cosa que no canvia”*. Aquest pensament reflecteix la meta de qualsevol recerca. Si et concentres en la teua respiració, sentiràs que ascendeix i descendeix. Si et concentres en els teus pensaments, observaràs que també van i venen. Totes les funcions del cos presenten aquest vaivé i de fet, el món sencer funciona de la mateixa manera. Però aprofundim amb les qüestions: on s'origina aquest anar i vindre? On està el no canvi que possibilita el canvi? Necessàriament existeix. Sense un oceà en calma no existirien les ones. Sense una ment en calma no podríem tenir pensaments. Sense l'anomenat estat fonamental, aquell amb un potencial infinit de matèria i energia, no existiria l'univers, afirmen els físics. Resulta de gran importància observar que tot canvi es fonamenta en el no canvi. En fer-ho comprendrem que la nostra existència, immersa en la transformació, deu implantar-se en un estat més profund i immutable del ser. Pensem per exemple en alguna cosa que pot veure's: un arbre, la lluna o una estrella. Tu, l'observador, i l'objecte que observes, desapareixerà algun dia. Ambdós estan atrapats en la inestabilitat. Però l'estat fonamental que subjau no va ni ve: roman.

L'autèntica consciència del jo consisteix a trobar la manera d'abastir aquest estat fonamental. Una vegada l'hem abastit, ens identifiquem de manera natural i podem afirmar que “aquest és el jo vertader”.

Entre les claus per a arribar a l'autèntica consciència estan:

Prén consciència del teu cos. El teu cos i l'univers constitueixen un mateix camp d'energia, informació i consciència. El cos és la teua connexió amb la computadora còsmica, que organitza simultàniament una infinitat de successos. En l'escoltar el teu cos i respondre-li de manera conscient accedeixes al camp de les possibilitats infinites, un lloc on de manera natural s'experimenten la pau, l'harmonia i l'alegria.

Descobreix la vertadera autoestima. L'autoestima autèntica no té a veure a mi-llorar la teua imatge pública. Aquesta depèn d'allò que els altres pensen de tu. L'ésser autèntic està més enllà de les imatges. La seua existència ja no depèn de les bones o males opinions dels altres. És intrèpida. La seua vàlua és infinita. Quan cimentes la teua identitat en el teu ser vertader, i no en la teua imatge pública, trobaràs una felicitat que cap persona podrà arrabassar.

Desintoxica la teua vida. El nostre estat natural es caracteritza per l'alegria, la tranquil·litat i la realització espontània. Quan no experimentem aquest estat és perquè hi ha contaminació en el nostre cos o en la nostra ment. Aquesta contaminació

pot ser el resultat d'emocions, relacions o hàbits tòxics, així com de substàncies tòxiques. Tots aquests han fet arrels en la ment com a resultat del condicionament. Per tant, la solució a la toxicitat està on la ment ha perdut el seu estat natural. Aquest condicionament comença molt prompte en la vida. Els primers símptomes són emocions tòxiques com la ira, l'ansietat, la culpa i la vergonya. A mesura que creixem apareixen la baixa autoestima, les relacions tòxiques i els desequilibris en el nostre estil de vida. Per a desintoxicar la teua vida has de fer marxa enrere a tot aquest condicionament.

Renuncia a tindre la raó. Quan no insisteixes a tenir la raó accedeixes a una enorme quantitat d'energia. Tindre la raó implica que l'altre està equivocat. La confrontació de tenir la raó i no tenir-la fa malbé qualsevol relació. El resultat és tot el sofriment i els conflictes del món. Renunciar a tenir la raó no significa que no tingues una opinió, però pots renunciar a la teua necessitat de defensar-la. En la indefensió trobem la invencibilitat, doncs ja no hi ha res que pot atacar-se. Tots som consciències individuals amb maneres peculiars de veure la vida. La plenitud és un estat de profunda pau i felicitat.

Concentrar-te en el present. Si et concentres en el present la teua vida es renovarà constantment. El moment present és l'únic etern. No mor ni pot ser oblidat. Per això la felicitat en el present no se't pot arrabassar. Ella t'allibera de la trampa del temps, que produeix pesar a causa del pensament, l'avaluació i l'anàlisi. A l'estar plenament en el present experimentes la atemporalitat, i en ella està el teu ésser vertader.

Observa el món en tu. Quan veus el món en tu deixen d'existir els obstacles externs per a la felicitat. Els mons intern i extern són espill un de l'altre. Es modifiquen d'acord amb el seu estat de consciència. Si estàs vibrant en l'àmbit del temor, el teu món interior de pensaments i emocions, així com el teu món exterior de circumstàncies i relacions ho reflectirà. De la mateixa manera, si la teua consciència vibra amb l'amor, aquest es trobarà present en ambdós mons. Quan hages abastit l'extracte profund del teu ésser es manifestarà un flux de felicitat i abundància.

Viu per a la il·luminació. Buscar la il·luminació, l'autèntica consciència del jo i del nosaltres, és buscar el teu ésser vertader. La il·luminació és l'estat més atent de l'existència i també el més natural, doncs d'ell provenim. La teua llar és un lloc de profund amor, tranquil·litat i alegria. En regressar a ella et percebràs com un amb Déu. En eixe moment comprendràs que el teu anhel de felicitat era sols el principi. El desig més profund era la llibertat que resulta del complet despertar.

“Durant el nostre viatge es realitzaren dos celebracions per a honrar el talent de sengles persones. Tots el membres de la tribu reben aquest reconeixement mitjançant una festa especial, però no té res a veure amb l'edat ni els aniversaris; amb ella es reconeix el caràcter únic d'aquest talent i la seua contribució a la vida. Segons les seues creences, el pas del temps aconsegueix el propòsit de permetre les persones que

es tornen millors, que expressen més i millor el seu propi ésser. Així doncs, si ets millor persona enguany que l'anterior, i sols tu ho saps amb seguretat, deus ser tu qui convoca la festa. Quan tu dius que estàs preparat, tots ho accepten.

Una de les celebracions que vaig presenciar es dedicava a una dona el talent o medicina de la qual en la vida era escoltar. El seu nom era Guardiana dels Secrets. Ella sempre estava disposada a escoltar a qui fora, sense importar sobre què volguera parlar, confessar o esplaïar-se, o quin pes desitjara llevar-se de damunt. Considerava que les converses eren privades; en realitat no oferia consells ni tampoc jutjava. Sostenia la mà o el cap de l'altra persona sobre la seua falda i es limitava a escoltar. A la seua manera pareixia animar a la gent a trobar la solució per ella mateixa, a seguir els dictats del seu cor.

Jo vaig pensar en els meus compatriotes, en la gran quantitat de joves nord-americans que no tenen la menor noció del sentit que deuen donar a la seua vida, en les persones sense llar que creuen que no tenen res que oferir a la societat, en els addictes a qualsevol droga que volen viure en una realitat diferent a l'única que hi ha. Vaig sentir desitjos de portar-los al desert perquè foren testimonis del poc que a vegades es necessita per a ser de profit a la comunitat, i el meravellós que resulta conèixer i experimentar el sentiment de la pròpia vàlua.

Aquella dona coneixia els punts forts, com també els coneixien els altres membres de la tribu. En la festa participarem tots, Guardiana dels Secrets asseguda en un nivell lleugerament superior. Ella havia demanat que l'univers proporcionara aliments de brillant colorit, si era possible. Efectivament, aquesta vesprada encontreu en el nostre camí plantes plenes de fruits.” (Marlo Morgan. *Las voces del desierto*. pp. 185-186)

Referències bibliogràfiques:

- BAIN, Ken (2006): *El que fan els millors professors universitaris*. València. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- CHOPRA, D. (2011). *La receta de la felicidad*. Barcelona. Debolsillo clave.
- FINKEL, Don (2008): *Ensenyar amb la boca tancada*. València. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- GÓMEZ, Anna i Carreño, Antonieta (2013): “Les metodologies cool com a signes dels temps”. Xàtiva. Quaderns d'Educació Contínua n° 28. Pp. 53-70.
- MORGAN, Marlo (2009). *Las voces del desierto*, Zeta Bolsillo. Barcelona.
- MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid. Alianza Editorial.
- PASCUAL Cabo, Agustí (2013): “El necessari diàleg entre programacions i currículum en la formació bàsica de persones adultes”. Xàtiva. Quaderns d'Educació Contínua n° 28. Pp. 35-51.

Annexos

ANÀLISI, REFLEXIÓ I ARGUMENTACIONS SOBRE LES MODALITATS, MODELS I MÈTODES. SEMINARI

Mètodes Models Organitza.	Exposició	Experiències i vivències	Resolució de problemes	Estudi de casos	Diari de diàleg Biograficitat	Cercles de cultura	Projectes	Aprenen. Basts en proble.	Aprenentatge cooperatiu	Contracte d'aprenentatge	Comunitats d'aprenentatge	TOTALS
Estudi i treball en grup												
Estudi i treball autònom												
Classes teòriques												
Seminaris												
Tallers												
Classes pràctiques												
Tutories												
Pràctiques externes												
TOTALS												

VALORACIONS QUALITATIVES INTERSECCIONS:

VALORACIONS QUALITATIVES FILES:

VALORACIONS QUALITATIVES COLUMNES:

ARGUMENTACIONS I CONCLUSIONS:

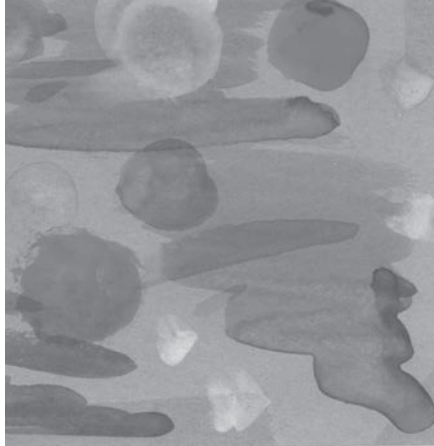
HI HA UNA ENUMERACIÓ DE TASQUES DOCENTS I DE TASQUES DELS APRENENTS. ES TRACTA DE FER UNA DISTRIBUCIÓ ENTRE ELS MODELS ORGANITZATIUS I CONCRETAR LA TEMPORALITZACIÓ (ABANS DE, DURANT, DESPRÉS DE) I ELS ESPAIS (GRAN, MITJÀ, MENUT)

Tasques del docent	
1. Desenvolupar les habilitats de motivar, parlar, qüestionar, escoltar... en definitiva d'interactuar 2. Respectar les reflexions, les anàlisis, les crítiques i les argumentacions des de la diversitat 3. Dinamitzar, animar, assessorar i gestionar el treball 4. Moderar, mediar i incentivar amb idees, exemplificacions, clarificacions, experiències... i fins i tot reconduir el treball 5. Prendre notes 6. Seleccionar objectius i continguts 7. Acceptar suggeriments i propostes 8. Oferir idees i suggeriments per continuar amb altre seminari i / o taller 9. Extraure les idees i conclusions del treball i consensuar-les amb tot el grup 10. Valorar el treball i afavorir una avaluació col·lectiva del treball 11. Preparar l'exposició, el seminari, el taller... 12. Decidir estratègies a utilitzar per al treball educatiu 13. Planificar activitats, experiències, accions, treballs... 14. Transmetre la informació 15. Explicar amb claredat els continguts i les finalitats 16. Mantenir l'atenció, la motivació i l'interés 17. Executar activitats 18. Facilitar la participació / utilització eficaç de preguntes 19. Reforç de l'aprenentatge mitjançant tutories 20. Avaluar els aprenentatges 21. Avaluar els ensenyaments 22. Avaluar les lliçons	46. Revisar i explicar els resultats d'exercicis i qualificacions 47. Establir un contacte personalitzat amb l'estudiant al llarg de tot el període formatiu (matèria, treball, programa formatiu...) 48. Orientar, ajudar i recolzar a l'alumnat durant els processos de l'ensenyament i de l'aprenentatge 49. Detectar dificultats i problemes de l'aprenentatge 50. Aportar materials, documentació i activitats per a les dificultats i problemes de l'aprenentatge i l'ensenyament (innovacions) 51. Atendre les peculiaritats i necessitats acadèmiques 52. Estimular la responsabilitat de l'alumnat del seu aprenentatge i de la seua formació 53. Detectar problemes d'indole acadèmica en el desenvolupament del programa formatiu i canalitzar la informació a les instàncies adequades 54. Col·laborar amb la resta del professorat i responsables del programa formatiu en millorar totes aquelles qüestions que puguen sorgir de l'acció tutorial 55. El professor com a facilitador: preparar el material; atendre la composició dels grups; fer seguiment personal i dels grups; estructurar procediments per a què els grups realitzen el treball; ajudar a formular problemes; definir tasques; proporcionar eines i materials; verificar que es coneixen els objectius de treball; assegurar-se que les funcions de grup siguen rotatòries; estimular l'intercanvi d'idees i la justificació de les decisions adoptades en el grup, així com la valoració del treball; fomentar el reconeixement i l'expressió lliure de sentiments; aportar al grup criteris de valoració i avaluació de tasques o productes; plantejar avaluacions per comprendre tant el procés com l'aprenentatge grupal desenvolupat i l'aprenentatge adquirit 56. El professor com a model (l'èsser autèntic) 57. El professor com a observador: observar de forma sistemàtica tots els elements dels processos de l'ensenyament i de l'aprenentatge; distingir entre objecte de l'observació i la interpretació sobre l'observació realitzada; 58. El professor com a avaluador (retroalimentació); establir canals de comunicació reflexiu eficaços; contribuir a la reducció de malentesos; fer públics els criteris, aportar explicacions
23. Proposar mesures 24. Dissenyar i seleccionar les estratègies metodològiques 25. Recerca, organització, selecció i distribució de textos i documentació 26. Establir formes de participació 27. Proposar activitats i pràctiques de treball autònom i en grup 28. Establir i accedir als criteris i als indicadors per a la avaluació 29. Previsió de recursos (espais i materials) 30. Elaboració de protocols o manuals de laboratori, pràctiques, procediments, etc 31. Elaboració de col·leccions de problemes resolts i/o exemplificacions 32. Explicació dels procediments o estratègies que poden ser utilitzades 33. Repàs de tècniques de maneig d'aparells, programes, etc 34. Resolució de problemes – model davant dels estudiants 35. Desenvolupament d'estratègies de motivació aportant pistes i suggeriments 36. Informar sobre camins incorrectes 37. Correcció d'exercicis i problemes resolts pels estudiants 38. Correcció d'errors 39. Avaluació de la informació, dels documents, dels temes, dels recursos 40. Propostes per a millorar el procés de l'ensenyament i de l'aprenentatge 41. De caràcter acadèmic pel professor – tutor d'una matèria i com activitat docent 42. Resolució de dubtes i ampliació d'informació sobre conceptes bàsics propis de la matèria 43. Assessorar sobre activitats complementàries de les matèries (lectures, bibliografia, treballs lliurats) 44. Suggestir i supervisar activitats per al desenvolupament de projectes o d'activitats proposades a l'aula, al taller, al seminari 45. Donar explicacions i justificacions de la presa de decisions (processos, materials, avaluació...)	59. Definir el disseny i justificació de l'estructura i organització de l'ensenyament i de l'aprenentatge: formula el plantejament de l'ensenyament i de l'aprenentatge autònom; les competències a adquirir i desenvolupar; el rol específic del professor i de l'alumnat; la seqüència formativa amb les diverses propostes d'aprenentatge; la tutoria com a supervisió d'adquisició de competències; els sistemes d'avaluació formativa i autoavaluació; un pla global de treball 60. Suministrar informació referencial de la pròpia matèria: elabora i ofereix una guia de treball; estableix relacions interdisciplinàries; presenta problemes reals o simulats; problematitza i qüestiona la realitat 61. Assessorar en el disseny dels itineraris d'aprenentatge i/o ajuda l'alumnat a valorar les necessitats i competències; proporciona feed-back en els successius projectes o plans d'aprenentatge; prioritza l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge i procediments de treball; contribueix a desenvolupar una actitud positiva cap a l'aprenentatge i la indagació per un mateix; potencia el disseny d'escenaris i tasques: casos, problemes, projectes, qüestions obertes 62. Guiar i orientar en els itineraris formatius 63. Acompanyar en el procés d'aprenentatge autònom: motiva a l'alumnat; fomenta l'autointerrogació; potencia una actitud reflexiva; gestiona un diagnòstic continu de les necessitats, l'adquisició d'un feed-back i la participació dels aprenents; ensenya a transferir el coneixements a diferents contextos; ajuda a fer eleccions conscients en la gestió del temps, de l'aprenentatge, dels mètodes i procediments; afavoreix el desenvolupament de l'argumentació en foros d'exposició i debat 64. Avaluació contínua dels processos i dels resultats: aplica una avaluació formadora; facilita l'autoavaluació; du a cap una qualificació a partir de les diferents propostes de treball 65. La tutoria com a supervisió de la pràctica de l'alumnat: tutoria entesa com a supervisió, seguiment, orientació i recolzament; funció mediatora

