



Quaderns d'Educació Contínua

**la investigació com a praxi pedagògica i educativa:
itineraris de coneixement i acció en la FPA**

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 Guadas, pep aparicio guadas

Consell de redacció i assessorament

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

Vicent Mas (UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Paco López (Centre Social FPA Vicent Ventura), Licínio 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 Bedito (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.)



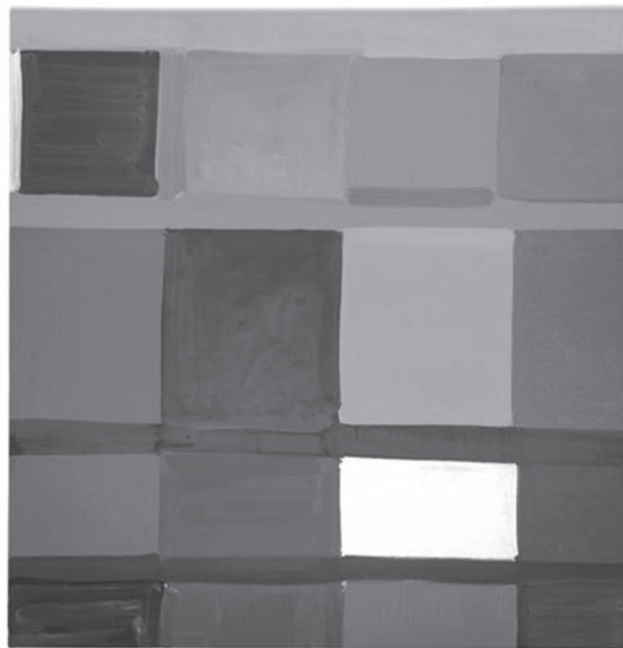
L'Ullal Edicions



TAREPA - PV

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

Quaderns d'Educació Contínua ★ 34



Títol: Moondog

Autor: Stanley Whitney

(ACT Art Collection.)

Any: 2011

IGOP-UAB: Institut de Govern de Polítiques Públiques/Universitat Autònoma de Barcelona • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • 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

carpeta

Xarxes i processos educatius: la formació de persones adultes en la societat del coneixement. *Juan Antonio Morales, Universitat de Sevilla.* • 5

La pràctica de la recerca a les experiències educatives i pedagògiques de formació de persones adultes. *Clara Arbiol, Universitat de València.* • 16

Ciutadania, democràcia i recerca en les pràctiques educatives de formació de persones adultes. *David Abril, Grup INTER-UNED.* • 25

Relectura de la il·lustració, la ignorància compartida.

Mijo Miquel, Universitat Politècnica de València. • 39

contínua

Educació: ¿hi ha un tresor amagat a dins? O els abismes de la globalització.

Marco A. Jiménez, UNAM. • 49

persones, territoris i experiències

El plantejament formatiu dels seminaris al centre de formació d'adults de Mislata
Pascual Murcia Ortiz. • 67

La investigació-acció. Una estratègia de sistematització i producció de coneixements en l'educació de persones adultes.

Jorge Osorio Vargas, Universitat de Playa Ancha. Valparaíso, Xile. • 77

investigació

La sistematització, una forma d'investigar les pràctiques i produir saber i coneixement.

Marco Raúl Mejía J., Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional. • 81

arxiu

dialogica

Educació, imperialisme i pedagogia crítica. Entrevista a Peter Mayo. Duygu Barut • 123

fotografia

seminari d'educació popular i participació amb Carlos Nuñez • 130

llibres

Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente. Mujeres y hombres en el cotidiano educativo. *Dolors Monferrer Ferrando.* • 131

Educació al llarg de la vida.

Paula Topasso, Universitat de Buenos Aires. • 133

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

editorial

Un nou número, en el qual novament abordem pràctiques i reflexions sobre diverses pràctiques educatives, al voltant de dues qüestions i/o variables que considerem bàsiques des de la situació-en-context des de la qual realitzem l'esguard sobre la realitat i l'actualitat de, i en, les diferents iniciatives de l'educació permanent al nostre país –en companyia i col·laboració amb gent amiga d'altres païssos-: per una banda **la investigació com a praxis pedagògica i educativa** i, per altra, els diversos **itineraris de coneixement i acció en la Formació de Persones Adultes** que emergeixen quan, realment abordem en un procés de conjugació, efectiu i cooperatiu, el quefer pedagògic, persones educadores i educandes, com una tasca política, ètica i, finalment, educativa, lluny de les experimentacions i l'artificialitat falsament innovadora que sols continua ancorant a les persones joves i adultes, independentment de la seua funció i rol, al si de la conservació, la dependència i de la submissió.

I aquesta doble acció –investigar i organitzar-instituir itineraris formatius- que, ahora, desplega-plega-desplega... un doble dispositiu d'aprenentatge a través del qual operem la relació i mediació que ens possibilita navegar, lliures, a persones educadores i educandes –lluny de les mistificacions de l'aprenentatge-servei, de les aparents comunitats d'aprenentatge, etc.-, entre allò inèdit viable, feliç troballa de Paulo Freire, i allò possible creatiu, encarnada i amorosa invenció-aportació de Victoria Sendón de León, donar a llum-llegir-escriure un món, a través del procés de viure, singular i comú, en el qual l'horitzó d'allò possible-viable alcança una realitat tangible que anem configurant i constel·lant en les pràctiques de llibertat: educatives, ètiques i polítiques, sense cap estacionalitat, plenament immerses en el quotidià pràctic de llibertat que les dones i els homes estem disposats a instituir.

