



autoformació, creació i transformació social



Quaderns d'Educació Contínua

autoformació, creació i transformació social

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 Vinoyes (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 Piuissi (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 ☆ 33



Títol: Borradores polivalentes

Autora: **Mijo Miquel**

(Llicenciada en Filologia i Belles Arts, doctora en Art Públic, traductora i gestora cultural independent, exerceix des de 2003 com a professora d'Escultura en la UPV. Com a investigadora, la seua activitat se centra en la producció d'espais autogestionats vinculats als moviments socials així com en els processos d'autoformació destinats a la creació d'esfera crítica.)

Tècnica: Fotocomposició digital

21x21cm

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

*Aquest número monogràfic ha estat coordinat per
Clara Arbiol González (Universitat de València) i pep aparicio guadas.*

Sumari

editorial

carpeta

El 15M com a espai d'aprenentatge ciutadà
*Teresa Aguado Odina, UNED; David Abril Hervàs, professor col·laborador
grup INTER (recerca en educació intercultural) • 5*

Quin lloc donar a l'autoformació?

M. Dolores Jurado Jiménez, Universidad de Sevilla • 18

Per començar de nou - 10 tesis a favor i en contra de la universitat

Gigi Roggero, Hobo - Laboratori dels sabers comuns • 28

contínua

La investigació com a estratègia pedagògica, una proposta de saber i
coneixement des de l'educació popular

Marco Raúl Mejía J., Planeta Paz; Fe i Alegria Colòmbia;

Expedició Pedagògica Nacional • 33

persones, territoris i experiències

'La Repartidora': llibres, recerca social i (auto)formació crítica,
des d'un barri de València • 61

Volar més enllà de la por

Javier Pérez Moreno. Cooperativista, educador i militant;

L'Espirall Educativa SCA (Còrdova, Andalusia) • 67

Autoformació conjunta, creació singularsocial i aprenentatge experiencial

Iolanda Corella Llopis, Institut Paulo Freire d'Espanya • 74

investigació

Processos d'autoformació instituent en les metròpolis postfordistes

Mijo Miquel • 81

arxiu

dialògica

En conversa amb l'estudi 'La Dula' • 93

llibres

David i Goliat. La primavera de les economies diverses. *Lucia Bertell, Marco
Deriu, Antonia de Vita i Giorgio Gosetti. L'Ullal Edicions-Institut Paulo
Freire d'Espanya-TAREPA-PV • 101*

Práctica de la práctica. *Compromiso y libertad en las experiencias educativas
emancipadoras. Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España • 103*

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.

En aquest número de la revista, intentem, desitgem, traçar una línia que pose en relació tres qüestions que ens movilitzen i que ens donen a pensar. Buscàvem experiències de *creació social*, experiències que, en paraules d'Antonia de Vita¹, nasquen de la disposició creativa dels elements amb què comptem. És a dir, les experiències de creació social ho són en tant que tenen capacitat d'enllaçar, d'establir vincle amb allò que ja és, articulant de forma nova relacions, disposicions i contextos creant alguna cosa que faltava però que alhora no violenta el que és sinó que es posa en relació. El que ens mostren les experiències de creació social és que es pot acompanyar la realitat, ser realitat per a recrear-la, no des del poder ni des de l'absència de qui projecta en abstracte sinó des de l'honestetat de qui es posa en relació, de qui s'implica². La implicació, ens diu Marina Garcés, necessita d'una exposició de si, d'un deixar-se afectar. Posar-se en relació és poder experimentar l'autoritat d'allò real, deixar-se dir, deixar-se tocar. És deixar-se tocar, i és recerca, d'aquestes condicions que poden sostenir la creació.

Aquestes experiències de creació social són pràctiques de subversió, perquè en la era del subjecte empresari de si mateix³, posen la relació al centre, el reconeixement de l'altra i de la necessitat d'alteritat per transitar el camí *des de la impossibilitat de canviar el món a la possibilitat de crear condicions de vida en comú* com expressa Antonia de Vita. Hem buscat experiències de creació que en la seua proposta i en la seua acció impliquen un treball d'autoformació: una formació que naix del desig i la pregunta en posar-se en relació amb allò real, per tant una experiència de formació situada, amb sentit. Una proposta de formació que implica al si i al si en relació, que entèn que aprendre és sempre en relació amb les altres i els altres. Una experiència de formació que, atenent la invitació de Marina Garcés desapropria la cultura, que la treu dels seus llocs propis, traçant un mapa de temptatives que saben que saber és un verb més que un substantiu perquè és quelcom viu i en moviment, que es conjuga en plural perquè reconeix la continuïtat entre allò singular i allò col·lectiu en la cura d'allò comú.

¹ De Vita, Antonia (2012) *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona. Laertes.

² Garcés, Marina (2013) "La politización del arte" a *Un mundo común*. Barcelona. Edicions Bellaterra.

³ Gómez, Lucía i Jódar, Francisco (2015) en premsa "Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetiva" *Universitas Psychologica*.



El 15M com a espai d'aprenentatge ciutadà

Teresa Aguado Odina, UNED;

David Abril Hervàs, professor col·laborador grup INTER (recerca en educació intercultural)



Introducció

L'exercici i l'aprenentatge de la ciutadania és un element irrenunciable a qualsevol societat que defensi els ideals democràtics de participació i de justícia social. Entenem la ciutadania com un concepte dinàmic i relacional, una pràctica orientada al desenvolupament de capacitats i poder col·lectiu per a la creativitat, l'acció i la transformació social (Mata, Ballesteros i Padilla; 2013). Aprenem a ser ciutadanes i ciutadans exercint com a tals: l'aprenentatge de la ciutadania implica la seva pràctica a situacions concretes. Aquestes han estat les premises des de les quals s'aborda l'estudi que aquí presentam, a partir dels resultats de la recerca sobre «Aprenentatge de la ciutadania crítica. Discursos, experiències i propostes educatives» (Ref. EDU2009-09195). Partim de tres qüestions generals: què és la ciutadania, com s'exerceix i com s'aprèn. A partir de les històries de vida de catorze persones en què analitzàvem la seva experiència i els seus aprenentatges a diferents àmbits:

- a) educatius, incloent tant l'educació reglada com la no formal;
- b) moviments socials que incideixen en la transformació social;
- c) teòric/acadèmic, professionals que desenvolupen la seva tasca de docència o recerca en aquest àmbit;
- d) polítics, en al·lusió a la militància a partits, sindicats i altres organitzacions;
- e) mitjans de comunicació, persones que treballen en la informació i comunicació en general.

Els resultats posen en evidència que l'aprenentatge de la ciutadania activa és un procés comunicatiu i participatiu permanent que es desenvolupa més en contextos informals que no pas formals. Participar en el món que ens envolta, implicar-nos en processos col·lectius, són experiències que es reconeixen com aprenentatge de la ciutadania. S'hi reconeixen referents, especialment en l'àmbit familiar, companys i amics. Les experiències viscudes en l'entorn proper constitueixen una manera inicial d'exercir drets i obligacions, de generar consciència crítica. Es posa de manifest la importància de les motivacions en aquest procés d'aprenentatge.

El 15 de maig de 2011 ens va sorprendre mentre redactàvem les conclusions de l'anàlisi final. Durant els dos anys anteriors, un tema recurrent en els debats del grup de recerca havia estat la constatació de com es generava la sensació d'indignació, cansament i demanda de canvi. Això es feia pal·lès quan parlàvem amb grups, associacions de veïns, persones concretes amb preocupacions socials, professionals diversos, etc. Ens demanàvem si això cristal·litzaria d'alguna forma concreta, si hi hauria massa crítica suficient, i la resposta va arribar amb l'acampada a la plaça del Sol de Madrid i altres ciutats d'arreu de l'estat durant dos mesos, i tot el que allà s'hi va concitar. L'estudi va concloure sense haver pogut incorporar testimonis de persones involucrades al moviment i ha estat posteriorment quan hem volgut incorporar les seves visions i experiència.

Aquest voluntat és el que ara presentam en forma de treball que reconeix el 15M com a escola de ciutadania, un espai en el qual les persones han pogut aprendre la ciutadania mitjançant el seu exercici. Aquest text aspira a justificar i exemplificar aquesta afirmació. Per a això reflexionam sobre el concepte de ciutadania, exposam les premisses de tota educació ciutadana a partir de la revisió d'estudis previs i finalment, mostram a través dels testimonis de participants directes en el 15M quines van ser les experiències que converteixen aquest moviment en un vertader espai d'aprenentatge ciutadà.

Ciutadania i aprenentatge de la ciutadania

La ciutadania, categoria política referida a la pertinença i la participació de les persones a la societat, ha adquirit rellevància social i educativa en els darrers anys. Diversos autors (Benedicto i Morán, 2003; Schugurensky, 2005) incideixen en la necessitat d'investigar en profunditat la seva dimensió més ampla, en tant que processos d'aprenentatge continuat al llarg de la vida. Per part seva Siim (2000) insisteix en què la comprensió del concepte de ciutadania, més enllà d'ideals normatius i discursos del que ha-de-ser, passa per la recerca empírica sobre com opera el principi de ciutadania en la vida social i política, quines són les seves característiques en grups humans concrets i com els individus accedeixen a la condició de ciutadans.

Ningú no neix essent ciutadà, més enllà de la naturalesa jurídica del terme. Ens fem ciutadans i ciutadanes en la mesura en què exercim com a tals, com a subjectes polítics en permanent procés de construcció i revisió, quan ens involucram amb major o menor intensitat en les qüestions que ens afecten, a nosaltres i a la nostra comunitat (Abril, 2013). És aquí on entra en joc l'educació, que va més enllà de l'escola, encara que aquesta segueixi ocupant un lloc privilegiat en la formació de ciutadans autònoms, lliures i conscients del món en què vivim, amb els seus problemes i reptes. La ciutadania s'aprèn exercint-la, però... quina ciutadania? Una ciutadania que s'adapti a les situacions d'incertesa mentre es mantén la certesa de la creixent exclusió social? Per a nosaltres, l'educació emancipadora dels éssers humans (Freire, 1997) serveix per entendre un món complex, i es fonamenta en el respecte, la solidaritat, la igualtat, el diàleg. Una educació que ens ajuda a ser conscients del que passa, desenvolupa la nostra voluntat i capacitats per transformar-lo mitjançant la participació.

La ciutadania s'aprèn exercint-la: aprenem a ser ciutadans simplement, essent-ho. Això significa participar activament en processos de diàleg i comunicació amb altres, la construcció de vincles amb els altres, el mestissatge d'idees i opinions, que contribueixen tot plegat a la construcció d'una consciència crítica (García Perez i De Alba, 2012:304). Aquesta idea inicial de què la ciutadania s'aprèn deslegitima qualsevol discurs que vulgui distingir entre ciutadans i no ciutadans: allò que s'imposa és el reconeixement de què a les societats democràtiques, l'aprenentatge i l'exercici de la ciutadania és irrenunciable.

Els estudis que han explorat els discursos i les experiències d'aprenentatge i pràctica de la ciutadania amb l'objectiu d'entendre'ls i formular propostes educatives (Biesta, Lewy i Kelly, 2009; Aguado i altres, 2011; Mata, Ballesteros i Padilla, 2013) han posat de manifest que l'aprenentatge de la ciutadania activa és un procés comunicatiu i participatiu permanent que es duu a terme més en contextos informals que no pas formals. Participar en el món que ens envolta, implicar-nos en processos col·lectius, són experiències que es reconeixen com a aprenentatge de la ciutadania. S'esmenten dues importants raons per actuar: a) la necessitat de vincles recíprocs (ser reconegut/da, sentir-se part, unir-se a altres); b) la consciència d'injustícia i el desig de canvi, de transformació, de construcció d'una societat millor. **No es tracta d'un procés en solitari, sinó d'una experiència relacional, dialèctica i comunicativa.**

En aquests processos el grup suposa alguna cosa més que la suma dels seus membres, i permet als individus créixer i aprendre junts, aportant l'acompanyament que reforça els plantejaments propis. D'aquí la necessitat de cercar aliats, de crear vincles que permetin la consecució de fites concretes. La necessitat d'un mestissatge apareix reiteradament als testimonis, mestissatge que suposa dialogar, mesclar-se, contaminar-se amb altres que tenen visions diferents i fins i tot oposades. És en la diversitat d'idees, procedències i opinions on es generen els processos participatius.

De fet, és el reconeixement d'aquesta diversitat i complexitat allò que justifica la necessitat de parlar, comunicar, participar. És necessari ser capaços de fer propostes creatives, que qüestionin les coses com són i que promoguin la transformació social allà on apreciam injustícia i desigualtats. De manera sintètica, els treballs revisats ens alerten de què educar per a l'exercici d'una ciutadania activa, crítica, participativa, implica assumir uns principis bàsics com són la coherència, la praxi i la participació, la relació, la justícia, la cura, la diversitat, el diàleg, la crítica, la transformació i la creativitat (Aguado i altres, 2013).

En aquest marc conceptual sobre com entenem la ciutadania i agafant com a referents els estudis previs revisats sobre els discursos de les persones involucrades en espais concrets de pràctica ciutadana, es situa el treball que aquí presentam. Consideram el 15M com a moviment social que ha estat i possiblement, sigui encara, un espai d'aprenentatge i exercici de la ciutadania: una escola ciutadana.

El 15M com a escola ciutadana. Anàlisi de discursos

Aquesta anàlisi de discursos i processos a través dels quals la ciutadania s'exerceix constitueix una línia emergent de recerca (Biesta, Lawy i Kelly, 2009; Hausendorf i Bora, 2006). L'enfocament adoptat per estudiar com el 15M actua com a «escola ciutadana» ha estat l'anàlisi del discurs de persones involucrades en el mateix. Hem realitzat entrevistes en profunditat a quatre persones que han participat en el 15M des dels seus inicis i fins a la data. Es presenten a continuació les persones entrevistades, el guió de l'entrevista i els resultats principals de les mateixes:

Mètode: Partiem de tres qüestions generals en relació amb experiències anteriors, durant i després del 15M. En una primera fase del projecte hem realitzat aquest estudi exploratori, centrat en quatre entrevistes en profunditat. En l'anàlisi s'ha fet servir la metodologia de les life-stories focalitzades en el 15M com a espai d'aprenentatge de ciutadania i entorn a les següents qüestions:

- a) experiències prèvies al 15M
 - grups, associacions i espais de participació;
 - formació acadèmica i professional;
 - experiències vinculades a allò viscut el 15M.
- b) experiència al 15M
 - descripció d'allò viscut, realitzacions, experiències;
 - motius per involucrar-se;
 - aprenentatges, experiències de canvi personals i col·lectives.
- c) experiències post-15M
 - evolució personal;
 - il·lusions, preocupacions, aprenentatges;
 - grups, iniciatives, experiències actuals.

La selecció de les persones ha estat feta amb cura ja que volíem comptar amb el testimoni de persones involucrades de manera activa en el moviment, i no de forma circumstancial. Les persones entrevistades són quatre i pertanyen a diferents generacions, amb perfils distints pel que fa a la seva formació acadèmica i professional, i diferents orígens nacionals. Aquestes són algunes de les seves característiques:

- A** és un jove de 28 anys, nascut a Veneçuela i resident a Mallorca des de la seva adolescència. Era a la universitat durant el 15M i en l'actualitat és regidor a Palma d'un nou partit sorgit arran del moviment dels indignats. El seu pas pel 15M, segons ell, el va convertir en un activista integral.
- B** és mallorquina, 38 anys. Va començar estudiant economia i va acabar estudiant filosofia, matèria de la qual és docent avui dia. D'ençà que era petita ha estat molt sensibilitzada amb la protecció dels animals, i el seu pas pel 15M també va marcar la seva manera d'involucrar-se posteriorment, tant al moviment assembleari de docents, com a l'*antiespecisme*.
- C** té 25 anys i el 15M li va servir com a canal d'expressió després d'una adolescència integrada a bandes punk de connotacions polítiques que va voler deixar enrere després que matassin a un dels seus companys. En l'actualitat resideix als Estats Units, on treballa a una granja ecològica.
- D** té 66 anys i és jubilada. Va militar al Partit Comunista i es declara feminista; ha treballat com a funcionària de l'administració, té dos fills, divorciada des de fa 25 anys i fa part de l'assemblea del 15M del barri de Prosperitat, a Madrid.

Resultats de les entrevistes

Els resultats de l'anàlisi realitzada s'exposen agrupats entorn als tres moments plantejats per a les narracions: abans, durant i després del 15M. Dins l'abans es destaquen les motivacions per sentir-se al·ludits com a ciutadans actius; en el «durant» es reconeix el 15M com a punt d'inflexió vital, una escola de participació activa, la influència del factor emocional i el reconeixement d'allò petit: el context, allò proper. També es fa referència a les limitacions de les assemblees com a espai de participació i comunicació. En el «després» del 15M s'evidència un altra manera de participar i de mirar al que succeeix: es passa del «no ens representen» a la implicació social; es valoren les xarxes com a via i espai de comunicació i acció social.

A) Abans del 15M: motivacions per a la implicació ciutadana.

Si la participació fonamenta la ciutadania, les motivacions per a la implicació dels nostres relatants es mouen entre els valors (igualtat, solidaritat, per exemple), i una posició ètica (la incomoditat davant les situacions d'injustícia social, per exemple, tal

i com expressa A), o la recerca de «semblants», en termes de relacions humanes, com expliquen B, en justificar el canvi d'estudis universitaris d'economia a filosofia; D en apel·lar al seu compromís amb el feminisme perquè «*Encontré gente buena. El feminismo me permitió comprender... yo desconfío de los hombres*». Sense oblidar, com expressa C, la identificació amb els grups d'afins, especialment a l'adolescència: un cert «encaix».

Tots els nostres personatges tenen amb anterioritat al 15M una trajectòria d'implicació social, però en diferents àmbits: A, voluntari a ONGs i un col·lectiu anticapitalista; B, activista del moviment animalista; C va ser *redskin* en la seva adolescència; i D entre el feminisme i la militància comunista. La majoria reconeixen també un primer espai de formació i aprenentatge polític (assimilat a allò comunitari) a la família.

L'adquisició d'una mirada global o complexa apareix als seus discursos. Després del seu pas pel 15M es percep una anàlisi amb la qual comparen i assenyalen les deficiències o insuficiències de la implicació ciutadana anterior sobretot quan es refereixen a la participació en organitzacions no-governamentals, en forma de voluntariat, en contraposició a organitzacions de caràcter sòcio-polític. Com recorda A:

«*El aquí y ahora es fundamental, y el trabajo de las ongs es básico. Ahora bien, normalmente no hay un análisis político detrás de decir cuáles son las razones, cómo se explica que esto o aquello pase... ¿Qué hace que la pobreza, que los problemas sociales en general sigan allí? Claro... lo puedes mirar desde la perspectiva clásica, histórica, de la paridad, es decir, como un problema meteorológico que está allí y tú intentas echar una mano, o aparte de esto, intentas cambiar la realidad coyuntural pero también la estructural... Esta es la parte del análisis político, de la estructura, que participar en una organización política me permitió...*».

Per a B va ser la resposta social a la crisi i la participació en el moviment de l'anomenat «Estat del Malestar» i *Democracia Real Ya*, previs al 15M, que pretenien «crear consciència» de les causes i causants de la crisi i la interconnexió de problemes entorn a la mateixa que eli va permetre construir aqueixa mirada més global.

B) El 15M com a punt d'inflexió a les seves vides.

Per a tots els nostres relatants el 15M va suposar un punt d'inflexió en les seves vides, que va canviar no sols la seva manera de participar i involucrar-se, sinó fins i tot l'entorn més immediat de relacions personals i d'amistat. Tots coincideixen en la importància del 15M com espai d'emancipació personal i col·lectiva, com a intent de canviar-ho tot. C, per exemple, recorda que «*estuve en la acampada viviendo y durmiendo todo el tiempo, casi dos meses, fueron hasta hace bien poco los dos meses más intensos y bonitos de mi vida (...). Creo que vi en el 15M la forma de expresar todo lo que sentía y mis ideas dejando de lado todo el odio que había cargado hasta entonces*», dice tras haber dejado atrás una adolescencia difícil y según relata, vio-

lenta. Y sigue: “La acampada para mí lo cambió todo, allí conocí a muchos de los que hoy por hoy son grandísimos amigos. Aprendí que las cosas no son tan bonitas como nos las quieren mostrar. Aprendí el egoísmo de la gente...si quieres arreglar el mundo empieza por tu casa”.

De la mateixa manera s'expressen A i B:

“Te encontraste a muchos que estaban en la misma situación que tú y encontrabas como la alegría de decir: no soy el único, no soy la única, y además hay mucha gente dispuesta a movilizarse y a pensar aunque sea a soñar por un momento, un mundo distinto” (B).

C) El 15M com a escola de participació i activisme.

A pesar de provenir de diferents experiències organitzatives, tots els nostres personatges reconeixen haver après coses noves i intenses amb el 15M, com a moviment vist en perspectiva, i en particular a les acampades i assemblees, en les quals totes i tots varen estar organitzats. L'aprenentatge de la participació, d'una participació horitzontal i entre iguals, a partir de les assemblees, ocupa un lloc central en els seus discursos, així com la importància d'organitzar la participació:

“La parte teórica y luego la parte práctica, del funcionamiento de una asamblea, de una dinámica asamblearia, ese podría ser un aprendizaje inicial de lo que yo saqué de mi participación en el 15M” (A).

B: *“Sí... tuvo consecuencias, consecuencias materiales, el 15M, pero a nivel personal, más político, yo no sabía qué era una asamblea cuando llegué allí, aprendimos a debatir, aprendimos a construir en común, aprendimos a consensuar y aprendimos a compartir, que puede sonar un poco... pero es muy político. Porque si tú quieres hacer política en los movimientos sociales has de saber gestionar el “compartir” con personas que tienen diferentes opiniones a la tuya, y poder llegar a acuerdos para después poder materializar estos acuerdos en la realidad. Sí, fue una escuela de ciudadanía, de ciudadanía activa, y aprendimos”.*

D) Les assemblees com a espai relacional de persones i mirades.

Dins del 15M, les assemblees se'ns presenten com a espais d'aprenentatge i en el centre d'aquest aprenentatge, la interrelació de persones, en la seva diversitat, així com de «lluïtes» i perspectives (o mirades). A les assemblees s'hi posen en comú i s'hi comparteixen una diversitat tremenda d'interessos i motivacions:

“(a diferencia de Barcelona), aquí todos nos hemos mezclado, por ejemplo desde mi lucha, la lucha antiespecista, las feministas son ahora también antiespecistas, o los libertarios, que siempre lo han sido, ahora hacen comida vegana, las feministas...” (B).

“me junté con gente con la que nunca lo hubiera hecho, que piensan distinto, también de derechas, pero con ganas de hablar, de pensar... hablar con alguien que

piensa distinto, que dice algo provocador y a partir de ahí discutir”... “Ilusionante, las personas hablando en primera persona, no en tercera o hablando de otros, yo pienso, yo creo, yo siento...”. (D)

És ben interessant en aquest camp de les interaccions veure com va influir la perspectiva feminista en la configuració del llenguatge de gènere dels nostres relatants: A, per exemple, s'expressa d'ençà del 15M sempre en gènere femení, des d'una clara aposta antipatriarcal, i B recorre a termes neutres des del punt de vista del gènere. En ambdós casos, un altre aprenentatge del 15M.

I no obstant, els qui van participar en aquelles assemblees i a les acampades, i van deixar a les places un trosset de les seves vides, també són conscients de les limitacions que tenien aquells espais en què tant havien pogut sentir i après:

«No íbamos a ningún lado más que a practicar, para que saliesen de allí las acciones, a la larga, pero claro, te das cuenta de que estás siempre hablando de los mismos temas, te tiras asambleas eternas para ver si hay que tomar alcohol o no en la plaza... La frase aquella de «vamos despacio que vamos lejos»... sí, vamos despacio... «por ahora», iremos lejos pero no sé si desde aquí... Todo era muy repetitivo... Sirvió para otra cosa, ahora, no se podía mantener porque realmente no íbamos a ningún lado... Sólo aprendíamos» (B)

“Fue una experiencia preciosa, pero terminé muy cansada, mucha gente lo vivió al revés, pero sinceramente a mí tener que discutir todo cada vez con millones de personas, para no llegar a ningún punto, a mí me roba la energía” (C).

Referències reiterades a les discussions eternes, gent que *«cogía el micro y no lo soltaba»* (B), que feien entrar en contradicció l'horitzontalitat com a mètode i objectiu de les assemblees, i que van dur a replantejar la manera de continuar el propi 15M.

E) La determinació del factor emocional.

Segui de manera explícita o implícita, els nostres relatants destaquen la importància del factor emocional en l'aprenentatge vivencial del 15M, una sort de comunió en el sentit freireà del terme, en un espai en el qual es comparteixen interessos comuns que superen les diferències d'interessos i de motivacions:

“y gente que hubiese por allí, gente que no conocías, pero con muchísima alegría y entusiasmo, dispuestos... Esto, en un ambiente... no sé, de una EMOCIÓN, de una vivencia que supongo que todo el mundo encontraba única, yo por lo menos, de hecho, si encuentro que hubo un espacio “revolucionario” por decirlo de alguna manera en el 15M fue esa primera semana, donde brotaron unas emociones de... de... de... compañerismo, de... comunidad, de comunidad absoluta, en la que las diferencias habituales que tú ves por la calle como no te conozco no te hablo eso en este espacio desaparecía totalmente y allá podías hablar con cualquier persona desde la

más positivas emociones, y esa forma de relacionarse en ese espacio a mí me dejó absolutamente marcado...” (A)

“En el terreno personal, me llenó de emoción. Allí había EMOCIÓN en todo lo que hacíamos. Había un sentimiento... El sentimiento de que era posible construir una realidad diferente... No estábamos allí para aprender, yo sé que aprendí, pero estábamos allí para construir una realidad diferente y demostrar al «pueblo» que nosotros nos podíamos autoorganizar al margen de los partidos políticos, que no nos escuchaban y estaban sometidos a los poderes económicos, y que nosotros podíamos construir otra realidad.» (B).

F) Reprendre el context, allò petit.

El 15M va evolucionar amb les acampades. Les assemblees van decidir que era el moment de plegar les tendes de campanya i posar en pràctica allò après en aquelles setmanes intenses, que s’havia de treslladar al terreny d’allò concret, entre altres coses perquè *«centralitzar-ho tot en una acampada no era un fi en si mateix»* (B). S’havia de posar en pràctica allò que el polítolèg Joan Subirats assenyala com la triple raó de ser de qualsevol moviment social: incidència, dissidència, resistència...

“Lo suyo era que hubiese asambleas de barrio donde la gente pudiese hablar sobre cuáles eran los problemas de su ciudad para dos cosas: por un lado intentar colaborar, cooperar, en las posibles propuestas de soluciones, como asumir que podemos hacer cosas por nosotras mismas” (A).

“Creo que mis preocupaciones cambiaron radicalmente, dejé de pensar en grande, empecé a comprender que uno es lo que tiene en su entorno, y si cambiamos a nivel individual y grupal desde abajo” (C).

“En el barrio hay gente distinta a la que yo pensaba... ahora hago vida de barrio. Hay anarquistas, gente sin cultura política, pero con ganas... es una experiencia de aprendizaje” (D).

G) Després del 15M: una altra manera de participar i de mirar.

En el post-15M, els nostres relatants es movien entre la frustració i la reproducció a nous espais més enllà de les places, de l’«esperit» assembleari, alternatiu, del 15M. C, per exemple, va repoblar amb altres companys d’acampada i assemblees un poble abandonat de Sigüenza on intentaven recrear allò après al 15M, fins que...

“Obispo y gobernador nos echaron del pueblo pues la ley no nos permitía rehabilitar e instalarnos en las casas abandonadas. No he vuelto a participar en nada... si mis amigos me piden ayuda yo se la doy... Llevo de viaje dos años, viendo realidades mucho más terribles que la que tenemos, eso no significa que no debemos cambiar la nuestra, sólo que me hace ser escéptica a la hora de pensar que podamos cambiar a mejor la vida de todo el mundo.”

C va decidir canviar de vida, i va enfocar les seves inquietuds cap a l'agricultura ecològica, a un altre país: *“Para mí la experiencia fue hermosa, pero en lo que se ha convertido es algo que no me gusta nada. Sólo el movimiento de Stop Desahucios es lo que realmente me representa. Espacios sociales ocupados y otros...”*

Tot i que allò après és aplicat per cadascú en contextos geogràfics i relacionals distints, podem afirmar que des del punt de vista de l'aprenentatge ciutadà, el 15M va fer créixer els nostres relatants, com A, qui diu haver esdevingut gràcies al moviment un «activista integral»:

“...no sólo en el movimiento estudiantil sino en general. Yo tenía una participación en la organización pero bueno, era como limitada, y era como una persona que dedica una parte de su tiempo a una actividad. Yo la dedicaba a participar en una organización política. Después del 15M deja de ser, al menos para mí personalmente, deja de ser una actividad más, un hobby o un espacio de mi tiempo para convertirse prácticamente en mi vida... Yo no era una persona que hacía activismo, sino que después del 15M me convierto en un activista casi integral, dedicando muchísimas horas a todos los espacios políticos, y eso es sin duda un resultado del 15M, sí”. (A).

El funcionament assembleari, entès com una manera d'enfocar el diàleg i la interacció als espais col·lectius, es converteix en el “mètode” que marca la manera de participar i involucrar-se dels nostres personatges en endavant, ja sigui com en el cas de B en el moviment antiespecista, el col·lectiu de docents en defensa de l'educació pública o el treball a l'aula de l'institut d'educació secundària on treballa:

“Hacemos asambleas... Los chicos lo llaman “hacer cosas especiales”, y la verdad es que muchas veces saben mucho más que los mayores, y les es más fácil llegar a las ideas de justicia a ellos que a nosotros” (B).

H) Del «no ens representen» a la implicació social i fins i tot política.

Interrogats sobre el perquè del «no ens representen» en tant que resum de la crítica i rebuig al sistema democràtic purament representatiu, A i B parlen de diferents tendències dins el 15M, una més «realista» i l'altra més «idealista». Els «realistes», amb qui els nostres personatges es reconeixen, aposten per continuar participant en espais col·lectius organitzats fins i tot institucionals, que havien protagonitzat bona part de la crítica del 15M. El sorgiment del partit polític Podem a Espanya, que en part es presenta com a hereu del moviment, esdevé per a alguns un espai més d'implicació política o ciutadana, això sí, amb perspectiva crítica: *«Yo creo que hay que hacer pedagogía sobre esta cuestión, en el sentido de que las instituciones, nuestra participación en las instituciones es útil, pero no es la solución»*, adverteix A, en l'actualitat regidor a l'ajuntament de Palma.

I) La importància de les xarxes.

Les xarxes constitueixen un element important en totes les nostres històries, abans, durant i després, en dos sentits: per una part, com a eina de treball en xarxa, ja sigui per coordinar activitats en l'àmbit local, o altres espais. Per l'altra, com a comunitat virtual en la qual alguns dels nostres relatants amplien la seva mirada i la seva xarxa de "semblants".

Aquesta mateixa feina en xarxa va facilitar l'organització prèvia al 15M, s'hi va formar la gent durant el 15M, segueix aportant continuïtat als espais de militància o implicació posteriors, i constitueix una eina d'aprenentatge reconeguda:

«Después empecé a participar en las redes, en las redes sociales te llegan muchísimas informaciones, conoces a muchísima gente, ... creo que son un elemento muy potente de transformación, yo les explico a los niños en clase, si las saben utilizar...» (B).

I en parlar de la importància de "teixir xarxes", afirma:

“Sólo digo que ahora a través de twitter o facebook conozco a mucha gente que tal vez no conozco en persona pero con quienes comparto una visión, incluso fuera de Mallorca, de algunos de los movimientos más desarrollados, por ejemplo la plataforma ciudadana vinculada al impago de la deuda... hay gente que la está desarrollando en Barcelona, Valencia y Madrid con quienes puedo debatir gracias a los vínculos establecidos durante el 15M y de quienes aprendo, sé cómo acudir a la información, que es algo muy difícil en estos tiempos” (A).

Conclusions

El 15M ha estat, efectivament, un moviment social i una autèntica escola ciutadana en la qual les experiències vitals han estat fortament interpel·lades. Els testimonis dels nostres entrevistats mostren a través de quins processos han exercit i après ciutadania mitjançant la seva participació en el dit moviment. Les seves experiències ens parlen de la necessitat de construir vincles recíprocs (parlar des d'un mateix, com a persona, amb altres que són distints a mi, generar confiança); de prendre consciència de les injustícies i de compartir un desig de canvi, de transformació (no basta amb ajudar i tenir bones intencions, és necessari ser crítics i analitzar-ne les causes, de les injustícies).