Tasques dels aprenents	
1.	Repasar coneixements previs
2.	Realitzar activitats prèvies
3.	Preparar materials i documentació per a l'aula, taller, seminari...
4.	Participar activament en les sessions i en les fases i activitats plantejades
5.	Interactuar des del debat, el discurs i els acords: reflexions, anàlisis, crítiques, argumentacions...
6.	Realitzar informes, memòries, activitats, tasques... per a les aportacions i conclusions
7.	Col·laborar i participar en les valoracions i avaluacions
8.	Escollar i prendre notes
9.	Contrastar la informació
10.	Generar idees pròpies
11.	Completar informació
12.	Organitzar, relacionar i integrar coneixements
13.	Estudi i treball autònom i en grup
14.	Realitzar les lectures recomanades
15.	Fer les activitats i / o debats preparatoris en diferents models o metodologies
16.	Repasar els coneixements pràctics i teòrics
17.	Previsió i preparació de necessitats de materials i recursos
18.	Analitzar i comprendre les explicacions, les qüestions, els plantejaments i els problemes
19.	Buscar o dissenyar un pla per a la resolució de problemes, programes o projectes
20.	Aplicar el procediment seleccionat
21.	Comprovar i interpretar els resultats
22.	Repasar exercicis i problemes realitzats
23.	Realitzar altres exercicis i problemes plantejats pel professorat o en textos relacionats

24.	Utilització de llistes de comprovació (check-list), d'autoavaluació
25.	Potenciar l'aprenentatge i la curiositat innata pel món
26.	Col·laborar i participar en el procés d'ensenyament
27.	Percebre l'estudi com un objectiu important per a l'enriquiment personal
28.	Participar de manera responsable en el procés d'aprenentatge per tal de fer significatiu l'aprenentatge i les seues pràctiques
29.	Desenvolupar la independència, la creativitat i la confiança dels aprenents per a realitzar l'autoavaluació i l'autocrítica
30.	Aprèn del procés de l'aprenentatge com una actitud d'obertura per als processos de canvis i transformacions
31.	Autoresponsabilització dels aprenentatges
32.	En el grup cal que els rols i les tasques siguin diversos i rotatoris: coordinador: liderar el grup, proposar objectius, moderar i dirigir les reunions, motivar i reforçar als seus companys, sol·licitar supervisió o assessorament del professorat; secretari: recull les contribucions i l'acta, prepara documents de progrés i aporta recursos complementaris per al desenvolupament de les activitats; facilitador: és observador participant de la dinàmica del grup; analitza i valora la metodologia utilitzada i la participació de tots; assessora al coordinador i al conjunt del grup sobre problemes, dificultats i les possibles alternatives, busca i proposa recursos metodològics
33.	Identificar les seues necessitats de formació
34.	Establir els seus objectius d'aprenentatge i els acorda amb el docent
35.	Es motiva a l'inici i durant l'itinerari d'aprenentatge
36.	Dissenyar el seu itinerari i procés d'aprenentatge amb un pla de treball
37.	Buscar, seleccionar, contrastar i processar la informació i les competències a desenvolupar
38.	Construir significativament el coneixement
39.	Aprèn, desenvolupa i aplica estratègies cognitives i metacognitives per a desenvolupar un aprenentatge estratègic, autoregulat i autodirigit
40.	Reflexionar sobre el seu propi aprenentatge per a ser més autoconscient del propi mode d'aprendre i del procés d'aprenentatge
41.	Elaborar els seus treballs (diaris, quaderns, llibres, portafolis...) de forma sistemàtica i ordenada
42.	Establir amb el tutor un procés de supervisió del seu propi aprenentatge
43.	Autoavaluar els seus propis aprenentatges al llarg i al final del procés formatiu.
44.	Gestionar els propis èxits i errors, identifica les claus i posa l'accent en millorar els seus aprenentatges

MODEL ORGANITZATIU	TASQUES DOCENTS	TASQUES APRENTSS	TEMPORALITZACIÓ	ESPAIS



Eradicant els analfabetismes

Sebas Parra, AEPCFA-Girona i IDPF-nucli de Girona



Som un país alfabetitzat. Catalunya compta amb menys d'un 5% de la ciutadania que no sap llegir ni escriure. No obstant això, el segle xxi ha introduït nous codis, nous llenguatges i noves maneres de comunicar-se. A més, moltes persones amb títol universitari arriben a la fi dels seus estudis ignorant qüestions econòmiques, polítiques o socials. L'Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador treballa per fer front als analfabetismes actuals a través del model pedagògic de la Revolució Popular Sandinista.

“El pitjor analfabet és l'analfabet polític. No escolta, no parla, no participa dels esdeveniments polítics. No sap que el cost de la vida, el preu dels cigrons, del pa, del transport públic i dels medicaments depenen de decisions polítiques. L'analfabet polític és tan ruc que s'enorgulleix i eixampla el pit dient que odia la política. No sap que de la seva ignorància política neix el menor abandonat, la dona maltractada, la delinqüència i el pitjor de tots els bandits, que és el polític corrupte, manefla i lacai dels interessos econòmics perversos”.

Bertolt Brecht

L'analfabetisme és un concepte dinàmic: al llarg del temps, apareixen llenguatges nous i, per tant, neixen nous analfabetismes. Així doncs, avui més que mai, alfabetitzar és més que en- senyar a llegir i escriure: és, per sobre de tot,



Indígena fent una
prova d'alfabetització a
Musawás
Arxiu AEPFCA- Girona

“desocultar la realitat” –que diria l’educador Paulo Freire– eradicant l’analfabetisme polític i, alhora, obrint la porta a tots els llenguatges vells i nous. Així, tot i que, segons el diccionari, una persona analfabeta és aquella que no sap llegir ni escriure, els mots llegir i escriure es fan servir per dir coses diferents: hem conegut, per exemple, moltes persones que afirmaven saber llegir i escriure però només podien dibuixar el seu nom, reconèixer les lletres de l’alfabet i gairebé res més. Llegir, llegir bé, no només és reconèixer i distingir els sons figurats per les lletres, sinó adquirir coneixença del que diu un escrit implícita-

ment i explícitament. La lectura i l’escriptura ens permeten obrir la porta del món particular i alhora universal que ens ha fet com som, del món complex i divers de les paraules, i fer-lo nostre. Si el llenguatge ens afirma com a éssers humans, la lectura crítica i l’escriptura –sobretot després de la invenció de la impremta– ens reafirmen com a membres de ple dret de l’espècie humana, és a dir, com a subjectes de la història. Ens diu Manuel Rivas que “les paraules contenen la història de qui les utilitza”. En els mots analfabetisme o alfabetització, estan continguts a la manera zapatista altres mots –la lectura del món i la lectura de la paraula, per exemple– que hem viscut, hem pensat i repensat, hem descobert i tornat a

descobrir, hem recreat, hem imaginat, hem somiat, hem explicat... És per això que no ens cansem de dir que la persona que s’alfabetitza recupera la Paraula, amb majúscules, és a dir, recupera el món o una part del món lligada a la paraula i fa seu el patrimoni, la màgia, la memòria històrica i la força transformadora de totes les paraules i els textos i les accions que provoquen.

Mantenir una persona analfabeta és, doncs, negar-li la pertinença al món. I, a l’hora de pensar en un altre món possible, recordem que la pedagogia capitalista, la pedagogia al servei d’un sistema que manté la infàmia crònica de prop de mil milions de persones analfabetes, redueix l’alfabetització a la mera lectura de la paraula i oculta el món que l’envolta i li dóna sentit.

Tipus d'analfabetismes

La Unesco parla d'analfabetes absolutes, funcionals i de retorn. Serà analfabeta absoluta, o simplement analfa- beta, la persona que, com que no va tenir accés al sistema escolar vigent durant la infància, no va adquirir les capacitats bàsiques de lectura, escriptura i càlcul. L'analfabeta funcional serà la que no ha desenvolupat les capacitats bàsiques de lectura, escriptura i càlcul que li permetrien participar efectivament en totes aquelles activitats socials que requereixen l'ús d'aquestes capacitats. I l'analfabeta per desús és la persona que, havent adquirit els coneixements bàsics de lectura, escriptura i càlcul, ha perdut l'ús a la pràctica per oblit, a causa de la manca d'oportunitats per exercitar aquests coneixements. Aquest analfabetisme afecta, preferentment, joves amb escolaritat obligatòria que, com en el cas de l'analfabetisme funcional, saben llegir i escriure, però, a la pràctica, ho fan amb moltes dificultats o no ho fan gens. Es relaciona tant amb el que s'etiqueta com a fracàs escolar com amb les mutacions tecnològiques i culturals.

Autors nord-americans com Ronald Nash, Ravitch, Finn i Hirsh parlen de tres tipus d'analfabetisme: el funcional –individus per sota de l'estàndard esperat d'alguna competència, malgrat que siguin competents en habilitats del llenguatge–; el cultural –desconeixement dels fonaments de qualsevol àrea del coneixement–, i moral –pèrdua de valors. Per a la cubana Cèlia Hart, existeix l'analfabetisme científic. Aquí, hem de citar un corrent molt representatiu a l'Amèrica Llatina que, recollint l'herència de Paulo Freire, parla d'un analfabetisme polític, d'una persona que, amb independència de si sap llegir i escriure o no, té una concepció ingènua de les relacions de la humanitat amb el món i viu acceptant de manera acrítica el pensament propi de la cultura dominant o fugint de la realitat concreta i perdent-se en concepcions abstractes, subjectives, al marge de la raó. Finalment, esmentem l'analfabetisme digital, resultant del desconeixement de les noves tecnologies, que impedeix que les persones puguin accedir als beneficis que proporcionen.



Acte de celebració del
XXXè aniversari de
la Croada Nacional
d'Alfabetització
a Bonanza
Arxiu AEPFCA- Girona

Només el poble educa el poble

L'Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador (AEPFCA) és un organisme no governamental nicaragüenc sense finalitats de lucre que va néixer amb un objectiu estratègic: eradicar l'analfabetisme al país mitjançant el desenvolupament de l'alfabetització i l'educació popular en benefici del poble humil i marginat, mantenint viu el model pedagògic de la Revolució Popular Sandinista nascut amb la Croada Nacional d'Alfabetització, CNA, (1980) caracteritzat per la mobilització i la participació popular. L'entitat està formada per homes i dones que van participar en la CNA i en la declaració de Río San Juan com a Primer Territori Lliure d'Analfabetisme de Nicaragua (1987) –després de treballar durament més de quatre anys– i presidida per Orlando Pineda Flores, el maestro Pineda, guerriller i quixot de l'alfabetització, agitador, boig –així li diuen a la seva Nicaragua tan violentament dolça– i, segurament, el pedagog més notable del país i un dels grans successors empírics de Paulo Freire.

Quan, el 1990, després d'una dècada de sobirania i revolució, els sandinistes van perdre les eleccions, Orlando Pineda va promoure l'AEPFCA per salvar el model pedagògic d'alfabetització i d'educació popular i, d'aquesta manera, poder continuar la tasca iniciada, convençut que el model sorgit amb la Revolució era incompatible amb la pedagogia capitalista que implantarien els governs neoliberals. Municipi a municipi, passant gana i privacions de tota mena i lluitant contra corrent, va consolidar la seva Pedagogía del Amor, integradora de l'alfabetització, la producció, la salut preventiva i l'atenció al medi ambient. El 2005, va introduir a Nicaragua el mètode audiovisual Yo, sí puedo, que va canviar el panorama de l'alfabetització radicalment i va permetre declarar Nicaragua Territori Lliure d'Analfabetisme (2010). Però l'AEPFCA sabia que encara calia continuar, que calia reparar una injustícia històrica alfabetitzant els pobles indígenes i afrodescendents de la costa del carib i que calia fer-ho respectant les seves arrels i identitats culturals i lingüístiques. Després de tres anys i salvant una complexitat pedagògica, política i logística extraordinària, les comunitats indígenes misquites i mayagües de Waspam (al llarg de més de 400 quilòmetres del riu Wangky) i dels municipis del triangle miner, Sikilta-Siuna, Rosita i Musawás-Bonanza, van ser declarades lliures d'analfabetisme.

Experiències gironines d'alfabetització funcional

A Girona, hi ha diverses iniciatives centrades en l'eradicació de l'analfabetisme polític. Una d'elles és l'Agenda Llatinoamericana, que, de la mà de Jordi Planas i de la coordinadora d'ONG de Girona i l'Alt Maresme, ha creat una eina pedagògica per a l'educació, la comunicació i l'acció social populars. Trobem un altre exemple en els espais formatius i educatius autogestionats i de caire llibertari nascuts al voltant de moltes de les cases ocupades, bàsicament dins el triangle Salt-Girona-Banyoles, des

de –la primera i més reconeguda– la Maret de Salt fins a l'actual Can Kolmo (Girona), passant per algunes que han tingut una vida, programació i influència remarcable, com Els Químics de Girona. També són destacables els materials audiovisuals sorgits de la factoria de l'infògraf solidari Pep

Caballé, que, especialment en l'àmbit de l'educació per al desenvolupament, han aportat un fons de recursos didàctics molt ric i innovador. En aquest sentit, l'activitat de A l'Alba, la Guerrilla Comunicacional gironina, un col·lectiu coordinat per Juli Suárez, animador d'Imatges per la Solidaritat, està aportant materials molt útils i oportuns. Així mateix, trobem el nucli Paulo Freire de la FEP-UdG, que, en el marc dels dispositius vinculats a l'Institut Paulo Freire, intenta consolidar un punt de referència gironí útil pel coneixement i la difusió del pensament i la pràctica de Freire. En darrer terme, trobem el diari electrònic de Santa Eugènia de Ter el di- moni.com, que, de la mà del periodista eugenenc Manel Mesquita, mostra vies alternatives de comunicació popular.