Organitzar-instituir itineraris formatius i investigar, amb la gent i des de la situació-en-context de cadascuna de les persones educandes i educadores que hi participen al procés d'aprenentatge i de recerca, per exemple, el mestre i dibuixant Tonucci, que ara de bell nou sorgeix, abracadabra, de la seua invisibilitat, parlava de processos de co-investigació en referència a l'educació infantil, ¿com no ha de ser real i possible realitzar-los en qualsevol de les modalitats i àmbits de l'educació i la formació permanent?, ens preguntem nosaltres i, també clar, replantegem

aquesta qüestió, i la relancem, com llavor de ciutadania d'eixida que sols necessita la terra, l'adob i la cura que haurien de posar en marxa, nosaltres les persones educadores, en conjugació amb les persones educandes, tot obrant com a catalitzadors educatius i ètics de la condició humana i, sobretot, d'una ciutadania, activa i radical, que va prenent noves posicions de llibertat i d'emancipació; catalitzadors que esdevenen polítics en el transcurs dels singulars processos d'aprenentatge, quotidians, dins i fora de les escoles, obrint un horitzó inèdit-possible de cre-acció singular i social, d'esperança i d'amor que subverteix el fal·laç i immoral individualisme mitjançant l'acció cooperadora i coefectuadora de les dones i dels homes, emocionalment i política.

Sempre hi ha *'una primera vegada per a les paraules quan li van arribar a la consciència (...) Una primera vegada, doncs, per a les paraules i per a la seua associació amb les emocions, amb les cares d'algunes dones o d'alguns infants...'* podem llegir en *El tramvia groc* de Joan Francesc Mira; sempre hi ha una primera vegada per a les accions de les persones educadores i educandes quan ens arriben al cor, una primera vegada per a les accions associades amb les paraules i, ahora, amb les emocions... i potser en la narració educativa, ètica i política fa temps que aquestes associacions han estat absents o, pitjor encara, han estat instrumentalitzades i han construït, tal vegada un falç imaginari en la memòria educativa i formativa, foragitant, per exemple, la bella i engrescadora tasca dels i de les mestres republicans –*'Viure humanament, en aquest temps limitat i mortal que és el nostre, és tant com recordar'*– no com un simple record mort i/o artificial que no ens commou sinó com un autèntic testimoniatge d'una experiència de viure, d'ensenyar i/o aprendre, en primera persona del plural i al servei de la gent –posant-se en joc i en lloc, educativament i política- i, d'aquesta manera, conrear la lucidesa pròpia i aliena, com ens senyala Queralt Solé referint-se a *'el mestre que va prometre el mar'*: *'la transcendència simbòlica de la trajectòria vital del mestre Antoni Benaiges i del compromís amb la seva professió s'emmarca en un context històric caracteritzat, d'una banda, per la irrupció de nous corrents de renovació pedagògica, permesos i promoguts per la política educativa de la Segona República, i, d'altra, per uns anys de forta convulsió social i política'*.



Xarxes i processos educatius: la formació en la societat del coneixement

*Juan A. Morales-Lozano,
Universitat de Sevilla*

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juanma Sanchís Marqués



¿Vivim en un món complex? Segurament siga cert (per a una majoria); almenys un temps d'incertesa i accelerat canvi. Una societat caracteritzada per la complexitat social (diversitat, multiculturalitat...), la diferenciació de models familiars, la transformació de la política, els canvis en les professions i ocupacions (en el mercat de treball), en l'economia i globalització d'activitats, en les escales de valors... Una societat en què l'educació permanent i la participació ciutadana han de ser considerades com a preocupacions cada vegada més apressants, per a facilitar recursos/ferramentes als individus i grups per a accedir, manejar, processar, crear, transmetre informació i transformar-la en coneixement i en ciutadania activa; per a formar ciutadans de la societat del coneixement.

En aquest context es justifica la necessitat de prestar atenció als processos educatius, tant escolars (pareix que no són suficients per a donar resposta a les contínues exigències del context) com no formals i informals. És necessari considerar la formació com un procés continu i una exigència creixent; i que aquesta ha de ser assumida com un dels eixos primordials dels serveis públics. Però, quines haurien de ser les característiques d'aquest model formatiu? El futur de l'educació pública ha d'estar orientat a la implicació de les seues comunitats socioculturals, com a requisit per a l'adquisició de competències d'aprenentatge permanent; i en aquesta línia valorar les propostes de la Unesco cap a les societats del coneixement, en les quals el treball en xarxa es presenta com a una oportunitat per a garantir la igualtat d'oportunitats, garantir l'accés a múltiples

oportunitats d'aprenentatge, i la col·laboració com a aprofitament compartit del coneixement i afavoridora del desenvolupament sostenible. És important i necessària la contribució dels processos formatius a la formació de capital social, és a dir, la qualitat de la cohesió, coordinació, projectes comuns i interessos compartits de la població d'un barri, d'una ciutat, d'una regió, d'una nació o d'un altre espai polític. El capital social ofereix beneficis tant per als subjectes com per a les comunitats.

Cada individu ha d'anar construint, de forma progressiva i contínua, el seu projecte de qualificació per a convertir les oportunitats del context en realitats personals i socials. Parlem d'un procés d'aprenentatge al llarg de la vida, en què la formació, en un sentit ampli, s'entén com un procés d'adquisició de coneixements, de valors, de normes, de formació d'actituds, de capacitació progressiva per a gestionar la pròpia vida i la vida en comú, per a interpretar i intervenir en el nostre entorn (social, cultural, productiu...). En definitiva, un procés per a ser persona i viure en societat. I en aquesta direcció trobem els nous desenvolupaments tecnològics, que ens permeten combinar una producció individual de continguts (transmissió) amb la promoció de rols de creadors actius de coneixement, i desenvolupar estratègies per a aprendre amb i d'altres persones interessades en les mateixes temàtiques. Les comunitats d'aprenentatge aporten una visió àmplia i l'aprenentatge dialògic no depèn només d'allò que ocorre en una aula, sinó de la coordinació de tots aquells espais en què es realitzen aprenentatges; per tant és necessari trencar els murs dels centres educatius i fomentar la realització de projectes, el desenvolupament de xarxes...