Tots ells ens mostren com la participació significa relació, comunicació, dialèctica, diàleg; valoren els contextos informals no institucionalitzats en els quals un no es sent obligat a complir amb un rol prefixat. Ens alerten de les limitacions d'algunes fórmules en parlar d'assemblees pel que fa a ser autèntics espais de comunicació i diàleg. La rellevància del factor emocional per donar sentit i motivar el pensament i l'acció; l'eficàcia de les xarxes per mantenir la comunicació i el diàleg, el vincle intel·lectual i afectiu que s'hi ha establert. Quan insisteixen en passar de la indigna-

ció i el «no ens representen» a l'acció en favor d'allò que està per venir, ens recorden allò que Joan Salas defensava el 1901: «revolució és transformació... el treball no és la mera reacció davant allò existent, sinó i principalment, l'acció en favor del que està per venir... la tasca cooperativa és una tasca d'acció social, eminentment positiva i de construcció d'un món nou».

Totes aquestes consideracions tenen una gran rellevància educativa, ens assenyalen com educar en ciutadania mitjançant el seu exercici; ens alerten de la necessitat d'atendre una alfabetització social i política; la pràctica d'una ètica i uns valors amb els quals afrontar les contradiccions: la solidaritat, l'equitat, la responsabilitat, el diàleg; del diàleg, la democràcia i la practicitat com a elements irrenunciables. Prendre consciència del que passa, parlar amb altres, informar-nos, prendre decisions per actuar. Una consideració final té a veure amb una idea transversal a totes les narracions dels nostres entrevistats: l'apropiació i la manipulació del llenguatge. Justament perquè l'experiència del 15M va representar comunicació i diàleg, es fa evident com el llenguatge no és neutre, com es fa servir en benefici de diferents discursos que legitimen un determinat estat de coses. D'aquesta manera s'hipoteca la nostra capacitat d'acció. I al mateix temps, el llenguatge, el discurs, parlar no sols «amb», sinó per als altres, condiciona la participació mateixa. Algun dels nostres entrevistats al·ludeix al fet que la major part de persones amb qui es va relacionar al 15; tenien estudis acadèmics. Ens plantejam: el 15; és un moviment i una escola ciutadana només per a persones il·lustrades, per a persones amb formació acadèmica? És el pensament el que s'involucra en l'exercici de la ciutadania, a més del dir i el fer. Ens demanam sobre com aquest pensament es genera i es nodreix, més enllà dels àmbits escolar i acadèmic. Ens demanam de quina manera les experiències aquí analitzades poden ser transferides i donar sentit al que passa a espais més formals. La nostra intenció és continuar amb l'estudi exploratori que aquí vos hem presentat, implicant persones amb experiències prèvies diverses, i per això agraïm les contribucions d'aquells qui ens llegeixin, ja sigui oferint les seves opinions o el contacte amb altres persones que puguin oferir el seu testimoni.

En relació amb l'apropiació del llenguatge, els discursos analitzats en aquest treball insisteixen en recordar que l'educació no és un servei, la democràcia no és un procediment, ni la ciutadania no és pas civisme. L'educació és pràctica de la llibertat, la democràcia és el poder de la gent i la ciutadania és responsabilitat i solidaritat amb la comunitat.

Referències bibliogràfiques

- ABRIL, David. (2012). *Educación y ciudadanía activa. Reflexiones y propuestas a partir de historias de vida*. Tesis Doctoral disponible en repositorio virtual UNED. www.uned.es
- AGUADO, T. i altres (2013). *Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y propuestas educativas*. Informe de investigación inédito. Ref. EDU2009-09195
- BENEDICTO, J. i Orán, M.L. (2003). Los jóvenes ¿ciudadanos en proyecto? En Benedicto, J. y Morán, M.L. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid:Injuve, 39-64.
- BIESTA, G., Lewy, R. i Kelly, N. (2009). Understanding Young people's citizenship learning in every life: The role of contexts, relationships and dispositions. En *Educación, Citizenship and Social Justice*, 4 (1), 5-24.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. i De Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana. En De Alba, N. y Santiesteban, A. (eds). *Educación para la participación ciudadana en las Ciencias Sociales*, 1. Sevilla:AUPDCS.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Mexico:Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid:Morata.
- INNENARITY, D. (2008). Un mundo sin alrededores. En *Revista CIGOB d'Afers Internacionals*, 82-83, pp 51-55.
- MATA, P. (2012). *Ciudadanía activa, participativa y crítica. Reflexiones y propuestas educativas*. Tesis doctoral disponible en repositorio virtual UNED. www.uned.es
- SALAS, J. (1901). *Revista Cooperativa Catalana*, 15, 27.
- SCHUGURENSKY, D. (2005). *Citizenship and citizenship education*. Consultado el 10 septiembre de 2015 en <http://fcis.oise.utoronto.ca>
- SIIM, B. (2000). *Gender and Citizenship: Politics and agency in France, Britain and Denmark*. Cambridge: University Press.
- TONUCCI, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? En *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.

Quin lloc donar a l'autoformació?

M. Dolores Jurado Jiménez, Universidad de Sevilla

Traducció: Iolanda Corella i Marta Malet



1. Introducció

L'aventura educativa actual ens du a un univers ric de propostes diverses davant qüestions humanes, polítiques, econòmiques, ecològiques i ètiques que hem de tindre presents. La situació mundial que ens travessa des de fa algunes dècades és bastant complexa. Aquesta és avalada per un paradigma dominant centrat en la valoració excessiva de la producció de béns i serveis en un àmbit monetari, tot oblidant-se de les necessitats de gran part de les persones i de la preservació de la biodiversitat, augmentant una ideologia del creixement econòmic cada vegada més desigual. La societat moderna, com planteja Latouche (2011: 71), queda adherida a la “dictadura dels mercats financers i la mà invisible de l'economia i a les lleis de la *tecnociència*. L'artificialització del món no ha deixat de ser pressionada des de fa més de dos segles, fins arribar hui a comprometre la identitat d'allò humà”.

Per tant, les nombroses reestructuracions que actualment ocorren en els diferents àmbits, ja siguin familiars, laborals, grupals, associatius, etc., engendren noves exigències per a les persones i per als col·lectius. I açò ens du a mobilitzar recursos i dispositius d'adaptació davant d'un entorn inestable i imprevisible, constantment en la incertesa; al temps que ens aboca a guanyar en autonomització (entesa com aquella que es nodreix de les interdependències i que permet al subjecte prendre consciència sobre si mateix i sobre allò que el conforma) i en responsabilitat, així com a capacitar-nos en la presa de decisions o a gestar iniciatives emancipadores. Açò, de vegades, requereix una gran quantitat de requisits i re-ordenacions que són vivenciats per les persones des del caos, el dolor, l'alteració del sentiment d'identitat, o la pèrdua de confiança, tot trastocant l'autoestima o la motivació a l'hora de generar accions i compromisos socials i socialitzadors. Tot açò, ens repta a desaprendre certes habituds, i per tant, el fet de recórrer a l'autoformació cobra un sentit important.

I vet ací que des de la dècada dels anys huitanta del passat segle es plantegen treballs d'investigació sobre l'autoformació lligats a les històries de vida; a mode d'exemple veieu Pineau (1983) o López Górriz (1986). Aquests se segueixen plantejant actualment com a dispositius indispensables per tal de re-formular aquella formació humana que apunta a una re-construcció sociohistòrica, no quedant lligada sols a col·lectius o persones excloses, o a un àmbit de professionalització, o parcialment lligada a la introspecció o a la dimensió espiritual. La persona és concebuda com un tot en un entramat relacional i constel·lacional, sent un ser social i socialitzador que es construeix i re-construeix en el devenir de la realitat inconclusa. Així és com ho hem defés en el treball d'investigació presentat en la Universidad de Sevilla (Jurado Jiménez, 2014), tot partint de treballs anteriors (Jurado Jiménez, 2007) en els quals es plantejà l'autoformació imbricada en un procés d'investigació autobiogràfica com a repte per al desenvolupament d'una educació conscientitzadora i emancipadora.

En aquest treball, s'exposen algunes de les qüestions rellevants al voltant de l'autoformació, ja que per tal de no ser individus socialment dominats sinó més bé subjectes i exercir el nostre poder de formació i anàlisi crítica i analítica, s'ha d'apuntar al fet que l'autoformació entre a formar part de les institucions educatives i no siga entesa com un residu que queda sols per a aquelles persones que l'usen com a eina aïllada en el seus temps lliures. Es tractaria que aquesta siga entesa com un mitjà que ajude a elaborar polítiques, estratègies o tàctiques per conscientitzar des de pràctiques i teories més sensibles i acords a les necessitats reals de les persones.

2. L'Autoformació i la diversitat de concepcions

L'Autoformació uneix l'aprendre per si mateix, d'u mateix, d'altres persones i del medi ambient. Així és com ho anuncien des de 1992, l'Associació d'Investigació sobre Autoformació (*Groupe De Recherche Sur L'autoformation*) que començà a treballar i possibilitar la perspectiva d'investigació-acció-formació sobre l'autoformació amb persones adultes, tant a França com a Canadà. Posteriorment, aquest moviment s'ha ampliat, estenent-se a altres països i constituint-se en 2003 com a associació (*Association Du Groupe De Recherche Sur L'autoformation*, A'GRAF). Des d'aleshores, es realitzen encontres internacionals anuals sobre aquesta temàtica. Per a aquest grup, "l'autoformació és un procés d'empoderament de si, centrat en la persona o grup, amb el suport del col·lectiu. Aquest procés combina l'apropiació de sabers, diversos modes d'aprenentatge, construcció de sentit i transformació de si. I és desenvolupat en el conjunt de pràctiques socials i al llarg de la vida" (GRAF, 2015).

Actualment, l'autoformació segueix sent de gran interès, tot obrint espais i temàtiques que travessen necessitats o inquietuds diverses. En 2015 les temàtiques treballades des d'A'GRAF han estat sobre l'autoformació i l'espiritualitat, i han abordat tant 'educació i espiritualitat', com 'espiritualitat i ecoformació' o 'autoformació i emancipació'. Anteriorment, alguns dels participants d'aquesta Associació, en 2013, han col·laborat en l'edició d'un número especial de la revista internacional *Pratiques de Formation/Analyses* de la Universitat de París 8, n° 64-65, dedicada a *Pratiques espirituales, autoformació i interculturalitat*. I en aquesta trobem plantejaments interessants per a l'anàlisi.

Però també hem de fer una crida davant l'ús de l'autoformació, ja que aquest terme pot ser usat de forma banal o com a element de distracció i no des d'una consciència clara del que implica. A mode d'exemple, ara per fer aquest treball, i en realitzar una recerca a internet per conèixer què existeix a la xarxa sobre autoformació, s'ha trobat que, entre altres usos, aquest terme s'utilitza com a element principal del títol d'un manual educatiu publicat per un organisme públic que es dedica a l'educació (Sánchez Garrido i Córdoba Medina, 2010) però no s'han trobat evidències del seu significat ni cap al·lusió a l'autoformació al llarg del text. Per tant, no s'entén el sentit

de fer servir el terme autoformació en l'esmentat títol. Açò ens du a qüestionar l'ús de l'autoformació i a interrogar-nos sobre aquest fet: Tal vegada l'autoformació és usada perquè està de 'moda' i serveix com a reclam per aconseguir una edició o per atraure a més lectors? Per què els organismes oficials integren el terme autoformació en referir-se a la formació dels professionals de l'ensenyament? Són els organismes oficials els que promouen que la formació siga autoformació per tal de deslligar-se de responsabilitat i delegar en les persones individualment, i debilitar així la part col·lectiva a la que fa referència l'autoformació tal i com és concebuda per A'GRAF? O, potser usem aquest terme perquè així, de manera 'inconscient', fem que perda el sentit que donà a l'autoformació el moviment d'Educació Popular i de Formació Permanent de Persones Adultes a Espanya, que des dels seus inicis, va reivindicar una educació més emancipadora i conscientitzadora?

Aquest plantejament, va aparellat a un qüestionament més ample que es traslladat a alguns espais educatius: com avançar cap al desenvolupament del potencial de cada persona que és el que la fa única i original, tot tenint en compte que aquest és en gran part après en el medi on creix i on es conforma com a persona? Com generar espais de coneixement en els quals s'exercisca una mirada crítica i un compromís dels actors davant de les regles instituïdes? És en aquest sentit que es concep que l'autoformació té un paper essencial. Així, malgrat la diversitat de lògiques político-educatives que se succeeixen des de fa unes dècades, i que han generat adhesions però també distensions, es plantegen altres lògiques que, tot i ser marginals, han generat resistències actives i han ajudat que les persones i els col·lectius en tant que "subjectes" no siguen debilitades i diluïdes del tot.

Aquestes altres lògiques van de la mà de treballs d'anàlisi i qüestionament més crítics, que passen per qüestionaments i accions des de la presa de consciència de com ens formem, quina és la nostra visió sobre la vida, sobre qui som, quina consciència del món tenim i qui representem en aquest món, com construïm el sentit que donem a les accions o a les pràctiques socials i a quin tipus de transformació ens prestem. Per tant, l'autoformació s'insereix també en altres àmbits educatius amb interrogants com els que formula Barbier (2015: 13), qui genera un diàleg que evoca tant un pensament occidental com oriental i parteix d'una ètica lligada a l'espiritualitat laica amb un sentit democràtic. Ell es pregunta: què implica hui viure? Què és viure? I per aprofundir en aquesta temàtica, distingeix "la vivència, allò viu i allò vivent de la següent manera:

"La vivència és tot açò que ha sigut i he guanyat en la meua vida personal amb influències, amb la meua implicació. La meua memòria està plena d'experiències que exerceixen la seua pressió inconscient en la meua vida actual. Com ho remarca Krishnamurti, jo sóc portador d'una història ancestral, a la vegada que biològica, psicològica, social, cosmològica, per la qual cosa jo mai podria fer una anàlisi

exhaustiva. (...) Allò viu, és això que jo visc dia a dia i que constitueix les meues accions, les meues relacions, els meus pensaments, la meua imaginació, amb la creença (...) d'un oblit vertiginós del meu passat i una esperança cega en el meu futur. (...) Allò vivible, és el que la societat que 'm'envolta' i m'influencia, m'obliga' a imaginar d'una manera realista en detriment, sovint, d'una imaginació creadora que m'obriga a una esperança d'altre món més just i més harmoniós “ (Barbier, 2015: 13).

Aquest professor emèrit considera que “la consciència del que fem com a experiència, constitueix un dels elements clau del nostre estar en el món” (Barbier, 2015: 45). Ell fa una clara distinció entre experiència humana, en la qual es realça la forma complexa d'estar en el món, i l'experiència científica, que l'associa a l'experiencialitat més artificiosa. I aquest estar en el món passa per com concebem els 'autos', l'hetero i l'eco' que hi ha en cada persona i en cada estructura de relacions generades al llarg de la vida.

3. Analitzar la realitat percebuda i sentida com un tot en l'entramat de relacions que forgem en el marc de l'Autoformació.

En un treball anterior (Jurado Jiménez, 2007) es van prendre alguns aspectes al voltant de l'autoformació, tot centrant-los en l'“autos” com apropiació del poder de formació, així com l'autonomització de la persona o la importància de l'escriptura en l'autoformació, tot rescatant per a aquest fet el diari de vida com un dispositiu important d'autoformació existencial. Ací, s'amplia aquest marc, tot remarcant la importància de comprendre l'entramat de relacions que forgem i teixim dia a dia, i que a mode de constel·lació ens envolta i permeten una co-construcció com a subjectes en espais socials on el poder de decisió de cada part conforma el tot. Aquestes anàlisis són complexes, ja que requereixen de processos autoformatius importants i d'acompanyament i co-construcció de sentits, sabers i fers en espais alternatius d'interacció i soledat.

“L'experiència humana” és con-formada en les diverses experiències de cada persona i aquestes són forjades en els diversos contextos en interacció amb altres. Davant de la complexitat del món en què es viu i de l'entramat de relacions que són gestades, les persones actuen i prenen opcions que, aparentment són individuals, però aquestes travessen espais socials que passen, sovint, desapercibudes si no són integrades des de l'autoformació, entesa en un sentit ampli. Analitzar aquestes opcions des de lògiques diverses que ajuden a una comprensió social i socialitzadora, du a prendre consciència de la singularitat i de “l'entramat constel·lació-sòcio-històric” del qual cada persona i cada col·lectiu forma part. Aquesta anàlisi constitueix un repte auto-formatiu essencialment per a l'educació de les persones adultes. L'autoformació requereix de reflexions i pràctiques socials crítiques que tinguin en compte les experiències viscudes en el transcurs de la vida de cada persona però també dels col·

lectius. Per tal que puguem ser resignificades dites experiències en el present i possibilitar una reconstrucció en les pràctiques (Pineau, 2014), han de seguir una triada en la qual queda configurada la formació humana, plantejada i re-formulada entre altres autors per Pineau (1985, 2013) o Galvani (2010: 289): l'autoformació forma un conjunt oposat i complementari amb l'hetero-formació (aquelles experiències forjades en les accions e interaccions amb les altres personas) i amb l'eco-formació (aquella formació humana que abraça la nostra acció amb el món que ens envolta, amb el treball, amb la cultura, etc).

L'esmentada triada es dona com un entramat hipercomplex, d'acord a tres nivells de realitat i interacció entre la persona i l'entorn, és a dir, la realitat pràctica, la simbòlica i l'epistèmica. Aquests nivells de formació queden separats però a la vegada relligats o fusionats, tot fent més complexa l'anomenada "autoformació". Vet ací que, la reflexivitat sobre els aspectes que travessen cada vida des de la quotidianitat, prenen una gran rellevància i es lliguen a aspectes autobiogràfics i biogràfics en els quals s'entrellacen els aspectes teòrics i pràctics amb les experiències de vida. Aquest plantejament ajuda a prendre partit en les accions i reflexions que es re-creen en el present, on es fusionen indissolublement opcions vitals-personals i opcions externes, socials, culturals, polítiques, ètiques, etc.

Aquesta concepció de l'autoformació ajuda a la comprensió de la configuració de sentiments, pensaments, accions i posicionaments en les situacions quotidianes d'una societat dominada per individualismes forçats que des-uneixen i distancien, tot fent que la vivència col·lectiva de confiança, altruisme i generositat siga relegada a la marginalitat. L'anàlisi reflexiva de la intervenció singular-social en context, promou posicionaments i accions que ajuden a les persones a preservar la seua condició de subjecte.

Vet ací des d'on és concebuda l'autoformació, lligada a un treball important de la persona-subjecte però també d'aquesta en relació a les altres persones amb qui interactua, tot conformant un ser-constel·lació que no pot oblidar la seua essència integral i integradora d'experiències i vivències en contextos diversos que es re-creen singularment i col·lectiva. En aquest marc, cada persona necessita fer un treball d'anàlisi crítica de les seues pròpies experiències per aprendre d'aquestes i constituir-se com a subjecte que actua amb consciència de la seua opció singular i col·lectiva. Ja que les experiències no han estat construïdes en soledat; s'han necessitat d'altres persones com a element important de co-construcció i de presa de distància respecte si mateix per a comprendre la singularitat i inter-relacionalitat. Aquesta anàlisi, si es realitza de forma crítica, du aparellada una important reflexió sobre si, sobre els altres i sobre l'entorn en el qual es desenvolupen les experiències, i prepara per a una acció reinventada. Així, com planteja Aparicio Guadas (2011: 123), representant Lima:

“un aprenentatge crític, no mimètic, implica no sols conèixer i seguir les regles heterònomes, sino també ser capaç de trencar-les per a, així, desaprenent, poder tornar a aprendre; suposa consentir, però també dissenyar i resistir a certs valors i objectius; exigeix intimitat amb els continguts i els tècnics, però també distància crítica que fomenta la seua reinvençió.”

L'autoformació és essencial si apunta a un aprenentatge crític a partir de reflexions analítiques sobre les experiències apreheuses, i aposta per una acció i transformació que no siga dirigida des de l'exterior sinó que siga conformada des del propi subjecte; aquesta no és deixada a l'atzar, sinó que requereix un procés de presa de consciència important per generar accions diverses. Aleshores, què significa autoformar-se? Què implica l'autoformació? Amb quina finalitat s'ha colat l'autoformació en el marc de l'educació permanent?

El ser humà, tal i com esbossa Barbier (2015: 30), «és un ser d'interrogació, que disposa d'una imaginació activa i d'una facultat de rendir coherència en el caos que l'envolta i que ell troba tant a l'exterior com a l'interior de si mateix, estant condemnat a la creença”. Autoformar-se implica formar-se a si mateix de forma crítica a partir de les experiències apreheuses. Aquesta no és una qüestió que queda a l'atzar sinó que comporta una intenció de canvi i de transformació de la persona que s'implica en aquest procés, com ja apuntava Bonvalot (1995). Per tant, l'autoformació queda rel·ligada l'autoconeixement, no entenent-lo com exclusiu de la singularitat de la persona, sinó també de la part social i socialitzadora que la conté, en tant que es relaciona amb els altres i amb el seu entorn en el devenir quotidià. I açò fa re-pensar les pedagogies que es posen en pràctica amb les persones adultes, en les quals la dimensió existencial i social es re-creen indissociablement i de vegades queden absents.

4. L'autoformació en el marc de l'educació existencial i social

La línia de pensament i d'investigació des de la qual ens situem està lligada al camp de la formació experiencial, pròxim a la investigació-acció-formació existencial que planteja a França, Barbier (1997, 2015) i que, en els seus inicis, coincidí en el temps amb el moviment de formació experiencial de persones adultes que exposaren Courtois i Pineau en l'any 1991 i del qual Barbier també en formava part. El camp de la formació experiencial, ha sigut treballat per aquests professionals des de la dècada dels 90. En alguns casos, aquests autors han integrat la temàtica espiritual en les ciències de l'educació, i han apuntat a analitzar la qüestió de donar sentit a la vida, a les històries de vida o a l'acció quotidiana, que constitueix hui un eix central en la investigació-acció-formació, sent aquesta concebuda des de fa quasi dues dècades, no sols com a col·lectiva, sinó també com a, ontològicament, existencial (Barbier, 1997). En el nostre país, aquesta línia d'investigació i formació, fou plantejada per López Górriz (1998, 2008), amb qui ens vam formar i a qui hem seguit (Jurado Jiménez, 2014). Aquesta

professora (López Górriz, 2007a y 2007b) defensà una concepció d'educació existencial i social, a la qual ens hem adherit, concebuda com a aquella que permet a les persones construir-se, elaborar-se i modelar-se a partir dels seus qüestionaments, vivències, experiències, emocions i sentiments, expressats o narrats de manera oral o escrita i reflexionats, tot considerant aquest un treball introspectiu que es caracteritza per:

“Trobar-se amb si mateix en la soledat, (...) i prendre decisions sobre el seu propi modelat: actituds, valors, aptituds, comportaments, etc., canviar allò que creu que pot millorar i començar a ser la “partera de si mateix”. (...) En definitiva, anar cap a una major autonomització i empoderament, construir el propi projecte de vida i desenvolupar-se en funció d’una nova reconstrucció i d’un major desplegament de potencialitats” (López Górriz, 2007a: 32).

Així mateix, el fet d’apuntar cap a una autoformació que funcione a mode de ‘brúixola’, requereix d’apostes clares cap a l’ autonomització de la persona, que no individualisme ni autosuficiència en sentit radical, sinó entenent que aquesta constitueix un repte i que, en cap moment, és concebuda com quelcom estanc i deslligat de la part relacional que ens defineix en tant éssers socials i socialitzadors. L’autonomització en el marc de l’autoformació, s’entén com aquella presa de consciència i acció-formació que facilita un pensament propi, que s’enllaça amb els pensaments i sentiments generats i re-creats en contextos diversos.

La persona, en viure en col·lectivitat, s’autonomitza interactuant i aprofundint en si mateix al temps que es vivència, reflexiona i actua com si d’una constel·lació d’estrelles es tractara. Els sentiments, afectes, pensaments, accions i re-creacions de cada persona o col·lectiu queden relligades a coneixements que formen figures que cobren sentit en el conjunt de la galàxia formativa. En la mesura que s’aprofundeix en aquestes figures, cobren sentit el coneixement de si mateix, del món i d’aquelles altres persones amb qui interactua. Aquest discórrer de pensaments, sentiments, afectes, accions o re-creacions passa per la necessitat de donar forma, en diversos escenaris a allò que s’aprén, tot desprenent-se de coneixements estancs, arcaics o que limiten el creixement de les persones o dels grups, no deixant emergir el creixement de l’experiència i la presa de consciència dels factors culturals, socials, personals o d’altres que limiten o bloquegen les accions.

Igualment, cada persona pren partit, siga conscient o no, en decisions o accions de la seua vida que queden lligades a allò après individualment i col·lectiva. I això forma part de l’autoformació, que pot facilitar el realitzar anàlisis crítiques importants per a la presa de consciència de les decisions i les implicacions i conseqüències que aquestes tenen. I no sols implica la vida de la persona, sinó també la configuració com a ser social i socialitzador que és. Per tant, l’autoformació és associada a tot aquell exercici d’anàlisi que permet prendre consciència d’allò que s’aprén i es desa-

prén i de com s'aprén. Això implica un fort exercici reflexiu i de diàleg, que necessita d'espais de soledat i d'espais per a compartir, per tal de poder re-ordenar-se i re-crear-se comprénent el sentit profund i el calat del poder exercit. S'entén per poder tot allò que compromet i implica i relliga a una persona amb aquelles altres persones amb les quals interactua, conformant figures i formes d'acció que la guien en el fer, en el sentir i en el ser.

5. Investigació autobiogràfica: un recurs autoformatiu que du a la transformació de la persona

En la investigació autobiogràfica, tal qual la concebem (Jurado Jiménez, 2014), s'integren i sistematitzen diversos aspectes, interessos, interrogants, temàtiques, vivències o sentiments, que conformen l'experiència de qui la realitza i analitza. D'aquesta manera, la persona que la du a terme es re situa en el seu "tetraedre d'experiència humana" (Barbier, 2015), ja que s'exposa no sols l'experiència, sinó que aquesta conflueix amb l'imaginari, així com amb allò simbòlic, tant pel que fa als signes com al llenguatge i amb allò real que conté la realitat construïda. Tot açò és travessat per la intuïció, la imaginació, la raó o la institució.

En aquesta investigació s'ha usat un diari, entre d'altres recursos, en el qual es pot veure la singularitat del producte que som, ja que en ell queda recollida la particularitat però també la transversalitat d'una època sociohistòrica, d'una posició social, política, ètica, etc. I tot això genera processos auto-formatius importants que ajuden a re situar la persona en eixe mar d'ondulacions que és la vivència quotidiana. No podem oblidar que cada persona ha nascut en unes circumstàncies, en un país, en una cultura, una ciutat o poble, una classe social i una família. Però, malgrat que açò la "determina" socialment i cultural, es constitueix com a ser singular, tant biològicament com fisiològica, i és un ser únic que segueix el curs de la seua vida d'una manera singular i diferent a altres. Vet ací que cobren importància els processos autoformatius en tant que ajuden a conèixer més profundament l'originalitat que cada persona marca en el procés del seu trajecte de vida.

Jo he nascut al començament dels anys 70 al sud d'Espanya, al si d'una família obrera i humil del camp amb escassos recursos materials i econòmics que no té coneixement que en anterior generacions s'haja treballat en cap altra cosa distinta al camp i a la casa. El meu naixement esdevé en una època en què encara es vivia en dictadura i en la qual l'accés a la formació superior, al menys en el món rural, encara no era un fet massiu, però sí una projecció desitjada. El canvi generacional ha donat cabuda, en aquest cas, al treball de la part intel·lectual en el marc del si familiar, on la trajectòria de generacions anteriors ha sigut el treball manual. Aquesta trajectòria de vida, en la qual l'aprenentatge estigué lligat a un entorn de naturalesa i amb un funcionament quotidià proper als cicles naturals i de la llum del sol o de la lluna, de la plu-

ja, dels animals o les plantes, donà lloc a aprendre de forma fluïda, fet que es vivia en dicotomia amb l'aprenentatge artificios que en ocasions es demanava en la institució educativa. Però el fet de viure eixa experiència ha generat altres maneres d'abordar el coneixement, tot reconeixent la importància que açò té per als ritmes de creació del coneixement de les vides de les persones i els seus entorns. I això és rescatat amb un major valor davant la incertesa que travessa el món, el que constitueix per a mi un procés autoformatiu que m'ajuda a generar relacions més horitzontals i humanes amb les persones i amb l'entorn que m'envolta. Així, seguint un dels principis bàsics de l'autoformació, comprenc que tota persona és portadora de saber i té capacitat per poder autodirigir-se, tot i que necessita ser acompanyada en determinats moments. Per això, prenc consciència que són processos complexos que requereixen posicionaments i compromisos que qüestionen profundament però que són els que ens enriqueixen com a sers humans en alteritat.

Passar per un procés de formació-investigació-acció-existencial de més de dotze anys, m'ha dut, entre altres aprenentatges, a conèixer més a fons el que implica un procés d'indagació auto-formatiu i auto-biogràfic, i a comprendre, des de la vivència en primera persona, la complexitat d'analitzar des de lògiques emergents i existencials els processos vivencials i socialitzadors. Açò qüestiona profundament a la persona que ho realitza, tot arribant a reformular valors i posicionaments que van des d'allò personal a allò col·lectiu i des del més afectiu i amorós al més institucionalitzat i distant. Aquestes anàlisis comporten temps importants per tal d'assumir decisions respecte als sentits de vida que cada subjecte va marcant i que formen part de l'entramat social en el qual se situa.

Referències bibliogràfiques

- APARICIO guadas, p. (2011). Epílogo. Carta a Licinio sobre el aprendizaje permanente y el trabajo colectivo. En LIMA, L. *Educación a lo largo de la vida*. Ediciones del CREC. Xàtiva (Valencia). Colección: Sendas y Travesías del pensamiento, nº 26, pp. 121-128.
- BARBIER, R. (1997). *L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris. Colección: Exploration interculturelle et science sociale. Paris. Anthropos.
- (2015). *L'aventure éducative au XXI siècle (l'altruisme, l'écologie, le nouveau management et l'ouverture formative)*. Paris. CIRPP. Disponible en: www.barbier-rd.nom.fr/Livre-AventureEducative15.pdf. [Fecha de acceso: 2015, septiembre, 17]
- BONVALOT, G. (1995). Pour une autoformation " permanente " des adultes. En *Revue Education permanente*, nº 122 (1995-1). L'autoformation en chantiers.
- CARRE, P.; Moisan, A.; Poisson, D. (2002). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris. PUF collection «Éducation et Formation».