Grup d'alfabetització de dones marroquines a l'Escola d'adults de Salt - Manel Rodríguez

Ensenyar, aprendre, salvar-se

Amb la finalitat de compartir les ensenyances que havien rebut de Nicaragua en matèria d'alfabetització i educació popular, l'AEPCFA va posar en marxa el projecte de sensibilització i educació per al desenvolupament (EpD) Ensenyar, aprendre, salvar-se. Es tracta d'un projecte, fronterer entre els ensenyaments reglats i no reglats, que té com a objectius afavorir l'intercanvi d'experiències innovadores i bones pràctiques, tot cercant un augment de la sensibilització en l'àmbit educatiu, i impulsar la cultura de la solidaritat. L'EpD va permetre elaborar recursos educatius seguint els principis de la comunicació popular i la pedagogia de l'amor i assajar metodologies participatives pròpies de l'educació popular, concretament, els cer-

cles de lectura, seguint les orientacions metodològiques proposades per Paulo Freire que afavoreixen la inclusió de nous agents.

Així doncs, per celebrar la rica cooperació i commemorar el XXVè aniversari de l'agermanament entre Bluefields (Nicaragua) i Girona, entre els mesos de febrer i juny, l'AEPCFA va dur a terme 35 presentacions-debat

del llibre Ensenyar, aprendre, salvar-se a setze municipis, majoritàriament de Girona. Els actes van implicar 43 entitats i 98 persones i van comptar amb l'assistència de més de mil persones, que van participar en 39 cercles de lectura i catorze debats en gran grup. A més, es va produir el documental de Pep Caballé La Revolución tiene todas las vocales.

Martinet de nit... Una història sobre promoure, acompanyar i crear a la praxi d'educació permanent.

Angel Marzo, Universitat de Barcelona



No és possible viure sense aprendre. La qüestió és quins aprenentatges ens ajuden a viure millor individualment i col·lectiva, per a què ens serveixen aquest aprenentatges. Sovint s'ha pensat que aprendre és acumular continguts, conèixer les respostes correctes. Hem après de Paulo Freire (1988) que aprendre vol dir ser capaç de aprehendre aquells continguts que ens permetran transformar la realitat per viure millor. Quan aprenem plantejem noves preguntes, compartim les respostes i recreem coneixements que ens permeten configurar el món de manera més satisfactòria, més justa, més plaent, més a prop dels desitjos legítims que ens mouen a les persones individual i col·lectivament.

El plantejament tradicional de l'escola atribueix al docent el coneixement de quina és la millor manera d'aprendre, quins són els continguts rellevants i quines són les finalitats del procés. Nosaltres partim d'un punt diametralment oposat. L'aprenentatge es fonamenta en, per d'incertesa, per gaudir la vida, per trobar significats, per expressar-se, per conviure, per fer-se pròpia l'història i la cultura (Gutierrez y Prieto, 2002), l'actitud encuriosida, de recerca permanent, de qüestionant sistemàtic, de recreació de coneixements que ens permet situar-nos en la vida amb més capacitats, amb més coratge, amb més ganes de compartir i de viure en diàleg amb tot el que ens envolta.

Les aportacions sobre l'experiència que presento pretenen ordenar i exposar alguns dels continguts que han anat esdevingut punts de referència orientant el meu propi procés d'aprenentatge i l'acompanyament que com a educadors he anat fent en l'experiència a l'escola

L'anàlisi que us ofereixo parteix dels aprenentatges que s'articulen a partir de l'experiència en el sentit que ho formula Piergiorgio Reggio. Aprendre de l'experiència "és un viatge en el món d'allò que es desconegut per tornar a allò que és conegut amb una perspectiva diferent, és un viatge dins d'un mateix per descobrir-nos com no ens hem vist mai" Així la experiència que "és intrínsecament subjectiva i personal; quan és realment significativa, ens remet als temes profunds i generadors -històricament situats- de la humanitat. Per aquesta raó, l'experiència peculiarment personal pot ser reconeguda, comunicada i compresa pels altres i assumir, així, una validesa social" (Reggio, 2010).

Orígens, identitat d'una experiència educativa

L'escola forma part d'un moviment social i pedagògic de la segona meitat dels anys 70 i que s'articula al voltant de la Coordinadora de les Escoles d'Adults, (SEPT, 1978). Aquesta dotzena d'anys actuals no hauria estat possible sinó haguéssim entès el valor de l'educació de popular, democràtica que van orientar els orígens de l'experiència actual. L'escola d'adults va néixer a l'any 1977 com a resposta social per a posar a l'abast de to-

tes les persones les eines de la cultura. El règim franquista havia provocat que molts joves i adults no tinguessin accés a la cultura lletrada ni les eines més bàsiques per entendre el moment, per desenvolupar-se plenament, per exercir una ciutadania activa i crítica. El moviment social per la democratització era conscient que necessitava proposar una nova educació en una societat que volia ser democràtica i lliure. La Coordinadora defensava el dret negat per les institucions a “poder estudiar, poder tenir dret a la cultura lletrada, poder escollir els mestres, poder estudiar els programes que semblen més correctes com a treballadors”(SEPT, 78). Així es recuperava una tradició pedagògica que va tenir una important implantació a la Catalunya de finals del segle XIX i les primeres dècades del XX. L'educació que s'iniciava en el context democràtic volia impulsar l'accés al coneixement per incidir sobre la realitat i transformar-la.

Des de l'espai públic reconfigurat es volia recuperar les aportacions de l'escola moderna, dels ateneus populars, d'Institut d'Educació o els Serveis d'Educació que es van preocupar per d'educació de joves i adults. Però també la nova educació va néixer amb les aportacions dels moviments educatius de relleu a l'àmbit de l'educació de persones adultes: l'educació crítica i liberal, el moviment d'impuls de l'educació contínua i permanent, l'educació promoguda des d'instàncies alternatives com el Foro Social Mundial o el moviment d'educació comunitària i intercultural.

L'opció amb la que hem treballat ha estat la de consolidar una oferta des de l'espai públic per facilitar l'accés a tothom. Però l'oferta pública mai es va entendre com un espai tancat, burocràtic, sinó com la casa de tots aquells que volien desenvolupar les seves competències, preparar-se pels reptes que cada dia es plantegen, col·laborar per trobar junts alternatives. Va ser sempre una educació oberta a l'entorn que s'ha integrat en els moviments socials i culturals. El territori, les persones i les seves inquietuds no són un món a part de l'escola sinó que l'escola forma part d'ells. No ha estat fàcil conjugar aquest dos aspectes, la institució habitualment té unes dinàmiques centrípetes que tendeixen a fer que es tanqui sobre ella mateixa i l'administració pública, per les seves dimensions i les polítiques predominants, no sempre afavoreix la sintonia escola-entorn. Malgrat això durant 12 anys hem participat en desenes de projectes compartits, hem obert les aules i hem convidat a persones i entitats a compartir els coneixements i generar aprenentatges.

L'etapa 2002-2014 es caracteritza per un model educatiu que dona respostes a les necessitats educatives bàsiques de les persones però no des del paradigma tecnocràtic, doctrinari i academicista, sinó cercant els coneixements, les tècniques i els procediments que són útils als participants en el procés d'aprenentatge per esdevenir més autònoms i més competents.

L'experiència de Martinet de Nit aporta elements per repensar la divisió de models de treball que es va formular en els anys 90. Llavors s'oposava el model escolar al model social. I es propugnava un treball des de l'esfera social però no des de l'espai

de l'oferta pública. Martinet ha aconseguit, com altres escoles o experiències, mantenir un espai obert al territori i a la comunitat des d'una institució pública.

Les coordenades de l'educació oposaven a un model acadèmic, bancari, manipulador, comunitat d'interessos, totalitari... un altre emancipador, inclusiu, obert, plural, una escola ciutadana

L'acció educativa que ha abastat l'ampli camp d'etapes de la vida adulta des de la joventut fins a les darreres etapes de la vida. Ha desenvolupat un treball amb dones i homes adults de diferents generacions. L'adulthood ha estat un espai de trobada sense separacions per raons d'edat. Aquesta característica intergeneracional ha permès unes activitats d'intercanvi molt productives i també l'aproximació a realitats properes i quotidianes. Per tant ha ofert un plus de qualitat per als aprenentatges.

Un patrimoni pedagògic

Hem comptat amb un capital pedagògic de més de dues dècades d'educació bàsica que es va iniciar en el barri de la Perona amb població gitana.. El contacte amb aquesta cultura minoritària ens va aportar trets característics que han enfortit la nostra aportació pedagògica. Ens han ensenyat com fer una educació inclusiva, respectuosa amb les cultures i formes de veure el món de les persones, capaç de donar respostes més flexibles i adaptades al reptes quotidians.

Per a la comunitat gitana l'educació, sovint ha estat la imposició de uns canons externs. Sovint pujar el nivell d'instrucció volia dir una major aculturació, una pèrdua de la pròpia identitat. Fer activitats d'educació de persones adultes en un barri amb més del 90 % de població gitana va suposar haver de remoure molts aspectes de la pedagogia convencional. Va caldre reformular objectius, continguts i metodologies. Va significar un diàleg i una escolta atenta i considerada. Va implicar fer propostes poc convencionals. El resultat va ser una escola amb la que els estudiants se sentien a gust. Una escola que parlava el seu llenguatge però a la vegada els acostava al llenguatge del seu entorn. El paper de l'escola va ser important en els processos del barri, reallotjaments de les persones que vivien en les barraques, en la resolució de conflictes, en la formació pel treball i la convivència. Cal destacar que aquest moviment no era només una dinàmica individual sinó que el procés acompanyava els processos col·lectius de la dinàmica de la comunitat. Va caldre superar la lògica "desarrollista" dels darrers anys del franquisme en que les persones eren peces d'un entramat social rígid i impositiu.

El gitanos i les gitanes del nostre barri articulaven la seva activitat quotidiana entorn de la família extensa i la comunitat gitana amb la que es relacionaven, en aquesta comunitat trobaven aixopluc i en ella que parlaven *un llenguatge comú* que els permetia desenvolupar els aspectes bàsics per viure. Aquestes relacions són les que els donen integritat, dignitat. El seu grup de referència, el reconeixement dels seus

orígens i el seu projecte en comú els permeten superar junts les dificultats, assolir quotes de benestar en unes condicions molt difícils.

Durant mots anys la nostra societat els va tractar com a “vagos y maleantes” i va fer que restessin al marge de la societat. El repte de l'escola era ser capaçs de fer una escola gitana perquè els ciutadans amb els que treballàvem articulaven la seva identitat al voltant de la seva condició de ser gitanos. Fer una escola gitana no des d'una perspectiva folklòrica o de signes externs sinó profundament al compàs del batec de la vida de la comunitat. Una escola que anés en el mateix sentit que els desitjos i les aspiracions d'aquest grup ètnic i cultural. L'escola va esdevenir gitana i no al contrari no vam fer *gitanos acadèmics*¹. I quan els gitanos reconeixien l'escola com a seva llavors aquesta era capaç de fer de pont entre les cultures, de contribuir de forma eficaç a fer una ciutat més integrada amb més força per enfrontar-se a les dificultats i per gaudir de les potencialitats

La nova escola per als joves i adults si volíem que fos realment democràtica havia de conèixer i reconèixer la seva aportació i fer una escola que potenciés els aspectes positius que van donar anys de una resistència cultural poc visible però persistent i ferma.

Ens els darrers 12 anys amb els diferents col·lectius amb els que hem treballat hem aprofitat aquest model treball. Un exalumne gitano que va visitar l'escola després d'alguns anys deia amb complaença: “ara els emigrants són els nous gitanos. Certament col·lectius de dones pakistanèses, joves de pares immigrants, aturats, persones que necessiten conèixer la llengua del país”... cada col·lectiu hem volgut tractar-lo desenvolupant totes les seves potencialitats, aprofitant totes les seves capacitats. I això fa que es puguin relacionar millor amb el món del treball, amb la convivència a la societat, amb la cultura, que millori al salut personal i comunitària, entre altres coses.

L'educació que hem practicar ha buscat preparar a les persones per la societat però no imposar raons, sentiments o hàbits. I per això cal un instrument clau: el diàleg. Encara que es parteixi de paràmetres culturals molt diferents, de continguts diversos, de valors contraposats la capacitat de les persones per aprendre es desenvolupa en aquest territori, el de la confrontació serena, respectuosa i crítica.

A l'any 2002 l'escola va iniciar un programa amb una estratègia que implicava un doble moviment. Per una banda calia obrir-se a l'entorn i per l'altra fer propostes metodològiques obertes que donessin resposta a noves necessitats. Es va fer una aproximació sistemàtica a entitats, serveis i persones significatives del barri. Poc a poc es van establir nexes, col·laboracions amb serveis socials, biblioteca, centre cívic, associacions de dones, casals d'avis, cooperatives, associacions de veïns, universitats, instituts, escoles... En el marc d'aquests contactes van néixer experiències que van transcendir en el marc de l'escola com els programes *Ponts cap a la cultura*, *Tomb per la*

¹ Tal i com en d'altres iniciatives d'EPA si que han fet, malgrat reclamar-se com a democràtiques, progressistes....

cultura, les dinàmiques de formació d'immigrants o la participació en l'impuls al *Pla Comunitari*.

Per altra banda es van anar formulant propostes pedagògiques en diversos àmbits des de la formació inicial fins a l'accés a la universitat. Intercanvi de coneixements, relats de vida, memòria històrica, autoformació, participació, educació ciutadana, activitats culturals, participació en accions veïnals, cultura... A més de l'equip de mestres de l'escola pública per al col·laboració amb les associacions Martinet per l'Educació i Martinet Solidari cada curs escolar un grup de col·laboradors donaven suport a la tasca educativa i permetien un treball en xarxa que mobilitzava sinèrgies i feia possible arribar a col·lectius que en altres condicions no tindrien accés a l'escola.

Hem donat accés a persones en procés de reinserció social, amb discapacitats, amb tractament mèdic, amb dificultats de mobilitat. Hem col·laborat amb la formació d'alumnes en pràctiques de les universitat, instituts, centres de formació professionals, ensenyaments no reglats. També amb programes d'ocupació com el de *Treball als barris*. Hem obert els espais de l'escola per a entitats socials que ens ho han demanat amb una vocació de servei públic.

El model comunitari de l'Escola d'adults Martinet de Nit ens ha mostrat que és possible una escola pública oberta a l'entorn i que aquesta apertura fa que l'escola aconsegueixi els objectius que li són propis i guanyi un plus que reverteix sobre la comunitat.

Dintre i fora de l'escola.

L'educació un pas decisiu. Experiència i aprenentatge

L'equilibri que ha de moure aquest model d'escola del que parlem es situa a l'eix que articula *allò que és propi* de l'escola i *allò que és fora* del seu àmbit d'actuació. No parlo només dels aspectes curriculars, que evidentment hi són, sinó també d'altres que vehiculen propostes organitzatives i relacions que sovint resten implícites però que defineixen l'essència i el sentit del projecte pedagògic.