L'educació al llarg de la vida.

L'aprenentatge al llarg de la vida s'ha convertit en una prioritat i ha sigut reconegut com una necessitat que permet els ciutadans fer front als avatars de la seua vida diària; no sols en el terreny professional, sinó també en l'àmbit personal. Aprendre al llarg de la vida és un dels grans èxits del nostre temps. L'aprenentatge ha aconseguit superar les barreres de l'espai i del temps, per a convertir-se en una necessitat de la persona en desenvolupament.

La Unió Europea ha sigut una de les grans impulsores d'aquesta concepció de l'aprenentatge al llarg de la vida, entés com a factor clau per a la socialització i el desenvolupament personal (Puig, Domene i Morales, 2010). Són nombrosos els actes i documents que al llarg de la història han anat marcant el camí recorregut, però potser haurem de destacar les següents:

- a) La publicació en 1995, per la Comissió de les Comunitats Europees, del Llibre Blanc sobre Educació i Formació: "Ensenyar i aprendre. Cap a la societat del coneixement".
- b) La declaració de 1996 com a "Any Europeu de l'Educació i la Formació Permanents" el principal objectiu de la qual és *"la promoció del desenvolupa-*

ment personal i del sentit de la iniciativa en les persones, la seua integració en la vida activa i en la societat, la seua participació en el procés democràtic de presa de decisions i la seua capacitat per a adequar-se al canvi econòmic, tecnològic i social” (Decisió, 1996).

- c) “L’Estratègia de Lisboa”, fruit del Consell Europeu de Lisboa (2000); amb l’objectiu estratègic de *“Convertir-se en l’economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors ocupacions i amb major cohesió social”* (Consell Europeu, 2000).

EUROPA I LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT

CONSELL EUROPEU (LISBOA-2000)