- GALVANI, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. En CARRÉ, P.; MOISAN, A. y POISSON, D. (Dir.). Autoformation. Perspectives de recherche. Paris, PUF.
- G.R.A.F. (Groupe du Groupe de Recherche sur L'Autoformation) (2015). Le Manifeste du GRAF. Disponible en: <http://llearning.free-h.net/GRAF/?m=201509>. [Fecha de acceso: 2015, septiembre, 23]
- JURADO Jiménez, M. D. (2007). Autoformación: reto para el desarrollo de una educación concientizadora y emancipadora. *Revista Currículum*, 20, octubre, 39-64.
- (2014). *Investigación autobiográfica en la formación universitaria. Una metodología que facilita procesos transformadores de educación existencial y social* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- LATOCHE, S. (2011). Vers une société d'abondance frugale. Contresens et controverses sur la décroissance. Paris. Mille et une Nuits.
- LÓPEZ Górriz, I. (2007a). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año XII, n°. 52, vol. 3, pp. 29-38.
- (2007b). La Investigación Autobiográfica Generadora de Procesos Autoformativos y de Transformación Existencial. *Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, n°. 20, octubre, pp. 11-37.
- (2008a). La autobiografía como generadora de un modelo formador/educativo de sanación y transformación existencial/social. En Passeggi, M. C. y Souza, E. C. De (Orgs.) *(Auto) Biografia: formação, terotórios e saberes*. Brasil. PAULUS/EDUFRN, pp.301-316.
- PINEAU, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétéro et l'ecoformation. En *Revue d'Éducation Permanente*, n. 78-79, pp. 25-39.
- (2013). Le quotidien: un haut-lieu de formation/déformation humaine. En *Revisita internacional Pratiques de Formation/ Analises*. Pratiques spirituelles, autoformation et interculturalité. Sciences de l'éducation et de la formation. Université de Paris 8. N° 64-65, pp. 81-98.
- (2014). Conversation avec Gaston Pineau. 5º séminaire du Centr'ERE. Université du Québec à Montréal. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RWblMbUb3Ng> [Fecha de acceso: 2015, septiembre, 15]
- SÁNCHEZ Garrido, D. y Córdoba Medina, E. (2010). *Manual docente para la autoformación en competencias básicas. MDACB 2.0 Competencias Básicas: el reto educativo del siglo XXI*. Junta de Andalucía. Delegación Provincial de la Consejería de Educación de Málaga. Málaga. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal>. [Fecha de acceso: 2015, septiembre, 20]

Per començar de nou - 10 tesis a favor i en contra de la universitat

Gigi Roggero, Hobo - Laboratori dels sabers comuns

Traducció: Regina Sellés Jordà



1. Bona part de les pràctiques organitzatives i de les eines d'anàlisi que hem utilitzat en l'acció política universitària fins el 2008-2010, hui ja no funcionen o cauen copiosament al buit. Aquest punt de partida és necessari, encara que no és suficient. És necessari perquè sense la participació d'aquest pressupost ens reproduïm exclusivament nosaltres mateixos, és a dir, un cos militant que privat de capacitat d'expansió social es converteix en burocràcia. No és suficient si al mateix temps no expliquem perquè no funcionen, i sobretot si no asumim noves pràctiques organitzatives i eines d'anàlisi. Seria com dir, en ple estiu calorós, que no és necessari eixir amb bufanda i abríc: és una banalitat que no ens fa donar cap pas endavant per combatre la calor. I nosaltres sabem que el contrari de la realitat no és la falsedat, però si ho és la banalitat.
2. Amb l'*Onda* havíem perdut una batalla. Allí s'està tancant una llarga fase de transició, de la universitat de massa a la universitat-societat. D'aquest passatge hem sabut anticipar les característiques centrals (transformació de la figura de l'estudiant, desprestigi del saber i precarització de la força de treball, esgotament de l'ascensor social, bloqueig de la mobilitat i desclassament). Individualitzant una tendència, necessita tenir la capacitat i la força per desviar-la, interrompre-la, destruir-la. Ho vam fer en part i per una certa fase, després mai més. En el moment en el qual la tendència capitalista es realitza, descompon les nostres forces i ens obliga a individualitzar els nous camps de batalla. La guerra en efecte continua.
3. El nou camp de batalla és aquell dissenyat per la universitat de la crisi i per l'estudiant-usuari. Així doncs, està canviat el context i està canviada la subjectivitat que pot combatre'l. La universitat contemporània ha de produir i reproduir les figures de la crisi, figures amb una xicoteta taxa d'expectatives i una alta taxa d'acceptació. Obediència i sacrifici ja no es compensen per l'ascens en el mercat laboral i en la col·locació social, però dóna una vaga promesa que amb tota probabilitat serà traïda. En canvi, per aquesta esperança a la baixa, necessita acceptar-ho tot, fins el treball gratuït. L'estudiant-usuari no és, de fet, un simple consumidor de la mercaderia-saber, però és un treballador precari o coactivament voluntari, en quant a coproductor d'aquesta mercaderia i reproducció de la subjectivitat de la crisi. La universitat és un laboratori decisiu de producció i reproducció d'aquesta subjectivitat, que té un tracte estratègic en la variable generacional. I pot ser un laboratori decisiu de producció i reproducció de contra-subjectivitat per a nosaltres.
4. L'estudiant-usuari no és el fi de la possibilitat de les lluites, però és simplement una figura en la qual s'encarnen contradiccions específiques. La nostra comesa és comprendre-la, anticipar-la, accionar-la,

fer-la explotar. Aleshores, com i on es combat l'economia política de la promesa? Es pot pensar en combatre-la en la muntanya, fent apel·lació a la consciència de l'estudiant contra la figura de l'usuari, el saber desinteressat contra la seua finalització de mercat. Serà inútil, com totes les apel·lacions idealistes. O bé podem provar a combatre-la en la vall, és a dir, on la promesa és traïda. Si l'estudiant-usuari no posa en discussió la lògica del servei però pretén el respecte de la qualitat d'allò pel que ha pagat, aleshores és ací on podem trobar la contradicció específica. Allí on sacrifici i obediència no han rebut a canvi aquell pel qual el contracte havia estat estipulat. Activant el conflicte en la vall, es tracta després de tornar a pujar a la muntanya per fer saltar la lògica completa: no sobre el pla ideològic, sinó en la materialitat dels interessos de classes. Atenció: muntanya i vall no estan destinades en sentit de seqüència cronològica, no es tracta d'esperar la desil·lusió definitiva de l'estudiant-usuari, perquè en eixe punt serà massa tard. Hem de trobar i anticipar, en la quotidianitat del sistema universitari, tots els elements de la "traïció" de la promesa. I, a partir d'ací, donar batalla a l'economia política que sobre ella es basa.

5. La meritocràcia no és simplement una ideologia, però és un ordre concret del discurs. Durant l'*Onda* no havíem sabut acollir-ne les ambivalències. D'una part, l'ordre del discurs de la meritocràcia està lligat a la idea de precarietat i de l'empobriment no com a dades estructurals però sí com a resultats d'una mala gestió del mercat laboral, que no premia precisament els dignes en la pèrdua dels dignes. De l'altra, es troba en la reivindicació meritocràtica la negativa del desclassament i la no acceptació d'una vida precària, és a dir, es troba una instància de classe expressa d'un segment específic de la precarietat cognitiva de primera generació, aquell amb un ensenyament formal mig-alt, que no veu reconegut el propi valor sobre el mercat laboral. Es tracta aleshores, leninianament, de transformar la instància meritocràtica en la lluita de classes, l'atac als individus corruptes en atac a un sistema que produeix corrupció, la petició de reconeixement de la llei del valor en procés d'autoavaluació autònoma. Per fer-ho, però, necessita passar-ne a través. Començant amb l'apropiació de l'arma de l'avaluació, provocant-li inflació pels precaris i destruint-la sobre la part contrària, sobre barons i sobre qui governa la universitat de la crisi. És a dir, fent-ne una eina de socialització conflictiva i no de jerarquització individual. Un mèrit col·lectiu que, de l'interior, pot fer saltar per l'aire el sistema de la meritocràcia.
6. El saber no és ni bo ni dolent, ni tampoc del tot neutre. El saber és, en el capitalisme contemporani, una mercaderia central i peculiar. A través del saber es plasmen les jerarquies del treball, de l'explotació, de l'acumulació. Afec-

tar la producció i la reproducció del saber no és en si alliberador o desitjable. Ells són freqüentment font d'alineació o coerció, instrument de destrucció o modulació de les capacitats humanes: de tot això en fan quotidiana experiència estudiants, precaris, investigadors, treballadors de serveis. Per tant, la producció de saber autònom està feta també de la negativa del saber existent. La universitat és, de fet, una fàbrica en la qual l'operari cognitiu-massa al mateix temps produeix i és produït. El nostre problema és organitzar-nos a favor i en contra d'aquesta fàbrica.

7. En la primera dècada dels anys '00 l'autoformació ha sigut un dispositiu d'organització política i del conflicte. Es col·locava en la cua d'una fase expansiva de la universitat i de la cognició del treball, es basava en la temptativa de recuperació de la riquesa a través de l'autoorganització de la cooperació social. Aquesta fase expansiva s'està esgotant, la universitat i el capitalisme han fet de la crisi un element permanent de govern i de comandament. Fa pocs anys, l'alcalde de Nova York ha aconsellat els joves-massa deixar estar el col·legi i aprendre a ser fontaners. El *general intellect* ha de ser en part desmanegat, en la mesura en la qual la creixent socialització del saber entra cada vegada més en contradicció amb la funció completament política de les jerarquies. Junt a les expectatives i a les capacitats humanes, el capitalisme en crisi permanent destrueix el sentit destruint la perspectiva. Els precaris de segona generació són les figures principals d'aquest procés, ondejant entre la realitat del nihilisme i la potencialitat de la radicalització projectiva. Ací també l'ordre del discurs meritocràtic perd la consistència. La universitat n'és un exemple: un temps era també una experiència de socialització a més d'un estudi i d'una formació, contrautilitzable des del punt de vista antagonista. Ara la universitat ha de produir "l'home de la crisi", posant-ne a zero les perspectives, ofegant-lo en un present etern, buidant el sentit i la política intrínseca de l'experiència. En aquest context, hem de passar aleshores de l'autoformació a l'autoavaluació, és a dir, construir una utilització antagonista pels coneixements i les capacitats desmanegades, donar forma organitzativa als sabers produïts a mode cooperatiu, construir un nou sentit de l'experiència formativa en el seu complex, agregar en espais comuns qui està a l'interior i qui està a l'exterior de la universitat, o siga sobre les seues fronteres. Com totes les paraules introduïdes del prefix auto-, es troba una intrínseca ambivalència també en l'autoavaluació, entre l'avaluació individual a favor del mercat i l'avaluació antagonista en contra del mercat. I en aquesta ambivalència és en la que ens hem de col·locar, per resoldre-la en les lluites, per trencar les gargamelles de la màquina que cada dia xucla les nostres capacitats i per construir una perspectiva autònoma.

8. Els fluxos del capital no poden ser atacats sobre fluxos. Són agredits en els llocs. Llocs en els quals es condensa els valor per a ells, llocs en els quals es condensa la subjectivitat per a nosaltres. La universitat és, en la fàbrica social metropolitana, un d'aquests llocs. Els confinaments entre els espais universitaris i els espais urbans tendeixen a esdevenir cada vegada més fluids: d'una banda no hem de destruir-los, en la recomposició amb altres figures de la composició de classe metropolitana; d'altra banda tornar-los sòlids en altra direcció, o siga, transformant la universitat en un punt d'aplicació de la força. És a dir, un punt en el qual posar un rostre als nostres enemics, barons i patrons del coneixement públic i privat, que intenten tornar-se invisibles i que incorpore rere la màscara dels fluxos. Després hem d'accionar el màxim l'extensivitat de la generalització i el màxim la intensitat dels llocs. Per tant: els fluxos són bloquejats, els llocs conquerits, els temps es tornen a reapropiar, els espais a construir. En els últims anys s'està modificant profundament l'arquitectura dels ateneus, projectats com els mòduls globals: són immediatament espais urbans comercials, adequada a la autenticació de l'estudiant, destinada a evitar una socialització que no siga immediata del consum productiu. La modulació dels ateneus és la resposta directa a les lluites. I, encara, no són iguals els espais urbans. Es troba una jerarquia del capital, fundada sobre la condensació del valor i sobre les estratègies d'acumulació. Es troba una jerarquia de les lluites, que no és especular a la del capital, però està fundada sobre la condensació del conflicte i sobre l'acumulació de contra-subjectivitat. La nostra aposta és que la universitat siga potencialment, encara i en formes noves, un lloc central per la lluita de classes i per la construcció d'autonomia.
9. No se'n pot ser el replantejament d'una pràctica política en la universitat que no isca del replantejament d'un discurs polític contra la universitat. Un discurs sense desembocadura pràctica en l'auto-referencialitat, una pràctica sense discurs que gira sobre si mateixa. El punt és accionat sobre nivells diferents: després d'haver aferrat en alt les arrels del sistema, es tracta d'arrancar-les i posar-les cap al fons. O siga: crear un problema i corregir el discurs cap a l'alt, traduir-lo i simplificar-lo cap al fons. La co-investigació està dissenyada per aquest continu moviment en espiral. Aquesta és la comesa del militant, a favor i en contra de la realitat. Ara és el moment per fer-ho: quan encara no hi ha lluites, on les lluites poden ocórrer. En el moment en el qual l'explosió s'esdevé, no ens queda més que fer turisme o com molt ser tots els millors cronistes del conflicte. El nostre temps és el de l'anticipació, el nostre terreny és el de la tendència, la nostra arma és la que fa més mal als patrons.
10. Començar de nou no significa tornar enrere.

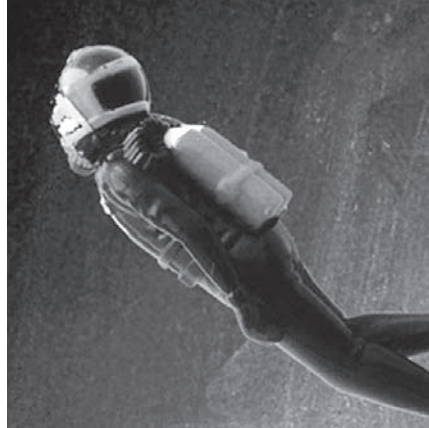
◆ Aprendizajes, posiciones y procesos



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



La investigació com a estratègia pedagògica, una proposta de saber i coneixement des de l'educació popular¹

Marco Raúl Mejía J., *Planeta Paz; Fe i Alegria Colòmbia; Expedició Pedagògica Nacional*

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juan Manuel Sanchis Marqués



“Crec que el futur de l'obra de Paulo Freire està íntimament lligat al futur de l'educació popular, en tant concepció general de l'educació, poc més de 20 anys després de La Pedagogia de l'Oprimat, l'educació popular marcada per aquesta obra contínua sent la major contribució que el pensament llatinoamericà va donar al pensament pedagògic universal. És el marc teòric que contínua inspirant nombroses experiències, ja no sols d'Amèrica Llatina, sinó del món. No sols en països del Tercer Món, sinó també en els que tenen un alt desenvolupament tecnològic i en realitats molt distintes.”

Moacir Gadotti

Aquesta cita, d'un dels més preclars continuadors de l'obra de Paulo Freire, ens col·loca d'entrada en l'horitzó del que pretén aquest esdeveniment i del que intentaré desenvolupar en la ponència, on intente plantejar que l'educació po-

¹ Ponència presentada al III Seminari Internacional Diàlegs amb Paulo Freire, la política en l'educació en el segle XXI. Natal. Rio Grande del Norte. 25-28 de març de 2015.

² Pres de: Aportacions del document de Mejía, M. R. *Pensar el humanismo en tiempos de globalización*. Ponència presentada al congrés congregacional de las Hermanas Franciscanas sobre Educación Cristiana en el Siglo XXI. Medellín, 16 al 18 d'agost de 2014. Ampliació del document presentado al congrés d'Humaniseo i Globalització de la Universitat Francisco de Paula Santander. Cúcuta. Setembre 24-26 de 2004. Inèdit. Citat per: Equipo coordinador Instakids. *Propuesta de formación del equipo pedagógico de FITEC*. Bogotá. 2015. Inèdit.

pular hui és una construcció històrica amb un acumulat propi que disputa en la societat a altres formes d'educació els sentits i els significats de l'acció pedagògica. Aquest acumulat ha de ser recreat a partir de la matriu bàsica per a construir propostes pedagògiques per al segle XXI en les particularitats d'un context que requereix recrear la tradició i apuntar a la generació de les noves maneres com allò que és politicopedagògic pren forma en aquests temps.

En aquest sentit, en aquest text intentaré en un primer moment plantejar que hi ha un món en canvi, fonamentat sobre el coneixement, la tecnologia, els nous llenguatges, la informació, la comunicació, la innovació i la investigació, que donen forma no sols a la constitució d'un món que reorganitza el capitalisme i també els processos de resistència i lluita per construir societats més enllà de la dominació i l'exclusió. En el segon moment mostraré de forma molt sintètica aquell acumulat des del qual partim els educadors populars d'aquest temps per a generar resposta a processos de transformació, en continuïtat amb la tradició.

En un tercer moment desenvoluparé els fonaments de la investigació com a estratègia pedagògica (IEP), des de la perspectiva de l'educació popular i la investigació-acció participant (IAP). Per a això, reprendrem l'experiència desenvolupada a Colòmbia en el marc del Programa *Ondas de Colciencias*, en la qual l'autor d'aquestes línies –conjuntament amb un equip de col·laboradors– va desenvolupar una proposta metodològica que dona continuïtat en aquests temps de globalització a la construcció de resistències i camins alternatius per a les pedagogies fonamentades en investigació.

En un quart moment, en el sentit d'allò que s'ha sol·licitat plantejaré les relacions saber-coneixement que estan com a orientadores de la proposta i ens mostra camins per a avançar en una trobada que siga fructífera entre aquestes dues dimensions de la realitat existents en les nostres particularitats culturals i en els nostres contextos. Açò significa plantejar una relació sota altres termes epistèmics i conceptuals entre l'eurocentrisme i el món del sud.

Comprentent els canvis d'època i civilitzadors²

Un dels assumptes centrals per a qualsevol actor d'aquesta societat, és poder donar explicació teòrica, amb incidència pràctica, dels múltiples canvis que succeeixen en les nostres realitats i l'impacte que elles han tingut en les seues pràctiques, les seues conceptualitzacions i explicacions de la societat immediata i del món en què vivim. S'ha arribat des de múltiples llocs a una espècie d'acord comú sobre aquests elements que han configurat les transformacions d'aquest temps i que cadascú elabora segons els seus èmfasis professionals, col·locant la importància conforme als seus interessos específics. Un exemple emblemàtic és el del premi Nobel de física, Georges Charpak (...), el qual després de treballar-los conclou que assistim a una "mutació

historicosocial” semblant a aquella que es va viure en els començaments del neolític fa 12.500 anys. O en els nostres contextos, Jesús Martín-Barbero³ (...).

Hi ha un acord que els elements que configuren aquest temps-espai actual són: el coneixement, la tecnologia, els nous llenguatges, la informació, la comunicació, la innovació i la investigació. (...).

1. **El coneixement.** Configurat en el paradigma científic de la modernitat capitalista que funda el Mode 1 de la ciència (Copèrnic, Descartes, Galileu, Newton, Hobbes) i que al llarg del segle XX, en el seu replantejament, dóna lloc al Mode 2 de la ciència (Heisenberg, Einstein, Planck, Peat), el qual ha sigut el factor bàsic de les modificacions estructurals de la societat en els últims 400 anys.
2. **La tecnologia,** la qual fa el seu trànsit de la tècnica, produint una relació amb el coneixement de nou tipus, en generar processos on les relacions teoria-pràctica es modifiquen a través de les quatre edats de la màquina: la del vapor, la dels motors elèctrics, les electròniques, i les de la microelectrònica i de la informació.
3. **Nous llenguatges.** El suport dels canvis dels dos aspectes anteriors és l'emergència d'un nou llenguatge en la història de la humanitat, el digital, el qual unit a l'escrit i a l'oral complica les formes de la cultura establint una sèrie de canvis sociometabòlics que incideixen en les noves creacions culturals i en les relacions generacionals.
4. **La informació.** Es va convertir en un element central en els processos que reorganitzen i reestructuren les formes del coneixement, ja que ella és clau per al funcionament de tot el sistema de màquines i tecnològic, així com dels aspectes de la producció convertits en serveis. La informació es fa complementària i diferent del coneixement.
5. **La comunicació.** Emergeixen infinitat de processos en les noves realitats de la tecnologia i la informació, en les quals la imatge vehicula gran part d'ells, generant dinàmiques culturals sobre nous suports i una producció que ha portat a construir d'una altra manera els processos de socialització i les dinàmiques de la indústria cultural de masses.
6. **La innovació.** Apareix com un dels elements que ha pres més preponderància en les transformacions en curs. La velocitat del canvi en el coneixement, lligat a la producció permanent de nous productes ha convertit aquest aspecte en un dels eixos de la discussió per a donar-li un lloc en les empreses, en l'educació, en les tecnologies i en les diferents dinàmiques de la societat.
7. **La investigació.** S'ha convertit en un dels factors bàsics de les transformacions en els aspectes anteriorment ressenyats, i al mateix temps s'ha constituït a si mateixa com un camp de saber configurant noves realitats sobre les quals es teixeixen part dels canvis estructurals del poder en la societat actual.

³ Martín-Barbero, J. “¿Razón técnica vs. razón pedagógica?”, en: Zuleta, M.; Curbides, H. i Escobar, M. R. (editors). *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*. Bogotá. Universidad Central-IESCO – Siglo del Hombre Editores. 2007. Pàg. 215.

8. També crisi civilitzadora. El sistema-món que s'organitza a partir d'aquestes realitats anteriors, suposa també una crisi profunda i una reorganització de múltiples sentits, ja que els supòsits en els quals estava basat el món eurocèntric comencen a ser qüestionats i s'exigeix replantejar la manera com s'han relacionat amb la naturalesa, la qual cosa comença a mostrar els límits de les teories basades en el creixement com una única possibilitat d'organitzar la societat, i en aquest sentit emergeixen amb força en el desenvolupament no sols les crisis polítiques derivades de la multipolaritat, on cap potència pot hui predeterminar els rumbos i les seues influències sobre tota la humanitat, marcada no sols pel canvi d'època sinó perquè ja no estem davant d'un sol centre sinó que aquest mateix centre és part d'una crisi estructural. Aquesta es fa visible en les idees sobre les quals ha estat fonamentada l'organització d'aquesta societat capitalista:

Una economia basada sobre el creixement infinit.

Una naturalesa entesa com estar ací per a ser dominada per allò humà.

Una idea de progrés sense fi.

Unes epistemologies basades en l'universal i en la negació de la diferència.

Una idea de desenvolupament que planteja un lloc fix a on anar i arrere tot el subdesenvolupament, que dóna forma a tots els organismes multilaterals.

Aquest món, al seu torn, comença a deixar clar que un projecte centrat en el domini unipolar i l'eliminació de la diversitat, a més d'estar basat en el consum d'energies fòssils com si no tingueren límits, ha anat mostrant la cara que als nostres ulls se'ns presenta sota formes de crisi financera, crisi climàtica i energètica, crisi de grans i aliments i moltes altres que ens trobem en els llenguatges quotidians dels diaris, les revistes especialitzades i els articles d'experts.

Amb aquesta ajustada síntesi, deixem oberta una problemàtica que està a la base dels processos de constitució de la societat actual i des dels quals es re-articula l'organització i els processos de relació, així com aquells que construeixen noves formes de control i reorganitzen la societat, generant en aquest trànsit una sensació de novetat que sembla deixar arrere maneres i formes de com el poder ha actuat. Açò dóna origen a múltiples lectures que fan veure aquests canvis fruit del desenvolupament de la societat com si es tractara de dinàmiques neutres, on el coneixement i la tecnologia hagueren arribat a un nivell màxim de la seua evolució produint una transformació de la societat des d'elles i anunciant en el nou lloc del consum el seu gaudi per a totes i tots.

La particular manera d'anomenar aquests canvis posa l'èmfasi en l'element visible que els constitueix: "societat del coneixement", "societat de la informació", "la tercera onada", "societat informacional", "societat postindustrial", "societat tecnocientífica", "societat postmoderna", "societat líquida", i moltes altres. No obstant això, aques-

tes denominacions donen compte d'alguns dels factors que dinamitzen les modificacions en marxa, plantejant un cert clímax d'elles. No obstant això, com a aspecte important per a l'anàlisi tenen en compte com obliden que elles es donen en unes relacions de poder i de reconfiguració dels processos de control, que tornen a generar desigualtat i iniquitat en la societat, reestructurant el procés d'acumulació del capital⁴.

En aquesta perspectiva es fa necessari en l'anàlisi anar més enllà, ja que no sols estem davant d'unes transformacions d'època i civilitzatòries, sinó que la forma del control capitalista s'ha transformat, exigint noves interpretacions i apropaments, i per tant, l'emergència de noves formes de les resistències.

A continuació, reprenem elements de la ponència que es presentarà en el Congrés Mundial d'Educació sobre educació popular a Guadalajara, Mèxic:

I.- Educació popular, un acumulat fet moviment i proposta politico-pedagògica

Des de les lluites d'independència en la nostra pàtria gran llatinoamericana, l'educació popular s'ha omplit de contingut. És així com en els seus primers desenvolupaments es va prendre el nom que se li va donar a Europa per a dotar a les naixents repúbliques d'un sistema públic d'educació que garantira l'existència de l'escola única, laica, gratuïta i obligatòria, amb la qual l'Assemblea francesa buscava acabar amb la societat estamentària i construir a partir d'ella la democratització de la societat.

Aquesta discussió és ampliada i pren desenvolupaments propis a Amèrica (Puiggrós, 1987 i 2005), desapareixent del panorama per períodes i resorgint en moments específics, com a onada que torna la problemàtica a contextos particulars per a donar resposta en moments on les crisis amb diferents causes s'aprofundeixen per a després invisibilitzar-se i tornar a emergir en les particularitats de les conjuntures i processos socials, en els quals els seus plantejaments adquiriran forma i buscaran resposta. En aquell primer tronc estarien: Simón Rodríguez, José Martí. En aquest sentit, lluitadors independentistes com a Domingo Faustino Sarmiento i Andrés Bello van parlar d'aquest tema en una perspectiva europea, de dotar d'escola pública a les naixents repúbliques. No obstant això, Simón Rodríguez imagina una lectura que reelabora aquesta proposta i l'ompli d'un contingut que la diferencia a partir del seu contingut dotant-la d'un sentit americà. En aquest sentit, aquest tronc té un desenvolupament les principals fites del qual serien:

En els pensadors de les lluites d'independència, el més explícit a parlar d'educació popular en aquest període va ser Simón Rodríguez (1769-1854), mestre de l'alliberador Simón Bolívar. Parla d'una educació que ell denomina com popular i que en els seus escrits apareix amb tres característiques (Rodríguez, 1979):

⁴ Meszaros, I. El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo del siglo XXI. Edició cedida per: Vaidell Hermanos/CLACSO. 2008. Caracas. Fundació Editorial El perro y la rana. 2009.

- *Ens fa americans i no europeus, inventors i no repetidors.*
- *Educa perquè qui ho faça no siga més serf de mercaders i clergues.*
- *Fa capaç d'un art o ofici per a guanyar-se la vida pels seus propis mitjans.*

En els intents de construcció d'universitats populars al llarg de la primera meitat del segle XX a Amèrica Llatina, les més notables van ser les de Perú, El Salvador i Mèxic. En elles es treballava per a donar una educació també amb característiques diferenciades de les altres universitats:

- *Educava els obrers i requeria, pels subjectes destinataris, canviar el contingut, els temps i la manera de concretar el procés educatiu.*
- *Els dotava de consciència sobre el seu lloc i el seu paper en la història.*
- *Construïa i orientava cap a l'organització que defenia els interessos d'aquests grups.*

En les experiències llatinoamericanes de construir una escola pròpia lligada a la saviesa aimara i quítxua, una de les més representatives va ser l'escola Ayllu de Warisata a Bolívia, promoguda per Elizardo Pérez (1962). Alguns dels seus fonaments serien:

- *Hi ha una pràctica educativa pròpia dels grups indígenes, derivada de la seua cultura. Per això, planteja fer una proposta d'educació com a moviment, procés de creació cultural i transformació social.*
- *Es constitueixen les "Escoles de l'esforç" que es plantegen una pedagogia basada en el treball.*
- *L'escola s'estén i és comunitat la seua arquitectura, la seua proposta educativa. Per això, afirma: "Més enllà de l'escola estarà l'escola".*

Construir projectes educatius al servei dels grups més desprotegits de la societat. En aquest sentit, el P. Vélaz, sj, i el seu intent per construir una escola des de l'educació popular integral com a fonament del Moviment Fe i Alegria (1981), des de l'any 1956, construïa aquesta idea així:

- *"Educació per a trencar les cadenes més fortes de l'opressió popular mitjançant una educació cada dia més extensa i qualificada."*
- *"La democràcia educativa ha de precedir la democràcia econòmica i la democràcia social."*
- *"Després de tanta lluita no ens podem resignar a viure en una justícia mitjana. Aquest ha de ser el moment més alt, més clar, més ressonant de la nostra justícia integral."*
- *"Fe i Alegria va nàixer per a impulsar el canvi social per mitjà de l'educació popular integral."*

Aquests quatre troncs històrics, en els quals la recerca d'una educació pròpia i, en alguns casos, anomenada "d'educació popular" va ser omplida de continguts en el seu moment i en les particularitats de la seua realitat, tornen a sorgir en el nostre continent en la dècada dels 60 del segle passat, constituint un cinqué tronc que originaria una sèrie de processos que prendrien novament el nom d'Educació Popular, Educació Alliberadora, Pedagogia de l'Oprimít, Educació Emancipadora, Pedagogies criticosocials, Pedagogies comunitàries, de la qual Paulo Freire, membre del Moviment de Cultura Popular en Recife, seria el seu exponent més preclar.

També l'època de major desenvolupament i auge de l'educació popular a nivell teoricopràctic coincideix amb un moment molt específic d'Amèrica Llatina, en la qual es donen una sèrie de construccions conceptuals i pràctiques com a crítica a la forma de la cultura i el colonialisme⁵. En aquest sentit, al llarg de trenta anys es dona l'edificació d'un pensament propi que busca diferenciar-se de les formes eurocèntriques i de les mirades d'una lectura d'Amèrica des de fora, que no es llig internament, generant línies d'acció que constitueixen amb l'educació popular els gèrmens d'un pensament propi que organitza i dona sentit a aquestes realitats.

En aquest sentit, l'educació popular, en els seus variats desenvolupaments, ha espentat una concepció en la qual no hi ha acció educativa i pedagògica sense context --i allí estan presents els diversos elements polítics, socials, culturals, econòmics sobre els quals es construeixen la desigualtat, l'exclusió, la segregació i les injustícies en la nostra societat-- proposant concepcions i pràctiques per a transformar aquestes condicions des de l'educació, entesa aquesta en les seues múltiples dimensions: formal, no formal i informal, sota el supòsit que només el canvi educatiu no transforma la societat, però si l'educació no canvia, tampoc ho fa la societat. D'acord amb tot açò, reconeix l'educació com un exercici polític pedagògic.

1. Una proposta per a la societat amb un acumulat

Així, l'educació popular arriba al segle XXI amb un acumulat construït en les seues lluites per transformar la societat i fer possible l'emancipació de totes les formes de domini que li permeten proposar-li al món de l'educació en els seus diferents vessants una concepció amb les seues corresponents teories, propostes pedagògiques i metodològiques per a ser implementada en els múltiples espais i àmbits en els quals es fa educació en aquesta societat. En aquest sentit, dota els educadors crítics d'una proposta per a ser implementada en tota la societat, sota el reconeixement que fer-ho des dels interessos dels grups oprimits i exclosos permetrà la transformació d'aquesta condició per a construir societats més justes, més humanes i, sobre-

⁵ Allí estarien: la teoria de la dependència, la teologia de l'alliberament, la comunicació popular, el teatre de l'oprimít, la filosofia de l'alliberament, la investigació-acció participant, la psicologia social llatino-americana, el realisme màgic en la literatura i moltes altres.

tot, amb una diferència que no permeta la desigualtat i el control, per raons de classe, gènere, ètnia, raça, opció sexual, edat, condicions físiques.