Hi ha moltes maneres de realitzar aquest equilibri, no totes les accions educatives tenen el mateixa orientació. En el cas de l'escola d'adults pública fer aquest equilibri és més complicat perquè s'inscriu en un sistema en el que esdevé paradigmàtica l'acció educativa que es fa des de l'escola dels nens i dels joves. Totes les propostes educatives tenen com a model de referència, explícit o implícit, el sistema educatiu que hem dissenyat per atendre als infants i als joves. I amb aquest model difícilment arriben a determinats col·lectius amb mancances d'educació bàsica.

Malgrat l'aportació de l'escola nova, la contraescola, l'educació alliberadora, les escoles lliures, l'espai educatiu distancia les seves dinàmiques de la realitat quotidians de la societat. A l'escola es tracta de la salut, del consum, del treball, de les relacions personals, del coneixement... però amb una distància com parlant sempre de

qualcom que és a fora de l'escola, que vindrà després, que cal esperar. El territori propi de l'escola és el treball sobre les categories, les representacions, els conceptes; una mica més sobre els procediments i molt poc de forma explícita i reconeguda sobre els afectes i els sentiments.

Quan això s'aplica a les persones adultes algunes coses trontollen perquè l'adult no es pot permetre massa distància entre allò que viu la resta del dia, la resta de l'any i que fan a l'escola. Si parla d'uns continguts que sonen a un llenguatge estrany, inaccessible, irrelevant per la seva vida passada present o futura aviat perd l'interès per la proposta educativa.

Però la proposta que fa la institució educativa no és linial ni simple. Allò que proposen les instàncies administratives és interpretat pel centre i pels professors i arriba a uns alumnes que finalment també reaccionen i exerceixen a seva influència per orientar el procés cap a on veuen que té més sentit i utilitat. L'escola no és una fàbrica de coneixement ni tampoc un instrument de formació de la ment o del caràcter, malgrat que sovint es tracta com a tal. L'escola és un espai de trobada en el que tot està obert, tot està per fer.

A l'escola d'adults ens trobem persones amb conflictes, amb vincles, amb capacitats, amb violències, amb desitjos que estan fortament arrelats fora de l'espai escolar. Si l'escola no és capaç de establir vincles amb aquestes dinàmiques que he anomenat dintre i fora l'escola, està condemnada al fracàs. Cada territori, cada grup d'alumnes implica una dinàmica que té característiques diferents i per tant l'escola no pot tenir una actuació homogènia si vol arribar a totes les persones. I aquest és el punt bàsic del treball educatiu que hem dut a terme a Martinet de Nit, la voluntat d'arribar a totes les persones del territori que tenen necessitats del que hem anomenat educació bàsica.

No hem ofertat una proposta educativa predissenyada que per a la població adulta obrera gitana, emigrant o il·letrada sinó que l'escola ha anat aprenent de l'entorn i oferint allò que l'entorn demandava amb més força.

Això ha significat un equilibri que ha tingut les seves fortaleces i els seus punt febles. Però l'escola com l'hem plantejat és una escola ciutadana i no és res si no atén a les demandes, les voluntats dels estudiants i el seu entorn.

L'oferta formativa en aquests 12 anys ha anat variant any rere any buscant espais d'aprenentatge per nous col·lectius, impulsant els processos d'aprenentatge ja ençats, buscant vincles als que poguessin derivar i els que es poguessin acollir les demandes que generaven els itineraris formatius.

¿Com es conjuga aquesta dinàmica amb les orientacions, els programes, les normatives de l'escola pública? No sempre amb facilitat. Entre les dificultats més greus ens trobem amb la distància entre els criteris administradors i la realitat del territori. No és un problema de marc conceptual sovint les declaracions d'intencions, els ob-

jectius, els continguts poden ser comuns i s'admet l'adequació necessària per a cada context. La dificultat més gran està en conformar equips cohesionats i amb una actuació coordinada. A Martinet de Nit hem dedicat un espai setmanal a debatre els temes importants per l'escola i a plantejar conjuntament alternatives.

Les i els protagonistes de l'educació

Si estem veient una pel·lícula estem expectants respecte allò que en ofereix. Si és un film de qualitat possiblement aprendrem molt del que estem veient. ¿Es aquest acte un procés educatiu? ¿De qui depèn que sigui realment un element d'aprenentatge? L'acte educatiu va més enllà d'oferir un estímul que ens faci reaccionar és un conjunt sistemàtic d'interaccions que permeten a la persona desenvolupar els aprenentatges.

L'educació posa al subjecte de l'aprenentatge en l'obligació de donar respostes i per tant demana subjectes amb un cert grau d'activació. Novament apreciem que no totes les educacions actuen en el mateix sentit. L'educació pot ser un intent de manipulació, de coacció, d'intentar que l'aprenent acabi en el lloc que l'educador, la institució escolar o al grups promotors ha preestablert o els interessa. També l'educació pot ser l'espai que ofereixi noves oportunitats als aprenents que els permeti desenvolupar tasques, assolir competències que fins al moment no havia aconseguit (Gelpi, 2008).

Entre el que l'educador pretén ensenyar i el que l'estudiant aprèn sempre hi ha una distància insalvable mai són dos elements idèntics. En el cas dels estudiants adults això també és molt evident. Però la correspondència només és important si el model educatiu es centra en els continguts disciplinars com si aquests fossin la clau màgica que ens obre els nous espais.

Per l'estudiant els continguts són el patró que els permet una nova lectura de la realitat més profunda, més crítica, més conscient. I aquesta lectura de la realitat els farà més capaços per enfrontar-se a les tasques de la seva vida quotidiana.

L'estudiant s'implica en el procés educatiu, participa activament per raons eminentment pràctiques. ¿Allò que està treballant a l'escola que li aporta a la seva vida?. I treballar en aquesta perspectiva exigeix una mirada encuriosida de l'educador que amb l'alumne també aprèn perquè cada dia busca adaptar-se als nous reptes i busca solucions als problemes que es plantegen que sempre són diferents. No es repeteixen els mateixos camins per arribar als mateixos llocs. Es fan camins per arribar als llocs que desitgem personal i col·lectivament.

Cal un pacte de confiança i de reconeixement de l'autoritat mútua entre la persona que estudia i la que ensenya. Així com l'estudiant ha de reconèixer l'autoritat del educador, l'educador cal que reconegui també l'autoritat de l'alumne. Aquest cal que assumeixi la responsabilitat autodirigir el seu aprenentatge. L'educació que hem practicat ha estat un joc de negociació de significats, de sentits, de continguts que ens ajuden a plantejar problemes pertinents i cercar junts les solucions.

Avui, a l'era d'internet, en que mitjans de comunicació ens ofereixen una immensa quantitat d'informació ja ningú pretén que el mestre ho conegui tot ni considera l'estudiant com un ignorant absolut. L'educació és més un procés de mediació en el que l'estudiant incorpora, aprehèn allò que li ha de ser útil. I l'organitza amb els seu propi criteri, que li ha de ser de major utilitat. L'educació és la constitució d'entorns significatius i amb sentit que faciliten que la persona tingui cada vegada major autonomia.

A l'etapa adulta es fa més evident que tota la educació no la pot donar l'escola o les escoles. Els mitjans per aprendre són múltiples i en cada moment de la vida cal cercar els més adients. L'educació bàsica, que és la que oferim a les escoles d'adults, ja no pot ser un conjunt de continguts tancats sinó el pont que uneix l'entorn cultural i social del que parteix la persona adulta amb mancances d'educació bàsica i la resta d'espais socials als que té dret d'accés però impossibilitat per manca d'eines, o per aprenentatges previs que en lloc d'actuar com a agents d'emancipació ho fan com a cotilla que constreny i limita.

Ser mestre o fer de mestre

Qualsevol persona té capacitat d'ensenyar coses als altres, tots som mestres, tots aprenents dels altres. Però també sabem que amb un bon acompanyament l'aprenentatge és molt més fàcil i molt més profund. El rol de mestre en alguns moments de la vida i en alguns aprenentatges és de gran importància. No perquè ens traspassi el saber com ens podria fer donació d'uns recursos materials sinó perquè és capaç de servir de catalitzador del nostre aprenentatge i ens fa més fàcil reaccionar de forma que puguem resoldre els problemes que sense ell ens podrien semblar irresolubles.

Aquesta tasca es nodreix d'un capital tècnic però té un component que depassa l'acció protocol·litzada i incideix en el moment en que es troba la persona i l'encoratja a fer front a canvis que per si mateix, sols, li costaria fer.

Estem parlant d'accions complexes que no es poden limitar a continguts estrets o tancats. I per tant l'educació ha de donar un marge a la sorpresa, a la reorientació. Allò que és imprevist no necessàriament és negatiu. L'educador ha de ser atent a aquestes accions i que s'escapen d'allò que s'havia previst inicialment. No tot és vàlid però el valor dels resultats no només ho ha d'establir l'educador ha de ser una valoració conjunta perquè sigui realment educativa.

Fer de mestre de persones adultes demana una preparació específica, estem parlant d'una etapa de la vida molt diferent de la infància o l'adolescència. El nostre sistema de formació de professionals de l'educació té en aquest àmbit un camp de treball per aprofundir. És cert que la no obligatorietat dels cursos estalvia molts problemes de disciplina i afavoreix una dinàmica, uns consensos que afavoreixen l'estudi. Però fer de mestre implica també conèixer com pensa, com viu l'adult que tenim al davant. De poc

ajuda traspasar tota la responsabilitat dels abandonaments o del fracassos a la manca de constància, als mals hàbits dels aprenents, a la manca de voluntat dels estudiants. Fer de mestre vol dir reconèixer les dificultats i ser capaç de proposar alternatives pedagògiques. Durant el procés la pilota ha d'estar permanentment en el nostre territori per això som els mestres, per fer propostes educatives. L'èxit o el fracàs serà necessàriament compartit i caldrà establir un diàleg que en permeti valorar-ho.

A qui afavoreix. Educació i poder. Educació democràtica.

Abans, durant i després de qualsevol acció educativa el mestre ha de plantejar-se aquí afavoreix l'educació que estem fent. Que li aporta a l'estudiant. Què aporta a l'entorn, a la comunitat. Qui en surt afavorit.

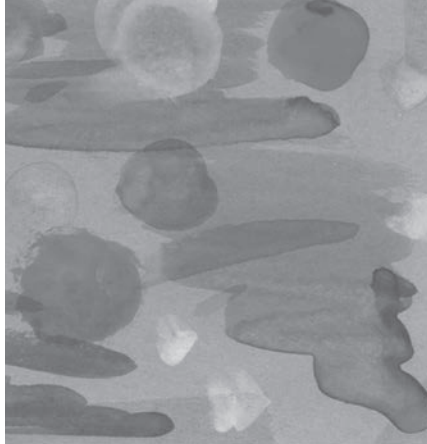
Sovint des de l'escola també practiquem el mirar cap un altre costat. I deixem d'aportar elements positius per resoldre situacions injustes, violentes, acomodades. L'educació no canviarà ella sola la societat però pot escollir entre acompanyar un procés de transformació en favor dels estudiants o acomodar-se als lligams que pateixen.

Fer un curs d'educació bàsica per adults significa estar en contacte, cos a cos, de la violència socioeconòmica i interpersonal, significa reconèixer la cuirassa que sovint ens hem hagut de forjar per no sortir malparats. Però també significa reconèixer els aprenentatges que l'experiència a fet possible a les persones que tenim a l'aula, el potencial de transformació que roman en cada persona i en les relacions que aquesta és capaç d'establir.

L'educació no pot mirar cap un altre costat en nom del temari, del currículum, de l'encàrrec institucional. L'educació ha cercar el territori que permeti trobar a cada persona la superació de les frustracions, el canvi d'estratègies per viure millor, una nova lectura de la realitat que ens allunyi de la ignorància que ens subjecta i ens limita.

Referències bibliogràfiques

- FREIRE, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia de l'esperança*. Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España. Xàtiva
- GELPI, E. (2005). *Educación permanente. Dialéctica entre opresión y liberación* Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España. Xàtiva.
- GUTIÉRREZ, F. y Prieto, D. (2002). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Dialogos-L'Ullal Edicions-Instituto Paulo Freire de España. Xàtiva.
- REGGIO, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España. Xàtiva.
- "CRÓNICA de una lucha". Círculos de cultura nº 6. (1978). Barcelona. *Servei d'Educació Permanent dels Treballadors*, SEPT.



Paradoxes de l'Abjecció

Marco A. Jiménez García*

Traducció: Iolanda Corella i Marta Malet



*Un hombre, pariente o no,
no es a fin de cuentas más que
podredumbre en suspenso.
Céline*

Una aproximació a allò abjecte

Allò abjecte té un doble sentit; per una banda és allò propi que rebutgem, que excloem, que ens produeix repulsió, i per altra, refereix a una condició de les coses, del món, de les persones, del que és roí, d'allò corrupte, inacceptable, deshonest o cínic. Quan diem que algú és abjecte, ens referim al fet que té característiques que ofenen, que agredeixen, que corrompen la relació amb l'altre; i en un sentit positiu és eixa qualitat la que ens permet llençar, ficar fora de nosaltres mateix allò que ens desagrada, salvar-nos d'allò que ens és insuportable. En el fàstic, per exemple, podem reconèixer de la manera més clara com enfrontem allò que ens disgusta o ens molesta.¹

* Professor del Seminari de Sociología de la Cultura, de l'assignatura de Filosofía de la Cultura y del Seminario de Imaginarios Sociales e Identidad en la FES-Acatlán i FFyL UNAM, i professor del Posgrado de Humanidades y Ciencias Sociales en la UACM. Membre del Seminari de Imaginario y Experiencia.

¹ Com diu Freud, “L’ús de la boca com a òrgan sexual és considerat perversió quan els llavis (llengua) d’una persona entren en contacte amb els genitals de l’altra, però no quan ambdues fiquen en contacte les seues mucoses labials. En aquesta última excepció resideix el lligam amb el que és normal. Qui en considera les perversions, abomina de les altres pràctiques, usuals sense dubte des dels temps originaris de la humanitat, cedeix així a un nitid sentiment de fàstic que el resguarda d’acceptar una meta sexual d’aquesta mena. Amb tot, els límits d’aquest fàstic són, molt sovint, purament convencionals. Qui besa amb unció els llavis d’una bella jove, tal vegada utilitzaria amb fàstic el seu raspall de dents [...] en el fàstic es voldria discernir un dels poders que han produït la restricció de la meta sexual. Ells s’aturen, per regla general, davant dels genitals; però no hi ha dubte que també els genitals de l’altre sexe, en si i per si, poden constituir objecte de fàstic [...] la força de la pulsio sexual s’aferma en vèncer aquest fàstic”. (Freud 1992: 138).