GARANTIR ACCÉS UNIVERSAL I CONTINU A L’APRENTATGE

AUGMENTAR LA INVERSIÓ EN RECURSOS HUMANS

DESENVOLUPAR L’APRENTATGE CONTINU

MILLORAR LA VALORACIÓ DE L’APRENTATGE

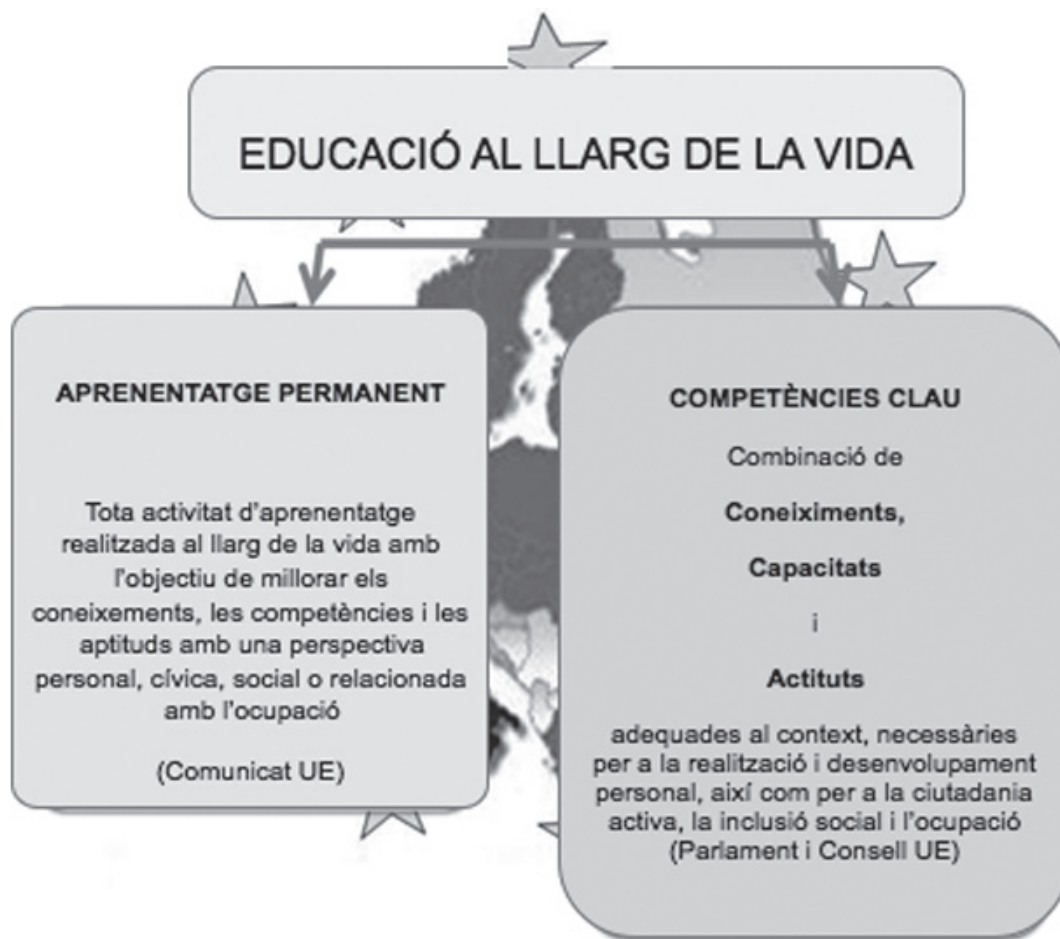
FACILITAR L’ACCÉS A LA INFORMACIÓ I ASSESSORAMENT

OFERIR OPORTUNITATS D’APRENTATGE PRÓXIMES

- d) El Comunicat elaborat per la Comissió de les Comunitats Europees “Fer realitat un espai europeu d’aprenentatge permanent” (COM, 2001), on trobem una de les primeres definicions consensuades de l’aprenentatge permanent, entès com: *“tota activitat d’aprenentatge realitzada al llarg de la vida amb l’objectiu de millorar els coneixements, les competències i les aptituds amb una perspectiva personal, cívica, social o relacionada amb l’ocupació”* (COM, 2001).

Un procés de formació que cal considerar-lo com quelcom permanent al llarg de la vida de les persones, però prou flexible com per a adaptar-se tant a les canviants demandes com a les diverses situacions dels que han d’aprendre. Un procés que ha d’atendre a quatre objectius essencials: realització personal, ciutadania activa, integració social, ocupabilitat i adaptabilitat.

En la línia de la importància i significació d’una formació al llarg de la vida, i particularment en l’objectiu estratègic de l’Europa del Coneixement hem de tindre en consideració la “Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 18 de desembre de 2006 sobre les competències claus per a l’aprenentatge permanent”; que sorgeix com a resposta a la necessitat d’establir unes competències que foren considerades bàsiques per al desenvolupament d’un aprenentatge al llarg de la vida i garanti-



ren la igualtat d'oportunitats, així com la dotació de les estratègies precises per a fer front a un món en continu canvi. El desenvolupament de les huit competències claus (Comunicació en llengua materna; Comunicació en llengües estrangeres; Competència matemàtica, Ciència i tecnologia; Digital; Aprendre a aprendre; Socials i cíviques; Sentit de la iniciativa i esperit emprenedor; i Consciència i expressió cultural) és essencial per a aconseguir la formació de ciutadans actius, capaços de fer front a la realitat social en què es veuen immersos.

Junt amb aquest marc europeu, i en la mateixa direcció, hem d'assenyalar també l'aposta iberoamericana expressada a través de les metes educatives 2021.



L'educació que volem per a la
generació dels Bicentenaris

METES EDUCATIVES 2021

1. REFORÇAR I AMPLIAR LA PARTICIPACIÓ DE LA SOCIETAT EN L'ACCIÓ EDUCADORA
2. INCREMENTAR LES OPORTUNITATS I L'ATENCIÓ EDUCATIVA A LA DIVERSITAT DE NECESSITATS DE L'ALUMNAT
3. AUGMENTAR L'OFERTA D'EDUCACIÓ INICIAL I POTENCIAR EL SEU CARÀCTER EDUCATIU
4. UNIVERSALITZAR L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA BÀSICA I MILLORAR LA SEUA QUALITAT.
5. OFERIR UN CURRÍCULUM SIGNIFICATIU QUE ASSEGURE L'ADQUISICIÓ DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I L'EXERCICI DE LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA
6. INCREMENTAR LA PARTICIPACIÓ DELS JÓVENS EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA SUPERIOR, EN LA TÈCNICA PROFESSIONAL I EN LA UNIVERSITÀRIA.
7. AFAVORIR LA CONNEXIÓ ENTRE L'EDUCACIÓ I L'OcupACIÓ A TRAVÈS DE L'EDUCACIÓ TÈCNICA PROFESSIONAL
8. OFERIR A TOTES LES PERSONES OPORTUNITATS EDUCATIVES D'EDUCACIÓ AL LLARG DE LA VIDA
9. ENFORTIR LA PROFESSIÓ DOCENT
10. AMPLIAR L'ESPAI IBEROAMERICÀ DEL CONEIXEMENT I ENFORTIR LA INVESTIGACIÓ CIENTÍFICA
11. INVERTIR MÉS I INVERTIR MILLOR

Processos educatius i tecnologies de la informació

Moments distints que ocasionen problemàtiques semblants, en el seu moment la impremta va establir una separació entre les persones que sabien llegir, i que per tant podien accedir a la informació, i les que no; i en l'actualitat una cosa semblant pot succeir amb les tecnologies digitals que s'estan desenvolupant i que a més han arribat a convertir-se en un element bàsic en la distribució i accés a la informació (Cabero, Marín i Llorente, 2012). Com a element diferenciador, hem de dir que ens trobem en un moment social en què els canvis i el nivell d'accés a la informació s'han multiplicat exponencialment, comparant-lo amb el que s'ha produït anteriorment en altres moments temporals.

Fins al segle XIX, la vida d'un individu venia marcada per dos grans etapes, un primer moment en què havia d'estudiar i formar-se i un altre segon moment en què s'integrava en la vida professional. Actualment ens trobem en una situació en la qual l'individu ha de formar-se al llarg de tota la vida. Es fa necessari passar d'uns mo-

ments en què primen els processos de transmissió a altres en què l'accent es posa en la construcció de coneixements. Les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC), estan propiciant que els individus tinguin accés a mitjans ràpids i interactius. I per tant també han de revisar-se els rols tradicionals dels processos educatius, els docents, a més d'aprendre i incorporar les tecnologies (com a transmissors de coneixement), necessiten considerar metodologies a implementar amb les tecnologies i saber com aquestes poden i han de ser utilitzades per l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge/formació; i els estudiants han de ser més actius i participatius, entenent que són responsables del seu procés d'aprenentatge.