Hui aquest acumulat, que ens permet ser educadors populars en aquest temps, el podríem sintetitzar en el decàleg següent:

a. El seu punt de partida és la realitat i la lectura crítica d'ella, per a reconèixer els interessos presents en la manera d'actuar i en la producció dels diferents actors

Des del seu començament en Simón Rodríguez, el qual va dir que havíem de construir una educació que ens fera americans i no europeus, passant per Elizardo Pérez, el qual va proposar que l'educació ha de ser organitzada amb el projecte polític-econòmic-social-cultural de realitat que es té, i per Paulo Freire –qui ens va ensenyar que l'exercici bàsic de la seua proposta metodològica era aprendre a llegir la realitat– l'educació popular ha anat constituint una proposta on els territoris, el local, fan que l'exercici educatiu sempre siga contextualitzat. Per això, al mig del plantejament d'una única globalització en singular, esbossa l'existència de múltiples formes d'ella, en el moment que el capital pren presència en les particularitats contextuais per a realitzar un treball de lectura del glocal, on es reconeixen les formes de dominació que es donen, i de quina manera. Per a fer d'aquesta lectura una proposta d'aprenentatges situats, desenvolupa la pregunta de: educació on?

b. Implica una opció bàsica de transformació de les condicions que produeixen la injustícia, l'explotació, la dominació i l'exclusió de la societat

En aquest sentit, s'inscriu en la tradició que reconeix que si les desigualtats són produïdes socialment, de la mateixa manera poden ser enfrontades i solucionades. En aquesta perspectiva, la tasca de la transformació d'aquestes realitats d'injustícia és una tasca dels que pateixen aquestes situacions, però també dels que tenint mitjans econòmics, socials i culturals distints consideren que aquella és una circumstància que ha de ser enfrontada no sols pels subjectes que viuen directament la dominació i els seus efectes, sinó per tota la societat, per a construir relacions socials basades en la solidaritat. Proposa un treball pedagògic que, reconeixent els interessos dels grups socials empobrits política, econòmica i socialment, els col·loque en la societat per a fer real l'aprenentatge situat en una perspectiva crítica i de construcció de les condicions per a transformar la realitat.

c. Exigeix una opció eticopolítica en, des de i per als interessos dels grups exclosos i dominats, per a la pervivència de la mare terra

Per això, la tasca no és només d'un grup específic que lluita per unes noves condicions de vida, sinó que és un assumpte ètic que vetlla i cuida la manera de l'existència d'allò humà i la vida en els mons que habitem. És una co-

responsabilitat amb els pobres, desheretats i exclosos, però també amb el planeta, que, en estar organitzat sobre un model antropocèntric, ha anat degradant les formes de vida, que han sigut vistes com a menors i sotmeses al control de la humanitat. Així, l'assumpte ètic polític es referix a les condicions en les quals es construeixen les formes de la solidaritat, la responsabilitat i la indignació enfront de la injustícia i atropellament que es produïsquen sobre la condició humana i les formes vives del planeta, la qual cosa obri les portes per a construir un aprenentatge problematitzador des dels sentits constituïts en la pregunta: educació per a què?

d. Construeix l'apoderament d'exclosos i desiguals, i propicia la seua organització per a transformar l'actual societat en una més igualitària i que reconega les diferències

En el sentit de buscar les transformacions de les condicions injustes, l'educació popular reconeix que el seu escenari d'acció està constituït per les relacions de poder pròpies d'aquesta societat, i en educació va més enllà de veure'l operant en l'economia i l'Estat o ser un simple procés de reproducció. Per això, identifica el poder existent en el saber, el coneixement, el desig, la sexualitat, el gènere, les formes organitzatives i jerarquitzades de la societat, i, per descomptat, en totes les relacions que s'estableixen en els processos educatius i pedagògics. En aquesta perspectiva, es busca construir relacions socials quotidianes que mostren en el dia a dia que una altra forma del poder és possible; i que també es propose consolidar formes organitzades dels grups socials populars, perquè disputen els seus interessos i els seus satisfactors en la societat i originen els múltiples moviments socials i polítics que uneixen els que propugnen la transformació social i la construcció de comunitats apoderades, fent real, d'aquesta manera, la pregunta de: educació per a qui?

e. Construeix mediacions educatives amb una proposta pedagògica basada en processos de negociació cultural, confrontació i diàleg de sabers

Es produeix un reconeixement que els processos educatius en la societat estaven fonamentats sobre el que Freire va anomenar "educació bancària", la qual assenta un model missionista, frontal i basat en la instrucció, on el que sap transmet a qui no sap. Aquesta idea es trenca en l'educació popular, quan es partix que tots els humans tenen un saber derivat del món que habiten i les pràctiques que desenvolupen en la quotidianitat de les seues vides; en el reconeixement que en tot humà estan les capacitats intel·lectuals i manuals, i que la seua separació és part de la constitució dels dualismes sobre els quals Occident i en especial la seua modernitat capitalista ha construït el seu poder. Aquest reconeixement del saber entés com una altra dimensió del coneixement, però complementària, deixa en evidència que tota relació educati-

va és una mediació, en la qual els diferents sabers dialoguen, es comparteixen i es negocien com a part de la seua cultura, la qual cosa reclamarà tindre la claredat que qui ensenya aprén i, de la mateixa manera, qui aprén ensenya.

f. Considera la cultura dels participants com l'escenari en el qual es donen les dinàmiques d'intraculturalitat, interculturalitat i transculturalitat dels diferents grups humans

No pot existir exercici de negociació cultural i diàleg de sabers si qui dialoga no s'inscriu en una cultura que reconeix com pròpia al mateix temps que el dota d'identitat (intraculturalitat) i des de la qual constitueix els procediments de relació amb els altres mons, a través de tot això se li manifesten els diferents de la societat actual (interculturalitat). De la mateixa manera, interpel·la un discurs de la multiculturalitat globalitzant i liberal, en la qual es respecta tot allò que és diferent, però no es valora. En aquest sentit, es construeix una diversitat que, amagada en el pluralisme, prolonga i produeix desigualtat. Per això, negociació i diàleg es fonamenten en el reconeixement de l'altre o l'altra, que enriqueix individualment i produeix modificacions en l'esfera de la pròpia individuació. Es tracta d'entendre que sempre és una relació intercultural i aquesta, per tant, requereix negociacions per a fixar agendes, aprenentatges i organitzacions. En aquest sentit es va construint el reconeixement no sols d'allò que és diferent, sinó també del conflicte, el trànsit del qual s'ha d'aprendre per a construir les apostes de nova societat, donant-li forma a uns aprenentatges problematitzadors, que fan de l'educació popular una experiència on es tramiten educativament el conflicte i la diferència, donant-li resposta a la pregunta, educació des d'on?

g. Propicia processos d'autoafirmació i construcció de subjectivitats crítiques

En diferents estudis sobre les aportacions de l'educació popular apareix amb reiteració la idea que els va permetre als participants guanyar confiança per a reconèixer la manera com en les seues vides es manifestava el control i el domini, la qual cosa els va exigir realitzar processos constructors d'identitat i de presa de consciència d'una lectura crítica de la realitat que els va donar els elements per a proposar en el seu medi pràctiques i processos alternatius a les que proposava el poder. En aquesta perspectiva es va anar modelant una subjectivitat rebel, no sols com a contestació i resistència, sinó en l'elaboració de propostes alternatives per a transformar els seus entorns, la qual cosa els va possibilitar incidir en els seus territoris i localitats, modificant i transformant pràctiques, processos, organitzacions, ja que el seu quefer es va convertir en assumpte central, en el qual mostrar i anticipar les recerques de societat alternativa, on la individuació és un àmbit central a ser treballat. Aquesta perspectiva ha permés ampliar el seu treball en grups de les

variades cultures juvenils, tant en la comprensió dels seus canvis sociometabòlics, com a respondre a la pregunta per què educació en aquests temps i en aquestes cultures?

h. Es comprén com un procés, un saber practicoteòric que es construeix des de les resistències i la recerca d'alternatives a les diferents dinàmiques de control en aquestes societats

L'educació popular, amb el seu acumulat consolidat, és un procés en construcció col·lectiva permanent. No té un camí metodològic únic, ja que es va ampliant i guanyant en especificitat, amb la particularitat de respostes que es van donant en cada un dels processos, i reprén allò que existeix i ho recrea, en coherència amb l'especificitat de les resistències i la recerca d'alternatives per als actors implicats, fent real la producció de saber i coneixement. Amb això va constituint no sols nous escenaris d'acció, sinó també conceptuals, mostrant les formes alternatives en les quals es fonamenten en el món actual, no sols les resistències, sinó l'horitzó que un altre món és possible, la qual cosa li ha permès recrear des dels seus fonaments i treballar amb filigrana una crítica a les teories de la intervenció per a mostrar en forma pràctica processos de mediació educativa i pedagògica, la qual cosa refà els escenaris que li permeten reelaborar enfocaments i models pedagògics des de la seua aposta crítica.

i. Genera processos de producció de coneixements, de sabers i de vida amb sentit per a l'emancipació humana i social

Un dels aspectes més significatius de l'educació popular és la manera com, en reconèixer el saber dels grups subalterns, propicia com a part de la lluita l'emergència d'aquests sabers sotmesos pel pensament eurocèntric, i per a això s'han desenvolupat propostes pedagògiques i metodològiques per a visibilitzar aquest saber i aquest coneixement presents en les seues pràctiques. És ací on es concreta, a través de la sistematització com una proposta per a investigar les pràctiques, una altra forma de produir saber i coneixement que ha brotat del desenvolupament de la seua aposta en els nostres contextos i que va mostrant en la riquesa de la seua producció tota la seua potencialitat, al mateix temps que va enriquint no sols l'acumulat propi, sinó el dels diferents aspectes, pràctiques, teories, mètodes, construint una dinàmica de noves teories i coneixements en diversos àmbits de l'acció humana i social.

j. Reconeix dimensions diferents en la producció de coneixements i sabers, en coherència amb les particularitats dels actors i les lluites en les quals s'inscriuen

Un dels aspectes que s'ha fet visible en reconèixer l'acumulat de l'educació popular és com, en ser una proposta educativa per a tota la societat, necessita anar realitzant elaboracions conceptuals i propostes metodològiques per a la mediació amb els diferents actors, àmbits, dimensions, nivells, institucions,

⁶ Es transcriu ací parts del document abans citat d'Equip Coordinador Ins-takids. Ibidem. Pp. 13 a 17.

organitzacions, temes. Açò exigeix un reconeixement de com fer l'educació popular en les seues múltiples dimensions, de tal manera que, guardant la fidelitat als seus principis, pren particularitats en cada lloc on es realitza, eixint d'homogeneïtzacions i obrint-se a impactar la societat amb la seua proposta, reconeixent desenvolupaments desiguals, quan alguns d'aquests tòpics no existien en les seues agendes i comencen a ser recuperats per a ser col·locats en l'horitzó d'una proposta que té fins, interessos i pràctiques diferents de com són realitzades per la societat hegemònica en les seues múltiples perspectives. Aquesta serà una de les fonts més importants d'actualització del seu acumulat i de l'enriquiment d'altres àmbits que es relacionen amb això.

La investigació com a estratègia pedagògica (IEP), un desenvolupament practicoteòric des de l'educació popular i la investigació-acció participant (IAP)⁶

La investigació com a estratègia pedagògica (...)

(...) [E]ls últims 60 anys de la història de la humanitat han estat marcats pel que alguns autors han anomenat la “tercera revolució industrial”, la de la microelectrònica, o la que segons un dels analistes més profunds d'aquest temps, el premi Nobel de física de 1992 Georges Charpak ha denominat “mutació històrica”, que té el seu fonament i el seu inici en el sorgiment de la ciència moderna fa 400 anys i que en els nostres temps està fonamentada en les noves realitats del coneixement, la tecnologia, la informació, els nous llenguatges, la comunicació, la innovació i la investigació.

Aquestes transformacions han col·locat nous processos i dinàmiques en la constitució dels processos culturals i de socialització en el món generant noves formes de producció de la vida i de la societat i transformant les relacions socials i de poder i autoritat que havien marcat el període anterior de la humanitat. Aquestes noves realitats, especialment les que s'han anat produint a l'interior de les tecnologies de la comunicació i el llenguatge, han portat a constituir l'anomenat procés de globalització.

Una de les institucions més afectades per aquests canvis és la institució educativa en el seu conjunt, la qual veu modificar les interaccions sobre les quals s'havia constituït el seu fonament donant pas a relectures dels seus processos, mètodes, continguts, la qual cosa ha generat en els últims 29 anys una onada de reformes i noves lleis d'educació en el món. Elles busquen de manera accelerada donar resposta a un món que exigeix una altra educació suportada sobre fonaments diferents d'aquells en què va ser constituïda per la modernitat occidental, obrint un immens camp d'innovació en els processos, en les estructures i en les dinàmiques de les institucions educatives.

En múltiples llocs s'experimenten processos d'innovació educatius, buscant reconfigurar i reorganitzar l'escola [i els processos de formació] d'aquests temps. Un dels corrents que més ràpidament s'ha desenvolupat a nivell internacional i nacional ha sigut el de pedagogies fonamentades en la indagació o en la investigació i en el nostre medi, la Investigació com a Estratègia Pedagògica (IEP).

En ella s'ha construït una proposta que busca donar resposta des de les nostres realitats contextuals a la incorporació de les TIC i les cultures virtuals i digitals, per a construir una cultura ciutadana i democràtica en CT+I en la població del nostre país, de cara als canvis requerits per la constitució d'un escenari global. Es busca que a través de la solució de problemes del seu entorn construïsquen les capacitats per a moure's en un món que fa la seua reorganització des dels nous processos del coneixement i del saber, basats en la CT+I i els seus nous desenvolupaments des d'allò virtual.

Els elements constitutius d'aquesta cultura són:

Desmitificació de la ciència, les seues activitats i productes perquè siguin utilitzats en la vida quotidiana i en la solució de problemes.

Democratització del coneixement i saber garantint la seua apropiació, producció, ús, reconversió, sistemes d'emmagatzematge i transferència en tots els sectors de la societat.

La capacitat del juí i crítica sobre les seues lògiques, els seus usos i conseqüències.

Les capacitats (...) [per a] aquestes noves realitats (cognoscitives, valoratives, ...) [volitives, imaginatives, transcendents, de desig i acció].

Les habilitats, (...) [de discernir i indagar, empatia, aplicació, projecció, diversió] i coneixements per a la investigació.

Els aprenentatges (...) [col·laboratiu, situat, problematitzador, per indagació basats en la negociació cultural i el diàleg de sabers]

(...) [Constituir] sistemes d'organització en comunitats de saber i coneixements, xarxes i línies d'investigació.

La incorporació en els processos pedagògics i investigatius de les tecnologies de la informació i la comunicació.

La capacitat de preguntar-se, plantejar-se problemes i donar-los solucions creatives a través del desenvolupament de processos d'indagació.

El desenvolupament de la creativitat mitjançant accions que deriven en innovacions.

La (...) [potència] de canviar al mig del canvi.

[La transformació dels seus entorns quotidians]

(...) Per això, l'alternativa que es planteja per a desenvolupar una cultura ciutadana de CT+I en la població colombiana i cultura del virtual i el digital en les ins-

titucions educatives, a través de la IEP recolzada en TIC, es resumeix en els aspectes següents:

- a. Construcció d'una identitat que incorpore el reconeixement de la ciència i la tecnologia com a element constitutiu de la cultura quotidiana tant en els individus com en les comunitats i les institucions de què fan part, involucrant diversos sectors de la societat: productiu, social, polític, estatal i en els diversos àmbits territorials: local, departamental i nacional.
- b. Desenvolupament de formes d'organització orientades a l'apropriació dels valors que reconeguen una identitat cultural al voltant de la ciència i de la tecnologia en els aspectes anomenats en el punt anterior. Açò implica models de participació, mobilització social i reconeixement públic de l'activitat científica i tecnològica. D'altra part, la incorporació de l'activitat investigativa en l'escola bàsica i mitja suposa el desenvolupament de mecanismes de finançament nacional, departamental i local; de tal forma que xiquets, xiquetes i joves puguin desenvolupar les seues capacitats i talents en un entorn favorable tant de reconeixement social com de condicions econòmiques.
- c. Desenvolupament d'una estratègia metodològica recolzada en TIC que ajude a la població colombiana a reconèixer i aplicar tant individualment com col·lectivament, la ciència i la tecnologia mitjançant activitats d'investigació dissenyades segons les característiques pròpies del mètode científic.
- d. L'apropriació de les TIC com a part constitutiva de la cultura ciutadana i democràtica de la CT+I i la constitució de la realitat virtual com a centre del procés de democratització del coneixement.

Aquest camí condueix a processos de producció social de coneixement, valoració de la diversitat, estímul a la creativitat, interacció amb els problemes de l'entorn i l'endogenització del que és virtual i digital a través de la incorporació de les TIC en els processos d'apropriació social de la CT+I.

Des de la IEP s'han promogut espais perquè els diferents actors incorporen l'ús de noves tecnologies de la informació i les comunicacions (TIC), per a potenciar l'acompanyament i les activitats investigatives, formar-se col·laborativament i per autoformació, donar a conèixer els seus treballs, compartir coneixements, i reflexionar sobre les experiències de virtualitat, a fi de construir una cultura d'ús de les TIC en els diferents processos pedagògics, investigatius, administratius, polítics i socials, fent real una societat que es digitalitza.

Per a aconseguir que les comunitats incorporen una cultura ciutadana en CT+I i la construcció de la cultura virtual i digital proposem realitzar canvis en les propostes educatives, en els projectes educatius institucionals, en els currículums que permeten un treball de reorganització dels espais i ambients d'aprenentatge així com en les es-

structures administratives; però és encara més important que aquests canvis s'aconsegueixen, en les comunitats, i en cada un dels seus actors, en els xiquets, xiquetes, joves, mestres, pares de família, directius i membres d'institucions educatives, organitzacions socials, entitats governamentals i empreses privades, entre altres.

L'ús d'algunes ferramentes tecnològiques no suposa que es construeixca una pedagogia i una pràctica col·lectiva, nova i transformadora i que, per consegüent, es generen canvis qualitatius en ella. Perquè l'aplicació de les TIC potencie l'apropiació social de la ciència i la tecnologia i genere conceptes pedagògics nous, és necessari que la virtualització es base en les intencionalitats d'aquesta proposta, açò és treballar des de la ciutadania i la democràcia, basant-se en:

- a. Com es podrien disminuir les desigualtats en la societat actual, on el coneixement, la tecnologia, la informació, la comunicació, els nous llenguatges i la investigació s'han convertit en factors d'iniquitat i desigualtat a través de la IEP recolzada en TIC.
- b. Com succeeixen en els processos virtuals i digitals les noves mediacions i les construccions socials que es realitzen com a part del fet educatiu i de l'apropiació de les TIC per part de les comunitats i dels actors de la institució educativa.
- c. Com es produeix l'apropiació d'aquests processos per a ser inclosos en la presa de decisions i la deliberació pública, generant apoderament dels que participen en aquestes pràctiques.
- d. En implementar en aquests temps processos formatius que, a través del seu funcionament i pedagogies, construeixquen una cultura ciutadana i democràtica de CT+I en l'exercici de la IEP, no podem deixar de preguntar-nos per la relació de les TIC amb les pedagogies i la manera com allò que és digital, a través de la virtualització, produeix noves realitats.
- e. Desenvolupar les pedagogies pròpies d'aquestes noves realitats, la qual cosa significa prendre consciència de la constitució d'un espai de geopedagogies en les quals es mou l'acció educativa i pedagògica d'aquest temps. Açò requereix i fa central, la innovació com un dels aspectes a desenvolupar de manera intencionada en les diferents activitats humanes i educatives.

Davant d'aquest panorama, la societat colombiana enfronta reptes en diferents àmbits. Per a superar-los, es requereix la generació d'un coneixement científic i tecnològic que atenga les necessitats de la població i resolga els seus problemes tenint en compte les potencialitats naturals i culturals, així com les particularitats regionals, i les dinàmiques de saber existents en elles.

Igualment, és urgent construir una democràcia plena, on tota la seua població pugui accedir a processos de generació de coneixement i apropiació de les TIC i par-

⁷ Aquest numeral ha sigut pres de Mejía, M. R. i Manjarrés, M. E. . *La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur.* Bogotá. Desde abajo. 2013. Pp. 45-77. Citat per: Equip Coordinador d'Instakids. *Ibidem.* Pp. 23-35.

ticipa en ells, cosa que els permeta formar-se una opinió i participar com a ciutadanes i ciutadans en la presa de decisions sobre la seua vida, sobre problemes que els afecten i sobre tots els aspectes de l'existència en què incideixen la ciència i la tecnologia, aconseguint una ciutadania empoderada sobre aquests assumptes.

Aquestes recerques han construït camins de política pública, els quals són visibles en les dinàmiques del programa Ondas de Colciencias (...).

Fonamentant la investigació com a estratègia pedagògica⁷

La producció de desigualtat en la globalització

En clau de pregunta, el nostre punt de partida és com es produeix desigualtat social entre nacions, entre individus i entre regions en el nou temps-espai global a través dels processos de ciència, tecnologia i innovació, i açò ens exigeix l'exercici no sols de contextualitzar sinó d'historiar aquests nous fets, col·locant-los en un marc d'interessos sota els quals es mou tot l'exercici de creació de la ciència en el món actual. Per això és necessari eixir de la mirada ingènua que creu que l'assumpte és construir i proposar una metodologia que acoste el món de la ciència i la investigació a les xiquetes, xiquets i joves colombians. La nostra preocupació és com fer-ho reconeixent-nos en un món en el qual formem part d'un lloc en què la distribució asimètrica d'aquests béns valuosos en la societat actual produeix noves formes d'exclusió, de segregació i també de dominació.

Reconèixer aquesta nova desigualtat enclavada en la distribució dels béns, el seu ús i control, significa construir una recerca que al mateix temps que reconeix aquesta realitat ha de donar compte que paradoxalment també trenca les formes de raó dualista de què estan fetes les nostres lògiques mentals d'intervenció (lògica seqüencial aritmètica). Pensar aquest fet en forma paradoxal significa també construir un apropament que, llegint i reconeixent més enllà de les desigualtats, veja en arc iris els nous fenòmens i ens dote d'una apropiació de la problemàtica diferent d'aquella amb la qual hem treballat.

Es tracta de tindre la certesa que aquest coneixement, aquestes tecnologies, aquests processos investigatius no són neutres, ja que en treballar amb ells ens trobem enfront de productes socialment construïts i quan nosaltres els convertim en processos educatius estem fent d'ells una interacció construïda amb noves mediacions socials on operen interessos polítics, conflictes simbòlics, pugnes econòmiques, lògiques diferenciades i és ací on es construeix tot el que és públic d'aquest temps i per tant és la manera d'ententeixir la construcció de les noves ciutadanes. És a dir, la realitat ens mostrava educativament no sols la necessitat de fer reals les reconfiguracions pedagògiques degudes a les transformacions en el coneixement i la tecnologia, sinó la necessitat de rellegir-les totes com un assumpte molt important en la

reconstrucció de tot el que és públic i polític en aquests temps, en els quals com deia Norberto Lechner, “hi ha projeccions però no projectes”⁸.

En aquest sentit, l'esforç per construir una proposta pedagògica que reprenguera la investigació en aquests contextos s'enclava en un debat eticopolític sobre l'assignació d'aquests béns determinants en la constitució de desigualtats i l'aposta per construir des de la més tendra infància capacitat i autonomia per a preguntar-se i des de l'exercici pràctic de la investigació impugnar aquesta assignació constructora d'injustícia en l'esfera de la individuació, la socialització, la nació i l'escenari internacional.

Per això, mitjançant l'apropiació directa d'aquests processos investigatius, a través de la IEP, es dona una nova constitució de subjectivitat d'aquests temps en els quals les cultures infantils i juvenils en aquest sentit de ser natives digitals no sols fan ús de les NTIC i del llenguatge digital, sinó que impugnen aquesta desigualtat en la seua pràctica pedagògica, interpel·len la seua legitimitat i construeixen horitzons de possibilitat on la seua pràctica grupal li mostra que hi ha futur compartit i que l'ací i ara, amb aquesta col·lectivitat amb què treballa, ho està construint i li permet pensar aquests canvis i aquestes transformacions perquè els comença a viure en la seua vida.

En la mateixa dinàmica, el mestre i la mestra que treballa amb la IEP comprén les possibilitats d'aquestes transformacions i s'alimenta de l'exercici que realitza amb els seus grups per a produir els canvis i transformacions en l'esfera de la seua pràctica pedagògica i inicia la marxa no per una llei o un mandat, sinó perquè troba allí que pot ser educador o educadora d'una altra manera, sense por, a la recerca, sense certeses però amb la companyia del grup amb el qual va reelaborant la seua pràctica. Ací, en l'esfera del món microsòcial van sorgint els gèrmens de les noves col·lectivitats que donen forma a la utopia d'aquests temps en educació i ell i ella participen en elles sabent que és un camp en construcció i ambdós són part d'això, fent real i concreta la idea de (...) [“bon viure”, “viure bé”⁹] plantejada pels nostres grups originaris com una manera de mantindre la unitat de la naturalesa i la cultura.

Per això, la proposta no és formar científics i científiques, és construir una cultura ciutadana i democràtica en ciència, tecnologia i innovació per a aquests temps d'un món construït sobre el coneixement, la tecnologia, la informació i la comunicació des de les nostres arrels més profundes plantejades en el bon viure i en l'exercici llatinoamericà de l'educació desenvolupada en aquestes latituds.

Aquest exercici pedagògic apareix com a fonament d'una nova forma del que és públic que, a través de la idea de justícia educativa i justícia curricular, treballa per a construir societats més justes i menys desiguals. I si després d'açò els xiquets, xiquetes i joves opten per ser científics ho seran també d'una altra manera, com a part de la recerca iniciada des de la proposta metodològica que conté com a valors

⁸ Lechner, N. *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile. Lom. 2002.

⁹ Ibáñez, A., Aguirre, N. *Buen vivir, Vivir bien. Una utopía desde el sur*. Bogotá. Desde Abajo, colección Primeros pasos. 2014.

¹⁰ Zibechei, R. *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipadoras*. Bogotá. Desde Abajo. 2015.

¹¹ Per a una ampliació, veure Mejía, M. R. *Las escuelas de la globalización. El conflicto por su reconfiguración*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

¹² Cetrulo, R. *Alternativas para una acción transformadora: Educación popular, ciencias y política*. Montevideo. Edicions Trilce - Instituto del Hombre. 2001.

fonamentals les capacitats d'allò humà (cognitives, afectives, valoratives i d'acció) sobre les quals es fonamenta la investigació com a estratègia pedagògica.

El corrent crític, base de la proposta de la IEP¹⁰

El punt de partida per a buscar camins alternatius en educació des d'una perspectiva crítica es dona en el triple reconeixement. D'un costat, de com, derivat de la revolució científicotècnica en marxa, s'assisteix a una reconfiguració del saber escolar de la modernitat, la qual cosa s'ha de convertir en una oportunitat per a anar més enllà d'una simple modernització de l'educació i intentar transformar les relacions de poder que controlen i dominen amb propostes pedagògiques i metodològiques inclusives, que mostren dissensys concrets, més enllà de la simple denúncia i crítica general a aquesta modernització.

El segon fet a ser reconegut, és el lloc que el treball immaterial (treball intel·lectual) ha pres en aquesta societat, en convertir-se en un generador de valor i per tant element central per a construir el capitalisme d'aquest temps, la qual cosa converteix actors que treballen amb el coneixement, la tecnologia, la informació i la comunicació, en subjectes claus dels nous processos de conformació d'aquesta societat, aconseguint els educadors de tots els tipus un caràcter que organitza i dona forma a la base i fonament d'aquestes modificacions socials¹¹.

És un exercici que requerirà a tot educador, reconèixer-se i construir-se com a actor en aquestes noves condicions, la qual cosa exigirà un replantejament de les formes anteriors i la coneguda modificació de la seua nova condició, així com de les transformacions institucionals en les quals desenvolupa el seu quefer. En aquest sentit, la seua subjectivitat i els escenaris de la seua acció es converteixen en camps re-semantitzats, i per tant, en disputa per a construir un projecte d'emancipació o de simple modernització al servei dels grups dominants en la societat. És allí on l'educador posa en escena la seua capacitat humana al servei d'interessos precisos i concrets¹².

El tercer element a reconèixer des d'una perspectiva crítica és com un dels aspectes centrals en la configuració d'un treball immaterial, és la investigació la que dona forma a aquest nou projecte de control del capital, sent aquest un dels treballs d'aquest temps que més valor genera –per tant és clau en la modalitat actual d'acumulació. Allí es reconeix el seu lloc, com un factor clau en la configuració de la revolució d'època en la qual ens trobem. Al mateix temps que ha generat aquestes condicions noves en la societat, s'ha constituït a si mateixa com a camp de coneixement, generant sabers i aproximacions diverses des de i cap a ella, i moltes vegades amb les seues particularitats i especificitats, es fan presents les disputes pels sentits i orientacions de la societat, en les seues comprensions, enfocaments i mètodes, fent visibles en ells els projectes de ser humà i societat que s'impulsen. Això construeix el seu quefer com profundament polític.

En aquest sentit, pensar la investigació des dels corrents educatius crítics signfica una lluita teoricopràctica per la manera com els seus pressupòsits sobre el coneixement, la ciència, la seua epistemologia, la cultura, allò humà i els grups socials, emmarquen una acció que durant quatre-cents anys ha sigut assenyalada com a objectiva i que no sols ha construït una forma d'ella, sinó que també ha ajudat a generar formes de poder que en la societat han servit per al control i la gestació de desigualtats, i en aquests temps, noves formes d'acumulació i dominació¹³.

En aquesta perspectiva, es requereix reconèixer la importància de la investigació en la societat, al mateix temps que es desvetllen els interessos presents, en la seua pràctica, forja una mirada crítica, la qual en coherència amb els temps presents es veu obligada no sols a la denúncia, sinó també a apropiarse d'ella com una realitat molt important en aquesta època per a construir propostes que al mateix temps que promouen la seua apropiació pràctica crítica, servisca no sols per a modernitzar sinó, abans que res, per a transformar contextos, cultures, epistemologies, i redirigir els seus escenaris de poder per a construir subjectivitats i ciutadanes que reconeixent el lloc del local (intraculturalitat) s'òbriguin a un temps-espai global i a les noves mediacions científicotecnològiques d'aquest temps (interculturalitat) per a fer concreta la construcció de societats més democràtiques, justes i humanes, així com la necessitat d'un plantejament sobre ella en qualsevol projecte emancipador.

El seu fonament en la concepció d'educació popular¹⁴ (15)

A Amèrica Llatina, així com en grups subalterns en el món del nord i diferents actors crítics d'altres continents s'han desenvolupat, en la perspectiva dels acumulats del paradigma llatinoamericà, una concepció de treball educatiu, el qual es caracteritza per ser una acció política en l'esfera de l'educació. Ella busca transformar les condicions de control, domini i formes de subjecció d'actors, comunitats, i institucions. Per a aconseguir-ho busca generar consciència crítica i dinàmiques socials per a aconseguir que els grups construïsquen formes d'associació i organització que els converteixen en subjectes col·lectius, constructors de la seua història.¹⁶

La investigació com a estratègia pedagògica ha pres de l'educació popular alguns dels seus elements bàsics i els ha convertit en eixos de la seua proposta, diferenciant-se d'altres apropaments de pedagogies fundades en la investigació, al mateix temps que realitza un procés de construcció col·lectiva de la seua proposta, on incorpora xiquets, xiquetes, joves, mestres, assessors, donant-li forma a una particular manera de generar processos d'educació popular amb aquests grups. Per això el seu punt de partida és la realitat d'aquests grups i els seus sabers, per a elaborar-los a partir del procés investigatiu.

El seu punt de partida és la realitat, i ella es construeix en el llenguatge¹⁷, com a explicitació de les seues cosmovisions i cosmogonies a través del qual els actors de

¹³ Ortega, P., Peñuela, D., López, D. *Sujetos y prácticas de la pedagogía crítica*. Bogotá. Edicions El Búho. 2009.

¹⁴ CEAAL. Revista La Piragua No.30. Educación popular: recreándola en nuestros tiempos. Panamá. 2009. CEAAL. Revista La Piragua No.32. Mirando hondo. Reflexiones del estado de la Educación Popular. Panamá. 2010.

¹⁵ Cendales, L., Mejía, M. R. y Muñoz, J. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá. Desde Abajo. 2013. Ver también: 1) Mejía, M. R. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* (cartografías de la educación popular). Xile. Editorial Quimantú. Colección a-probar. 2013. 2) Streck, D. R. y Esteban, M. T. (organizadores). *Educación popular. Lugar da construção social coletiva*. Petrópolis, R. J. Vozes. 369-398.

¹⁶ Gadotti, M., i col·laboradors. *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. 2003.

¹⁷ Maturana, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte. UFMG, 1998

¹⁸ Fals-Borda, O. La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferència per a rebre el premi Malinowsky de la Society for Applied Anthropology i el premi Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Esborrany (3). Agost de 2007.

¹⁹ Freire, P. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires. La Aurora Ed. 1986.

²⁰ Fals-Borda, O. *Resistencia en el San Jorge. Historia doble de la Costa*. Volum III. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1984.

²¹ Torres, A. *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá. Ed. El Búho. 2007.

²² Mariño S, G. *El diálogo en educación*. Revista Aportes No.65. Bogotá. Dimensión Educativa. 2000. Vegeu també: Mariño S, G. y Cendales, L. *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas. Federación Internacional de Fe y Alegría. 2004.

la investigació com a estratègia pedagògica es pregunten sobre ella, la interpreten i formulen problemes d'investigació, en el sentit que llegendàriament li va atorgar la investigació-acció-participant¹⁸ per a comprendre la realitat i transformar-la. En aquesta perspectiva, promou l'aprenentatge situat, el qual reconeix aquestes múltiples dimensions de conformació de l'experiència humana i del nucli organitzat que la realitza. Per a fer açò realitat, significa que s'ha de construir l'organització social que el fa concret, per això la IEP promou la construcció d'una mobilització social d'actors, sense la qual no és possible l'existència del Programa en les regions.

Els actors opten per desenvolupar la proposta; és a dir, constitueixen xarxes (socials, polítiques, institucionals) les quals fan real aquesta recerca i es coordinen per a concretar-la en els diferents territoris i espais de les seues respectives localitats. Aquests grups han reconegut la necessitat de transformar els processos de l'educació, de la relació entre adults i xiquets i xiquetes, així com de les relacions socials que es mediatitzen en aquestes pràctiques. Per això, aquesta opció es desenvolupa en el context, amb les particularitats de la cultura, des de les subjectivitats constituïdes. Totes elles en una relació: organitzacions socials, subjectivitats, pràctiques socials, dinamitzant un escenari d'individuació, on la integralitat d'allò humà (raó, emoció, acció, interessos), ha de posar-se en joc per a reconèixer que ens fem humans en la diferència i en una interacció conflictiva amb els altres i les nostres realitats.