Abjecte resulta un adjectiu que qualifica i delimita una situació, una relació que la majoria de les vegades és resultat de certes sensacions corporals inexplicables, com l’exemple quasi universal, que utilitza Kristeva, de la repulsió que provoca el sentir la nata de la llet en la boca, en el paladar i la gola:

Quan la nata, eixa pell d’origen lletós, inofensiva, prima com un full de paper de fumar, tan roí menyspreable com les restes d’ungles tallades, es presenta davant dels ulls, o toca els llavis, aleshores un espasme de la glotis i, encara de més avall, de l’estómac, del ventre, de totes les vísceres, crispa el cos, apressa les llàgrimes i la bilis, fa bategar el cor i cobreix de suor el front i les mans. Amb el vertigen que emboira la mirada, la nàusea em revolta contra eixa nata i em separa de la mare o del pare que me la presenta. D’aquest element signe del seu desig, “jo” no vull res, “jo” no vull saber res, “jo” no ho assimile, “jo” ho expulse. (Kristeva 2010: 9)

Per tant, no és estrany qualificar d’abjecta la sensació que provoca una fòbia, siga aquesta referida a una situació com l’angoixa que produeix volar en un avió, eixir al carrer, sentir vertigen i fàstic en l’altura, que pot ser la d’una simple escala o la d’una muntanya. Encara que també sol ser abjecte mirar a algú brut, ple de mocs, de polls, ferit, veure vessar la sang d’un animal o d’una persona. Allò abjecte, en aquest sentit, s’inscriu en el terreny del que reconeixem com a protecció, front a la fastigosa sorpresa, a la nova repulsió, a la repugnant troballa o fins i tot d’allò al que ens resulta impossible acostumar-nos; ens permet de manera conscient o de forma irracional, posar una barrera, un escut a allò que ens amenaça. Aquesta condició ètica d’allò abjecte té també un sentit de destrucció. Allò abjecte ens assenyala el camí de la degradació, de la corrosió, de la corrupció del cos, de les nostres accions i pensaments. Allò abjecte és una frontera, un marge que protegeix i amenaça, que obri i tanca, una condició humana, sense la qual el món seria més que intel·ligible, seria insuportable. “Allò abjecte, com assenyala Kristeva (2010: 21), ens confronta amb eixos estats fràgils en els quals l’home erra en els terrenys d’allò animal”.

Una característica inseparable de l’abjecció és l’intent conscient o no per adequar-se a un ordre, a una normalitat, a una regularitat, a una condició jurídica, a la llei, a fi de comptes, en aquest sentit com diu Kristeva (2010: 30) “l’abjecció sempre és provocada per allò que tracta de fer bons lligams amb la llei burlada”. Com poguera ser el cas d’aquell assassí que una vegada comés el seu crim intenta fer-se passar per innocent davant l’evidència ineludible de la seua malifeta. Açò és cert, encara que tal vegada altra forma d’abjecció siga quan el propi subjecte transgredeix amb els seus sentiments i actua una situació per a després sentir plaer i benestar amb el seu propi interior, no tant amb la norma jurídica. Per exemple, la gelosia entre germans, en ocasions du a falses acusacions d’un sobre altres a fi de guanyar l’atenció o l’esti-



ma dels pares; el goig² que provoca el càstig sobre l'altre, té un doble joc en el sentit de l'abjecció. Per una banda, satisfà la venjança d'un sobre l'altre; però per altra banda, provoca l'enveja per ser el que és atès, encara que siga negativament, pels pares³.

Com aquell subjecte que en la seua infància era colpejat i torturat tots els dies per la seua mare després que aquesta arribava de treballar; li cremava la boca amb una cullera ardent, li cremava les mans amb l'estufa, el colpejava amb un pal, en definitiva, el danyava de múltiples formes. Un dia, narra el subjecte, que després de dinar no va rebre la pallissa habitual ni la sessió de tortura, aleshores va començar a plorar. La mare intrigada pel plor del seu fill li preguntà per què plorava, i el xiquet contestà: *plore perquè no em pegues, perquè no em vols. Hui no t'he pegat per ser el teu aniversari*, va respondre la mare. Es tracta d'una mare abjecta que rebutja amb tortures al seu fill, per raons desconegudes, i intenta congraciarse amb la norma social de l'aniversari al no colpejar-lo i danyar-lo al menys eixe dia, encara que és evident que l'abjecció del fill és d'altre ordre, els dos, sense dubte, cadascun a la seua manera instal·lats en el goig, responen a Altre.

Sols experimente abjecció, quan Altre s'instal·la en un lloc del que serà "jo" (moi). No un altre amb el qual m'identifique i al qual incorpore, sinó un Altre que precedeix i em posseeix i que em fa ser en virtut d'aquesta possessió. Possessió anterior al meu adveniment: estar allí d'allò simbòlic del que un pare podrà o no encarnar. Inherència de la significança al cos humà." (Kristeva 2010: 19)

En tant que substantiu, l'abjecció ens convida a pensar sobre el seu origen, sobre el seu fonament, ja que l'abjecció com la violència, són consubstancials a la condició humana i no en un sentit exclusivament biològic, genètic o una determinació arquètipica o estructural, o una condició funcional de la vida humana que la lliga irremediament a la necessitat, encara que tampoc violència i abjecció són reductibles al discurs que les refereix, a un ordre simbòlic que les significa; sinó a una tensió insuperable entre naturalesa i cultura, entre vida i llenguatge, entre pensament i paraula. Em pregunte si nocions com ara abjecció, cinisme, ironia, poden ser referides a altres grups humans, a altres cultures. Seran, tal vegada, els pigmeus abjectes? o solament podem pensar que els faran fàstic algunes coses, tant com preguntar-nos sobre la ironia entre els mexiques. És cert que hi ha una dificultat, tal vegada hui més greu, per a deixar de veure la realitat històrica, el present i fins i tot el futur sota aquestes categories. Tanmateix, la reducció de l'experiència a les paraules que la signifiquen és alguna cosa més que un simple problema epistemològic o de filosofia de la ciència; és, sobretot, quelcom que toca la vida mateixa, el vincle amb els altres.

On s'inicia l'abjecció? Quins són els orígens de l'abjecció? Podem dir que un estat d'abjecció inicial es produeix en el moment en què la nostra condició de pura naturalesa es confronta amb la cultura, amb allò social, amb el llenguatge. Es tracta d'un



² Per goig no entenem ací simple plaer, goig, l'acció de gaudir o l'alegria. Pel contrari ens referim a l'estranya relació entre el dolor i el plaer, entre la satisfacció i la insatisfacció, entre eros i tàtatos, al punt d'inflexió entre la vida i la mort. "El goig per a la psicoanàlisi és, per tant, una noció complexa que sols troba el seu rigor en ser situada en la unió del llenguatge amb el desig en el <serqueparla>". (Chemama 1998: 199)

³ Més enllà de l'experiència real de ser assotat. En <Pegan a un niño> Freud ens revela el caràcter fantasmàtic lligat a sentiments plaents de la representació de ser colpejats pel seu pare que es fan els subjectes de poca edat. Sens dubte, aquest treball és emblemàtic del tema de l'abjecció (1992: 172-200) Per altra banda i en relació al mateix treball de Freud, Lacan planteja una interpretació interessant sobre la perversió i el caràcter fantasmàtic de "Pegan a un niño" (Lacan 1999: 113-132).

primer enfrontament paradoxal ja que si eixa condició biològica primària no tinguerà accés a l'altre estaria destinada a la seua destrucció. En aquest sentit qualsevol argument que intente negar la condició biològica de la vida humana com quelcom radicalment distint a l'ordre simbòlic estaria condemnat al fracàs, exactament que de la mateixa manera, si es negara la condició radicalment simbòlica irreductible a la biologia. Una cosa és que per a parlar del cos, de les sensacions, de la vida mateix, sols puguem fer-ho mitjançant la paraula, i altra és confondre la paraula amb allò del que parlem. Paraula i vida estan íntimament vinculades però no són el mateix, la vida humana no seria res sense el llenguatge, tant com que allò simbòlic estaria de més fora d'allò humà. Una cosa semblant ocorre en la relació pensament paraula, en la qual el pensament seria impossible sense la paraula i la paraula imaginable sense pensament, tan absurd com seria suposar una música sense so, (Merleau-Ponty 1997: 207), tot i que reconeixem que paraula i pensament són coses molt distintes, efectivament les paraules, quan parlem, escrivim o llegim refereixen a altres paraules, seria ingenu pensar que les paraules refereixen a coses, tant com suposar que les coses no existeixen.

Si des de la fenomenologia reconeixem que la consciència sempre és consciència d'alguna cosa, és a dir, d'alguna cosa que no és consciència, aleshores la paraula, si bé refereix a altres paraules, no deixa de ser, en els seus marges o límits, provocada per quelcom que no és paraula, per allò que no es pot anomenar, que no es pot dir; potser si forcem una metàfora, la paraula és l'"embolcall" del pensament i la naturalesa a la vegada, és l'"embolcall" de les paraules. Aquestes observacions, com diu Merleau-Ponty (1997: 199),

[...] ens permeten tornar a l'acte de parlar la seua veritable fisonomia. Primer, la paraula no és el signe del pensament, si s'entén amb açò un fenomen que anuncia a altre com el fum anuncia el foc. La paraula i el pensament sols admetrien aquesta relació si ambdós estigueren donats temàticament; en realitat estan embolicats l'un en l'altre; el sentit es troba presoner en la paraula i aquesta és l'existència exterior del sentit. Tampoc no podem admetre, com sol fer-se ordinàriament, que la paraula siga un simple medi de fixació o fins i tot, l'embolcall i el vestit del pensament.

De manera que no hi ha res més abjecte que la relació entre pensament i paraula, ja que una, la paraula, no sols traeix, és dèbil, és incerta, és un atifell malmès, com diria Flaubert, que està de sobres, que està de menys o que està en altre lloc, i el pensament s'encavalla per tal d'eixir fora de si, per abjectar-se mitjançant les paraules. Per això val a dir que els *lapsus lingue* no són un fracàs, no són una pèrdua, sinó que representen un triomf, encara que parcial, de l'inconscient sempre desestructurant, front a l'ànim sempre estructurant d'allò simbòlic.



Sembla important dir-ho, ja que hui, d'una manera o altra, abunden arguments que intenten col·locar l'ètica, la religió, la violència i, per què no, l'abjecció com a resultat d'un ordre genètic o de cert tipus de connexions neuronals i processos fisiològics, sens dubte, parafrasejat a Nietzsche, pensem amb els nostres òrgans interns, amb el fetge, el cor, l'estómac, però d'açò a suposar que hi ha una relació causal, un principi que funda, que determina les nostres afinitats ètiques o religioses i que aquestes es troben constituïdes en l'ADN hi ha una gran distància.

Però tornem als orígens de l'abjecció, tot utilitzant la metàfora de la mònada psíquica de Castoriadis. Acceptem la seua idea que en el principi fou l'amor, i que per a nosaltres aquesta siga doblement vàlida, en contraposició d'allò plantejat per Freud que en el principi fou l'odi, ja siga que l'autosatisfacció pròpia del cos biològic estiga centrada en si mateix com una mònada que es pretén i es vol tancada, o en el suposat contrari en el voler persistir més enllà d'eixa condició excloent com un ser inclòs amb els altres, en qualsevol dels dos casos, ja siga cap a l'interior biològic o cap a l'exterior social, l'esmentada mònada es dirigeix, busca persistir; tot i això, si la seua insistència fóra excessiva o exclusiva cap a algun dels dos extrems, moriria, per tant el que queda com a constitutiu, com a permanent, com a irremeiable en la vida mateix és la tensió entre l'amor com acceptació, com permanència, com estabilitat i l'odi com rebuig, com canvi, com inestabilitat; poguera ser que ací, en aquesta metàfora, es localitze l'origen de l'abjecció.

L'odi és més vell que l'amor" Escrivia Freud, i açò és cert si entenem l'amor en el seu sentit habitual, en tant que amor d'objecte. Però l'odi no és més vell que l'amor arcaic, com a amor a si mateix, que s'anomena sovint, equivocadament, "narcisisme primari": la clausura representacional, afectiva y des d'abans sobre si mateix, del nucli psíquic original, anomenà a aquest nucli la monada psíquica.

Freud havia vist aquest clausura sobre si. Utilitza la paraula "autisme" de Bleuler per caracteritzar-la i compara aquest estat primordial del ser humà, tot incloent la funció nutritiva de la mare, amb la completesa de l'ou de l'ocell. (Castoriadis 2001: 184).

Servisca aquesta referència crítica a Freud per preguntar-nos sobre l'odi o l'amor primigenis adjudicats a una mònada psíquica o al narcisisme primari. En tot cas amor i odi són manifestacions que difícilment podem reconèixer en una condició de clausura absoluta. Un mort no odia ni estima, allò viu absolut tampoc, aquest procés de rebuig o d'acceptació, el reconeixement d'una unitat a banda d'allò altre, és el moment en què el món simbòlic, la cultura, fan la seua aparició en l'individu. El que és cert, és que aquesta clausura inicial no desapareix al llarg de les nostres vides i que quedem constituïts en referència al primer món sensible que ens envolta. És veritat, com diu Freud, que el *si mateix* és el pit matern, haja estat ahí o no haja estat, perquè al moment de reorganitzar culturalment l'origen del subjecte u queda fixat a eixa figura.

Si considerem que en un principi la vida sorgeix en un estat de completeness, que sols es reconeix a si mateixa com a energia biològica limitada per totes les seues forces i debilitats en un ambient, qualsevol element d'eixe medi que atente contra l'estabilitat energètica és considerat com alguna cosa que s'hauria de rebutjar o bé a la qual cal adaptar-se. Per naturalesa es tendeix a refutar tot allò que l'agredeix, que amenaça la vida; i allò fonamental que està en l'ambient, amb altres elements, és l'ordre simbòlic. L'ingrés a l'ordre simbòlic és la condició primigènia de l'abjecció.

Què és el que ha estat llençat de la vida mateixa i col·locat en altre lloc? la natura. La vida humana expulsa la seua pròpia naturalitat, i dona pas a una cosa que no li és pròpia, però sense la qual, paradoxalment, no pot viure: el llenguatge. Per això dir que la fòbia és una manifestació d'allò abjecte, no és més que reconèixer que d'alguna manera, tal vegada il·lusòria o fantàstica, la vida es defén d'alguna cosa que l'agredeix, és a dir, allò que ens inquieta no és sinó la representació, el límit, la barrera, l'eixida i al mateix temps l'entrada a allò ominós i a l'horror. Aquest límit és la frontera, encara més enllà del que no ens és plenament desconegut, perquè això som, perquè ens constitueix, perquè mai no hem deixat de ser natura. Per a alguns aquesta qüestió pot ser abordada com una espècie de narcisisme o com una condició monàdica o bé com filosofia del límit, però el que ací interessa és el fenomen d'allò que és abjecte.

Cal preguntar-nos ara quins són els límits de l'abjecció i potser un d'ells siga la banalitat, la indiferència. En ocasions el que comença sent abjecte acaba sent indiferent. L'abjecció és tensió consubstancial, la indiferència és encadenament de no-res, de sense sentit, és sistema i llei més enllà de la raó i la sensació.