Hem de passar d'uns moments en què primaven els processos d'ensenyança a altres en què són els processos d'aprenentatge en què posarem l'èmfasi. El paper tant del professor com de l'alumne, com hem dit, ha de canviar i convertir l'alumne en la peça clau del programa de formació, perquè la seua finalitat primària és que siga ell qui aconseguisca els objectius proposats. Mir, Reparaz i Sobrino (2003) ens indiquen que els alumnes hauran de desenvolupar algunes capacitats que li possibilitaran afrontar accions formatives:

- Aprenentatge autònom: l'alumne haurà de ser capaç d'enfrontar-se en solitari a una part dels continguts del curs, resolent alguns dels dubtes que se li plantegen de forma autònoma.
- Aprenentatge autoregulat: deurà així mateix vetlar pel compliment d'un pla de treball que s'haja proposat per endavant, d'acord amb la programació prevista per al curs.
- Aprenentatge col·laboratiu: haurà de ser capaç de comunicar-se i dialogar amb vista a arribar a acords, tant amb el professor com amb la resta dels seus companys.

Per la seua banda, el professor passa de ser la font principal d'informació i recursos per a l'alumne (com a principal font d'informació i responsable de la formació), al professor orientador, guia i avaluador dels processos d'aprenentatge (com a dissenyador, assessor, moderador i suport). Un docent preocupat pel foment d'un aprenentatge autònom en els seus alumnes, i per la qualitat dels processos implicats en això (Fandos, 2009; Gisbert, Cabero i Llorente, 2007; Resta, 2004).

A la llum d'allò que s'ha comentat, podem dir que el professor deixa de ser un dels eixos fonamentals en tot el procés de transmissió de la informació i de generació del coneixement. Al contrari ha de tendir a exercir noves funcions relacionades amb la recerca d'informació en xarxa, l'adaptació d'aquesta a les necessitats dels seus alumnes i del procés de formació. Al mateix temps que exerceix també un important paper en la formació de l'estudiant perquè aquest siga capaç de seleccionar i avaluar la informació pertinent, convertint-se en creador de continguts i no en mer reproducció d'aquests.

El canvi més substancial respecte a l'ús de les TIC en l'ensenyança, d'acord amb allò que comenta Salinas (2004), és que no es tracta que portem tal o qual medi a la nostra classe i l'usem en una determinada situació, més aïna succeeix el contrari, que ens emportem la classe, parcial o totalment, al medi i així molts elements que abans eren del tot coneguts i en principi controlats, passen a ser nous focus de reflexió i per tant de preocupació per al docent. L'escola ha perdut la primacia de la transmissió cultural. I hui, aquesta mateixa funció ha deixat de tindre importància com a tasca identificadora de l'escola. En la societat del coneixement, societat de l'era digital i de l'era de la informació, l'accés als continguts de la cultura es realitza a través de múltiples fonts d'informació que estan permanentment a disposició dels membres de la societat, independentment de l'edat o situació d'aquests.

La consideració de les tecnologies en els processos educatius és una bona opció, que ens permetrà, per exemple: ampliar l'oferta de formació, dissenyar/facilitar entorns de formació/aprenentatge més flexibles, escenaris més interactius, canviar els models pedagògics, promoure l'autoaprenentatge, facilitar el treball col·laboratiu, potenciar la tutorització, facilitar la interacció...

Xarxes, tecnologies i formació

Si entenem l'educació com una responsabilitat compartida de la comunitat, adquireix una especial rellevància la consideració i foment de les xarxes socials i educatives; de les comunitats d'aprenentatge (aprendre amb i d'altres persones). Hem d'intentar portar distintes persones a donar els seus punts de vista, perquè la vida està composta de moltes arestes.

Des d'un punt de vista educatiu, ens trobem davant d'un moment de canvi, d'adaptació en què d'acord amb Siemens (2006), hem de tindre en compte que hi ha certs problemes d'aprenentatge que, per la seua naturalesa, requereixen metodologies tradicionals i processos estructurats mentre que altres requereixen estructures més informals. Per tant hem de tindre en compte cada context d'aprenentatge, per a la correcta selecció de les ferramentes i la planificació dels processos a tindre en compte.

Però tal vegada el procés de socialització de la xarxa siga el canvi més signifi catiu al qual estem assistint. Els canvis socials que es van produint, comporten que l'ús de les tecnologies deixen de ser un element tangencial i puntual en el dia a dia dels usuaris, podem dir que l'emergència de la web 2.0 representa una revolució social més que una revolució tecnològica. "La xarxa es transforma, i passa de ser un gran mitjà en què la informació és transmesa i consumida, a ser una plataforma en què es crea contingut, es comparteix, es remescla, es reutilitza, etcètera. Però el vocabulari d'aquesta conversació no és només les paraules, sinó també les imatges, el vídeo, multimèdia i allò que necessitem" (Castaño, 2006, 49).

Processos paral·lels s'han de produir en l'àmbit educatiu, per a donar resposta a aquesta nova revolució social a què ens enfrontem (Gómez, Roses & Farias, 2012). Cada vegada més en l'educació adquireixen major presència l'ús de tecnologies relacionades amb la web 2.0 (O'Reilly, 2005) o com també se'l coneix amb el programari social que pot permetre potenciar diferents estils de formació a través dels quals els alumnes adopten un paper més actiu i d'avantguarda en els processos d'aprenentatge i construcció del coneixement (Roberts, 2005).