Per això, la realitat és una construcció, i en la proposta de la IEP, es realitza en aquest reconeixement que som part del món i no hi ha aquest dualisme humà-natural. Per això, quan el xiquet(a) i el jove es pregunten¹⁹, no és per alguna cosa externa, és sobre ells mateixos, el seu lloc en el món, la seua manera d'entendre'l, sentir-lo (en el sentit de senti-pensant d'Orlando Fals-Borda²⁰) i les maneres de transformar-lo en la seua interacció amb la realitat.

Allí li dóna forma a un altre principi de l'educació popular, en la qual la realitat es coneix per a transformar-la transformant-nos a nosaltres mateixos, i açò des d'un horitzó ètic, que busca desvellar i enfrontar la segregació, l'exclusió, i formes de control i dominació que es produeixen per les múltiples manifestacions del poder en la nostra societat: polítiques, econòmiques, socials, ètniques, en el coneixement, de subjectivitats, de gènere, i en l'exercici de la pràctica educativa i pedagògica; construir un esperit d'emancipació humana, per a no desenvolupar processos de poder que controlen ni dominen, ni permetre que altres ho realitzen en la seua pròpia vida²¹.

Per a això, la IEP busca construir autonomia en els seus participants, ja que la seua pregunta és el lloc de la seua afirmació i en poder sustentar-ho i fonamentar-ho es posa en condicions de negociació cultural i diàleg de sabers²² enfront de les altres preguntes realitzades pels membres del seu grup. Allí aprén de la diversi-

tat i es reconeix en un món en el qual des dels criteris de societat major, ha de posar en joc la seua proposta, aprendre a debatre-la, replantejar-la, reformular-la, fent-se un aprenent de democràcia.

En aquest exercici reconeix que el diàleg de sabers construeix la intraculturalitat com a aspecte central per a la interculturalitat, la qual és el fonament de la negociació cultural, i açò es desenvolupa en les diferents esferes de la vida: sabers, coneixements, cultura, grups humans, pràctiques socials d'ells, així com dels grups d'edat, el diferent, i la negociació s'aprenen com una explicitació de la proposta en la seua pròpia pràctica.

Aquesta autovaloració del xiquet li permet organitzar i trobar el seu grup de referència, amb el qual comparteix interessos des dels quals organitza el seu procés investigatiu, fent d'aquesta pràctica un lloc per a aquests grups als quals els havia sigut negada en el passat. En aquest exercici es constitueix un subjecte adult que aprén a mesura que acompanya i coinvestiga, fent real el que aprenem en comunitat, mediatitzats pel món i trencant l'adult centrisme sobre el qual es constitueixen les relacions educatives i pedagògiques en allò que és formal.

El seu ancoratge en l'enfocament alliberador

No n'hi ha prou amb enunciar elements crítics i de l'educació popular, això ha de materialitzar-se en diversos enfocaments que donen forma a la proposta pedagògica que es desenvolupa. Per això, la IEP reafirma el sentit alliberador de l'educació, quan obliga els que la practiquen a pensar, educació per què?, ¿per a què?, per a qui?, i on? És a dir, li planteja a l'educador reconèixer el sentit d'ella i orientar-lo d'acord amb les seues apostes, en molts casos redirigint-la dels sentits i les definicions que el sistema col·loca en ella, i al mateix temps que visibilitza els seus interessos, reconeix que la seua activitat educadora és una ferramenta per a transformar la societat, un exercici en el qual han de fer-se presents les necessitats de construcció d'allò humà, i la realitat que elles siguen satisfetes pel nombre més gran de persones. En aquest sentit, el compromís de l'aprenentatge no és només de tipus cognitiu, sinó de transformar mons.

En aquesta perspectiva, postula l'existència de sabers que es mouen més en la pràctica, experiència i actuacions dels sers humans, i coneixements que estan més donats en l'esfera de les disciplines. En aquesta perspectiva postula l'existència de racionalitats diferents de l'eurocèntrica-nord-americana²³, les quals també han de ser reconegudes per l'exercici educatiu fent real la interculturalitat i la negociació cultural. Aquest ha de donar-li cabuda a les raons més enllà de la "raó universal" per a fer visible el reconeixement de l'altre i d'allò diferent d'allò que és postulat com universal, fruit de la lògica de control i de poder, visibilitzar en els diferents, el seu saber, la seua història, la seua cultura, i quan siga el cas, reconèixer-los com a epis-

²³ Mignolo, W. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires. Paidós. 2003.

²⁴ De Souza, J. F. *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife. Edições Bagaço. 2001.

temes negades o invisibilitzades. Serà l'exercici de reconèixer els contextos com a llocs de saber. Per això, busca tornar a l'acte educatiu diferència, heterogeneïtat i multiplicitat fundades en una diversitat cultural, social i cognitiva.

Des d'ací, tot el que es construeix en qualsevol acció educativa són relacions socials, en les quals es manifesten sota formes pedagògiques allò que pensem de la societat. Per això, el paper de l'educador és ser ensenyant-aprenent, reconeixent la manera com es forma al mateix temps que va formant. En aquest sentit, el paper del formant és actiu i també forma els seus adults acompanyants, al mateix temps que va aprenent, gestant-se unes relacions educatives des de la diferència en la interculturalitat²⁴, en el respecte i el reconeixement de les aportacions de cada u. Per això, en la IEP mestre i mestra es converteixen en acompanyants co-investigadors, transformant el seu rol tradicional i reconeixent-se com a aprenents en el procés.

Açò, al mateix temps que es treballa en forma col·laborativa, qüestionant qualsevol relació social educativa que construeix poder que controla o domina. Per això, en aquest reconeixement es genera autonomia, des de la capacitat de la crítica i l'autocrítica enfront de les seues propostes i les dels altres, la qual cosa es realitza com una etapa del procés metodològic i li permet adquirir noves capacitats, nous llenguatges, dirigir amb sentit la seua vida diària i construir les bases d'una democràcia real i una ciutadania per a les noves realitats del món en marxa. En aquest sentit, la IEP es converteix en una metodologia per a la comprensió i transformació del món, des de les seues lògiques d'actuació, que són incorporades pels seus diferents actors.

De la mateixa manera, l'enfocament alliberador produeix una integració dels components racional, pràctic, socioafectiu i valoratiu en l'aprenentatge, els quals han de desenvolupar-se a partir dels processos educatius que es realitzen, garantint les mediacions adequades. Perquè aquestes siguin possibles, han de ser el resultat de les negociacions entre la cultura universal i els contextos específics dels sabers. Per això, el punt de partida és la pregunta amb la qual els xiquets, xiquetes i joves interpel·len el seu món i el context dels seus sabers, fent visibles els controls i la dominació que es realitzen a través dels coneixements propis i les dinàmiques educatives institucionals com a representants d'allò universal.

En aquest sentit, l'acte educatiu emancipa, quan s'aprehen una comprensió crítica del món, fent visibles les diferents versions sobre fets, esdeveniments, experiments, construeix col·laborant (consciència de si), uneix la subjectivitat i la regulació del grup en la contrastació a través de la negociació cultural, col·locant les bases de l'autonomia. Per això, convertir la pregunta en problema d'investigació passa per una discussió que arreplega aquestes múltiples versions i formes de donar resposta a la pregunta plantejada.

Relaciona allò que s'ha après amb les transformacions necessàries dels contextos, permet fer real la modificabilitat i canvi d'allò humà (acció pràxica); el prendre aquestes decisions des dels interessos dels que són penalitzats, explotats i sotmesos en aquesta societat (acció ètica i valorativa), i construeix sentits de correspondència amb allò humà (solidaritat efectiva). És allí on en el plantejament alliberador es creen el sistema de nocions i signes crítics que constitueixen tot el que és pròpiament humà²⁵.

Per això, en el resultat de la investigació el xiquet realitza una acció sobre el món per a compartir el nou llinar de saber-coneixement al qual ha arribat. Ell es torna alfabetitzador del seu entorn familiar i interlocutor del món adult, i en aquest marc va a fires locals, nacionals i internacionals, on fa gala del seu apoderament.

Per aquestes raons, aquest enfocament reelabora la idea de didàctica, instruments, ferramentes, i les mediacions són rellegides com a dispositius de saber i poder, en el sentit que el seu ús no és neutre, sinó que té conseqüències en l'esfera del saber que es produeix i de la manera com circula el poder a través dels seus procediments, metodologies i tècniques utilitzades. Ací es fa específica la forma de política cultural, construïda socialment com a resistència, la qual cosa col·loca l'educació com a part d'un projecte social emancipador.(...)

Una síntesi de la proposta a nivell d'aprenentatges de la investigació com a estratègia pedagògica es mostra en el següent quadre²⁶.



²⁵ En el sentit freireà, la seua regla d'or és: "no hi ha docència sense discència i ella es realitza a través del diàleg", i el decàleg del seu pensament seria:

L'educació és un acte d'amor al món i els éssers humans, i una recusació sobre el domini i el control;

L'educació és el fonament que un món més humà és possible i serà construït per subjectes conscients;

La pedagogia ha de fer-se visible en el cos i en les accions, és la paraula feta vida;

La participació és el cor del fet educatiu i de la democràcia;

S'aprén amb el cos sencer, no sols amb la raó;

No hi ha ensenyança sense investigació i sense pedagogia de la pregunta;

La pedagogia construeix i promou la recreació cultural, la justícia, la pau, i la sustentabilitat del planeta;

La pedagogia d'aquests temps exigeix l'apropiació i la mediació crítica de les noves tecnologies;

Tot acte educatiu i les seues accions implica diàleg personal i social;

La pedagogia és una creació i producció de vida, estètica i ètica.

²⁶ Pres amb modificacions de: COLCIENCIAS-Programa Ondas. Informe de la reconstrucció col·lectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. Colciencias-Programa Ondas-Fundación FES Social. 2009. Pàgina 131.

²⁷ S'inclouen ací parts del text: Mejía, M. R. Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. En: *Revista educación y ciudad* No.23. Segon semestre. Juliol-desembre de 2012. Tema monogràfic: Educación: relaciones entre saber y conocimiento. Bogotá. IDEP. Pàgines 9 a 26. ISSN 0123-0425. Recuperat el 9 de febrer de 2015 de: <http://idep.edu.co/pdf/revista/Revista23.pdf>

Els desenvolupaments del projecte de globalització en marxa han anat col·locant en l'escenari una sèrie de temes que inicialment pareixien "moda" però a mesura que la reflexió i els grups internacionals s'han anat apropiant d'ells, s'han anat convertint en una necessitat dels sistemes socials i econòmics del món actual. Un d'aquests elements és la innovació i els processos d'investigació com a elements constitutius de la generació de riquesa i de valor en la societat actual. En aquesta perspectiva, s'ha anat col·locant en els sistemes escolars com un aprenentatge no sols necessari per a aquest temps sinó que s'ubica com un contingut transversal per a garantir en els estudiants els valors i les pràctiques associades a ell.

Construint la relació saber-coneixement, eix de la proposta²⁷

No deixa de ser paradoxal que l'educació llatinoamericana continue sent organitzada amb lineaments fixats en els organismes multilaterals i en les agències del pensament i d'organització de la societat que han sigut construïdes en la modernitat capitalista.

Per això, pensar des d'ací amb les particularitats que ens dona el context i les lluites que han permès l'emergència de formes polítiques que han construït un ambient propici per a pensar des d'altres llocs i visibilitzar aquestes formes pràctiques de sabers, coneixements, que s'havien ocultat en un silenci-resistència que ara troba l'oportunitat històrica i contextual de fer expressió pública irrompent en un escenari construït per les seues esperances, que en alguns casos es constitueixen en espais governamentals de poder no hegemònic en la direcció de l'Estat, com és el cas de l'experiència boliviana i equatoriana.

La idea d'Estat plurinacional fa emergir una forma de control basada en la negació de la naturalesa pluriètnica i multicultural amb els seus derivats de marginació i racisme. Aquesta proposta té també conseqüències polítiques a nivell teórico-pràctic, ja que fixa elements per a refundar l'Estat modern, base de l'organització social de la modernitat, ja que planteja eixir del concepte de nació única i ens obri a diverses concepcions d'ell, cosa que implica també anar més enllà dels drets individuals per a reposicionar els col·lectius i comunitaris donant pas a una interculturalitat basada en la diferència com a elements constitutius de les societats que es construeixen buscant enfrontar les desigualtats i exclusions generades en el capitalisme occidental.

A més, aquesta visibilització en forma silenciosa va col·locant sobre el tapet assumptes que mostren una realitat d'un món construït des d'un centre que ara es presenten amb característiques diferents i que prenen forma aquestes altres maneres alternes d'entendre aquest món únic sobre el qual s'ha construït l'hegemonia intel·lectual d'aquests temps, tant en el coneixement, com en la política o en les particularitats de la democràcia.

És ací on l'educació és reptada estructuralment per les realitats emergents tocant els seus fonaments no per a negar-los, sinó per a afirmar-los per via de la seua relativització, quan emergeix un camp d'una alteritat conceptual, epistèmica, cosmogònica, que repta, exigint ser inclosa no sols per ser d'ací, sinó perquè ens proposa un món amb unes característiques pròpies i una aposta per construir la societat d'una altra manera.

En aquest sentit, des de la meua visió d'educador popular, haver d'assumir el bon viure en les nostres pràctiques significa també l'aprofundiment del seu acumulat arrelant-lo cada vegada més en les nostres realitats i en aquest cas, dels nostres pobles originaris, adquirint un suport molt més profund, en diàleg-negociació-confrontació amb les fins ara formes dominants del que és eurocèntric, i açò exigirà donar-li forma i institucions i processos organitzatius que han de construir-se en l'horitzó de les seues apostes construïdes en aquest esdevindre històric.

Hui aquest acumulat és reptat per a ser col·locat en un horitzó de bon viure o viure bé de les nostres cultures ancestrals, dels nostres pobles originaris de l'Abya Yala, que fa real hui allò que el grup arwaco de la Sierra Nevada de Santa Marta de Colòmbia diu sobre nosaltres, els mestissos i els blancs, que som els germanets menors, i per això vivim com ho fem els occidentals en la relació amb la naturalesa.

Les següents tensions per a l'educació, en el marc de les discussions desenvolupades a Bolívia, ens col·loquen en l'aposta de la IEP i l'educació popular per reconèixer els camins que s'obrin d'elaboració teoricopràctica en la inclusió del bon viure en les propostes educatives. Per això, les pàgines següents són un primer apropament a reconèixer la manera com és reptada l'estructura clàssica de l'escola occidental des dels elements que donen forma a aquestes visions del món que han sigut construïdes des de les nostres latituds i singularitats. (...)

Entre saber i coneixement

S'ha construït en la modernitat un món organitzat des de la raó, que va reemplaçar unes mirades constituïdes des de les sensacions i les aparences. Aquesta organització es basa sobre un orde centrat en allò racional, que explica el món des d'aquesta perspectiva, la qual cosa li permet donar compte de qualsevol fet, situació, objecte del món en el seu mínim detall i que al mateix temps a través del coneixement acumulat li permet predir, dominar, controlar, cada un dels elements de qualsevol realitat.

Sobre aquesta visió s'estableix el predomini dels humans sobre la naturalesa i tots els éssers que en ella existeixen. Aquesta raó organitzadora li va permetre controlar i dominar, i serà des d'aquest tipus d'organització que l'individu es constituirà en l'actor central de l'autonomia, així com l'orientador de les formes de conèixer

i organitzar els fenòmens que es donen en la naturalesa convertint a una d'elles, la física, com la reina d'aquesta mirada. Allí la naturalesa és instrumental a aquesta forma de conèixer (física mecànica).

En aquesta perspectiva el principi d'objectivitat regirà la manera com es coneix, expulsant la subjectivitat d'ella, ja que si no és mesurable és una construcció subjectiva i per tant inexistent sota els criteris del coneixement científic. Aquesta forma d'ordenar la mirada permetrà construir un orde fet des de la idea de progrés, que expulsa d'ella tot allò que no és cognoscible per processos científics, els quals estan garantits des del mètode, que és qui conferirà objectivitat als resultats. Per això, aquest control metodològic és el que ens garantirà la veritat.

Paral·lel a aquests desenvolupaments s'han plantejat preguntes de si hi ha formes de coneixement diferents al científic i en cas d'existir, quin seria el seu estatus en relació amb ella i així ha anat emergint la idea de sabers, les quals busquen explicar aquelles altres formes de relació a través de codis i sistemes dels diferents llenguatges que tenen existència real però no s'expliquen a través del mètode i el coneixement científic, obrint un camp de discussió molt ampli. Des dels que el veuen com una forma anterior del coneixement que no ha adquirit ni el rigor ni la sistematització.

També se li recusa a aquests sabers ser formes de grups que no han entrat a l'occidentalitat (la modernitat) amb les característiques de ciència objectiva i lleis universals. Per a ells seria una forma precientífica, que representa el passat, la superstitió, la multitemporalitat.

Per a altres, aquests sistemes de saber tenen vida pròpia, ja que funcionen en mons singulars i diferents que només són explicables en aquelles particularitats del món que el constitueix, i això li exigeix construir categories que tenen valor, explicació, sentit en les enunciacions de la seua cultura, que en molts casos es veu obligada a crear paraules per a explicar el que enuncia en relació amb altres aspectes de la seua visió i organització del món.

També, des d'altres visions del saber es fa present que el coneixement no és més que una forma de saber que té tota cultura i que es manifesta en tres formes d'ella:

El comú, derivat dels comportaments pràctics, la qual cosa fixa un tipus de moralitat per a l'acció que desenvolupen les persones, ja que opera en el dia a dia i dóna respostes allí a necessitats específiques.

El saber tècnic, mitjançant el qual les persones viuen i actuen en el seu fer quotidià i tenen capacitat de fer present la manera com es relacionen amb el tot i li forgen un sistema de valors i creences i això li dóna el seu sistema de transcendència i sentit que explica aquesta unitat.

Un saber "culte" en el qual el saber tècnic té implícit un entramat explicatiu de la seua realitat i se n'adona d'això a través de construccions culturals

que prenen forma segons les identitats i les particularitats contextuals. Allí explica a través de categories allò humà i les seues relacions en forma integral en i en coherència amb la seua tradició.

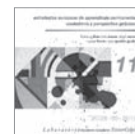
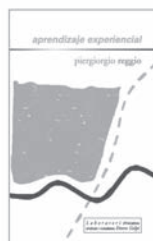
En aquesta perspectiva, aquests tres sabers existirien en tota cultura, ja que ells són el resultat de múltiples tradicions i acumulats de vida dels diferents grups humans. En aquest sentit, la visió de ciència i coneixement occidental que usem en l'educació, no seria més que un saber culte que ha construït aquesta tradició.

Per això, quan hui el procés bolivià col·loca una educació des de les identitats plurinacionals, es requereix un treball de fons que permeta l'emergència d'aquestes formes de saber i la manera com el seu fer han d'estar presents en una escola on també concorren altres cosmovisions i sorgeix la pregunta de quin és el tipus de complementarietat entre elles.

“No hi ha ensenyança sense investigació ni investigació sense ensenyança. Aquests quefers es troben cada un en el cos de l'altre. Mentre ensenye continue buscant, indagant. Ensenye perquè busque, perquè vaig indagar, perquè indague i m'indague. Investigue per a comprovar, comprovant intervenc, intervenint eduque i m'eduque. Investigue per a conèixer el que encara no conec i comunicar o anunciar la novetat. Hui es parla, amb insistència, del professor investigador. Al meu parer el que hi ha d'investigador en el professor no és una qualitat o una forma de ser que s'agregue a la d'ensenyar. La indagació, la recerca, la investigació, formen part de la naturalesa de la pràctica docent. Allò que es necessita és que el professor, en la seua formació permanent, es perceba i s'assumisca, per ser professor, com a investigador.” Paulo Freire²⁸

²⁸ Freire, P. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Mèxic. Fondo de Cultura Económica. 1996. P. 14.

Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ



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



‘La Repartidora’: llibres, recerca social i (auto)formació crítica, des d’un barri de València



Amb aquest text volem explicar en què consisteix el projecte de La Repartidora i les línies de força que el sostenen, atenent els valors en relació als quals ha estat posat en marxa així com els objectius que es plantegen, a mitjà i a llarg termini. Es tracta amb això de compartir un seguit d’experiències que puguin resultar útils no tant des d’un punt de vista individual o personal sinó sobretot col·lectiu, en la mesura que puguin contribuir a crear un moviment més ampli de resposta a un sistema, el capitalisme senil o en fase avançada, que condemna a una part cada vegada més important de la població a una vida que no val la pena d’ésser viscuda.

El projecte de La Repartidora neix de la voluntat però també de la necessitat d’un grup de persones, amb trajectòries vitals i polítiques afins, de posar en marxa una llibreria i un espai dedicat a l’autoformació i la recerca social. Situat en el barri de Benimaclet de la ciutat de València, encetem el nostre camí a finals de l’any 2014, amb la vocació d’esdevenir un instrument útil des de la perspectiva dels moviments socials i per qüestionar el pensament i les pràctiques dominants. Apuntem amb això a dues línies d’anàlisi i de treball que desenvolupem tot seguit.

Autoocupació front discurs emprenedor

En primer lloc pel que fa a la creació de les condicions necessàries per a l’autoocupació de les persones que formem part del projecte, apostant per l’economia social i solidària i trencant així amb la lògica i el discurs que imposa el

model neoliberal. Aquesta lògica i aquest discurs apareixen lligats al que darrerament s'ha conceptualitzat al voltant de la figura de l'emprenedor o emprenedora. Una figura que es defineix, des dels paràmetres que estem tractant, no tant per la possibilitat d'entendre el treball des de l'autonomia sinó pel plantejament d'una forma d'actuar extremadament individualista, competitiva i funcional. De manera que si posem en qüestió aquest discurs i les pràctiques que se'n deriven, és perquè entenem que el que es tracta de legitimar mitjançant una operació com aquesta és la reproducció del sistema capitalista així com els seus mecanismes de desposseïció, convenientment adaptats a les noves condicions i a les exigències del context actual.

D'aquesta manera, amb el nostre projecte tractem de posar en qüestió un discurs i unes pràctiques fundades en el parany del fals treball autònom, que no fa sinó promoure l'explotació, la precarietat i l'aïllament. Enfront aquesta realitat, tenim la voluntat de fer camí cap a la construcció col·lectiva de projectes econòmics autogestionaris i enxarxats socialment, mitjançant les fórmules de l'Economia Sòclidària; el co-operativisme i l'associacionisme.

Autoformació i recerca social

Per altra part, plantegem la nostra feina com una forma de contribuir a la creació d'una xarxa consistent dedicada a l'autoformació i, com ja hem dit, a la recerca d'alternatives en l'àmbit social, polític, cultural i econòmic. Tractem així d'empènyer la creació d'una caixa d'eines necessària per fomentar el reagrupament i la suma de forces des de la base, des del teixit popular, per a la recomposició de les lluites que s'han donat al llarg de la història vinculades al moviment obrer i altres formes d'antagonisme social i polític, atenent així mateix l'extensió dels nous cicles de mobilitzacions que s'han produït els darrers anys, protagonitzats per les noves subjectivitats emergents i sempre comptant amb un objectiu compartit: la radicalització democràtica i la creació d'espais propicis per a l'emancipació individual i sobretot col·lectiva.

Així doncs, tractem de consolidar un entorn de reflexió, d'investigació i acció al barri i a la ciutat, immerses en aquests nous cicles de mobilitzacions i en relació amb les noves –i no tan noves– subjectivitats rebels i antagonistes, no assimilades i no normalitzades, cercant entre totes i tots respostes a la realitat canviant i, en moltes ocasions, adversa i hostil, derivada del conflicte que ha provocat la darrera crisi-estafa, al cap i a la fi, el darrer procés de reestructuració sistèmica que ha emprès el capitalisme.

En aquest sentit, des de La Repartidora saludem i recollim els creixents anhels de transformació i de creació d'alternatives i, sobretot, la seua materialització a través de les lluites per la garantia dels drets socials i la reapropiació dels béns comuns, pel dret a la ciutat i, en definitiva, per la possibilitat de pensar i portar a la pràctica altres formes de sentir i de viure la realitat.

Projecte enxarxat

Amb aquest objectiu de fons, un dels nostres principals àmbits de treball es troba en promoure i facilitar la comunicació entre els diferents moviments socials i les seues lluites, des de la voluntat de superar els àmbits polítics closos. Des del convenciment que la construcció d'espais autònoms i amb capacitat d'intervenció real en la definició del nostre entorn més immediat i de les nostres condicions d'existència es fa del tot necessària en un context com l'actual, en què cal una recomposició del camp social i de les xarxes d'afinitat, per fer front als continuats processos de precarització a què ha estat sotmesa la majoria social.

En aquest sentit, perquè ens sembla que resulta més pregona que mai l'articulació del potencial basat en la intel·ligència col·lectiva i el suport mutu, tractem d'oferir un seguit de materials que resulten útils en la construcció de sabers i de pràctiques amb capacitat per actuar no sols com a dic de contenció dels atacs del poder, sinó també i alhora com a catalitzador d'alternatives als principis de predació que es promouen des del paradigma neoliberal.

Així mateix, davant el model basat en una falsa mobilitat i en la falta de compromís amb l'entorn polític, social i econòmic que ens és més pròxim, apostem per la implicació activa i pel treball directe, de quilòmetre zero, que es fa des del nostre barri i en col·laboració amb els col·lectius que hi formen part, dins una estructura oberta, flexible i dinàmica en la qual les relacions amb la resta de barris i de col·lectius de la ciutat es plantegen de forma plural i múltiple, per tal de construir un territori amable i sostenible.

El llibre com a ferramenta d'intervenció social i política

Per això posem l'èmfasi, des de la llibreria, en el camp dels feminismes, de la criança, de l'ecologisme i la sobirania alimentària, sense oblidar la necessitat de treballar amb texts infantils des d'una perspectiva políticament i social compromesa. Atenem també les propostes i anàlisi des de l'Economia Crítica, així com les aportacions clàssiques i contemporànies del pensament crític i l'anàlisi social, polític i filosòfic.

Entenent que els llibres no són mers productes de consum sinó ferramentes per a la intervenció directa en el camp social, instruments útils per a la construcció de nous móns –on càpiguen molts móns–, petites màquines d'enunciació col·lectiva que poden fer funcionar però també detenir els engranatges de la gran maquinària social.

En la mateixa línia, pel costat de l'autoformació, entenem el projecte de La Repartidora com una forma col·lectiva de produir i compartir, de socialitzar un ventall de sabers que puguin donar lloc a unes pràctiques determinades, en concret aquelles que demanden els col·lectius i els moviments amb els quals i en els quals ens trobem i en relació als quals portem a terme la nostra feina diàriament. No es tracta, per

tant, de sabers exclusivament especulatius i plantejats de forma acumulativa sinó de la producció de discursos que mouen a l'acció de manera connectada i intersubjectiva, seguint la lògica del moviment zapatista de caminar preguntant.

D'aquesta manera tractem de crear llaços i d'aprofitar el legat més ric de l'educació popular, entesa com un procés adreçat a construir coneixements des de les pràctiques concretes, el diàleg, el raonament i el debat compartits. Sense obviar que un procés com aquest no té sentit si no es troba inscrit dins un context social, polític i econòmic intrínsecament conflictiu, la capacitat disruptiva del qual no cal menysprear sinó, al contrari, potenciar.

Fet i fet, tant des del punt de vista de la llibreria com en l'àmbit de l'autoformació, es tracta de treballar des de la perspectiva de les subjectivitats i dels moviments emergents, tenint en compte la seua singularitat però també la seua capacitat d'enunciació col·lectiva, pel que fa als continguts i a les estratègies des de les quals orientar les pràctiques en el camp social. Per aquesta part, a més de la producció de tallers i cursos propis, des de La Repartidora hem plantejat la col·laboració amb diferents col·lectius de la ciutat, així com també la creació d'un node dins la xarxa que ofereix *La Fundación de los Comunes*, com una forma de difondre el que es produeix en la nostra ciutat al temps que es comparteix el que s'està experimentant en altres indrets.

Dediquem especial atenció a propostes i temàtiques relacionades amb la reapropiació col·lectiva del territori (comuns urbans, ecologisme...), els debats dintre i les propostes des del moviment feminista, les noves formes de radicalització democràtica (municipalisme, processos constituents...), l'Economia Solidària o les experiències dintre l'educació alternativa.

Amb la creació d'un espai d'autoformació tractem de fer viable l'objectiu que ja hem avançat: la creació d'espais autònoms que no depenguen dels aparells institucionals que tradicionalment han servit per reproduir la lògica de dominació social (Estat i Mercat), atenent especialment el nivell de la micropolítica, és a dir, de les relacions directes que es donen en tots les esferes de la nostra vida quotidiana, fins arribar al plantejament d'alternatives de més gran abast, en la línia d'enfortir la potencialitat col·lectiva de la multitud i del teixit popular que, com ja hem suggerit, constitueix avui i sempre la base del camp social.

Una aposta per la cooperació social i els processos col·lectius

Com ja hem avançat, pel que fa a la nostra forma d'entendre les distintes formes de treballar i, al cap i a la fi, les vies d'atribució de valor de la nostra activitat, el nostre propòsit és la creació i la consolidació d'un projecte econòmicament autosuficient i viable a mitjà i a llarg termini, amb l'aspiració de constituir una cooperativa de treball gràcies a la qual fer possible el sosteniment material de les persones que hi formem part.

Per això no creiem en el discurs neoliberal de l'empreniment centrat en la lògica dels assoliments individuals i de l'enriquiment personal, ràpid i sense condicions, deutor de la mitologia creada al voltant de la figura del *selfmade man* que la indústria cultural –sobretot– dels Estats Units ha escampat arreu del món els darrers decennis. Sí que creiem, en canvi, en les possibilitats i les potencialitats del Mercat Social, que cal valorar com un conjunt d'institucions basades en l'atenció i la resolució justa i solidària de les necessitats col·lectives, promovent iniciatives que giren al voltant del cooperativisme i l'associació activa.

En aquesta direcció, considerem el discurs lligat a l'empreniment, tal i com es proposa des del punt de vista neoliberal, com una de les darreres vies de cooptació i d'absorció que ha posat en pràctica el sistema capitalista, amb la finalitat de recuperar totes aquelles subjectivitats que havien quedat al marge com a resultat de la crisi i que podien acabar suposant, en conseqüència, un perill per a l'estabilitat general.

De la mateixa forma que al voltant dels anys trenta del segle passat es va fer amb la promoció de l'anomenada classe mitjana, com una forma de desactivar les potencialitats de la classe treballadora en ascens i d'ajornar així la revolució social, ara es tracta de reconduir la potencialitat dels nous grups de productors i productores, que es troben de més en més preparades per portar a terme la seua activitat de forma autònoma i sense necessitat de la presència cada vegada més accessòria i parasitària de la propietat dels mitjans de producció.

En tot cas, la diferència essencial entre el procés que es va portar a terme pels volts dels anys trenta i l'actual és que, mentre que en aquell cas l'acceptació dels postulats del sistema es va proposar a la classe treballadora com una forma d'estendre els drets i la cobertura social per part de les institucions, a més d'afavorir el repartiment d'una part de la riquesa a través de la renda, avançant així en la construcció del que va es va anomenar l'Estat del benestar, el que es proposa ara és la pèrdua progressiva d'aquest drets i d'aquesta cobertura, apel·lant únicament a les capacitats individuals d'èxit. De l'Estat del benestar passem així a un Estat de precarietat i malestar generalitzats, basat ja no en una distribució més justa de la riquesa sinó en l'explotació del treball a través de mecanismes de control, individual i col·lectiu, com ara el deute. En suma, del que es va anomenar el *welfare estate* passem al que recentment s'ha definit com a *debtfare estate*.

El que ocorre és que amb això es crea una arma de doble fil per al poder mateix que imposa aquestes condicions de vida i de treball. Si adés s'aconseguia difuminar l'impuls revolucionari apel·lant a un ordre i a una estabilitat que semblaven beneficiosos per a la majoria social, ara es crea un context no sols de necessitat sinó també d'indignació creixent, lligat a la formació d'aquests nous grups que no veuen avançar en paral·lel la seua formació i les seues capacitats productives amb les seues condicions de vida.