*Vivimos la sociedad de los lobbies y de los hobbies.
Castoriadis*

L'abjecció en el món

Fa temps, una col·lega dedicada a l'educació popular, al treball amb camperols, amb indígenes i gent de barris populars, sobretot en el medi rural, deia respecte a la crisi de l'adolescència que els joves del camp no es deprimien, i pel que fa als seus patiments existencials, aquests eren d'un ordre molt diferent als dels de la ciutat, ella observava que no tenien temps per a això. Així com en els anys 70 alguns ens vam percatar que les representacions, desitjos, i afectes de la classe obrera, la seua subjectivitat, les seues aspiracions, no estaven concentrades de la mateixa manera que les de la "xicoteta burgesia" o classe mitjana, i que les condicions o motius d'aquestes diferències podrien haver sigut molt diverses. Amb tot, seguint a Sennett, el que resulta interessant és mirar com en el llarg procés en el qual es va dissoldre allò públic i va aparèixer una nova cultura en el capitalisme, entre altres coses, la hiperurbanització, la desaparició de les ciutats i la presència del que hui coneixem com a centres urbans,



autopistes, fraccionaments, grans places comercials, foren aquests el motiu, la causa i no precisament l'efecte de la psicologia particular dels subjectes el que provocà aquesta transformació, és a dir, no es pot deixar de banda la importància de les alteracions materials que s'amalgamaren amb una nova percepció del món. Per això, suposar que les transformacions del nou capitalisme són producte d'una percepció líquida o gasosa de la relació, és oblidar les condicions materials d'existència i atribuir-hi a la cultura una dimensió aquosa, volàtil o etèria que en realitat no té. Malgrat la sensació que vivim en un excessiu relativisme, en realitat, dia a dia ens adonem de la solidesa grossa, pesada i de la materialitat que tenen les relacions socials.

El consum, junt a les idees publicitàries d'autenticitat, d'originalitat i d'actualitat, va contribuir, entre altres coses, a l'eliminació de les diferències entre allò públic i allò privat. Podem dir que vivim en un món d'una exacerbada sensibilitat, som tots hipersensibles, el que comporta un desconeixement de l'objecte per sentir, estem concentrats en nosaltres mateixos, intentant sentir, i paradoxalment aquest impuls neuròtic obsessiu de ser autèntics ens transforma en el contrari: en insensibles i indiferents.

Quan més es concentra una persona en un sentiment autèntic en lloc de fer-ho sobre el contingut d'allò que sent, més es transforma la subjectivitat en un fi en si mateix i menys expressiva pot arribar a ser. Sota condicions d'autoabsorció els descobriments momentanis del jo es tornen amorfs <<mireu-me sentir>> és un narcisisme obvi però Trilling ha advertit que la fórmula menys òbvia <<Sols puc mostrar-vos els meus intents per sentir és inseparable de l'impuls mateix >>. (Sennett 2011: 47)

Si allò abjecte és un *phármakon* en el sentit que així com cura ens fa emmalaltir, que ens prevé del verí i per altra banda ens intoxica, la seua manifestació social, tant com la de la violència i d'allò sagrat, no pot ser eludida, i no perquè el concepte tinga la mateixa dimensió i profunditat dels altres, no podria afirmar-se que l'abjecció és un concepte universal, com el de violència, però junt amb el de cinisme, la ironia, l'abjecció és un signe propi de la nostra modernitat. Que per a bé o per a mal, provoca diferència, front a la indiferenciació, estandarització i igualtat jurídica del nostre temps.

No deixa de ser particularment interessant confrontar el concepte d'abjecció amb el desenvolupat per Arendt, la *banalitat del mal*, entès aquest com la incapacitat de pensar i, per descomptat, de desitjar; sinó més bé, d'obeir ordres burocràtiques i exercir-les sense la més mínima reflexió, sols amb la finalitat de complir amb la comanda. Es podria dir que el ser banal és una forma de l'abjecció, tanmateix em sembla que és tot el contrari, per més que ens puga repugnar un personatge banal, la indiferència mateixa, no condueix sinó a major indiferència, a no-res, mentre que l'ab-

jecte provoca un rebuig actiu o una disposició ofensiva de destrucció que frega entre la ironia i el cinisme. Com diu aquella sentència: “d’un enemic hauràs de témer un atac, d’un amic una possible traïció, però de l’indiferent no es pot esperar ni fer amb ell res”.

La banalitat del mal com una forma de la indiferència és emblemàtica de la nostra circumstància, podríem dir que un personatge com ho fou el buròcrata nazi Eichmann, hui és emblemàtic de la burocràcia en el món, algú com ell complia ordres administratives en enviar jueus a la càmera de gasos transportant, distribuint, sense interessar-se ni pensar en el que feia, és molt característic del que de moltes altres formes fan hui els empleats públics o privats. Curiosament la incapacitat quasi afàsica dels nostres intel·lectuals i buròcrates per expressar alguna cosa més que clixés o es-lògans políticament correctes, més que fer-los abjectes en realitat els fa indiferents.

<<El meu únic llenguatge és el burocràtic >> Amtssprache.
Però la qüestió és que el seu llenguatge arribà a ser burocràtic perquè Eichmann era incapaç d’expressar cap frase que no fóra un clixé. Foren aquests clixés els que els psiquiatres consideraren tan <<normal>> i exemplar? Són aquestes les idees <<positives>> que un sacerdot desitja per a aquells les ànimes dels quals atén? (Arendt 1999: 79)

Però no confonguem, l’excessiu individualisme alienant i indiferent que podem percebre en la nostra societat no és un assumpte psíquic, és a dir, no perquè constatem uns fets individuals, en persones els símptomes d’aquest món, vol dir que la qüestió siga psicològica, tot el contrari, la nul·la participació social està relacionada amb la transformació de les condicions objectives en les quals vivim, de les condicions socials de producció, distribució i consum, per això fracassen els intents individualistes per resoldre les crisis d’aquesta modernitat mitjançant ioga, teràpies psicològiques, feng shui, creences espirituals i religioses, adscripcions ecologistes o de gènere, etcètera. Dit d’altra manera, com si el que és universal es poguera resoldre en el particular, quan l’assumpte va més enllà de les relatives singularitats. Com diu Sennett:

La transacció entre la major absorció psíquica i la menor participació social pot confondre’s fàcilment com una conseqüència psicològica en si mateix. Podria afirmar-se que les persones estan perdent el <<desig>>. Aquestes paraules, com a purs estats psicològics, induïxen a error perquè no expliquen com podria una societat completa perdre la seua voluntat o canviar els seus desitjos. Enganyen encara més al suggerir una solució terapèutica, treure a la gent fóra de la seua autoabsorció, com si el medi ambient que ha desgastat el seu desig social i transformat els seus desitjos poguera, sobtadament, rebre amb els braços oberts a aquests individus alterats. (2011: 26)



Què és allò abjecte en el món actual? El repudi que sentim pels residus de les institucions que en altre temps foren sòlides, hui sols són el revers florit i corcat que sembla sostindre un tipus de vincle social que en realitat perverteix. El trencament del lligam social dels subjectes amb ells mateixos, al nivell més íntim, en la seua relació quotidiana i amb les institucions que els governen produeix en la subjectivitat un rebuig protector que els permet resistir front a la demanda irracional d'un sistema institucional que devora els tres àmbits principals de la vida social: el de la intimitat, allò que podríem dir la vida familiar, personal, de parella, que incideix fonamentalment en el cos, en la salut, en la duració mateixa de la sensibilitat front a altres. L'espai de la convivència col·lectiva, en grups més o menys nombrosos, en relacions establertes fonamentalment sobre acords de confiança i de solidaritat, que refereixen principalment a l'experiència quotidiana. I en tercer lloc, al tipus de vincle contractual políticjurídic, que refereix a la relació amb les institucions governamentals i amb els organismes privats, en les quals el nexa s'estableix des d'una normativitat jurídica i comercial universal. Aquestes tres formes de vincle social han sigut erosionades per una mateixa força que s'extén com una ona en l'aigua i que va des del trencament d'un ordre legal universal fins la impossibilitat de l'encontre amb u mateix, amb el seu propi cos; de tal manera que aquesta força teixida al voltant de la vida econòmica, en especial de l'intercanvi mercantil, com l'únic sender a seguir o com l'únic horitzó, ha trastocat totes les relacions. Tot queda reduït a un règim d'intercanvi mercantil que cosifica i esclerotitza el temps, la durada del vincle, l'amistat, el treball, la vida mateixa i el seu últim correlat, la mort, estan sotmesos a les regles del mercat.

Què és el que aquest món abjecta? La vida mateix. Però algú podrà afirmar que aquest ordre mercantil també és "la vida", aleshores a quina vida ens referim. Perquè aquest món globalitzat i mercantil puga funcionar, encara requereix de vida, tanmateix, el que expulsa de si mateix és la vida, paradoxal condició. Exactament com un vampir, que és un mort viu, que per viure pren la sang vital d'altres, però que sense dubte en acabar amb la sang dels altres posa en risc la seua mortífera existència. Ningú pot dubtar del caràcter abjecte del vampir, ja que aquest serà tot menys indiferent.

Seríem poc conseqüents si no reconeguérem que allò social en la seua descomposició; en la indiferència, la desarticulació, l'empobriment del vincle social, l'absència d'autoritat, d'un ordre públic i les seues conseqüències en l'àmbit dels col·lectius socials, fins l'espai d'allò privat, allò singular i allò íntim estan subjectes a una dialèctica de la destrucció, que tota creació és símptoma d'una crisi, que la història mostra moments de trencament plens de depredació, podriments, indiferència i afartament social, en els quals la sensació que les coses no poden continuar així apareix com a signe que expressa les il·lusions, els anhels, esperances i, fins i tot, utopies d'individus i grups. Es pot pensar que açò és condició humana, etern retorn del mateix, un episodi més de quelcom que ja ha succeït i tornarà a succeir.

⁴ “Imaginari social instituent és la posició (en el col·lectiu anònim i per aquest) d’un *magma de significacions imaginàries*, i d’institucions que les duen i les transmeten. És la manera de presentificació de la *imaginació* radical en el conjunt, tot produint significacions que la psique no podria produir per si sola per el col·lectiu. Instància de creació del mode d’una societat, ja que institueix les significacions que produeixen un món determinat (grec, romà, incaic, etc.) i du a l’emergència de representacions, afectes i accions propis de cadascun”. (Franco 2003: 178).

⁵ No deixa de sorprendre que els òrgans de govern, com poden ser les càmeres de diputats o de senadors o els jutges, s’interessin per coses nimies, que no deixen de ser importants en certa situació personal, com ara la banal, absurda i irracional campanya de la càmera de diputats en Mèxic per tal d’informar a la població que els xiquets han de dormir cap amunt per evitar la mort sobtada del lactant; u es pregunta en un país on el narcotràfic, la corrupció, l’atur, la violència en les seues diferents expressions i la pobresa serien temes de difusió i discussió pública, el per què un òrgan de govern legislatiu està interessat en informar de la mort sobtada del lactant (segons l’estadística moren anualment entre 20 i 30 infants per

Com no dur a la memòria les paraules del poeta de *Las flores del mal* respecte al tedi, eixa condició monstruosa i carronyera que detectava a la seua època, eixa corcada circumstància corrosiva que referia a un *hipòcrita lector*. Hui ni tan sols l’horrorós tedi o l’insolent avorriment ni el malestar en la cultura com ho expressaria Freud, són el signe del nostre temps; ni tedi, ni malestar. La indiferència, la indolència, la banalitat, acompanyades d’una mediació tecnològica i mercantil com la que preval amenacen de socavar el que fins fa unes dècades enteníem com a cultura, són sinònims d’alguna cosa distinta: representen l’acomodatícia banalitat del mal i del bé; les institucions estan poblades de buròcrates que ens burocratitzen, als qui no els interessa creure o no creure en el que fan, simplement ho executen més enllà d’un sentit social o institucional al que es respon amb una total i absoluta indiferència. Si alguna cosa falla o no funciona ho atribuïm al *Sistema*; si Déu ha mort no hi ha de què preocupar-se “si no hi ha sistema” aquest sempre, en automàtic es restableix, en aquest sentit, no sols és infal·lible sinó immortal.

És veritat, com diu Castoriadis, que la institució de la societat és imaginària, i que una societat existeix en tant els individus que la conformen siguen capaços d’imaginar que són una societat, malgrat això la possibilitat d’imaginar està referida a representacions, desitjos i afectes, no solament a la conjunció buida d’activitats i paraules que no signifiquen o que són interpretables infinitament pels poders que les exerceixen de forma perversa.⁴

Així com la compulsió a la repetició no és sinònim d’una activitat ritual, perquè aquesta última implica la comunitat i la referència a allò mític i la primera exclou no sols el lligam social, sinó el sentit de l’acció, tant per a qui l’executa com per a l’altre. Hui la rutina laboral s’assembla més a un comportament compulsiu que a una experiència social que involucra als altres, ja siga en la consciència o no del seu caràcter alienant i d’explotació econòmica, quasi com un imperatiu categòric que ens indica: *actua de tal manera que les teues accions siguen universalment indiferents*. Junt a això s’ha generalitzat una banalitat en l’ús de les paraules, d’açò és emblemàtic el medi acadèmic, s’utilitzen eslògans, clixés, llocs comuns, temes d’investigació, títols a mode; no sols amb la finalitat de ser políticament correcte i adaptar-se a las demandes institucionals, sinó amb una espècie de convicció banal d’estar complint amb una comanda social que buida les paraules convertint-les en indiferents referents gramaticals. Llocs comuns que transiten entre la publicitat comercial, la literatura de moda, els discursos polítics, la informació i les “notícies” dels mitjans de comunicació, fins les reflexions teòriques, siguen aquestes analítiques, comprensives, bàsiques o aplicades. A ningú estranya reconèixer que hui l’acadèmia es fa a la televisió, són els periodistes els intel·lectuals la paraula dels quals, en televisió, ràdio i altres mitjans de comunicació, és llei. Hui es combina a la perfecció la tasca d’informants i de comentaristes, amb les activitats de professors, d’escriptors de novel·les i assajos, amb les d’interprets i jutges de la realitat.



No deixa de produir indiferència el fet de llençar a les audiències televisives una sèrie de paraules que, com en la novel·la de George Orwell, *1984*, estan fetes substancialment de mentides, de falsedats, d'informació tergiversada, de programes, informatius, telenovelles, anuncis publicitaris, que enganyen, que amaguen la realitat, que presenten el món a manera d'interessos corporatius. L'ús i abús de paraules com ara democràcia, ciudadania, drets humans, drets de gènere, desenvolupament sostenible. Per exemple, u s'interroga cóm és que el tema de la democràcia ha estat desplaçat, de manera perversa, del que podria anomenar-se vida política pública, al terreny de les relacions íntimes, per descomptat, tot passant per l'escola i l'amistat⁵. Açò no deixa d'impactar, mitjans com els acadèmics o universitaris on, d'igual forma que succeeix en la vida mercantil i comercial, es trafica amb conceptes validats per institucions o persones que lideren el món intel·lectual. Es podrà afirmar que açò sempre ha estat així, que el “sensesentit” i la indiferència caracteritzen la història.

D'alguna manera, no podem negar que la vida social en si mateix, la cultura no té cap sentit, que el que fa la història i la vida personal és precisament el “sensesentit” de les coses; estranya paradoxa entre el “sensesentit” que ens brinda el món actual i el que podríem anomenar un “sensesentit” essencial.