El conjunt de recursos que procedeixen de l'auge de la Web 2.0 (navegadors, buscadors, serveis de compartició de documents, agregadors i lectors, sistemes de comunicació, comunitats online, blogs, calendaris compartits, repositoris d'informació.....) són consumits diàriament pels estudiants, permetent-los gestionar els seus propis serveis d'obtenció d'informació i definint una xarxa personal amb connexions i enllaços entre distints recursos en funció de les seues necessitats i interessos. De la mateixa manera, els professors es valen d'aquestes ferramentes per a generar continguts de qualitat que es reflecteixen en cursos més dinàmics, els facilita la comunicació amb altres professionals compartint, debatent i reflexionant sobre les seues línies d'investigació i el que és més important, els permet continuar avançant en el coneixement. Un camí cap al desenvolupament d'allò que es coneix amb el nom de PLE (Personal Learning Environment); que segons Cabero i altres (2011) poden ser considerades des d'una doble perspectiva, les tecnològiques/instrumentals (un conjunt de ferramentes d'aprenentatge, serveis i artefactes, arreplegats de diversos contextos i entorns perquè siguin utilitzats pels estudiants) (Fiedler & Pata, 2009; Amine, 2009; Reig, 2009; o Henri & al, 2008) i pedagògiques/educatives (es posa l'èmfasi en el component d'aplicació educativa i la seua contemplació com una nova metodologia educativa; com a sistemes que ajuden els professors i els estudiants perquè establisquen les seues metes d'aprenentatges i els mecanismes pels quals volen arribar a ell) (Casquero & al, 2010; Attwell, 2007; Dabbagh & Kitsantas, 2012).

En definitiva, els nous desenvolupaments tecnològics, ens permeten passar d'una web de lectura lineal, a més d'estàtica, a una web més d'escriptura-compartida, dinàmica i hipermèdia. Es tracta de passar de la producció individual de continguts a promoure rols de creadors actius de coneixement, i de desenvolupar estratègies per a aprendre amb i d'altres persones interessades en les mateixes temàtiques. En definitiva de la creació de comunitats d'aprenentatge; que aporten una visió amplia en tots els seus components pedagògics, didàctics, psicològics i socials. L'aprenentatge dialògic no depèn només d'allò que ocorrega dins de les aules, sinó de la coordinació de tots aquells espais en què es realitzen aprenentatges (Elboj & al, 2005). Per això, en aquests temps es fa més palés la necessitat de trencar els murs de les institucions educatives, fomentant la realització de projectes, el desenvolupament de xarxes socials, educatives... (Slopep & Berlanga, 2011; Castañeda, 2010).

En aquesta línia, podem dir que fer ús d'activitats amb aplicacions relacionades amb la tecnologia web 2.0 pot fomentar l'esperit d'innovació i investigació curricular i afavorir la construcció de la intel·ligència social col·lectiva. En definitiva, pot afavorir i orientar l'evolució tecnològica i social del rol del professor (Cabero, López Meneses & Llorente, 2009). Les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) i especialment les metodologies en xarxa orientades sota l'enfocament socioconstructivista i investigador (Cabero & López Meneses, 2009), jugaran un paper molt significatiu per les possibilitats que poden oferir: establir comunicacions sincròniques i asincròniques entre els diferents membres de la comunitat, potenciar la construcció d'agrupacions col·lectives de coneixements, oferir experiències contextualitzades i significatives per a l'alumne, afavorir la presa de decisions i la resolució de problemes socials pels estudiants, potenciar projectes d'investigació en equip, etc. (Cabero, Valverde & López Meneses, 2009). Les activitats més adequades són aquelles que inviten a la construcció del coneixement, l'experimentació i la resolució de problemes, a escala individual i grupal, que van dirigides a relacionar els coneixements previs dels estudiants amb els nous continguts, afavoreixen l'aprenentatge autònom i inviten a la negociació, a la recerca de diferents alternatives sobre una problemàtica formativa i a la utilització de ferramentes relacionades amb el programari social per al desenvolupament de comunitats de coneixements globals.

Referències bibliogràfiques

- AMINE, M. (2009): *PLE - PKN*, <http://mohamedaminechatti.blogspot.com/2009/04/ple-pkn.html> (13/3/2010).
- ATTWELL, G. (2007): The Personal Learning Environments - the future of eLearning?, *eLearning Papers*, 2, 1, <http://elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf> (16/2/2012).
- CABERO, J y López Meneses, E. (2009). *Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Barcelona: DaVinci.
- CABERO, J. y otros (2011): "Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia", *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38, en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/> (20/01/2012).
- CABERO, J., López Meneses, E. y Llorente, M.C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0 renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergablum.
- CABERO, J., Marín, V. y Llorente, M. C. (2012). *Desarrollar la competencia digital. Educación mediática a lo largo de toda la vida*. Sevilla, Eduforma.
- CABERO, J., Valverde, J. y López Meneses, E. (2009). Instrumento didáctico para la valoración de los cursos universitarios en red. En ROIG, R. (Dir.). *Investigar desde un contexto educativo innovador*. (53-71). Alicante: Marfil.