Davant això, i en lloc d'optar per un refús frontal, plantegem per la nostra part la possibilitat d'avançar envers una reapropiació, tant semàntica com pràctica, de conceptes com ara el d'empreniment. Apel·lant en aquest sentit, com ja hem apuntat, a les capacitats creatives dels treballadors i les treballadores i a la possibilitat de trobar noves vies des de les quals atribuir valor a la nostra activitat, dins una xarxa de cooperació social en la qual la riquesa no es limite a circular en unes poques mans sinó que gire al voltant d'allò comú i per tornar a allò comú. Així es pot completar la seqüència que hem començat bo i transitant, des d'un *welfare estate* limitat –a les classes mitjanes i a la prevalença del nivell de vida de les classes benestants–, que es presenta amb intencions recuperadores i de manteniment de l'ordre per part del poder, passant per un *debtfare estate* que només deixa lloc a la precarietat de la majoria front a l'enriquiment d'una minoria cada vegada més reduïda, fins arribar, finalment, a la constitució d'un nou *commonfare estate*, fundat en la creació d'unes condicions de vida dignes per al 99% de la població.

És en aquest sentit que el nostre projecte ha apostat des de l'inici per promoure al País Valencià el sistema financer de tipus ètic i solidari que representa una entitat de llarg recorregut i d'àmplia presència a nivell estatal com és Coop57, implicant-nos així mateix en la constitució de la Xarxa d'Economia Alternativa i Solidària del País Valencià (membre de REAS a nivell estatal). També mitjançant la distribució de productes que respecten aquests principis, apostant per promoure altres vies de producció i de consum distintes de les que planteja el sistema capitalista. Igualment, som membres de la Xarxa de Moneda Social València-Horta Nord, el que ens permet realitzar una part de les nostres transaccions en moneda social.

Així, des de la nostra implicació en iniciatives d'aquest tipus, treballem activament per construir un sistema econòmic i unes relacions de producció alternatives, que vagen més enllà de les limitacions i de les imposicions del sistema capitalista. Per tal com creiem que això ens fa més lliures i més dignes en la nostra vida quotidiana, però també des de la convicció que amb això contribuïm a avançar, de forma col·lectiva, en el plantejament d'una subjectivitat crítica i amb capacitat per posar en marxa pràctiques socials, polítiques i econòmiques amb un marge de maniobra cada vegada més gran.

Comptat i debatut, davant el poder –de cooptació, d'apropiació, d'explotació i precarització– del Poder, reivindiquem la potència creativa de les subjectivitats i dels moviments emergents, entre les quals i amb els quals ens trobem i ens reconeixem, com una forma de defensar la seua singularitat i la seua articulació col·lectiva ensem. I és des d'aquesta perspectiva que posem en marxa el nostre projecte, a través de la llibreria i incidint en la línia d'autoformació, insistint en la recerca d'alternatives de vida i de treball, compartint sabers i pràctiques i creant, entre totes, les eines necessàries per fer-les efectives.

Volar més enllà de la por

*Javier Pérez Moreno. Cooperativista, educador i militant;
L'Espiral Educativa SCA (Còrdova, Andalusia)*

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juan Manuel Sanchis Marqués



Barbiana, la vulnerable dependència

Maig de 2011. Mentre les places bullien d'indignació per tota la geografia espanyola, un grup d'educadors/es cordovesos/es ens trobàvem en gabinet de crisi tractant de donar resposta a un envit que ens estava llançant l'estafa financera anomenada crisi. Després de quasi 20 anys de treball amb joves en instituts públics, d'activitats en els barris amb tot tipus de col·lectius, d'assessorament pedagògic, d'intervencions educatives dins del sistema educatiu formal... el deute acumulat que l'administració pública mantenia amb la nostra organització era de tal envergadura que requeria d'una decisió dràstica. Aquelles persones que heu treballat en el tercer sector sabeu que quan signes un conveni, una contractació, o tens un projecte aprovat per qualsevol financera, estem establint una relació desequilibrada en què una de les parts (en aquest cas nosaltres) té l'obligació de complir, fent tot allò que s'ha exposat en el projecte, però l'altra té l'obligació de pagar... (només) quan puga o la seua escala de prioritats li ho permeta.

Ho havíem intentat tot: vam començar per deixar de cobrar les nostres nòmines, després vam posar els nostres estalvis personals, demanàrem préstecs solidaris a entitats amigues i finalment acudírem a una banca (ètica) perquè ens avançara part del deute. Havíem posat tota la carn a la graella i estàvem en un moment en què si ens n'anàvem a l'atur "almenys cobraves", com repetia una vegada i una altra una companya en alguna d'aquelles reunions interminables on t'enganyes creient que si li dones moltes voltes al problema, acabaràs trobant l'eixida. Però ens equivoquem: si aquest problema és de caràcter econòmic i els actors i actrius som tan sols un grup de treballadors/es (altament endeutats), no hi ha moltes més eixides (aparents) que baixar la persiana.

Ironies de la vida. La situació s'agreuja quan guanyem la licitació per a coordinar un programa educatiu per desé any consecutiu. Sentiment agredolç. Alegra saber que el teu és el millor projecte, premi a la millor proposta educativa!. Però una vegada guanyat el concurs, ara toca signar. I ja sabem el que significa signar (tornem al paràgraf anterior): ai! de tu si no compleixes alguna de les activitats, reunions, coordinacions, entrevistes, presentacions, formacions, visites... ja que caurà sobre tu tot el pes de la llei i podran fins i tot acusar-te d'incomplir un contracte. Però no protestes si no paguen en mesos o inclús anys.

Què vam fer? No signar. No vam voler o no vam poder? Aquesta pregunta és molt difícil de respondre. Podríem dir que vam triar no continuar sostenint amb el nostre treball, els nostres diners i la nostra falta de son (físic, no utòpic) el tremend col·lapse financer en què s'havia convertit en aquella època tindre relacions contractuals amb l'administració pública, qualsevol d'elles.

¹ De sobte, la gent dels bancs havia canviat el discurs, demanar un crèdit amb l'aval d'una contractació pública ja no era garantia suficient.

Vam haver de renunciar a continuar fent el que ens agradava i millor sabíem fer, perquè qui ens contractava no sabia quan pagaria¹. Imagina que eres un esportista, que et prepares per a córrer una carrera durant anys, arriba el moment, ixes disparat, creues la línia de meta i quan et van a entregar la medalla, l'has de rebutjar perquè no has pagat l'entrada per a veure l'espectacle esportiu.

Guanyar un concurs públic i dir que no, perquè per a treballar en açò (i més en temps de crisi) no n'hi ha prou amb tindre experiència, estar capacitat, amar el que fas, ser bo (en aquest cas, el millor)... a més cal tindre diners, molts diners. Però sí que basta amb açò últim, de tindre diners, com li ocorre a l'amic Florentí. En aquest cas, va ser una de les seues empreses la que es va quedar amb l'execució del programa educatiu i en veure's impotents i incapaçs, estratègies del mercat, telefonen a les companyes que havien estat dinamitzant-lo durant anys per a oferir-los el mateix treball, però quasi a meitat de preu. Ah i treballant a casa, què és això de gastar diners en un local o despatx per a treballar en equip! Això és malgastar i a més segur que estant juntes es distrauen. Cada una en sa casa i per a coordinar-vos, "quedeu per a prendre un café en qualsevol cafeteria i així us dona l'aire".

Aquest és un d'aquells moments en què te n'adones que estàs dins del sistema, molt dins del sistema. Tan dins, que som terriblement vulnerables a les seues perversions. No vam ser capaçs de buscar suports externs en tots aquests anys, potser perquè ens apassionava tant el que fèiem que (quasi sense adonar-nos) va deixar de preocupar-nos la nostra estabilitat i vam centrar totes les nostres forces en la qualitat educativa dels projectes-programes que teníem entre mans.

Vam viure una situació límit que va suposar un desgast personal i col·lectiu de tal envergadura que va significar l'inici de la fi de Barbiana per a alguns de nosaltres. Però per a altres no, de fet encara segueix molt viva, sostinguda per un grup de joves educadors i educadores disposats a continuar presentant batalla en els carrers i en els instituts cordovesos a través del seu projecte d'educació en la participació amb adolescents i joves.

I ens va tocar botar! Però botàrem amb un paracaigudes d'aprenentatges. Ens vam emportar la convicció que sense acció la reflexió és un 'sinsentit'. Vam aprendre a acompanyar els i les xavals/es en el seu dia a dia, en la seua quotidianitat, per a des d'ací recórrer el camí cap a la solidaritat (el rellotge de la solidaritat, que diria alguna companya). Vam sentir que no té sentit aspirar a grans canvis polítics si no es passa per un canvi personal. Vam aprendre que si els demanem als xavals que han d'obrir-se als altres, al grup, a nosaltres com a educadors/es, també hem d'obrir-nos a ells i elles, despullar-nos i exposar-nos. Si no, els estem robant!

Vam comprovar com l'horitzontalitat costa i el col·lectiu més, però que sols és impossible créixer, que la consciència, en soledat, es nihilitza i que si fracassem en una experiència col·lectiva cal descansar i tornar a intentar-ho assumint que torna-

rem a equivocar-nos, però un poc menys. Els anys ens van fent experts en treball en equip però no a base d'èxits, sinó més a base d'entropessons.

També ens emportem un bon grapat d'accions gravades en les nostres retines: el 0'7%, el medi ambient, la serra, les bicicletes, el deute etern, els conflictes armats, la immigració, la crisi, els i les explotats ... i a hores d'ara encara no sé si les activitats eren el mitjà per a canviar el món o el mitjà per a arribar al cor del jove i canviar-nos a nosaltres mateixos... supose que un poc de tot, com en apotecaria. Mai vaig saber si estàvem amb els i les joves per a convencer-los que havíem de canviar el món o si estàvem amb ells perquè ens necessitaven per a créixer com a persones. D'una cosa sí que estic segur: vaig ser molt feliç en Barbiana i al costat dels xavals/es. En cada reunió, en cada acció, sentia que estar amb ells era el millor que podria fer en aquell moment i, com deia un company, "a qui ens agrada estar amb els xavals, si treballes d'educador és el millor que et pot passar, però si et quedes sense curro, la primera cosa que fas és buscar-te una excusa per a seguir prop d'ells. Sense xavals, et sents rar".

I així va ser: ens vam quedar sense curro! i al mig d'aquest drama, el de la desocupació, que solem viure de manera massa individual, vam assistir perplexos com des del si dels moviments socials cordovesos naixia una nova experiència col·lectiva que com un tsunami de sobte impregnava cada racó de lluita i rebel·lia cordovesa. Com si d'un pèndol es tractara ens vam topar amb una experiència radicalment oposada a la de la dependència institucional, la que naix de l'autogestió més autèntica i pura. I com es diu per ací "les festes flamenques no es preparen ni es busquen, elles et troben", perquè així ocorre també amb els bons projectes, no naixen del càlcul fred i excessivament premeditat. Sorgeix en un moment, donant resposta a una necessitat sentida i així va prenent forma, creixent i sumant. I en aquest créixer i sumar, va ser com ens va trobar el 'Mercao Social de Córdoba', 'La Tejedora'.

La Tejedora, un 'mercao social' en Còrdova

Militants comunistes, cristians de base, sindicalistes de les bones, educadors, feministes, economistes del social... autèntiques lluitadores i lluitadors cansables que decideixen ajuntar el poc o molt que tenen per a arrapar-li al sistema un espai físic, un local per a trobar-nos tots els dies no sols per a fer la revolució quotidiana amb el carro de la compra, sinó també per a realitzar tallers, xarrades, cursos de formació, reunions, assemblees i fins i tot concerts. Eixir de les xarxes per a instal·lar-nos entre la gent, d'on no haguérem d'haver-nos mogut mai.

En els primers sis mesos de vida es realitzen més de 100 activitats de diversa índole. Totes elles amb un lloc comú: plantar cara al capitalisme devorador i recuperar les ànsies del ser humà de ser feliç lluny dels barrots d'aquella gàbia que quedava dibuixada en el vell llibre de George Ritzer, *La Mcdonalitzación de la sociedad*, i anant



més enllà de la simple crítica, de la denúncia del sistema i arriscant-se a construir una verdadera alternativa. Concretar el que esperem, mentre denunciem i assenyallem amb el dit el que ens impedeix ser.

Una iniciativa la primera espenta de la qual donem a base d'esforç militant per a convertir-se de seguida en una realitat que genera llocs de treball dignes. Perquè fem economia, creem llocs de treball. Perquè tractem de ser ètics, generem dignitat. Una experiència que des del principi no vol ser una cosa perifèrica, una cosa marginal en les nostres vides, sinó molt al contrari, una experiència que ens servisca de projecte que vertebrava la nostra vida, que ens serveix de bastó per a recórrer (amb altres) el camí de la coherència militant.

I és en aquest ambient, amb aquesta companyia, embriagats d'economia social i nou cooperativisme, quan quatre persones, vinculades per la passió educativa i un passat comú en Barbiana, decidim rescatar un somni dormit durant anys: fer una incursió en el sistema educatiu formal. Va ser en aquell moment quan ens vam ficar en l'espiral de la formació professional, de les escoles de temps lliure, de la mediació escolar, de l'acompanyament a processos grupals i de la dinamització cultural.

Som Cooperativa

Teníem clar que volíem incorporar-nos a l'àmbit econòmic i al del món de l'empresa cooperativa i volíem assumir el repte de l'autogestió, encara que de sobra sabíem que la parella educació i autogestió, quan et vols guanyar la vida amb ella, no són molt ben avingudes. Així naix *La Espiral Educativa Sociedad Cooperativa Andaluza*. No donem el bot al cooperativisme per casualitat, sinó que ho fem de



manera conscient amb la convicció que és un dels camins més importants que hem d'emprendre la societat civil per a revertir els valors d'individualisme, competitivitat i insolidaritat que emanen del sistema econòmic actual i que tanta desigualtat i patiment està ocasionant a la nostra gent. Ho diem alt i clar: la cooperativa és l'única (sí, l'única) experiència real de democràcia econòmica. Creiem en el cooperativisme com una forma de fer economia, com una forma de relacionar-nos entre les persones, com una forma de ser, de fer i d'educar.

Com diu la nostra cooperativa amiga Autonomia Sud SCA: *A Andalusia hem vist i patit molt aquelles entitats de l'economia social del camp andalús (controlades en molts casos per terratinents); d'entitats que s'han acollit a la forma d'economia social per simple conveniència (ajudes, subvencions, etc.); d'entitats amb formes jurídiques d'economia social que no solen definir-se a si mateixes com a polítiques, sinó tot al contrari (...) hem decidit recolzar un cooperativisme autogestionari i transformador, que no es deixi comprar per un poder responsable de tanta desigualtat, injustícia i mal govern. Res d'això és fàcil, res important ho és, i sabem que aquesta posició tanca portes i fins i tot finestres, però com es diu en la nostra terra, 'en la nostra fam manem nosaltres.'*

Som Espiral

El nostre nom sintetitza la nostra visió del món i de la gent i la nostra forma de veure i fer educació. Som espiral perquè les persones són multidimensionals, es desenvolupen per múltiples influències. Espiral perquè en ella aportem totes les nostres influències teoricopràctiques i s'integren en el nostre ser educadors/es.

Som espiral perquè educar no és seguir mecànicament un simple orde de passos, sinó com un procés en espiral on s'alternen teoritzar i actuar, superant cada vegada el punt de partida anterior, en una forma ascendent, que serà el que faci avançar el procés educatiu d'aprenentatge.

Som espiral perquè estem convençuts que els processos educatius no són lineals, no tenen un principi i una fi; ni circulars, no són tancats ni tenen un dins i un fora. Els processos educatius són en espiral, permanents, dinàmics i en continu moviment, tenen múltiples entrades, són multidireccionals, poden tindre diferents ritmes i velocitats segons les persones i els seus contextos i, sobretot, generen canvis, no deixen inamovibles els llocs i les persones per les quals passen.

La nostra pràctica s'ha construït fonamentalment treballant amb adolescents i joves, en processos participatius populars i en moviments alternatius. Sempre en els límits geogràfics d'Andalusia, que ens caracteritza amb les seues senyes d'identitat, i de la mà de l'enfocament de l'animació sociocultural. Una animació que no entendríem sense educació crítica, amb un posicionament davant de la realitat i per tant implicada en la seua transformació.

² En *Dragon Dreaming* s'utilitza molt aquesta idea: a les pors no cal combatre-les ni eliminar-les, sinó cavalcar-les.

La Espiral és per tant una aposta educativa, que persegueix acompanyar gent perquè pensin i actuen per si mateixos i tinguen la determinació de transformar el seu entorn més pròxim i el més llunyà.

En el nostre segon aniversari tenim moltes coses a celebrar. En primer lloc, la generació d'ocupació digna al voltant de l'educació autogestionada, fins a huit persones amb diferents tipus de jornada. Celebrem el fet de mostrar i demostrar-nos que es pot fer educació transformadora des de l'economia social i que es pot treballar de forma horitzontal des de l'empresa.

Celebrem que és possible incorporar a l'educació formal metodologies que portàvem en el nostre paracaigudes quan botem des del no formal. Hem patit la fèrria cotilla que imposa el nostre sistema educatiu, però també constatem que sempre hi ha escletxes per les quals passar una vegada i una altra fins a fer-les folgades, inclús que es pot "viure en l'escletxa".

A nivell metodològic ens tornem a reafirmar en la centralitat que té dins de qual-sevol procés (formal o no formal) l'acompanyament personal i grupal, encara que hàgem de torejar amb un grup de joves que han patit el sistema individualista i competitiu durant dues dècades fins a arribar al nostre cicle formatiu. D'ací que es frustren quan han d'assentar-se a treballar en equip i ja no els val "el puzle", com a forma de treball col·lectiu, a què han estat acostumats durant anys.

Celebrem tindre al nostre voltant nombrosos companys i companyes amb què compartir nous reptes, el que ara ens ocupa, el de l'avaluació en l'aula. Com aconseguir d'una vegada per sempre que els nostres xavals i xavales puguin afrontar l'aventura d'aprendre una professió des de la pràctica sense que l'avaluació els lleve una mica de passió pel que fan.

En definitiva, celebrem constatar que, com diu la cançó, "la sort ajuda a aquells que volen volar més enllà del mar, més enllà de la por". Que quan es desitja una cosa amb totes les ganes fins a moure cel i terra per a aconseguir-la, el somni que anheles s'acosta. Però atenció: les pors s'alimenten de somnis... i a les pors només els pot la necessitat. I és que, és obvi que les experiències més transformadores que ara veiem al nostre voltant no estan fetes només de somnis, sinó que també de necessitats. No van ser els somnis els que van construir les Plataformes d'Afectats per la Hipoteca sinó la necessitat d'una vivenda digna. Tampoc els Menjadors Populars Autogestionats que ara acampen per tot l'estat es van construir (només) somiant, sinó responent a la necessitat de centenars de famílies treballadores d'una alimentació bàsica per a tots els seus membres. Potser somnis i necessitats siguen bons aliats per a minimitzar pors. O, almenys, per a cavalcar-los².

A manera d'Annex deixe algunes pinzellades sobre els col·lectius que han vertebrat aquest article.

Asociación Educativa Barbiana. Col·lectiu cordovés d'àmbit local la tasca educativa del qual consisteix a enfortir una cultura de pau, treballant des de la participació ciutadana com la ferramenta fonamental en la construcció d'una ciutadania global. El seu projecte més emblemàtic és el de "Plataformes de Solidaritat dels IES", treballant amb adolescents i joves d'entre 13 i 18 anys (www.aebarbiana.org)

Mercao Social de Córdoba 'La Tejedora'. Un grup de persones associades al voltant d'un projecte d'economia social i solidària que pretén crear una alternativa real a la lògica de producció i consum del sistema convencional, configurant un mercat que opere baix criteris i relacions econòmiques justes (www.latejedora.org)

La Espiral Educativa SCA. Cooperativa andalusa d'educació transformadora sorgida de l'experiència educativa de prop de dues dècades de les persones que formem part aprenent de diferents escoles i experimentant diferents orientacions pedagògiques des de l'educació per a la pau i el desenvolupament als corrents de renovació pedagògica. (www.laespiraleducativa.org)

Autoformació conjunta, creació singularsocial i aprenentatge experiencial

Iolanda Corella Llopis, Institut Paulo Freire d'Espanya



“Se trata de erosionar el sistema desde sus bordes: no sólo para combatirlo, sino para abrir sus paredes de cristal al contagio con ideas que no encajan, con maneras de hacer que deshacen las inercias y tabúes, y con cuerpos capaces de transmitir el ritmo difícil de una vida no sumisa”.¹

Algunes pinzellades sobre el com anem fent...

Des de l'any 2000 vinc participant en una iniciativa d'autoformació conjunta que s'inicià el 1995. Aquesta consisteix bàsicament en un grup d'homes i dones que ens reunim regularment i ens atorguem un temps per a, junts, reflexionar, debatre, llegir, escriure, fer propostes, etc, sobre qüestions que ens preocupen relacionades amb l'educació, i en concret sobre l'educació d'adults. És, per tant, una iniciativa d'autoformació en tant parteix dels nostres desitjos, de les nostres necessitats i interessos i en tant que articulem i creem els recursos i dispositius per aprendre.

Bàsicament, la recepta és, alhora, senzilla: temps, espai, homes i dones i la seua voluntat de fer; i extremadament complexa, com ho són totes les dinàmiques grupals. Perquè com assenyalen Vercauteren, Crabbé i Müller (2010) *“no somos grupo, devenimos grupo. Y la posibilidad de ese devenir hay que construirla.”*² Així, *“este “nosotros” posee una consistencia propia que necesita ser construida y cultivada. No basta, pues, con que unas personas de buena voluntad se junten y se manifiesten dispuestas a hacer grupo. Construir y cultivar un grupo implica de hecho dos cosas: 1) crear un dispositivo que permita un encuentro tal que las fuerzas presentes puedan actualizarse y desarrollarse; 2) desarrollar una atención particular a los efectos producidos por el dispositivo.”*³

El treball al si del grup es mou al voltant dels verbs fer i pensar, no entesos aquests com a pols oposats o fragmentats, sinó com fases d'un procés continu d'acció, investigació i d'acció. Ens proveïm d'un espai i d'un temps per pensar junts sobre el que cada dia fem als nostres centres i sobre allò que vivim i ens afecta. Ens per-

¹ Marina Garcés (2011). *Dar que pensar en: Espai en Blanc* n°7-8: 'El combate del pensamiento'.

² Vercauteren, Crabbé i Müller (2010). *Micropolíticas de los grupos*. Traficantes de sueños.

³ Vercauteren, Crabbé i Müller (2010). *Micropolíticas de los grupos*. Traficantes de sueños.

metem obrir un temps i un espai per a narrar les nostres pràctiques, per compartir-les, per ficar-les en comú i nodrir els nostres processos de reflexió. Però no solament es tracta de pensar sobre el fer, sinó també de fer, de mostrar, d'assajar canvis, d'experienciar, de canviar les nostres pràctiques. El fet d'incorporar la narració com un element fonamental en aquest procés d'acció, investigació i d'acció tot entenent-la com una manera d'actuar sobre el món, ens permet refer-nos en un cercle virtuos de fer-pensar. L'acte d'escriure, de narrar-nos, de ficar-nos en joc amb els altres i reflexionar sobre allò que ens susciten les narracions dels altres, suposa un procés d'emparaular el món, de construir sentit i de construir sentit compartit. Els textos i les narracions, per tant, resulten del propi procés i responen al nostre desig i al nostre profit.

Cal, però, remarcar que no totes les narracions es mantenen al si de la dinàmica del grup, sinó que també en ocasions el treball de les persones del grup s'ha sumat al d'altres col·lectius i institucions per tal d'elaborar materials que s'han editat i s'han ficat a l'abast de la comunitat: centres d'FPA, associacions, ajuntaments, i d'altres entitats interessades en l'educació d'adults. Així, des del grup d'autoformació conjunta hem participat en l'elaboració de: *“Guia per als Cercles de Cultura. El procés d'aprendre i ensenyar en l'educació permanent”*⁴; *“Guia per als Cercles de Conversa”*⁵; *“Guia per a les Històries de Vida. Fer i pensar”*⁶.

Per altra banda, cal esmentar que l'activitat autoformativa que desenvolupem al si del grup d'autoformació conjunta l'hem anat realitzant al llarg dels anys de manera trenada amb altres iniciatives formatives autoorganitzades i autogestionades (cursos, seminaris, tallers, jornades...) amb la participació d'altres entitats, organismes..., com són el *Centre de Recursos i Educació Contínua* (Crec), TAREPA-PV, la *Universitat de València*, la *Mesa dels Agents Socials per la FPA*, organitzacions sindicals com CCOO, diferents Ajuntaments, etc, i a les quals també participem regularment les persones integrants del grup. D'aquesta manera, a les sessions de treball del grup, hem pogut aprofundir i reflexionar més pausadament sobre les aportacions que es feien en aquests cursos: temàtiques tractades, dubtes, aspectes controvertits, etc, i, així, aconseguim alliberar el nostre procés formatiu de la cotilla organitzativa que, en diferents graus, suposen aquestes iniciatives, pel simple fet de comptar amb un temps predeterminat i amb una programació tancada.

Altres influències que aporten elements per al treball al si del grup són l'anàlisi dels contextos dels nostres centres de treball i dels municipis en els quals desenvolupem les nostres tasques educatives; i les lectures i/o experiències sobre les quals aprofundim de forma singular, conjunta i compartida per posar damunt de la taula aquells aspectes que ens susciten interrogants.

Organitzativament parlant, el grup d'autoformació conjunta ha funcionat al llarg d'alguns anys com una iniciativa autoformativa dins dels moviments de reno-

⁴ Centre de Recursos i Educació Contínua, CReC (2009). Diputació de València. Amb la col·laboració de TAREPA-PV i Institut Paulo Freire d'Espanya.

⁵ Centre de Recursos i Educació Contínua, CReC (2007). Diputació de València. Amb la col·laboració de TAREPA-PV i Institut Paulo Freire d'Espanya. Amb la col·laboració dels ajuntaments de: Pobla de Farnals, Rafelbunyol i l'Alcúdia així com la FVMP.

⁶ Institut Paulo Freire d'Espanya, TAREPA-PV i L'Ullal Edicions (2013). Amb la col·laboració dels ajuntaments de: Almussafes i Moncada.

vació pedagògica. Posteriorment va ser insertada en el Pla de Formació Continua de la Diputació de València i coorganitzada pel Centre de Recursos i Educació Continua (CReC). Podem dir que el funcionament del grup ha tingut la cobertura de l'administració que ens ha servit per a obtenir un reconeixement administratiu de les hores formatives realitzades. Tot i trobar-nos dintre d'una organització que aplica els seus dispositius de control: programa, control d'hores d'assistència i signatures, mecanismes d'avaluació, informes, etc., el funcionament de que ens hem dotat en el grup aconseguia fugir, en un èxode permanent, a aquests condicionants i problematitzar la concepció d'educació que se'n deriva d'aquesta estructura. D'alguna manera, ens hem situat dintre i fora del sistema però apamant els seus límits per experimentar el recorregut per a fer d'altra manera. Cal dir, però, que des del 2013, el grup va decidir continuar funcionant sense cap reconeixement per part de l'administració a la formació que realitzem.

Pel que fa a les persones integrants del grup, han anat canviant al llarg dels anys, ja que han hagut incorporacions i també abandonaments, però la majoria d'elles han mantés la seua participació amb el grup de manera continuada aportant certa estabilitat tot i la necessària apertura i renovació.

I com en totes les organitzacions vives, no ens són alienes les tensions i els conflictes: la diversitat en el grau de compromís que les persones poden o volen assumir, el compliment o no dels acords presos, disfuncions a l'hora de seguir els procediments acordats, els papers que cadascú de nosaltres hi juguem en els diferents moments, les diferents expectatives sobre els objectius, etc. En definitiva, la tensió entre el singular i el comú i entre dintre i fora del grup, són una constant al llarg de la nostra trajectòria, i estableixen certs moments de crisi la superació dels quals configura diferents etapes que hem transitat. Abordar i superar aquests moments ens obri una nova etapa de treball en comú i ens possibilita un valuósíssim aprenentatge de primera mà sobre la complexitat dels processos de participació que ens ajuda a entendre algunes de les circumstàncies que també ens trobem a les escoles o aules, a les associacions, etc., en les quals realitzem les nostres tasques educatives i formatives.

Alguns pessiguets de coses que he après...

No sé si la narració dels aprenentatges pot fer-se en cap altra persona que no siga la primera del singular, malgrat acceptar que l'aprenentatge sols ha pogut donar-se amb els altres. Com em deia un company "cap veu és mai sola", ja que totes les veus ho són en tant ressonen i són compartides i oïdes; per tant, sols des de la singularitat es configura la comunitat i a l'inrevés, sent tots a l'hora, singulars i comuns.

El grup d'autoformació conjunta m'ha permés trobar un espai per **emparaular**; narrar les experiències, ficar negre sobre blanc el viscut; reflexionar sobre el propi fet

de construir experiència i aprenentatge a partir de la vivència, per a que la pràctica de la paraula i de la narració pugui ser utilitzada també a l'aula com un element de subjectivació; per a poder ser guia en els processos narratius que hem d'afavorir que es generen amb les persones amb qui treballem a les escoles. Ficar paraules a allò viscut és fonamental per a la construcció de la subjectivitat; i que la paraula siga compartida cimenta la comunitat. Però els processos de narració i de subjectivació necessiten el seu temps i necessiten que restem pressió per la producció. Aquests processos sols poden emergir en un marc on ens permetem que aflore allò que ens importa i que ens afecta; on ens desprenem de les cotilles del control per a deixar-nos afectar; on el valor que atorguem al procés sols depèn de nosaltres. El sentit del grup d'autoformació conjunta i dels aprenentatges que s'hi gesten, sols es construeixen des del sentit que cadascú de nosaltres crea i hi fica en joc. El sentit d'un grup no es dona a priori.

La **narració** és l'artefacte simbòlic amb el qual creem **sentit**; i per tant, la paraula compartida és el sentit compartit i el sentir compartit. El seu valor és el que li atorguem i ens val en tant ens segueix nodrint. Com diu, Marina Garcés en referir-se al concepte de “temptativa” de Deligny, *“la tentativa es dueña de su tiempo, de su ritmo, de su valor. O funciona o no funciona. Y sólo funciona mientras permita a quienes la habitan seguir aprendiendo, seguir respirando, seguir desplazándose, seguir tejiendo un mapa imprevisible de alianzas con otras tentativas”*.⁷

El grup d'autoformació conjunta m'ha permès **entendre la potència del “partir de si”** en els processos educatius, com no pot ser d'altra manera. Un grup que té la voluntat de ser-ho sempre estarà conformat per persones singulars; singulars pel que fa la seua formació, a la seua trajectòria, a la seua procedència, etc. Cadascuna aporta el que és i aconseguir conjuminar les singularitats és la potència i riquesa del treball en grup. Confluir les veus sense acallar, obrir un temps per a que cadascú diga quan creu que ha de dir, i allò que vol dir en l'exercici de la seua llibertat. Cadascú de nosaltres és de manera íntegra i cada acció o cada paraula són destil·lats de tota una vida viscuda i legítimes per si mateix.

El grup d'autoformació conjunta m'ha permès **assajar una altra manera de fer i relacionar-me en un entorn educatiu**. Eixir d'un model tradicional d'educació bancària fonamentada en els papers tradicionals de mestre-alumne, i fer-ho, més enllà del discurs. Pensar la nostra manera de fer al si del grup i les dificultats i tensions que es generen, ha estat un aprenentatge fonamental per incorporar altra manera de situar-me i exposar-me en un grup educatiu-formatiu. El fet d'experienciar altra manera d'aprendre i d'ensenyar, em permet empeltar aquesta experiència a l'aula. Desmuntar-me en el rol tradicional de *mestra* i desmuntar el seu rol tradicional d'*alumne*, fins i tot contra la seua voluntat. És a dir, *des-alumnitzar* a les persones amb qui treballo per afavorir altres disposicions i altres relacions en tant

⁷ Marina Garcés (2011). *Dar que pensar en: Espai en Blanc* n°7-8: 'El combate del pensamiento'.

que grup d'aprenentatge. Tot atenent a les singularitats i reconeixent-lo com a legítim altre per avançar en un treball comú. En definitiva és un espai on assajar algunes “temptatives” i bastir resistències.