Quina seria la diferència entre una condició abjecta i una vida indiferent en un subjecte social? En principi, podem dir que la abjecció sempre se situa en una ofensiva o en una defensiva front a allò Altre, respecte al món simbòlic, és una manera d'estar contra el món i amb el món; mentre que l'indiferent no té motius, manca de propòsits, no es defensa ni considera que ataca; la indiferència no és irònica, és més pròxima a una mena de raó cínica, encara que pot ser aliena a un raonament; l'indiferent executa, no pensa; l'abjecte, al contrari, ja siga en la seua condició de ressentit social o d'enemic del món, provoca, es burla de la llei, de l'ordre. En eixe cas l'abjecció és més pròxima a la perversió, amb les seues conseqüències de dolor i plaer, de goig, mentre que la indiferència és trencament de lligam social i, paradoxalment, la consolidació d'un encadenament, d'un acarnissament, d'un engranatge que produeix automatisme social. Aquesta condició d'allò indiferent i d'allò abjecte no està localitzada d'una vegada i per sempre en un subjecte, en un grup social, en una situació; es pot ser abjecte i indiferent simultàniament, encara que en aquest món sembla que predomina la indiferència.

Kristeva reconeix la diferència en el camp de la neurosi histèrica, a nosaltres ens interessa situar-la en el terreny de la indiferència, de la banalitat com a fenomen social, tal vegada en el de la psicosi. “A diferència de la histèria que provoca, posa mala cara a allò simbòlic però no el produeix, el subjecte de l'abjecció és eminentment un productor de cultura. El seu símptoma és el rebuig i la reconstrucció dels llenguatges”. (2010: 64)

aquesta causa a Mèxic); resulta ridícul si tenim en compte els milions de pesos que es gasten en aquesta campanya, podem pensar que aquesta és una qüestió particular, un cas exclusiu d'una manera de ser nacional, però quan u s'assabenta que en altres països, en Europa, en Estats Units, en el món, hi ha discussions en ràdio, televisió i els mitjans que tracten al llarg de setmanes o mesos qüestions com la roba que utilitza la primera dama, l'automòbil del fill del president, que uns gossos mataren a una persona, en definitiva “notícies” fútils que condueixen a res; en tot cas, a alimentar el “sensesentit” i la indiferència social.

L'automatisme social ha convertit la vida en un tràmit administratiu, que s'inicia amb l'acta de naixement i conclou amb la de defunció. On un tràmit és el que representa un subjecte per a altre tràmit, parafrasejant una cèlebre consigna de la psicoanàlisi.

Per a concloure, ens preguntàvem abans si els pigmeus eren abjectes o si el propi Cuauhtémoc, al seu llit de tortura, fou irònic; açò ho fèiem amb amb l'ànim d'evitar el reduccionisme de les ciències socials i humanitats, com en el cas de l'antropologia que busca constatar en el passat o en altres cultures allò que en les seues categories teòriques ha sigut exposat per endavant. Encara que de manera inversa també interessa distanciar-se d'aquelles propostes que amb una ingenuïtat aparent pretenen ser portaveus veraders d'allò que ens és desconegut en la cultura, el símptoma més clar del qual el podem trobar en la idea del "bon salvatge".

En aquest continent, en Amèrica, sabem l'efecte devastador que provocà el genocidi europeu sobre les cultures nadiues, és la data en la qual no podem esbrinar l'experiència vital que en aquest, l'altre món, es va tindre.

Les condicions actuals de l'àmbit social han produït un fenomen semblant al de la mal anomenada conquesta espanyola a escala mundial; el desmantellament, la devastació, el desastre i la destrucció provocats pel nou capitalisme semblen imposar a tot l'orbe una nova manera de ser de la humanitat: la indiferència.

L'abjecció, el caràcter abjecte, la seua manifestació en l'àmbit social i la cultura apareix, hui, com a intolerant front a l'actitud indiferent, per ser aquest un sistema de defensa. La substància, l'arrel del nou capitalisme se sosté en la indiferència, en una aparent cordialitat on el discurs central remet a una mena de cosmopolitisme banal en el qual el ciutadà tipus és equiparable al turista tipus americà o japonès, que observen el món càmera en mà i amb una actitud de sorpresa pròpia d'un narrador del National Geographic o d'Animal Chanel. Malgrat tot, no podem negar que el món es convulsa de maneres diferents, desafortunadament les esmentades manifestacions d'inconformitat són assimilades de manera automàtica al sistema i es converteixen en rampells que la majoria de vegades no duren més que una temporada de futbol, com és el cas del moviment #Yosoy132# en Mèxic. El que sense dubte sembla haver-se establert per a un llarg termini és el crim organitzat, la violència, la corrupció que en les magnituds que a dia de hui es presenten en el món sols es poden entendre sota una actitud generalitzada, no sols entre governants i empresaris sinó també en la població, que és la indiferència i el seu correlat social, que és la banalitat.

Referències bibliogràfiques

ARENDET, Hannah (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona, Lumen.



- CHEMAMA, Roland (1995) *Diccionario del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- CASTORIADIS, Cornelius (2001) *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires, FCE.
- FRANCO, Yago (2003) *Magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política*. Buenos Aires, Biblos.
- FREUD, Sigmund (1992) “<Pegan a un niño> Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales”, en *Obras completas, XVII* Buenos Aires, Amorrortu, pp. 173-200.
- (1992) “Tres ensayos de teoría sexual” en *Obras completas, VII* Buenos Aires, Amorrortu, pp. 109-224.
- KRISTEVA, Julia (2010) *Poderes de la perversión*. México, Siglo XXI.
- LACAN, Jacques (1999) *La Relación de Objeto. El Seminario 4*. Buenos Aires, Paidós.
- MERLEAU-PONTY (1997) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península
- SENNETT, Richard (2011) *El declive del hombre público*. Barcelona, Anagrama.



Paulo Freire
INSTITUT
INSTITUT
INSTITUT
INSTITUT

PORTADA TIENDA

Buscar...



Mi Cuenta



SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA
PRÁCTICA

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



EL PENSAMIENTO DE LA
EXPERIENCIA

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



DAVID Y GOLIAT. LA
PRIMAVERA DE LAS
ECONOMÍAS DIVERSAS.

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



APRENDIENDO CON
PERSONAS ADULTAS

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72

COLECCIONES

Aprendizajes, posiciones y
procesos
Coediciones
eines d'innovació educativa
Laboratori Ettore Gelpi
Materials-Materiales
plecs de notes
Publicaciones de la Cátedra
Paulo Freire
quaderns d'educació contínua
quaderns d'educació popular
Sendas y travesías del
pensamiento

Instituto Paulo Freire de España

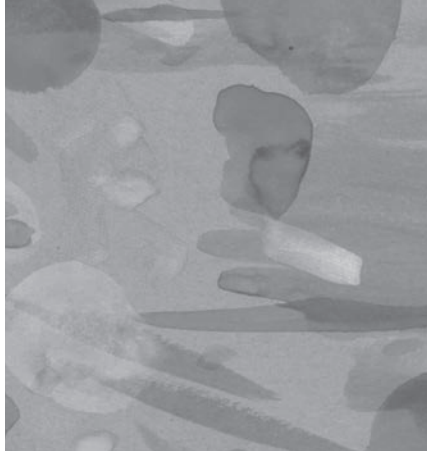
Apdo. de correos 76
46800 Xàtiva

NUESTRAS WEBS

Instituto Paulo Freire
Ricoma freireano

Portada Información Legal Protección de Datos

Desarrollo © grupowebmedia



dialogica

D'Amèrica sóc filla...

Núria Astorch i Sebas Parra

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



El passat mes de novembre vam acompanyar per terres catalanes a la companya Dra. Leonela Relys, pedagoga cubana i gran persona, creadora del programa-mètode audiovisual d'alfabetització “Yo, si puedo”, que va vindre a rebre el Premi *Mestres 68* en la seua categoria internacional en un con-corregut acte celebrat en la Sala d'Actes de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. Conversant amb ella vam arribar a concretar un projecte: l'edició d'un llibre que acabava d'escriure presentant la sistematització dels deu anys de vida del Yo, si puedo. El llibre ha sigut editat coincidint amb la celebració de l'1 de maig gràcies al micromecenatge de diferents organismes de solidaritat amb Cuba i altres relacionats amb l'alfabetització i l'educació popular de l'estat espanyol i persones a títol particular. Ofereim a les lectores de Diálogos una senzilla entrevista amb la professora Relys, pensant més en la divulgació dels rudiments sobre el mètode que en el tractament de qüestions teòriques de l'àmbit pedagògic, i alguna informació bàsica sobre el llibre.

El Premi *Mestres 68* no deu ser l'únic guardó que ha arreplegat per la seua trajectòria en l'àmbit de l'alfabetització...

El nostre programa va rebre el 2002 una *Menció honorífica Rei Sejong* atorgada per la UNESCO a partir d'un treball realitzat en la República d'Hai-

tí en llengua crioll. Un any després, el programa va rebre una altra menció honorífica pel treball que s'estava fent amb els mitjans audiovisuals amb el *Yo, si que puedo*. I el 2006, després d'aconseguir un bon resultat i d'haver-se declarat la República Bolivariana de Veneçuela lliure d'analfabetisme, es va rebre el *Premi Rei Sejong* de la UNESCO. Hem sigut estimulats i reconeguts i estem feliços perquè trebalem en benefici dels altres, per a eliminar l'analfabetisme, que és un seriós i complex problema que perjudica radicalment les condicions de vida i treball i les opcions de benestar de milions de persones. I rebre ací aquest *Premi Mestres 68* de la mà de les màximes institucions educatives catalanes ens ha honrat també extraordinàriament. És un premi de caràcter internacional, de reconeixement a una voluntat política col·lectiva, d'educadors, de l'Institut Cubà de Ràdio i Televisió, l'Institut Pedagògic Llatinoamericà i Caribeny (IPLAC) de Cuba i jo mateixa. I no fem alfabetització per camins de roses, sinó per camins tortuosos. I aquest premi el dedique especialment a tots els col·laboradors i voluntaris i als veritables protagonistes: les persones que amb el seu esforç han sigut alfabetitzades.

Podem parlar de Cuba com a bressol del *Yo, si que puedo*?

Efectivament. Aquest xicotet país, Cuba, internacionalista i solidari, realitza encomiables esforços per a contribuir que els sers humans que ho requereixen siguin alfabetitzats i així, obrir-los portes reals al coneixement. Veiem l'alfabetització com un acte de justícia socioeducativa, i el *Yo, si que puedo* tracta d'eliminar la vergonyosa paradoxa de l'analfabetisme en aquest segle XXI que al mateix temps està acompanyat de grans avanços científics i tecnològics.

Quan i com va nèixer el programa?

Als vols del 1999, es va iniciar un projecte d'alfabetització per ràdio a Haití, en llengua crioll. A partir de març del 2001, vaig rebre l'encàrrec del nostre líder Fidel Castro de preparar un programa d'alfabetització per televisió. Sorgix el projecte educatiu, el mètode d'aprenentatge alfanumèric, que partix dels números, que sí que coneixen les persones que no saben ni llegir ni escriure, i que va cap a allò que no saben, elaborem la cartilla, un quadern molt reduït, de quatre o cinc pàgines, i decidim que la televisió ens servira de suport de material didàctic. En el 2003, es va constituir un equip multidisciplinari, es publica el Manual del Facilitador i en la segona edició de la cartilla, a partir sempre d'un consens col·lectiu, ja es decidix que aquest projecte es considere com un Programa, amb el nom actual, en el que es pren l'experiència de l'alfabetització per ràdio en la República d'Haití, i, per descomptat de Cuba, que va fer l'any 1961 una gloriosa Campanya Nacional d'Alfabetització, sense retrocessos per desús, ja que es va establir un sistema educacional per a la infància, per als adults als que se'ls va garantir la continuïtat d'estudis i es van formar els mestres necessa-



ris per a desenvolupar una educació gratuïta i massiva. Així es crea aquest nou mètode que té com a suport essencial la televisió i manté principis fonamentals de la pedagogia cubana sobre la política i estratègies en la seua implementació. Els seus fonaments teòrics es van donar a conèixer gradualment des de l'any 2003, els quals s'anaven divulgant a través d'Internet i de diferents entrevistes per ràdio, televisió i premsa. Posteriorment, aquests fonaments teòrics s'han anat sistematitzant en informes a la UNESCO, congressos, esdeveniments internacionals i en valuosos llibres de text i investigacions publicats per prestigiosos especialistes amb alt nivell científic i amplis coneixements del tema. Aquest mateix any 2003 es va posar en marxa, en la República Bolivariana de Veneçuela, i el 2005, aquest país es va declarar lliure d'analfabetisme amb una avaluació molt positiva de la UNESCO.

En quants països s'ha aplicat?

Quaderns d'Educació Contínua 32



Estem parlant d'entre 30 i 32 països. I el programa es contextualitza en cada país, s'adequa a les característiques socioculturals i lingüístiques de cada un d'ells. Hi ha onze versions en espanyol i tres en altres llengües vehiculars (portugués, anglés i francés) a més de les contextualitzacions per a les cultures i llengües originàries com el quítxua, l'aimara, el guaraní, el mískito, parlat a Nicaragua, on Catalunya ha jugat un paper extraordinari de col·laboració, el creole d'Haití o el tetum de Timor Leste.

Quantes persones s'han alfabetitzat amb l'ajuda d'aquest mètode?

Entre tots els països, ja arribem als 7 milions de persones alfabetitzades. Només a Veneçuela, es va alfabetitzar un milió i mig de persones. Açò vol dir que no sols ens hem quedat amb la paraula i el projecte, sinó que hi ha resultats palpables. Fer, val més que dir. I aquest és el principi que hem mantingut. I tot açò ha sigut possible de mantindre gràcies als tres principis que caracteritzen el programa: la solidaritat intel·lectual -el projecte va nèixer a Cuba però s'enriquix constantment amb la participació d'especialistes d'altres països-; la solidaritat ètica i moral i el treball amb amor i perseverança. Es tracta d'un programa accessible, assequible, científic i que està en constant remodelació i enriquiment mitjançant la sistematització.

Què representa per a les persones deixar de ser analfabetes?

Primer cal explicar què vol dir ser analfabet. És tindre una bena en els ulls, caminar amb inseguretat i tindre una carència extraordinària per a accedir al desenvolupament científic i tecnològic. També és sinònim d'insalubritat, d'inseguretat. És una ceguera global provocada per les iniquitats socials i la falta d'accés a l'educació. També vol dir tindre una autoestima baixa i vergonya. De manera que quan aquestes persones comencen a ajuntar les lletres i llegir paraules, és màgic. És una sensació de descobriment. Després te'ls trobes en el carrer llegint rètols. És transformar-los la vida. L'alfabetització és un procés transformador, de presa de consciència de quant servix la lectura per a ser més útils, més educats, més cultes, més capaços, amb més habilitats i competències. Quan aprenen a llegir, reafirmen aquesta capacitat dient "Yo sí que puedo", o "Si que he podido".

Com és el programa?