- CASQUERO, O. y otros (2010). iPLE Network: an integrated eLearning 2.0 architecture from a university's perspective. *Interactive Learning Environment*, 18, 3, 293-308.
- CASTAÑEDA, L. (Coord.)(2010). Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: MAD- Eduforma.
- CASTAÑO, C. (2006): "Weblog: un concepto romántico de la formación". En *Comunicación y Pedagogía. Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*. Nº 210, pp. 45-49.
- COM (2001). *Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas "Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente"*. Recuperat el 12 de març de 2007 de la base de dades Eurlex.
- CONSEJO Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperat el 12 d'abril de 2007 de la base de dades Eurlex.
- DABBAGH, N. y Kitsantas, A. (2012): Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning", *Internet and Higher Education*, doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.002.
- DECISIÓN (1996). *Decisión nº 95/2493/CE del Parlamento y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como "Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes"*. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de la base de datos Eurlex.
- DIARIO (2006). *Diari Oficial de la Unió Europea* 30.12.2006: L394. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente*. Recuperat el 10 d'abril de 2007 de la base de dades Eurlex.
- ELBOJ, C., Puigdemívol, I y otros (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Grao.
- FANDOS, M. (2009). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación: un proceso de cambio*. Tarragona. URV
- FIEDLER, S. y Pata, K. (2009): Distributed learning environments and social software: In search for a framework of design. En Hatzipanagos, S. y Warburton, S. (eds): *Social software & developing community ontologies*, Hershey, PA: IGI Global, 145-158.
- GISBERT, M., Cabero, J. y Llorente, M. (2007): El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación. En Cabero, J. (Coord.): *Tecnología educativa*. Madrid: Mc Graw Hill.
- GÓMEZ, M.; Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso de las redes sociales en universitarios. En *Comunicar*, 38, 131-138.

- HENRI, F. y otros (2008): Understanding PLE as an Essential Component of the Learning Process, en: *Proc. of ED-Media*, AACE, Chesapeake, 3766-3770.
- HORTON, W. (2000): Designing web-based training: how to teach anyone anything
- LOE (2006). Lei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 106 de 4/5/2006.
- MIR, J., Reparaz, C. y Sobrino, A. (2003): *La Formación en Internet*. Barcelona
- MORALES, J.A. (2009). Formación a lo largo de la vida: Realidades y retos. En TEJADA, J. (coord.) (2009). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta, 355-374.
- O'REILLY, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponible en: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-isweb-20.html> (12 octubre 2009).
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid, SM.
- PROYECTO iCAMP (2008). Manual de uso del Software Social en la Educación Superior. Consultado en http://cent.uji.es/octeto/files/iCamp_Manual_ES.pdf (2-10-2010).
- PUIG, M.; Domene, S. y Morales, J.A. (2010). Educación para la ciudadanía: Referentes europeos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2) 85-110.
- REIG, D. (2009). Entornos personales de aprendizaje, <http://www.slideshare.net/dreig/ple-1340811>, (12/01/2012).
- RESTA, P. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. París: Unesco.
- ROBERTS, G. (2005). Technology and learning expectations of the Net Generation. En Oblinger, D y Oblinger, J (eds). *Educating the Net Generation*. Extret el 19 juliol de 2009 des de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101c.pdf>
- SALINAS, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Bórdón. 56, 469-481.
- SEBÁN, C. (2010). “Educación permanente” y “Aprendizaje permanente”: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 203-230.
- SIEMENS, G. (2006). Conociendo el conocimiento. Extret el 10 juny de 2011 des de <http://craig.com.ar/biblioteca/Conociendo%20el%20Conocimiento%20-%20George%20Siemens.pdf>
- TORRES-KOMPEN, R., Edirisingha, P. y Mobbs, R. (2008). Building web 2.0-based personal learning environments. A conceptual Framework. En *Fifth EDEN Research Workshop*. Disponible en <http://www.eden-online.org/online/book/papers/124.pdf>

La pràctica de recerca a les experiències educatives i pedagògiques de formació de persones adultes

Clara Arbiol i Gonzalez, Universitat de València



El present text és un intent, com tot pensament, un intent de posar en paraules la pràctica de recerca que desitge, la que intente sostenir no sense dificultats i tensions. Un intent de posar-me a pensar, d'arriscar un nou sentit que faça la recerca un espai habitable, possible. La recerca que de la que parle en el text no és només la recerca que es fa en determinats espais, adreçats a aquesta tasca. La recerca de la que parle és més aviat una actitud, una mirada, una disposició indagadora. Una recerca que està en la pràctica educativa, una recerca lligada, íntimament, amb l'ofici de mestra, d'educadora. Una recerca que mira l'experiència viscuda, allò que ens passa en relació educativa amb altres, amb dones i homes, amb criatures, amb xiques i xics als espais que obrim en les escoles, universitats, associacions, carrers.

Desapropiar la recerca: una pràctica de creació de sentit

Assumir la recerca com una pràctica suposa pensar-la com quelcom que es crea, que es fa i es sosté. Dir que la recerca és una pràctica vol dir posar en el centre la elaboració de sentit, una tasca que es fa des de si, que té lloc en un cos, en un moment, en un espai. Diu María Milagros Rivera (2011:49) que en la pràctica es troben experiència, invenció i consciència. És des d'aquesta confluència des d'on prove de pensar i habitar la recerca que faig, també com pense la recerca, la recerca com una pràctica que va més enllà dels marcs establerts per a ella. Que travessa les pràctiques d'educadores i educadors en relació.

La consciència en la meua pràctica de recerca remet a la capacitat de veure, a la possibilitat de deixar-me dir per allò altre, amb la sensibilitat que sóc capaç de posar en joc i que em fa permeable a allò que s'esdevé. La recerca, la pràctica de recerca, com provaré de mostrar en aquest text és una pràctica de sensibilització que ens fa més perceptives, que ens fa mirar d'una altra manera, que ens fa, al cap i a la fi, més atentes. Perquè és aquest el sentit de la consciència que vull portar a la pràctica de recerca –i a la pràctica educativa-, la consciència no com una prendre posició, ni un sotmetre a judici la realitat. La consciència com una forma de presència, que ens empeny a estar més atentes (Maaschelein, 2006). L'atenció, estar atentes al que s'esdevé, ens fa buscar sempre la pregunta, què fer, què té sentit fer. De la mateixa manera que en la relació educativa, si ens fem la pregunta, no repetim, en la recerca tampoc es tracta de traslladar o transferir protocols. L'atenció ens fa buscar una forma nova de fer cada cop.