El grup d'autoformació conjunta m'ha permès **compartir** dubtes, inseguretats, pors, i ficar a prova certes que tal vegada no ho eren tant. És un espai i un temps per a trobar-nos, escoltar altres veus, també en els seus silencis, amb les seues incoherències, desconcerts... Es tracta de juntar-nos tot deixant-nos afectar els uns dels altres; de crear vincles que ens afermen i de ficar en joc les pròpies identitats per, si ve el cas, ficar-les en fuga des de la confiança i l'amorositat. Quan els centres i les institucions educatives s'han convertit en un medi hostil, aquest espai i temps que aconseguim regalar-nos per a l'encontre, esdevé un veritable “oasi”, com ho defineix un dels companys, que d'alguna manera ens apuntala i ens referma. També, curiosament, pot fer-nos trontollar ja que aquests encontres no han estat exempts de tensions i de dolor.

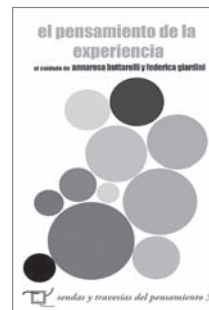
El grup d'autoformació conjunta m'ha permès **experimentar l'autogestió**. Qüestions com quines decisions prenem i com les prenem, la posició que assumeix cadascú dintre del grup i les diferents funcions i accions que exercim en les dinàmiques; com abordem els conflictes que sorgeixen, com mostrem les resistències i el compromís amb el grup, els tancaments i les noves obertures, com participem, com fem i diem des de la llibertat i com actuem o no per fer possible la llibertat dels altres, com ens condicionem organitzativament i per què ens construïm d'una determinada manera, com ens fem i ens desfem i per què... són fonamentals per pensar-nos com a subjectes polítics i aprendre sobre el funcionaments de les organitzacions. En tant que espai d'aprenentatge autogestionat, és un **espai de llibertat i de voluntat**. No hi ha excuses ni de temps, ni de pressions per part de l'administració, ni de cap estructura organitzativa rígida que ens dificulte el que volem fer. El que fem i el que no fem sols depèn de nosaltres i del que volem i no volem. Les resistències queden nues, sense coartada, i no tenim cap altra opció que atribuir-nos el que aconseguim teixir i també allò que hem deixat de fer. Ens despulla i ens desvetlla en tant que subjectes autors. És un àmbit de **creació**. I no és fàcil acarar la nueva i saber-nos lliures. Tendim a justificar allò que no hem fet, tot buscant responsabilitats externes mentre, paradoxalment, tenim dificultat de ficar en valor allò que sí hem aconseguit crear. En definitiva, sense pràctiques de llibertat no es pot aprendre la llibertat i la democràcia la convertim en una paraula buida. I no podem dur als espais educatius pràctiques democràtiques i de llibertat si no les hem incorporat amb l'experiència.

Finalment, aquesta experiència d'autoformació suposa, com diu Garcés, “*un campo de experimentación social y política, así como una forma de resistencia viva, directa y práctica al asedio de nuestras mentes, de nuestras vidas, de nuestras ca-*

pacidades y potencialidades”.⁸ Una resistència al model bancari i mercantilista que colonitza majoritàriament les iniciatives formatives, formals i informals. Ficar en pràctica una educació basada en l’autoorganització, des de les persones, des dels seus propis interessos i necessitats, i a l’encontre dels altres, ens ajuda a repensar-nos en tant que subjectes actius i a repensar els processos socials en els quals participem així com a qüestionar el que fem a les aules i, per tant, a problematitzar-nos també en tant que persones educadores. El fet d’activar la nostra potència creadora, tot atenent a la nostra voluntat per mobilitzar els recursos i crear els dispositius necessaris, és profundament transformador, profundament educatiu. És des de la nostra pròpia transformació que podem iniciar processos de transformació en els contextos en els quals participem des d’una perspectiva ètica i política.

⁸ Marina Garcés (2011). *Dar que pensar en: Espai en Blanc* n°7-8: ‘El combate del pensamiento’.

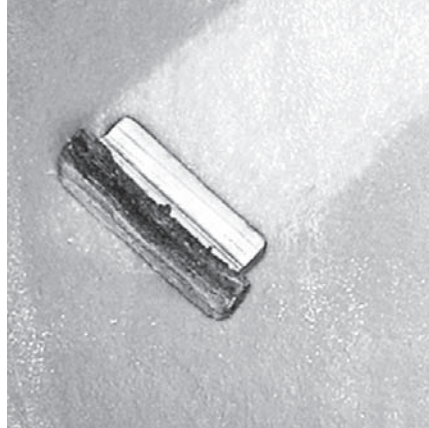
sendas y travesías del pensamiento



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



Processos d'autoformació instituent en les metròpolis postfordistes

Mijo Miquel¹



Introducció

Avui dia, amb unes institucions del coneixement allunyades de les realitats que estem vivint, enfrontades com estem a la crisi profunda del nostre sistema polític i de creences, on allò públic és simultàniament assaltat i qüestionat com a insatisfactori, i es dibuixa encara amb traços insegurs un possible horitzó del comú; sembla prou assenyat plantejar-se alternatives possibles, intentant generar mecanismes d'acció col·lectiva que estiguen a l'altura del repte d'innovació política davant el qual ens trobem.

Si haguérem d'enunciar una hipòtesi clara, diríem que el nostre plantejament essencial gira entorn de com, en el context de les metròpolis postfordistes, determinats processos d'autoformació poden dur-nos a transformacions socials en l'àmbit polític. En aquesta premissa, partim del pressupost que l'autoformació constitueix en sí un qüestionament dels llocs assignats en la redistribució dels sabers, ja que es planteja des de l'autonomia del coneixement, amb la

¹ Llicenciada en Filologia i Belles Arts, doctora en Art Públic, traductora i gestora cultural independent, exerceix des de 2003 com a professora d'Escultura en la UPV. Com a investigadora, la seua activitat se centra en la producció d'espais autogestionats vinculats als moviments socials així com en els processos d'autoformació destinats a la creació d'esfera crítica.

² LÓPEZ PETIT, Santiago.
*La movilización global.
Breve tratado para acatar
la crisis*. Madrid: Trafican-
tes de Sueños, 2009.

intenció de vincular-se a processos de cooperació social i resistència, així com a la generació d'institucions del comú. Contra la interpretació dominant de l'autoformació en la mateixa línia que l'autoajuda, com una activitat aïllada de compactació de l'individu que, per si mateix, es blindava en aquesta carrera per la supervivència mitjançant l'acumulació d'útils cognitius i a mil quilòmetres també de la formació permanent que respon a criteris de capacitació especialitzada orientada a la seua explotació mitjançant el treball; en els processos d'autoformació es produiria la connexió de les lluites contra el desclassament del treballador cognitiu, els cicles de resistència i les experimentacions organitzatives destinades a la generació d'institucions del comú. En ella, davant de l'àmbit totalment individual de la salvació pròpia en l'espiral competitiva, l'espai global s'ha afirmat definitivament com el lloc de la investigació i de l'acció política.

En segon lloc, hem comprovat en les nostres experiències sobre el territori que les pràctiques d'autoformació combinades amb moviments socials poden provocar l'emergència d'un caràcter institucional. Aquest convertir-se en institució en el bon sentit de la paraula, és a dir, en una entitat capaç d'instituir-se a si mateixa, té al seu torn com a objectiu obtenir una posició d'interlocució legitimada des de la qual dialogar amb els poders constituïts, ja que aquest diàleg resulta necessari per a poder provocar canvis d'ordre polític a través d'un mínim comú dinamitzador que permeta catalitzar la suficient energia i la suficient ignorància com per a provocar-los.

Per a aconseguir-ho, hem partit de la necessitat apressant que tenim de formar-nos en qüestions a les quals no atenen les institucions, per a poder enfrontar-nos a les incògnites polítiques, econòmiques i socials del present mitjançant formacions compartides i militants que cerquen la transformació social així com la multiplicació d'iniciatives orientades a la creació d'un comú que s'opose al que Santiago López Petit² denomina la "mobilització global" de les nostres vides.

La consolidació del paradigma universitat-empresa

Si mirem cap a les institucions productores de coneixement com són les universitats, hem d'admetre que no han romàs impermeables a la deriva de la societat ni als rigors de la crisi, partint ja com partien d'un punt de partida inicial basat en la reproducció de classes socials: han sigut institucions concebudes i mantingudes com a eina de perpetuació conservadora, humanista i meritocràtica (conservadora perquè pretén mantenir un estat social de coses, humanista perquè pretén transmetre coneixements orientats a la formació de la persona en les diferents arts i ciències, i meritocràtica, perquè el posicionament dins de la jerarquia no és hereditari sinó que se sotmet al criteri del mèrit propi), si bé, a partir de la seua massificació, es van obrir a una mecànica que intentava operar, per contra, com un dispositiu de redistribució d'oportunitats i de crítica de la realitat, amb un esperit més democràtic en les seues formes i



conseqüències. Lamentablement, aquesta situació ha estat poc duradora, aplicant-se de nou orientacions rares vegades rupturistes. Per tant, abans de parlar de l'autoformació paral·lela, procurarem fer una espècie de diagnòstic utòpic-crític de la nostra institució universitària, utòpic perquè ens adonem de la distància que ens separa dels nostres desitjos i perquè no deixem de ser conscients que els canvis interns que s'estan produint en la institució estan prenent la direcció exactament inversa, crític perquè intentarem dur-ho a terme basant-nos en intuïcions que podrien conformar els següents criteris de mancança:

1. Mancança d'allò públic: mercantilització generalitzada de la institució, amb el que açò implica també de privatització oculta.
2. Mancança social: desconexió dels moviments socials i de la vida en general.
3. Mancança d'allò crític: elisió de les aspiracions de coneixement i de desenvolupament de pensament crític.
4. Mancança d'allò comú: perfeccionament dels models d'expropiació dels sabers segons la lògica dels encerclaments dels comuns aplicada a l'educació.

No ens agradaria pensar que aquesta consideració pugui interpretar-se com una crítica a la condició pública de les institucions d'aprenentatge, més aviat, com una constatació de les conseqüències que ha tingut l'assetjament i enderrocament de tot allò que era públic i el foment i subvenció d'allò privat que obvia a tots els nivells aqueixa condició pública. Entre altres qüestions, aquesta condició implicaria una socialització generalitzada dels avanços de la investigació en molts camps, quan una de les marques de la universitat actual és la inexistència de devolució al gruix de la societat i l'engreixament dels vincles i dependències amb les empreses, que formen efectivament també part de la societat però que no s'han caracteritzat mai per socialitzar els seus beneficis. Totes les últimes reformes universitàries incideixen en la necessitat que la Universitat s'adeqüi a les demandes de la societat però, quan observem de prop la interpretació que es fa d'aquest excel·lent propòsit, sovint es confon societat amb empresa i benefici amb rendibilitat. Simplement en termes quantitativs, el fet que s'haja produït un augment progressiu i continuat del nombre d'estudiants universitaris, ha transformat a la universitat en un potent agent econòmic, no solament per la quantitat de diners que pot arribar a mobilitzar com a productora de serveis sinó en la mesura en què pot dinamitzar posteriorment el coneixement generat tant pels seus treballadors com per l'ambigu estatut de la majoria dels seus becaris.

El foment des de l'Estat de les universitats privades que funcionen com a institucions porta implícita la noció que l'educació és una mercaderia subjecta als mecanismes del mercat. Aquest canvi perceptiu és el que afectarà, a manera de bumerang, a l'educació pública ja que situa definitivament l'educació en l'àmbit de la competència. Competir per un sector de mercat implica d'una banda, considerar als alumnes no com a persones en vies de formació sinó com a clients potencials. D'altra banda,

³ Patró d'acumulació en el qual la realització de beneficis té lloc fonamentalment a través dels canals financers, en lloc de mitjançant del comerç i la producció de mercaderies: "Les reformes estructurals dutes a terme a partir de la dècada dels setanta, així com el final de Bretton Woods, van donar inici a un nou context internacional on l'àmbit financer va començar a dominar i determinar el funcionament de l'àmbit productiu. Aquesta nova configuració de les relacions entre el sistema productiu i el sistema financer és el pilar del que molts autors han cridat la financiarització.", GARZÓN ESPINOSA, A. (2009) en "Economía Crítica y Crítica de la Economía". Número 5, Mayo-Junio 2009.

⁴ FERRERIRO BAAMONDE, Xulio, (2010). "Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia", en *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños. Pp. 113-144.

implica també la recerca de fórmules varies per a adequar els estudis a les demandes d'aqueix mateix mercat, independentment de la seua importància formativa, és a dir, consolidar simultàniament aquest procés de mercantilització i de financiarització³ de l'ensenyament superior.

De fet, resulta fonamental pensar que, si bé l'estratègia de la reforma universitària planteja aquest projecte polític-econòmic com a "natural", allò respon únicament al criteri d'adaptació de les institucions universitàries a la conquesta de la ideologia neoliberal d'un nou espai en el qual implantar la seua lògica de mercat, tal com detalla Ferreiro Baamonde⁴. Per a aquest autor, resulta clar que des dels inicis, aquesta reforma ha estat orientada a convertir en rendible la universitat que se situa des de fa temps en el centre del capitalisme cognitiu basat en la valorització del coneixement, sobretot quan aquest pot fer-se rendible a curt o mig termini mitjançant la seua apropiació pel sector productiu.

En aquesta anàlisi, sovint s'ha optat per resumir les tensions que es produeixen en el seu interior a un dilema bàsic: la recerca i transmissió de coneixement plantejada en tant dret públic versus la formació adequada de futurs empleats en el marc del capitalisme cognitiu, obviant el fet que no es tracta únicament d'una submissió al sistema neoliberal per part de la universitat sinó d'un solapament generalitzat de la vida mateixa i del capitalisme. El fet que els centres educatius es pensen amb la lògica de l'empresa, subordina la generació i transmissió de coneixement a la llei general del sistema capitalista: produir amb el menor cost i la màxima oportunitat de guany.

Si analitzem el que açò suposa en l'entorn universitari, veiem que no significa únicament controlar el balafament dels diners públics o l'endogàmia sota el mantell de la solidaritat sinó que suposa la precarització del treball acadèmic, com no podia ser menys quan el subjecte històric del segle XXI és el precari. Sota aqueix parai-gua trobem no solament a l'immigrant o a la dona que opera en l'esfera de la reproducció sinó també al productor cultural i a l'universitari. Els diferents models d'inclusió precària dins de l'àmbit acadèmic inclouen contractes laborals intermitents, sobrequalificació dels treballadors, extralimitació de tasques assignades sota la promesa d'un canvi futur d'estatus laboral, diferències salarials desproporcionals al treball executat, i moltes altres característiques similars al funcionament de qualsevol altra gran corporació.

En el cas de la universitat, l'oculta privatització parcial que suposa l'aplicació que els governs han fet del text present en el pla de Bolonya segueix el seu curs, privatització de l'espai educatiu en la qual s'han reproduït els mateixos ardis amb les quals va succeir la privatització de la sanitat, dels transports o de les comunicacions: externalització parcial i progressiva de serveis, multiplicació de contractes arran de la creació d'una classe de treballadors permanents amb contractes de breu durada i la preservació d'un nucli de treballadors a temps complet, falsa competència ja que es dona



en condicions diferents d'obligació social (contractes d'autònoms, etc.), estimulació de la rivalitat interna, aparició de marcadors de productivitat que diferencien els ingressos percebuts, participació d'empreses privades en segments institucionals, etc. culminant la indiferenciació entre allò públic i allò privat.

Avui dia, l'Estat és el garant de l'empresarialització de la universitat, com un altre més dels símptomes de la crisi de l'Estat del Benestar que permet capturar la producció del comú i estendre la precarietat laboral a tots els àmbits. Aquest procés encara es fa més evident quan tractem una altra de les característiques de la universitat post-Bolonya: la inclusió diferencial aplicada als centres d'educació superior, és a dir, la jerarquització dels centres segons nivells d'excel·lència establits atenent a criteris de productivitat. Aquesta inclusió diferencial també és extensible a molts altres àmbits: sanitat, drets laborals, mobilitat, espai públic, etc. com bé indiquen en les seues investigacions Marta Malo i Débora Àvila⁵.

La crisi: una fase més del postfordisme

Hem vist en els últims temps com aquesta crisi amb caràcter sistèmic i global ha passat de ser enunciada com una guerra total i permanent a partir de l'11-S, a ser construïda a partir de la imatge de l'esfondrament que suposa la constatació de la incertesa també total i permanent. Aquest incardinament essencial de la incertesa en la societat postfordista implica la modificació de l'estructura social i laboral fins a crear una classe metropolitana precaritzada, una classe amb una consciència en gestació que està cercant a la desesperada les seues línies de força per a operar una subjectivització diferent. De moment, constatem com gran part de la població del nostre país es veu sotmesa a una precarització generalitzada de les seues vides, a una flexibilitat i mobilitat permanents i percebudes quasi com a desitjables ja que l'alternativa és pitjor, l'exclusió de la societat, el fantasma de la penúria. La solitud i la por que produeixen tenen efectes diluents sobre la creació de qualsevol teixit social consistent i ens situen en l'àmbit de la resistència, sinó directament en la idea de supervivència que implica una confrontació amb els altres que són iguals. Al cap i a la fi, no hi ha gens millor per a reforçar la passivitat que la pèrdua d'alternatives perquè un altre dels factors fonamentals que provoquen aquest bloqueig és, sense cap dubte, la deslegitimació generalitzada de la classe política sense excepcions.

Per tot açò, en comptes de posar-nos en mans d'uns altres per a trobar solucions a aquesta crisi, en comptes de carregar sobre les nostres esquenes les incerteses i les pors i assumir a títol privat els fracassos i les precaritzacions, la pèrdua de futur més enllà del resistir, necessitem recuperar la nostra pròpia autonomia de pensament, començar enfrontant-nos a l'absència d'alternatives de tot tipus a la qual ens hem acostumat, desnaturalitzant-la. Enfront de la lògica expropiadora que ens commina a consultar a l'expert, a tremolar esperant l'oracle, podem re-

⁵ MALO de MOLINA, Marta i ÁVILA, Débora (2010). "El gobierno y gradaciones de derechos sociales". En *Repensando la metrópolis. Prácticas experimentales en torno a la construcción de nuevos derechos urbanos*. Málaga: Centro de Estudios Andaluces.

unir-nos en la nostra ignorància, sumant desconcerts per a cercar suports on reposar una realitat que se'ns desmunta i a la qual ens aferrem i per a açò, què millor que tornar a plantejar-nos com sembrem aqueixa visió única de l'univers?, què va succeir en el camí perquè tots trobarem el mateix tipus de respostes, o pitjor dit, el mateix tipus de preguntes? i on es fan les preguntes sinó en les institucions del coneixement?

Ja hem vist el que ha passat amb aquestes institucions immerses en processos de privatització i mercantilització, així que potser ens anara de profit dedicar tot aquest capital creatiu que desenvolupem en les èpoques de bonança orientant-ho cap a la possibilitat de pensar/proposar/experimentar nous models en educació, però també en govern, recuperar la capacitat d'establir acords, pactes i contractes als quals arribar per mitjà del conflicte/diàleg, però també la realitat d'un subjecte afectat i afectant que és capaç de generar llaços d'autonomia i dependència i, si ens posem utòpiques, simplement recuperar la possibilitat de pensar conjuntament passant d'un subjecte privat a un *nosaltres* que pensa.

Necessitaríem plantejar-nos prèviament quines formes de govern estem considerant com les úniques vàlides i per què en aquests moments hauríem de dedicar-nos a analitzar la nostra realitat per a governar-nos de forma conjunta que no significa ni massificada ni unànime. Què ha passat per a què les polítiques públiques que afecten a grans capes de la població, com és el cas de la reforma de l'ensenyament superior europeu, es prenguen en reunions compostes per delegats polítics i tecnòcrates de l'administració europea sense que es produïska debat algun en la societat més enllà de fer callar les protestes sorgides de l'àmbit universitari i no solament dels docents "beneficiaris" afectats per les retallades i privatitzacions sinó pels propis alumnes? En quin moment s'ha produït un desistiment o cooptació de la capacitat de decisió sobre qüestions centrals del nostre govern? I el que és pitjor, què ha passat perquè les forces polítiques no se senten ni tan sols inclinades a iniciar un debat obert amb la societat en casos com aquests en què hi ha una oposició de considerables dimensions que intenta fer-se sentir de múltiples maneres? Per ventura no disposem dels mitjans tecnològics per a fer-ho? O simplement es tracta de mantenir un tractament de minoria d'edat al conjunt de la població?

Podríem doncs revisar en certa manera les condicions del pacte que realitzem a Europa en general i a Espanya en particular, sobre les nostres maneres de govern que semblen estar cada dia més blindades a qualsevol canvi, sota l'excusa a voltes dels fonamentalismes aguaitants, unes altres, sota l'amenaça de la pèrdua d'identitats o sota qualsevol altre sostre que resulte convenient per a la campanya d'opinió pública del moment. Nomenarem les falses transicions i els acords a mig gas, la desarticulació generalitzada d'una societat que s'havia posat en peus amb esperança i que ha acabat sent una amb el mercat. Enfront d'açò, com no reprendre la inabas-



table derrota que va suposar per als moviments autònoms a Espanya la simulació d'una democràcia postfranquista basada en pactes entre els antics comandaments i els nous partits, a esquena del que havia sigut l'oposició fins al moment, evidenciant la impossibilitat física del canvi. Una derrota que va establir un punt de partida en el qual, per a començar, s'havia de negar aqueixa mateixa derrota, es necessitava dibuixar una realitat possible en la qual el subjecte històric relacionat amb el treball es va veure desmantellat per a passar a ser un "subjecte lliure", un aspirant a la llibertat de la seua pròpia precarització. Resulta útil en aquesta qüestió remuntar-se a les lluites obreres dels 70, com a antecedent de certa idea d'autonomia prefiguradora de les bases que ens porten en l'actualitat als processos d'autogestió i autoformació col·lectiva.

Totes aquestes reflexions sobre la relació entre política i vida posen de manifest la necessitat que els moviments socials tornen a pensar la qüestió de les institucions mitjançant les seues pròpies pràctiques, sobre la necessitat d'instituir-se i modificar amb açò la trajectòria d'altres institucions, afavorint la implantació de noves condicions de producció del públic o bé del comú, de manera que s'obliguen els següents possibles, com bé indica Carlos Prieto del Campo⁶:

- a) Extensió de les dinàmiques de resistència col·lectiva, transformant-les en dinàmiques d'institució col·lectiva;
- b) Enriquiment objectiu de les possibilitats d'acció política més enllà del sistema de partits i sindicats;
- c) Possibilitat de constitucionalitzar i democratitzar l'antagonisme i juridificar les lluites mitjançant dispositius de producció administrativa, despesa pública i sistema tributari.

En resum, necessitem abans de res, desenvolupar estratègies vàlides per a convertir-nos en interlocutores dels poders públics amb la capacitat de generar debats per a pal·liar la crisi de funcionament de la política, és a dir, la pèrdua de capacitat del poder polític d'interactuar amb la societat, inclosos els moviments socials. D'altra banda, l'experimentació de formes inèdites de sobirania i d'invenió de projectes polítics que contraresten les dinàmiques sistèmiques de reproducció del capital i les formes de governança de les elits que es beneficien de tals dinàmiques, hauria d'afrontar la necessitat urgent de realitzar un procés de democratització radical de les institucions europees, encara que tampoc podem limitar-nos a fer una anàlisi excessivament optimista de les possibilitats d'eixir-nos d'un esdeveniment tan complex i instaurar des fins al més profund de la nostra pròpia subjectivació.

La metròpolis postfordista

Però abordem breument el marc en el qual succeeix aquesta confluència de tensions i forces convergents, de conflictes i de reptes, el context en el qual s'està pro-

⁶ PRIETO DEL CAMPO, Carlos. "Lo público y lo común: Estado, derecho, Administración pública/poder constituyente, capitalismo, movimientos antisistémicos". en Revista *Trasversales* número 14, primavera 2009.

⁷ NEGRI, Antonio, *La metrópolis y la multitud*, (consultado el 2 de septiembre de 2015 y disponible on line en: http://ddooss.org/articulos/otros/Antonio_Negri.htm

duint la crisi, és a dir, la metròpolis. Per a abordar avui dia les dinàmiques que confluïxen en els epicentres del canvi, no n'hi ha prou amb atendre a criteris urbanístics o ecològics, sent necessària l'aplicació simultània d'una anàlisi política i social que pugui anar més enllà de la pròpia disposició espacial. Seria de rigor començar dient que hi ha una diferència entre els conceptes de ciutat i de metròpolis que poc té a veure amb la dimensió de l'acumulació de recursos i persones, ni tampoc amb el seu emplaçament en el primer o en el tercer món, sinó amb un canvi general en les relacions de producció i de captació del treball. Per resumir, direm, citant a Negri⁷, que avui dia la metròpolis és a la classe metropolitana el que l'obrer era a la fàbrica. Què significa aquesta frase tan suggeridora? Ni més ni menys que en els processos de transformació que acompanyen al pas del fordisme al postfordisme, la metròpolis es converteix en el lloc central de producció i explotació però també de creativitat i rebel·lió, característiques que abans servien per a descriure la centralitat de la fàbrica.

Aquesta consolidació del postfordisme implica l'exportació del model de producció immaterial a altres formes de treball. La indiferenciació entre temps de treball i temps de vida, amb la seua conseqüent autoexplotació, la cessió dels beneficis de les externalitats positives generades a d'altres agents econòmics, la llibertat precària paradoxalment paral·lela a la incapacitat de gestionar temps i horaris, l'aïllament dels treballadors i per tant, la impossibilitat de sindicació, són totes característiques reconeixibles en els productors-gestors culturals però igualment aplicables als empleats de les grans cadenes o a qualsevol altre treballador de l'àmbit dels serveis, per posar altres exemples.

Si fem una breu revisió del que suposa aquest procés de transformació metropolitana associada al model de producció postfordista, podem nomenar nombroses maneres de "posar a treballar la ciutat" de la mateixa manera en què es posa a treballar a la vida. La reducció de l'espai considerat com a públic a través de les privatitzacions fragmentàries (publicitat, terrasses, encerclaments, desaparició d'elements comuns gratuïts com a fonts o bancs), l'estandardització del mateix (places dures, mobiliari urbà hostil) anul·lant la possibilitat d'espais comuns de trobada, la multiplicació de dispositius de control tant tecnològic com a normatiu per a reduir l'ocupació de l'espai públic a actes de consum sota la coartada de la ciutat convertida en espectacle, ja siga turístic, ja siga d'oci programat, la multiplicació d'ordenances cíviques que escapen a qualsevol capacitat de decisió per part dels ciutadans, i tota una infinitat d'expropiacions similars, fan que el comú metropolità siga un espai cada vegada més escàs, de manera que resulta quasi obligatòria l'engegada de dinàmiques de recuperació del mateix, mitjançant processos d'anàlisi i participació comunitàries que permeten incidir de forma eficaç i positiva en aquesta anul·lació progressiva amb la intenció de revertir-la.



L'autoformació multiplicada

Tot açò ens enfronta a la necessitat d'una reflexió interna sobre la noció de crisi, així com sobre la urgència a l'hora d'inventar nous mecanismes d'acció col·lectiva que ens permeten reaccionar davant l'enèsima càrrega del capital i les seues inamovibles pretensions de flexibilitat. Ens trobem davant un repte d'innovació política que tinga en compte ja no el públic, sinó el comú, que supose un canvi d'escala i d'apreciació general sobre la deriva que podria anar associada a aquests canvis amb caràcter general. Per tant, com ja hem plantejat, necessitem identificar el subjecte de transformació possible davant la crisi en la metròpolis postfordista, la comunitat absent que podria aportar mecanismes d'activació i articulació de la mateixa i respondre a la qüestió de com i d'on podria emanar el coneixement necessari per a provocar un canvi en les maneres de conceptualització i de govern, així com la metodologia de transformació emprada per a açò en diferents experiències pràctiques.

Reiterem la necessitat de transformar la resistència en una dinàmica d'institució col·lectiva, anant més enllà del sistema de partits, encara que necessitem constituir-nos prèviament en interlocutores legitimades d'aqueixos mateixos poders públics amb la capacitat de generar debats i proposar accions autònomes. No obstant, fem de nou recalcamen en què es tractaria més aviat d'instituir-se que de convertir-se en inamovible institució i per açò, resulta tan important recordar quantes vegades siga necessari el debat entre emergència i perdurabilitat, entre revolució i esclerotització. Aqueix debat constitueix un punt d'inflexió decisiu en la possibilitat d'instituir processos i generar institucions diferents, denominades per certs autors com a institucions autònomes o "monstruoses", per a acompanyar i impulsar noves pràctiques socials transformadores sense caure per açò en l'autisme de l'estable.

En aquesta línia entrem en el debat central sobre el projecte d'autoformació com a dispositiu de dinamització polític, abordant la necessitat de dotar-nos d'armes formatives ja que en l'activisme rares vegades es produeix l'acumulació de saber sinó, en la majoria dels casos, un relleu generacional que desaprofita els coneixements adquirits mitjançant les pràctiques antagonistes. Des dels moviments socials, poques vegades hem sigut capaces d'engegar institucions col·lectives estables que ens servisquen per a generar debats entorn d'aquests sabers no acadèmics així com per a agrupar-los, contrastar-los i transmetre'ls apropiadament. Ens trobem davant l'absoluta necessitat de multiplicar empreses polítiques com l'Observatori Metropolità⁸, que funcionen en xarxa com la Universitat Nòmada⁹, i que treballen per a articular plataformes des de les quals travar sinergies cara als urgents canvis als quals ens aboca aquesta triple crisi que estem mastegant. Si a açò li afegim el desenvolupament de les capacitats igualitàries a la Rancièra mitjançant una presa de poder, un empoderament dels mitjans de coneixement, els continguts i els llocs, tenim dispositius conjunts de producció de teories i pràctiques orientats a la transformació política que també és la vida.

⁸ <http://www.observatorio-metropolitano.org/>

⁹ <http://www.universidad-nomada.net>.

¹⁰ RANCIÈRE, J. (2009). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes

Hem d'assumir que la política tan sols pot denominar-se política quan provoca canvi i aquest canvi tan sols és possible en grups que tinguen la potència de transformació política, persones amb poder fàctic capaçes de canviar l'estructura amb la seua emergència organitzada. En l'actualitat, a Espanya almenys, tots som subjectes des dels quals pot emanar el canvi, vista la crisi profunda que ens agita, però resulta molt més probable que els subjectes transformadors provenguen dels següents quatre grups: treballadors immigrants il·legals, treballadors cognitius de classe mitjana amb ocupacions precàries, joves dels suburbis, i estudiants d'institut o d'universitat. A aquests grups se sumen aquells que, per la gravetat de la crisi, es troben en una posició desesperada, en la qual tots els privilegis o almenys, els equilibris precaris obtinguts al llarg de dècades, desapareixen de manera abrupta, deixant-los la sensació de que ja no tenen gens que perdre i que, per tant, poden eixir-se de les seues caselles, és a dir, dels seus marcs de pensament, i passar a l'acció.

Per a fomentar l'activació d'aquests grups transformadors, resulta necessària la generació d'estructures que afavorisquen un procés similar al plantejat pel mestre ignorant¹⁰ i fer-les visibles, és a dir, atractives, a aquests quatre grups: a través de la creació d'escenaris de formació alternatius, consolidar estructures de manera que es pugui produir l'empoderament intel·lectual dels potencialment capaçes de canvi i l'aplicació fàctica d'aquest empoderament en la creació de plataformes d'acció a nivell econòmic i social. En resum, com ja hem dit, es tractaria de consolidar formes de socialitat que es donen com immediatament polítiques: amb una nova politicitat encarnada o específica el sentit de la qual procedisca de l'exercici intuïtiu de les seues pràctiques, reapropiant-se d'espais i paraules per a transformar-se mitjançant una operació conjunta que combine la praxi com a eina teòrica i el pensament com a eina de transformació.

En aquest procés, fem especial recalcament en el desenvolupament de dues fases: d'una banda, la detecció o creació de conceptes sobre la base de necessitats i desitjos amb una clara intenció d'investigació militant (sobre nocions com el comú, la renda bàsica, les fronteres internes, els processos participatius urbans o el decreixement). Per una altra, la generació d'un diàleg en el qual des del primer moment s'estiga plantejant la igualtat de capacitats entre els diferents interlocutors. Açò implica planificar processos més llargs, de major implicació, d'anada i tornada, en els quals el moment de la trobada siga simplement una carnalització d'un diàleg previ i d'una conversa posterior. La seua orientació es caracteritzaria per:

1. La posada en relació de les teories crítiques amb les pràctiques dels moviments socials en la transformació de la metròpolis, prioritzant la connexió amb la societat i responent a les necessitats d'autoformació per a dotar-se d'eines conceptuals que des de les segones es plantegen com a urgents.