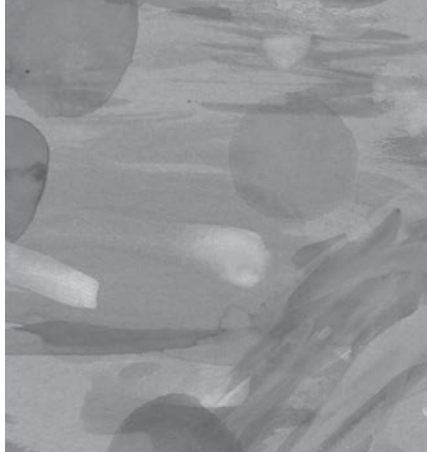
És un programa audiovisual, que va acompanyat d'un quadern i una guia per al facilitador. Hi ha 65 classes televisives, de 30 minuts cada una. Les classes s'imparteixen en un punt o ambient d'alfabetització que pot ser qualsevol lloc -una casa, un pati, una sala, una escola- on hi haja connexió elèctrica. I si no hi ha electricitat, es poden col·locar panells solars o generadors d'energia. Els alumnes han d'assistir, de dilluns a divendres, mitja hora a aquest punt de trobada, on està el facilitador. Aquesta persona és l'element que fa de vas comunicant entre la teleclasse, el quadern i el control de l'aprenentatge i també s'encarrega de la part afectiva. El facilitador no és un mestre, sinó que és un voluntari que sap llegir i escriure i que ajuda en les classes. A partir del quadern, se segueix el circuit següent: escoltar i observar, escoltar i llegir, i escoltar i escriure. S'aprén a fer fent, i s'aprén a llegir, s'aprén a escriure, escrivint. La persona es pot arribar a alfabetitzar en set setmanes fent dues classes diàries. I perquè el procés siga efectiu, almenys ha d'haver-hi deu persones i com a màxim, vint. I més enllà de l'objectiu d'ensenyar a llegir i a escriure, també es pretén socialitzar. És un mètode pensat per a ambients pobres: El joc de classes costa 75 dòlars, i el quadern, un dòlar.

(S'emociona durant l'entrevista i explica que per això no li agraden. Diu que una cosa és explicar-ho, que és molt fàcil, i una altra, viure-ho. Fa un parèntesi i ens diu que fa 48 anys que es mou dins del camp educatiu. I en els programes d'alfabetització, des de l'any 1990. I des del 1999, en aquest programa en concret. Leonela nascuda en Camagüey, Cuba, fa 65 anys, és Mestre i Doctora en Ciències Pedagògiques. Actualment és col·laboradora del Departament d'Educació Primària del Municipi Playa i Professora de la Filial Universitària Pedagògica del municipi Plaza. Ha publicat diversos llibres i articles com a autora o coautora: *Literatura General i Espanyol*, *Curs Preparatori per a la Llicenciatura en Educació Primària*, *Aprann i Anseye*, *Cartilla i*

Manual del monitor del Yo, *si que puedo* per a alfabetització radiofònica, Yo, *si que puedo*. Un programa per a posar fi a l'analfabetisme, *L'alfabetització: història i autenticitat a Cuba*, Programa cubà d'alfabetització Yo, *si que puedo*. Teoria i pràctica, *Alfabetització, llum de l'ALBA* i Des de l'alfabetització presencial al Yo, *si que puedo*. Ha obtingut diversos premis, condecoracions i reconeixements, entre els quals es troben: Premi Especial pel seu impacte social al resultat del Yo, *si que puedo*, del CITMA; Premi Nacional de l'Acadèmia de Ciències de Cuba; Premi Nacional de Pedagogia 2009; Premi Anual per la Tesi de doctorat en Ciències més destacada. Distinció Especial del Ministre d'Educació Superior (2008) i Premi Mestres 68 (2011). Però, sobretot, voldríem destacar la seua humanitat, la seua humilitat, el seu ineludible compromís i esperança en el paper de l'educació a l'hora de transformar les realitats més escandalosament injustes del nostre temps...)

Quan mira retrospectivament, quin sentiment té?

De felicitat, però d'inconformitat. Perquè encara falten 771 milions de persones per a alfabetitzar! Què són 7 milions d'alfabetitzades amb el Yo, *si que puedo* respecte dels 771 que queden per a alfabetitzar? I m'agradaria que els joves crearen programes i mètodes millors per a poder eradicar de la faç de la terra aquest fenomen. Estem en el segle XXI i arrosseguem problemes propis de l'edat mitjana. I no és just. Però sóc una dona molt feliç perquè he tingut l'oportunitat de conèixer persones increïbles i he vist i m'he enfrontat a tot tipus de problemes. I tot açò ens ha deixat marcats i compromesos.



llibres

Yo, si que puedo: crónica de una década de alfabetización audiovisual. Leonela I. Relys Díaz. *La Guerrilla Comunicacional*, www.miraicrida.org, Girona, 2013. *Sebas Parra Nuño*

Els nostres pobles han començat junts la marxa cap a l'eliminació de l'analfabetisme: mereixen ser coneguts i reconeguts. Aquesta és una de les pretensions d'aquesta obra en divulgar una dècada de somnis, treballs i realitats ajudant solidàriament que els homes i dones sàpien llegir i escriure no sols paraules, sinó els seus contextos per a transformar-los.

De América soy hijo vol ressaltar el valor de les idees i el

compromís d'homes de talla major com a Fidel i Chávez, ideòlegs i propulsors del Yo, *si que puedo* i en sentit general de l'educació, i tracta de rendir un modest homenatge al més universal de tots els pedagogs cubans, José Martí, en el 160 Aniversari del seu natalici. Pretén també pagar als pobles el bé que ens han ocasionat, a la joventut, a l'Estat Cubà, als organismes i organitzacions de Cuba i de tots els països que l'apliquen, als Facilitadors, assessors, col·laboradors de Cuba, Veneçuela, Nicaragua, Bolívia, els que multiplicats realitzen una bella labor internacionalista.

Als que saben que si es pot:

Escriure un llibre requereix temps, esforç i inversions. En el cas que ens ocupa això no ha sigut el més important, sinó el fet de gaudir amb gran satisfacció el resultat de l'obra i poder rendir un merescut homenatge a tots els que d'una forma o una altra han fet possible que el Yo, *si que puedo* cavalque per uns quants països del món. La verdadera causa de la preparació d'aquest text és aconseguir, de forma organitzada i sistematitzada, allò que s'ha viscut durant més de deu anys en matèria d'alfabetització audiovisual. La recuperació de la memòria històrica ha sigut el desafiament, a cau-

sa dels distints dubtes, oponents i batalles quotidianes. El llibre tracta de mostrar, amb la major veracitat possible, els fets succeïts, les accions desenvolupades, el fet que pogueren convertir-se en un útil material per a la Pedagogia, en especial, per a la dels països on s'aplica el Programa d'Alfabetització Cubà. Cada nou contingut en el text va precedit d'un exerg del més universal pedagog cubà, José Martí, amb la intenció de deixar resumides, en paraules especials, la idea que s'aborda. En aquest text no es pretén sublimar la teoria, però sí referir-la amb cièntifictat i d'acord amb el mètode d'investigació-acció. Tot el que s'exposa en ell s'ha anat socialitzant i també ha sigut valorat per prestigioses pedagogues i editores cubanes (...). Col·loquem a l'abast de vostés aquest llibre en què es fa realitat el somni de poder traslladar-nos cap a una atmosfera fecunda de noves idees, experiències i criteris col·lectius.

A manera d'introducció

Aquest llibre ha sigut escrit per als que desitgen conèixer de què tracta el Yo, *si que puedo*; quin ha sigut el seu desenrotllament i evolució, així com per als que somien amb viure en un món alfabetitzat. També s'ha fet pensant en els que amb les seues mans contribueixen a convertir en llum la foscor i

donar felicitat als que esperen viure en societats on tots sapiem llegir i escriure, o el que és el mateix, en un món culte. Aquest llibre va dirigit als que dediquen les seues hores d'oci al bé humà, al bé alié i treballen sense reclam al descans, amb amor i paciència. Per tals motius, s'ha pensat i repensat aquest llibre (...) Ja hem expressat anteriorment, que cada epígraf o temàtica del llibre s'introduïx amb un exerg, en aquest cas amb idees martianes o amb alguns *Versos sencillos*, per entendre que aquests contenen de manera especial idees latinoamericanistes notables de gran vàlua, ajustades a allò que desitgem exposar. És que Martí reuix, tant en la forma com el contingut, idees úniques de dir (...) La intenció en escriure aquest nou llibre és que s'aconseguisca una visió més integral dels aspectes essencials teòricometodològics de les contextualitzacions del Yo, *si que puedo* i no es valore simplement com una traducció del programa original, latinoamericanista que, com es coneix, va nàixer en llengua hispana. Aquella llavoreta va germinar i ha donat ja els seus fruits. És del nostre interès, a més, brindar algunes informacions sobre com aquest Programa s'ha portat a diferents contextos de manera que siga possible fer anàlisi i reflexions propis, encara que ens resulta improbable traslladar a les paraules tantes emoci-

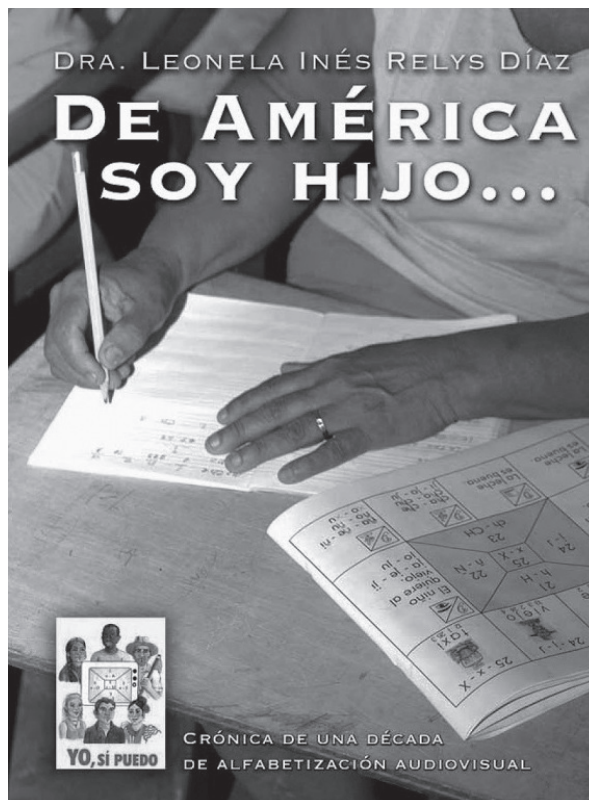
ons, alegries i vivències aparellades a cada una de les contextualitzacions del Programa Yo, *si que puedo*. Igualment hem volgut brindar algunes ferramentes que permeten treballar millor, perquè, com sabem, només es fa bé el que es crea, allò que es coneix i s'estudia (...) En el llibre anem presentant, per parts, el tot (...) Som coneixedors que la major vàlua del Programa està en el seu caràcter humanista, esperançador, optimista, elements indispensables per a l'obtenció de resultats en aquesta noble tasca. El fet d'haver viscut de prop la pobresa que patixen els sers humans il·lustrats, les injustícies i iniquitats socials a què estan sotmesos, les mossegades que reben de l'analfabetisme, ens va fer comprendre perquè era necessari fer aquest esforç com una contribució més a la preparació d'aquells que dia a dia, de forma perseverant i desinteressada, s'esforcen per compartir els seus coneixements i també per a expressar-los el nostre afecte, respecte i admiració en una sola paraula: Gràcies!..."

Un breu comentari final

He tingut l'oportunitat de llegir el llibre, perquè se'm va encarregar la redacció del pròleg, i em pareix que estem davant d'una d'aquelles joies de la literatura pedagògica tan infreqüents per les nostres latituds. Especialment les

persones dedicades professionalment a l'alfabetització i l'educació de persones adultes, a l'educació en general, i les que realitzen estudis universitaris o són estudioses de les diferents branques de les anomenades Ciències de l'Educació trobaran una sistematització exhaustiva i rigorosa del mètode audiovisual cubà d'alfabetització *Yo, si que puedo* en les seues diferents variants idiomàtiques i culturals.

Però a mi m'interessa particularment destacar que l'interés del llibre no és únicament pedagògic sinó també polític. El llibre és un bon exemple de la solidaritat internacionalista del poble i govern de Cuba, tan ocultada, a l'hora de facilitar de manera generosa ferramentes com el *Yo, si que puedo* per a aconseguir resultats significatius en l'eradicació de l'analfabetisme en tot el món. Una solidaritat internacionalista que s'estén a altres parcel·les de l'educació i a altres camps com el de la sanitat, per posar exemples coneguts. I, en un temps on al nostre país assistim al desmantellament de l'educació pública i la cooperació internacional, entre altres, seguint els dictats de la banca i les grans corporacions, és saludable i necessari recordar que tenim alternatives, que la resignació no és l'única opció i que un altre món continua sent possible i més que mai necessari.



Aquest llibre sobre el *Yo, si que puedo* pot ajudar-nos, en paraules de Paulo Freire, a “transformar les dificultats en possibilitats”, obrint una modesta esclatxa en el mur mediàtic que ens oculta i manipula la realitat de manera tan basta, fomentant l'analfabetisme polític i la manufactura de l'idiota col·lectiu pròpia de les nostres democràcies tan informades i comunicades gràcies a noves i avançades tecnologies. Difondre la realitat del *Yo, si que puedo* o de l'*Opera-*

ción Milagro o de les bolivarianes *Misiones Barrio Adentro*, exemples de grans mobilitzacions i accions en benefici de l'educació o la salut ignorats mediàticament i absolutament desconeguts per la majoria dels nostres professionals, estudiants i estudiosos és una manera més de desocultar la realitat i educar l'esperança descobrint la capacitat que tenim les persones de transformar el món, objectius fonamentals d'una educació alliberadora com ens recorda Freire.

fotografia



Leonela Relys treballant...

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

--	--	--	--

IBAN

--	--	--	--

Banc

--	--	--	--

Oficina

--	--

D.C.

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

N. Compte



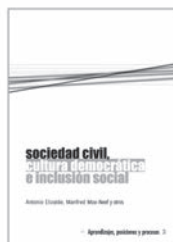
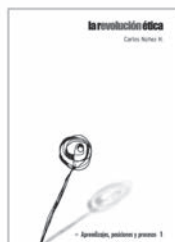
Micromecenatges: aportacions singulars i/o col·lectives

- 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:

ES41 2038 6378 613000053687

◆ Aprendizajes, posiciones y procesos

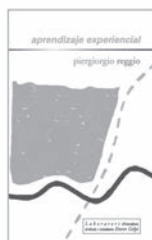


DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com

Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 **Novetlè** • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com

sendas y travesías del pensamiento



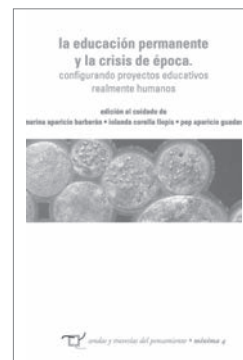
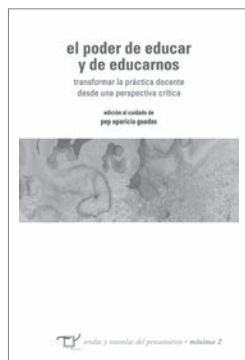
DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com



sendas y travesías del pensamiento mínima



DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe
- Q25. Històries de vida i emancipació
- Q26. La formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent
- Q27. Entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes
- Q28. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes
- Q29. Pedagogies de llibertat, memòria i condició humana
- Q30. Aprenent amb les persones adultes educandes i educadores
- Q31. Educació de persones adultes i interculturalitat
- Q32. Promoure, acompanyar i crear a la praxi de l'educació permanent