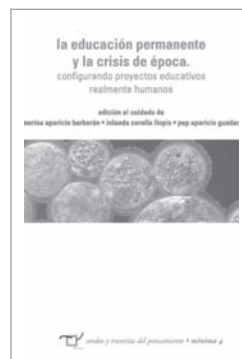


2. La utilització de les noves tecnologies per a promoure la producció i la difusió horitzontal de coneixements a través d'arxius, emissions *streaming* i vídeos com a eines bàsiques per a visibilitzar i socialitzar aquests processos.
3. La vinculació amb les diferents institucions de coneixement entre les quals es troba la universitat, cercant la seua implicació en processos de construcció conjunta de teoria i devolució de la mateixa a la societat.

Es tractaria de dur a terme processos d'autoformació generals que li donaren més pes a les trobades puntuals, articulades amb altres línies i projectes per a anar completant manques, atenent a les dinàmiques internes per a passar després als processos participatius al voltant d'aquests objectius:

1. Respondre a les necessitats d'autoformació en l'àmbit polític que es plantegen com a urgents des dels moviments socials: l'aprenentatge de metodologies assembleàries i processos participatius destinats a produir **empoderament polític** mitjançant processos institucionals.
2. Plantejar intervencions que no es limiten a un espai determinat sinó que generen un marc d'anàlisi de manques i desitjos que dinamitzi les energies cap a un procés d'**empoderament físic** dels diferents espais pels quals es podria optar, inventant eines i abordant les realitats jurídiques d'ocupació d'espais en desús.
3. Igualment importants considerem les possibilitats d'**empoderament laboral** des de les diferents modalitats d'empreses fins a les alternatives econòmiques que no utilitzen els diners com a moneda de canvi.
4. Finalment, les diferents opcions de sobirania alimentària proposades des de l'agroecologia urbana així com els diferents debats sobre decreixement, ecologia i energies renovables, ens permeten treballar les possibilitats d'**empoderament ecològic**, més que peremptori avui dia.

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



dialogica

En conversa amb l'estudi 'La Dula'



Quan pensàrem en quines experiències ens agradaria que estigueren presents en el número de la revista ho férem pensant en experiències de **creació social**. La creació social l'hem treballada amb Antonia de Vita¹, ella ens diu que no és una creació del no res, sinó que és una forma de disposar relacions i contextos de forma creativa. Experiències que troben el seu inici en alguna cosa que ja existeix i que combinen elements de manera generativa per posar-se en relació de manera original amb allò que falta. Així, en la nostra recerca d'experiències de creació trobarem l'estudi La Dula, una iniciativa sostinguda des de la sociologia que té cura de la participació. Encetem, en aquest espai una relació de diàleg intentant aprofundir en les línies que volem treballar en aquest número.

*Una primera qüestió que m'agradaria conversar amb vosaltres és aquesta possibilitat de combinar, de partir del que hi és per fer créixer, per crear. Crec que aquí juga un paper fonamental l'**escolta**, la capacitat de fer-se càrrec, d'atendre al que és. De vegades l'acció social està més pensada des de l'activitat i no tant des de l'**atenció** que cal prestar per poder fer alguna cosa amb sentit.*

És molt interessant el que comentes sobre la concepció de la creació social d'Antònia de Vita, ja que guarda molts vincles amb la genealogia dels proces-

¹ De Vita, Antonia (2012) *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona. Laertes.

sos participatius per al desenvolupament local o comunitari. Pensem, junt a altres tècnics i teòrics de la participació, que aquestos no deuen partir del no res, sinó més bé sorgir de les demandes, necessitats o conflictes que es donen en el territori, especialment quan estan expressats o canalitzats pel teixit associatiu. Llavors és quan deuen ser recolzats i impulsats per l'administració pública, engegant una dinàmica múltiple d'avall cap a dalt, i a l'invers. De vegades ens trobem amb processos de participació ciutadana que estan activats específicament des de l'àmbit institucional. sense recolzar-se en cap demanda que vinga des d'avall. Tals processos corren el perill, al nostre parer, de configurar-se sense una base social que els reconega i els atorgue legitimitat, al mateix temps que poden obeir principalment a l'obtenció de rèdits en el marc de la política municipal.

Ara bé, fins i tot quan estem davant de processos participatius demandats des de moviments socials o veïnals actius en el territori cal atendre un altre element, com són les pràctiques veïnals informals i autònomes que es donen al territori. Això és, allò que fan els veïns i les veïnes de la zona: a quins llocs del barri acudeixen, que fan en ells, amb qui estableixen relacions, etc. Posarem un exemple relatiu a la Partida de Dalt. Amb l'Associació de Veïns i Veïnes de Campanar vam decidir fa un parell d'anys iniciar uns tallers participatius al barri per fer un petit diagnòstic participat de la zona així com generar propostes per a la seua millora i dinamització. Era un tema que preocupava a l'Associació i sobre el que pretenia actuar. No obstant això, en l'anàlisi prèvia ens adonarem que en la Partida de Dalt estaven succeint coses ben interessants. D'una banda, observàvem que s'havien incrementat el nombre de camps llaurats. Persones aturades s'havien posat a cultivar algunes parcel·les, bé arrendades, bé de la família. També s'havien ocupat d'altres xicotetes per fer horts dedicats a l'autoconsum, i fins i tot en aquell moment s'havien establert els Horts de la Basetta, una mena d'hortos urbans vora el Túria. D'una altra, també observàrem un moviment incipient de persones fent footing o en bici que se n'eixien del Parc de Capçaleira o de la ruta del riu Túria i s'endinsaven per la Partida. Llavors, els tallers participatius sobre la Partida de Dalt es van assentar també sobre els usos emergents que hi havia a la zona, això és, sobre les «relacions i el context» local pel que ens preguntàveu. Es tractava d'impulsar un lloc que certes pràctiques ciutadanes començaven de forma incipient a activar-se.

Per tant, posem en el centre dels processos participatius les demandes i posicionaments del teixit associatiu local així com aquelles pràctiques comunitàries que es donen de manera informal i quotidiana. No obstant això, aquestos elements cal inscriure'ls en un context de diagnosi i de reflexió continuada, que són el que configuren els processos participatius. Açò ens ve al cap quan parles de l'escolta i l'atenció. Moltes vegades, les propostes que formulem com a ciutadans o veïns/es d'un territori poden estar impregnades d'alguns estereotips sobre part de la població, o bé excloure sense adonar-se'n a part del veïnat de la iniciativa que es vol promoure. Quan vam

iniciar els tallers per a l'activació del Parc del Raval, al municipi d'Algemesí, els veïns i veïnes que composaven el grup motor pensaven que aquesta actuació era molt difícil. Consideraven que els fins aleshores usuaris principals del parc -xics joves, amb mala imatge al barri, que practicaven la petanca i *el botelló* a poqueta nit- mai accedien a una compatibilitat d'usos. Unes setmanes després, i conforme avançava el diagnòstic de la zona, uns i altres s'ajuntaven al voltant d'una taula pensant de forma engrescadora accions per donar vida al parc.

Al remat, estem molt d'acord amb Tomàs Villasante quan afirma que «no hay unos seres más creativos que otros, sinó situaciones más o menos propicias para que se den las creatividades, y estilos para saber abordarlas».

*I aquí entra en joc una altra de les claus que volíem pensar-treballar, l'autoformació, ens preguntàvem en quina mesura aquestes experiències creatives suposen també per aquelles que les viuen i les sostenen experiències de formació. Una formació que naix de la pregunta i del sentit. Però ahora, com, el que feu quan esteu treballant amb altres, és també una **pràctica d'acompanyament** en aquest procés d'autoformació.*

Pròpiament no diríem que els processos participatius s'ubiquen dintre de les pràctiques d'autoformació, tot i que tenen molts punts de contacte. Per a nosaltres, les primeres són aquelles experiències articulades des dels moviments socials de forma autònoma per crear processos d'aprenentatge situat a partir d'aquells conflictes i vivències que els travessen vital i quotidianament. La finalitat de tals processos seria generar noves narratives polítiques que contribueixen a il·luminar i reconfigurar les pràctiques polítiques dels mateixos: generar coneixements per «mossegar» la realitat. Aquesta mirada ha donat algunes de les pràctiques més interessants en l'estat espanyol en la darrera dècada, com la Universidad Nómada o la Fundació dels Comuns.

Els processos participatius se caracteritzen per lògiques diferents a la de l'autoformació. Entre les divergències més importants, cal destacar la presència i el paper que hi juguen els/les tècnics/ques com a mediadors-dinamitzadors al llarg d'un procés de treball. En l'autoformació el pes recau en els propis militants. Siga com siga, i sent conscients de les diferències, pràctiques com l'autoformació així com la investigació militant són una referència fonamental per a nosaltres, de les que ens agrada molt adaptar enfocaments i elements per als processos i els àmbits en els que treballem.

Dit açò, en la Dula seguim principalment la metodologia de la Investigació Acció Participació (IAP d'ara endavant), construïda a partir de referents llatinoamericans (Falz Borda, Paulo Freire...) i, posteriorment i en l'estat, de l'equip d'investigació que gira al voltant de Tomàs Villasante. Des d'aquesta mirada, entenem els processos participatius com a processos d'anàlisi, reflexivitat i aprenentatge per part del veïnat. Llavors, la formació és un tret constant en les diverses etapes per les que transita la participació ciutadana, ja siga en la diagnosi participada amb la comunitat, la devo-

lució creativa del treball de camp realitzat o els tallers pròpiament de formació que es realitzen. Per tant, la formació no es redueix sols als tallers amb aquest propòsit, com a vegades es percibeix, sinó que s'estén per tot el procés: els veïns i veïnes diagnostiquen el seu entorn, els actors i les relacions existents en ell, els espais i les pràctiques que es donen als mateixos, les necessitats, els posicionaments discursius al territori, etc. També es pregunten per què ells mateixa mantenen els discursos o les opinions que sostenen sobre un determinat tema, en el que esdevé un dels exercicis de reflexivitat – entenent aquesta per la pregunta pel propi posicionament d'un- més interessants que es donen en un procés d'IAP. Al remat, participar és aprendre.

En aquest context, el procés d'acompanyament als i les participants és efectivament un punt clau a l'hora d'entendre la participació. Probablement hi hasquen dos moments que cal subratllar. En primer lloc, és important com formulem i presentem les preguntes a les dinàmiques amb la finalitat d'activar els coneixements vivencials que els veïns i veïnes posseïm sobre els entorns en que vivim. A vegades, en les introduccions se'ns escapen conceptes o plantejaments més propis de tècnics/ques, que allunyen la ciutadania de la tasca que s'està realitzant. Així mateixa, és fonamental l'acompanyament inicial una vegada es formula una determinada pregunta: resoldre els dubtes que eixen, plantejaments que no s'entenen bé del tot, animar a que es reflexione sobre la qüestió, etc. Açò esdevé crucial sobretot quan treballem amb poblacions amb poc capital cultural o simbòlic o en entorns empobrits. En segon lloc, l'acompanyament ha de tractar també d'evitar que les desigualtats estructurals articulen o pauten les dinàmiques col·lectives. Per motius de classe, gènere o ètnia, hi ha persones amb moltes més capacitats per a expressar-se i debatre en públic així com amb habilitats per utilitzar un llenguatge que convenç la resta (capital simbòlic). Doncs bé, en el transcurs de les dinàmiques cal contrarestar aquestos elements estructurals i garantir que tothom tinga l'oportunitat de parlar i argumentar al mateix temps que cap persona o grup de persones monopolitze l'ús de la paraula. Realment, açò no és sols feina del dinamitzador/a, moltes vegades és fonamental ja el disseny de les dinàmiques. S'entendrà amb un exemple: treballem en contextos de diversitat on automàticament les dones es callen si estem amb un grup mixte. En aquestos casos, més enllà del rol del dinamitzador, cal reforçar les seues posicions amb tallers específicament per a dones on puguem expressar els seus posicionaments.

Açò em suggereix una altra pregunta, té a veure per la vostra formació, entenent aquesta no com la d'origen quan creàreu l'espai sinó la que necessiteu ara, i quan parle de formació no només em referisc a qüestions més ... mmm ... no sé ben be quina paraula utilitzar, no només qüestions tècniques, dic tècniques en el sentit que utilitzeu vosaltres. No només una formació que alimenta la vostra pràctica tècnica, sinó també una formació que us permet acompanyar aquests processos. Què necessiteu fer amb vosaltres per poder acompanyar... seria la pregunta. I crec que

lliga amb el que plantegeu per la reflexivitat, perquè imagine que aquesta és una qüestió que treballem en vosaltres també.

Ens agrada molt aquesta pregunta. És quelcom que no tenim del tot reflexionat entre nosaltres, de mode que ens convida a pensar la nostra pràctica d'acompanyament per a respondre. I el primer que et diríem és que, a més, sobre els processos d'acompanyament en les dinàmiques no hi ha molt escrit, o al menys nosaltres no ho hem trobat: la literatura sobre la participació es centra principalment en com realitzar les tècniques i com treballar l'anàlisi. Llavors, l'acompanyament te aquell caràcter artesanal que Jesús Ibáñez atorgava a les pràctiques qualitatives d'investigació social, en el sentit de que és el propi dinamitzador/a el que va elaborant la seua manera de fer a partir de l'experiència i l'equivocació, sense cap mena de receptari previ. D'altra banda, la pràctica de la reflexivitat, de la mà de Bourdieu, també ens sembla fonamental per aprendre del que estem fent i qüestionar-nos a nosaltres mateixa: quina posició ocupem nosaltres mateixos en l'estructura social i com això és fa notar en un taller, quin capital cultural o simbòlic tenim i amb quin se'ns percep, etc. Ara bé, pensem que la pregunta per quin lloc ocupem no s'ha de limitar a aquests temes, sinó també incloure com ens trobem, que ens afecta o quines preocupacions portem en el cap. És una pràctica que es deu pensar també des dels afectes i les cures i no sols en el plànol estructural en que ho plantejava Bourdieu.

Llavors, et diríem que on més aprenem és en l'avaluació de cada sessió, on podem conversar o revisar com ha anat un taller o una dinàmica. Sí, aquest es un moment fonamental perquè és produeix un diàleg entre nosaltres sobre cada punt, sobre allò que ha observat l'un de l'altre al llarg de la sessió en la relació amb els i les participants, els conflictes o problemes que s'han donat, etc. I una qüestió molt rellevant en aquest camp són els estats d'ànim propi, doncs són un dels fets que més influeixen en com transcorre un taller participatiu.

També ens sembla molt enriquidor veure a altres companys i companyes dinamitzar un taller i poder recollir allò que ens agrada del seu plantejament, o al menys poder conversar amb ells/es sobre com resolen un determinat assumpte o encaren un possible conflicte. Mira, Mireia fa poquet xarrava amb Carlos Pereda, sociòleg membre del Colectivo Ioé i tota una referència en el camp de les metodologies IAP. Contava a l'acabar que havien estat debatint sobre com implementar un fluxograma (diagnòstic de necessitats) per a una sessió de treball, i que Pereda li havia qüestionat sobre l'ús de la paraula «necessitats» en la pregunta que es llançava a la sessió, per considerar-la massa tècnica. Nosaltres la utilitzem sovint, però ell deia que preferia qüestions del tipus «que fa falta per a millorar el nostre barri?», que és més propera i directa a les comunitats. Açò és un bon exemple del que dèiem: un aprenentatge dialogat amb altres companyes.

*La tercera de les claus en joc és la de la **transformació**, contàveu que el procés de la Partida de Dalt de Campanar va començar d'una manera molt xicoteta i*

experimental, la qüestió és mostrar com aquests experiments que són experiències de relació que són concretes, situades, micro, esdevenen pràctiques de transformació, què (us) passa en aquests processos que canvia la forma d'habitar el barri, la ciutat, de mirar el territori, de pensar el veïnatge...

Els processos participatius obrin espais dialèctics entre diferents posicionaments discursius, i és aquesta pròpia dinàmica la que fa possible detectar noves demandes o problemàtiques que van més enllà de les inicials, estant la reflexió present en tot el procés. Les noves demandes i problemàtiques romanen latents a l'espera de trobar un espai apropiat per crear de manera col·laborativa possibles solucions. La transformació es dona sempre a partir de la confrontació de idees i la negociació entre diferents actors.

Hi ha varies qüestions que canvien en un procés d'IAP, més enllà de la pròpia transformació de les necessitats o les problemàtiques que estan a la base o que donen motiu a un procés participatiu, sempre i quan aquest s'haja realitzat de forma satisfactòria. Entre els primers, destaca la xarxa de relacions locals. Per explicar-ho abordem una de les tècniques que utilitzem al diagnòstic participat, com és el mapejat d'actors. Aquesta tècnica es una representació gràfica del grup referent de veïns/es que mobilitzen el procés (en endavant GM). Cada element de la xarxa representa una entitat. El més important es poder observar quins elements son els més significatius i quines son les relacions que hi juguen, representant a les persones i els grups d'afinitat en el mateix mapa. Esta tècnica ens serveix per proposar canvis, donat que els debats realitzats a partir de la realitat existent ens generen nous conjunts d'acció. Aconsegüim ubicar-nos en una posició de futur, del "què podem fer per millor la situació actual" i per tant ens obliga a pensar quin es el camí idoni per poder aconseguir millores en les situacions plantejades. Al mapa veiem on es troben les relacions de major conflictivitat, les més neutres -o les inexistents-, les diferents però que es poden superar, i on estan les de major afinitat. Amb aquesta panoràmica fem parar al grup, pensar i observar (autoreflexió). Si en una primera fase ajuntem en el mateix espai a les entitats o grups enemistats, el propi procés pot ser un fracàs. Millor començar a treballar amb els afins i amb els indiferents. Amb ells es poden tendir ponts i unir-se en allò comú, en allò que tots i totes podem estar d'acord. Aquets grups d'afinitat ens serviran per aplegar a altres, fer de ponts i poder arribar aquells més allunyats. Per tant generarem noves xarxes d'afinitat, creixent des dels més afins i tendint ponts amb les posiciones més indiferents o alienes (però no oposades). Conforme el procés participatiu va avant, aquestes xarxes de relacions del territori es van transformant i van entrant en joc nous actors, sent un dels canvis que més es noten a nivell local.

Les transformacions també s'observen en les relacions de proximitat quan els processos es fan de manera inclusiva, comptant amb la diversitat cultural i poblacional. Un exemple es *Escoltem Velluters*, projecte que genera un punt de trobada per tractar de buscar consensos de convivència entre els diferents grups poblacionals que cohabi-

ten al *barri Xino*. El fet de poder compartir espai i diàleg en diversos agents del barri (treballadores del sexe, veïnat, teixit associatiu i comerciants) fa nèixer i créixer noves mirades i escoltes cap a perfils que anteriorment eren llunyans, i per tant, més fàcilment estigmatitzables. No vol dir que aquests canvis s'observen en tot el barri, però sí en les persones participants i probablement en alguns dels seus cercles d'afinitat.

També s'observen canvis en altres plànols que cal subratllar, especialment en la capacitat sociopolítica de les persones que estan actives en un procés. I diria que açò ocorre en una doble dimensió. D'una banda, es donen formes d'identificació col·lectiva front a un problema que abans sols es percebia de forma individual. Com resa el cànon de les metodologies participatives, es produeix una certa transició del “jo” cap al “nosaltres”. D'una altra banda, es solen observar també actituds més atentes i actives cap a les necessitats i els conflictes que es donen en el territori per part d'aquell grup de veïnat més implicat en el procés participatiu. Açò sol ocórrer freqüentment quan treballes en barris empobrits, on part de la tasca te molt a veure en el foment del lideratge i de les capacitats del veïnat.

I com es pensa l'acció de La Dula de cara al futur, quines són les línies de treball que prioritzareu, en quins projectes us esteu engrescant?

Des de l'estudi portem algunes línies de treball a les que volem donar més pes de cara als anys vinents, tant per qüestions polítiques (això és, des d'on llegim nosaltres la societat i els fenòmens urbans contemporanis) com perquè entenem que va a ser una demanda creixent de les administracions públiques en els propers anys, i al final tractem de viure de la nostra feina. Dintre d'aquestes, ens agradaria subratllar que des de fa mesos vam encetar una línia d'investigació i intervenció entorn la qüestió dels comuns urbans. El comú i els bens comuns són conceptes que estan esdevenint centrals en el pensament polític i social contemporani, de mode que pensàvem que és interessant treballar, com s'està fent a molts altres llocs de l'estat, en com aquests idees i pràctiques s'implementen i prenen forma en les ciutats. I açò està passant per dos vies. En primer lloc, el sorgiment i expansió de nombrosos espais que s'articulen a través de la gestió veïnal o comunitària del lloc: solars, horts urbans, centre socials ocupats, espais culturals de gestió veïnal, etc. Tots ells comparteixen el fet de ser recursos urbans gestionats, i sovint també autogenerats, per una comunitat activada entorn el mateix, que regula l'espai a través d'unes normes i usos fixades pels propis implicats/des. Ara bé, en segon lloc, també està donant peu a començar a pensar els serveis públics en altres termes. D'alguna manera, diversos fenòmens i pràctiques apunten a una incipient comunaltització (*commoning*) dels serveis públics, com ara l'educació, la salut o les cures. Açò suposa multiplicar els processos de gestió democràtica, implicació de la comunitat i de transferència d'autonomia. Cal pensar quines són les pràctiques que s'estan donant també en l'àmbit educatiu per nodrir-les i impulsar-les en aquest sentit. Al remat, els comuns van a ser una qüestió central en les noves formes d'imaginació i disseny institucional en els propers anys.



Paulo Freire
INSTITUTO
INSTITUTUS
INSTITUTION

Buscar...



Mi Cuenta



PORTADA TIENDA

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

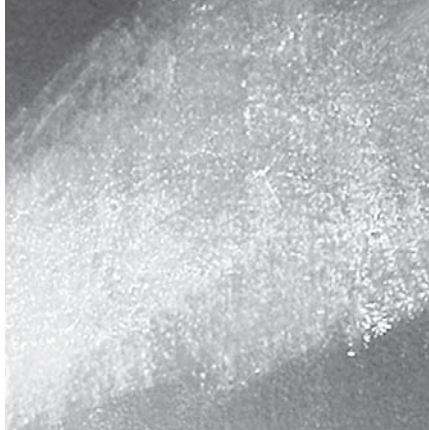
Apdo. de correos 76
46800 Xàtiva

NUESTRAS WEBS

Instituto Paulo Freire
Rizoma freireano

Portada Información Legal Protección de Datos

Desarrollo © grupowebmedia



llibres

David i Goliat. La primavera de les economies diverses

*Lucia Bertell, Marco Deriu, Antonia de Vita i Giorgio Gosetti.
L'Ullal Edicions-Institut Paulo Freire d'Espanya-TAREPA-PV*

Dolors Monferrer Ferrando



Estem en un món per una banda en crisi i descomposició: alt nivell d'atur, precarietat laboral, aïllament i competició entre els i les treballadores i dolentes condicions de treball, en alguns casos, quasi d'esclavitud, consumisme sense mesura ni límit, canvi climàtic que ens està portant a patir unes temperatures no vistes fins ara, corrupció a tots els nivells, immigració i actituds nazistes en plena Europa. Pareix que els valors sota els quals la cultura occidental i concretament l'Europea s'havia instal·lat, han desaparegut. El nostre estil de vida depreda-

dor de la naturalesa i d'explotació d'altres éssers humans així com un consumisme patològic i bulímic, ha creat formes de vida buides i sense sentit que és cap a on va aquest sistema econòmic capitalista que ens ha tocat viure.

Però, al mateix temps, o precisament per això, estan emergint altres economies amb noves formes, estils de vida diferents que a poc a poc, van mostrant-nos altra forma de viure, de benviure, que a poc a poc va inundant els territoris, els espais, les relacions, la natura i els valors solidaris amb experiències concretes. El que es

diu, economies solidàries, col·laboratives, etc. En definitiva economies diverses.

El llibre David i Goliat, ens mostra investigacions realitzades al nord d'Itàlia i a la Cerdanya, al voltant de noves iniciatives econòmiques que han volgut posar en pràctica altres formes de vida, altres valors i altres formes de treballar.

Ens mostren com anar vivint en el present imaginant i preparant les condicions per a una transició de civilització. Assenyalen la necessitat d'enllaçar societat, política i economia. De ma-

nera que en les seues investigacions analitzen els nous estils de vida amb aproximacions a sistemes complexes de relacions, noves formes de consum, nova relació amb el treball, amb la producció, amb l'entorn i amb la resta de persones.

Una economia on la finalitat no siga l'acumulació de diners, sinó la producció d'un ben social amb el respecte al medi ambient i a unes relacions laborals de pertinència, de col·laboració i que done sentit a la feina realitzada.

Doncs, proposen, un "partir de si mateix" que se possibilita l'autonomia i la responsabilitat personal per dur a terme projectes basats en altra forma d'estar al món del treball. Es pregunten quina idea de ésser humà, en qui entorn, en quin treball, amb què tipus de relacions volen viure.

Aquest desig de construir una millor economia va relacionada amb el desig de construir en comú, partint de si mateix, per a anar a altres i construir amb altres.

Per aconseguir això, proposen posar en discussió les nostres certeses més profundes, consideren que cal fer aflorar les preguntes i els desafius, per a això, cal contraposar una nova idea de consum, una idea de economia solidària que necessita eleccions i modificacions d'un mateix, i de solucions concretes.

Pel mateix ens mostren que per aconseguir això, cal el nexa amb la dimensió educativa, qüestió fonamental i necessària per a replantejar les formes de la política, formes del "partir de si", canvis en els estils de vida partint des d'on estem, per tal de modificar, canviar, transformar tot el que dependeix de nosaltres.

Posant cadascú tot el que puga, realitzant la nostra part sense delegar el canvi a alguna cosa que està en l'exterior o fora de nosaltres. I així reaprendre el goig del dia a dia, buscant els acords, la complicitat, l'equilibri. Proposen, doncs, una reforma radical de l'educació per a formar éssers humans capaços de suportar i comprendre el sentit del límit, i aprendre a passar pel món lleugerament, al servei d'una societat del ben comú, cooperativa i solidària. Cal formar persones constructores d'altra economia. I en aquest canvi, una nova educació és fonamental.

La creació d'economies diverses que al llibre es proposen són un compromís polític i social. Una proposta de vida associada a l'autoformació i a la formació. Una proposta que ens anime a formar-nos en grups per a ser conscients del nostre viure i avançar en l'exigència personal d'una qualitat en el treball basat en la participació, en l'organització de

les activitats, que valore i pose la mirada en la dimensió relacional, en la participació de les decisions i en el sentit de què es fa.

Qualitat en el treball és qualitat de vida. Cal reinventar doncs, el treball per a ser feliços.

Aquestes són algunes, entre altres, les conclusions que podreu trobar en la lectura d'aquest llibre, conclusions de moltes i variades investigacions que ens animen a reflexionar i a mantenir-nos en l'esperança que quan un món pareix que cau altre món pareix que emergeix i què entre tots i totes hem de construir sabent que és David i Goliat...

Práctica de la práctica. *Compromiso y libertad en las experiencias educativas emancipadoras*

Peter Mayo

Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España

pep aparicio guadas



Sovint flem les nostres narracions no només amb els fils de les nostres experiències sinó, sobretot, amb els textos que aquests fils denoten i connoten d'aquestes experiències, transformant-les en una rememoració-sistematització de les pràctiques efectuades realment i que han teixit les nostres experiències i que, a més, esdevenen les escriptcions (*parla*)-transcripcions (escrit)-inscripcions (escriptura) que configuren i constel·len aquestes pràctiques mutante-les, des d'una perspectiva educativa, ètica i política, en accions que materialitzen l'exposició-mostra dels testimonis que en ella floreixen, sempre des d'una dinàmica emancipadora, en la mostra –posada en escena- i en la relació-mediació dialògica –entre converses i parlars- dels nostres cossos en acció i que en certa manera pressuposen i/o susciten una comunicació integral que,

al mateix temps, posa en comú i en singular l'experiència i la comparteix amb altres, instituint un procés de doble articulació doncs aquest procés transcòrre, simultàniament, en subjectes i, aquests subjectes, creen-produueixen-materialitzen el procés en si mateix, assegurant que les dues articulacions són compartides.

Així doncs aquesta ressenya que és un autèntic *work in process*, que és sempre i potser de manera perenne, una recombinació-recomposició de diferents experiències i textos, enllaça i lliga amb reflexions, més o menys estructurades, realitzades anteriorment –Alfagar, 2013 i Almussafes, 2014- tenint en compte alguns dels vectors presents, d'una banda, en les relacions i mediacions entre '*El quotidià educatiu i el silenci de l'experiència*' i '*La pedagogia del testimoni i l'acció educativa en la Formació de Perso-*

nes adultes' i, per l'altra, les consideracions que un punt de vista constitutiu desplega i investeix a la cre-acció i construcció interna-externa d'un projecte novador, en cada moment de la nostra vida i de la nostra experiència; així és com la pràctica de la pràctica es presenta com un procés humà, sempre obert i sempre amb una forta càrrega de potència. Així és com podem percebre i concebre la dialògica que establim totes i tots en els grups d'aprenentatge –qualssevol que aquests siguin i en els diferents àmbits en què s'impulsen-, entre les singularitats que hi participen, els processos de autovaloritzacions, les emergències com moviment de subjectes en procés... fent que aquests processos esdevinguin formatius oscil·lant entre l'autovalorització i l'autoorganització, ambdues intervingudes pels processos d'autoformació i emparau-

¹ APARICIO GUADAS, pep (2012). *El fil de la vocació. Educar-se i educar encara. Consideracions intempestives d'un mestre ignorant*. Institut Paulo Freire de Espanya. Xàtiva.

² FREIRE, Paulo (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores. México.

³ FREIRE, Paulo (1982). 'Educação: o sonho possível', en: BRANDÃO, Carlos R., et al., *O Educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo*. Edições Graal. Rio de Janeiro.

lament que es mouen en els mateixos processos d'aprenentatge i lluita, reivindicació i cooperació, etc. que es donen i actualitzen en el terreny del present, on aferrem la praxi que hem estat capaços de posar dempeus i, a més, de dotar-la de contingut-pràctic i teòric la dotem, sobretot, de la capacitat d'obrar l'efecte de coordinar-impulsar la producció de subjectivitats al teatre de la realitat real.¹

Finalment, aquest llibre que és en si mateix una pràctica de la pràctica momentàniament fixada, travessa el pensament i l'acció freireana –i en certa manera és hereu de 'La praxi alliberadora. El llegat de Paulo Freire per a l'educació radical i política': reproblemantitzant-lo a la llum de diferents aportacions educatives, filosòfiques, polítiques...; actualitzant-lo mitjançant les sendes ètiques, socials, polítiques, etc. del treball viu i l'experiència vivent que els moviments socials institueixen; contextualitzant-lo en diferents llocs mitjançant la seua reinvençió en les diferents pràctiques de pràctiques educatives emancipadores que ens obren al comú i a l'una ens possibiliten la hibridació i el mestissatge, singular i comú, en el procés de conèixer que és un procés singular i social, un procés de saber *"que envolta el cos conscient com un tot –sentiments, emocions, memòria, afectivitat, ment curiosa en forma epistemològica, torna-da cap al objecte-, abasta igualment a altres subjectes cognoscibles, val a dir, capaços de conèixer i curiosos també. Això simplement vol dir que la relació anomenada cognoscitiva no conclou en*

la relació subjecte cognoscent-objecte cognoscible, per que s'estén a altres subjectes cognoscibles."²

I, a través de la seua lectura, hem pogut sentir, estimar i comprendre la magnífica activitat de recerca, anàlisi, praxi... que Peter Mayo ha realitzat i que ens planteja, entre moltes altres qüestions que, *"la qüestió del somni possible té a veure precisament amb l'educació alliberadora, no amb l'educació domesticadora. La qüestió dels somnis possibles, repeteixo, té a veure amb l'educació alliberadora quant pràctica utòpica. Però no utòpica en el sentit d'alguna cosa irrealitzable; no utòpica en el sentit de qui parla sobre alguna cosa impossible, sobre somnis impossibles. Utòpica en el sentit que és una pràctica que viu la unitat dialèctica, dinàmica, entre la denúncia i l'anunci, entre la denúncia d'una societat injusta i explotadora i l'anunci del somni possible d'una societat que almenys siga menys explotadora, des del punt de vista de les grans masses populars que constitueixen les classes socials dominades"*³ i que, ara i ací, ens ha lliurat com si fossen unes delicades llavors que, amb gust recollim i, amorosament i llibertàriament, escampem, en una autèntica praxi freireana.

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

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
- Q33. Autoformació, creació i transformació social

Revista semestral
Hivern 2015 · Núm. 33
12 €



TAREPA - PV

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



L'Ullal Edicions