Perquè la recerca, com una pràctica de creació, és un exercici d'atenció que és capaç de fer-se càrrec d'allò que és i arrelar en el que és per a crear. Sense negar el que està abans, sinó amb la capacitat de fer vincle. L'atenció és el contrari de la comprovació. L'atenció que ens permet estar presents ens fa sensibles al que és, al que s'esdevé, al que emergeix. Per això l'atenció possibilita l'experiència.

I l'experiència que conflueix en la pràctica és punt de trobada de dos temps, un temps passat que apel·la a aquesta *experiència sedimentada en el curso de una vida* (María Zambrano, 2011) i un temps per albirar, el temps futur del que vindrà. Així hi ha en la pràctica quelcom que ens sosté, un saber que té com a origen l'experiència però que lluny de resoldre el que ha de ser ens serveix com orientació. L'experiència no és per tant quelcom a repetir, el que ens dóna l'experiència és la possibilitat de sostenir la incertesa, la sensibilitat. I alhora, l'experiència és el que està per venir, en la pràctica que no és repetició es gesta la possibilitat de que alguna cosa ens passe. De que alguna cosa ens toque, ens commoga, ens trastoque.

Amb l'orientació sempre provisional que ens dóna l'atenció, ser conscients del que és, i el saber originat en l'experiència, és que fem la pràctica, és que anem inventant formes d'estar en relació amb altres, mediacions que facen d'aquesta una pràctica educativa fructífera, una pràctica de recerca fructífera. És aquesta creació el que vull explorar quan em pregunte per la pràctica de recerca en la experiència educativa. Quines invencions sostenen aquesta pràctica, quines mediacions que la fan fructificar, quins sentits emergeixen en aquesta pràctica de recerca que es fa càrrec del que és. Que no inventa la realitat sinó que es deixa tocar per ella. Que no busca explicar sinó comprendre per poder trobar orientació. Una pràctica de recerca que no pretén dir com són les coses, ni com haurien de ser sinó una recerca que és exposició, vulnerabilitat, experiència i creació.

Marina Garcés (2013) ens convida a desapropiar la cultura¹, a treure-la dels marcs que la defineixen per anar més enllà del que és pensable, per obrir els sentits. Crear nous sentits. Una tasca semblant em proposa amb la pràctica de recerca, poder desapropiar-la, poder-la treure del que la defineix i la emmarca, per poder imaginar una altra pràctica de recerca possible. Una recerca que no pot pensar-se sense preguntar-se pel que investiga. Així, investigar l'experiència ens orienta en la creació de la pràctica de recerca, perquè necessitem una recerca que siga respectuosa amb el que mira, que ens permeta entendre què hi ha allà, que ens ajude a crear formes d'apropar-nos que preserve l'experiència, que la mantinga en el terreny misteriós i orientador del que forma part. Que ens permeta explorar-la per poder trobar en ella saber i que alhora ens ajude a disposar-nos a altres experiències. Busquem una recerca que no tanque, que no definisca, que no explique, que no mentisca. Si la recerca és una pràctica que es crea i recrea, el que porte en aquest text són els fils que em permeten a mi pensar-la, habitar-la, practicar-la. Uns sentits que compartisc amb altres, perquè la recerca és una pràctica que es sosté en singular i en relació. Uns sentits que no són definicions tancades ni explicacions, sinó que en forma d'orientacions, de suggeriments i d'intuïcions em posen en camí.

Els primers dels sentits que orienten la meua pràctica de recerca és el de pensar la recerca com un moviment. En aquest sentit la recerca no és un producte amb els trets del que és conclòs, sinó que és un moviment sempre obert. És un intent, és un

¹ En el seu text "obrir els possibles"

posar-se en moviment. Perquè moure's és una pràctica que ens convoca amb el que som i portem, amb el pensament però sobretot amb el cos. Perquè es fa recerca des del cos i amb el cos. Investigar l'experiència és, sobretot, un moviment, perquè requereix de qui investiga buscar la manera d'apropar-se. Pensar la recerca com a moviment ens allunya de l'estatisme del producte, que mostra el final del recorregut sense camí, les decisions sense trama, les troballes sense recorregut, els subjectes sense origen, l'acte sense experiència. Pensar la recerca com a moviment també vol dir que és una pràctica viva, que canvia, que creix o no, que es reprèn, que es repensa.

El segon sentit que intentaré desplegar en aquestes pàgines és el de la recerca com a experiència. Com a experiència de transformació. La recerca no és només alguna cosa que fem sinó que que és, sobretot, alguna cosa que ens passa. I això que ens passa sempre és en relació. Un camí que emprenem i que alhora ens va fent:

El sendero recibido puede ser largo, escarpado y amenazador. Suele bordear el abismo, y se rompe cuando parece que va a llegar bajo el saliente de la roca, pico de pájaro pétreo que hubiera devorado su propio pecho, y con él este camino. La ligereza de la bestia lo salva con la metamorfosis de su cuerpo, pues que el mamífero puede hacerse como un pájaro y apegarse a la roca, deslizándose por ella como un reptil. Mas el hombre perdió hace un tiempo inconmensurable la plasticidad que permite la metamorfosis, que sólo puede recuperar por una trabajosa educación, por una técnica adquirida sapientemente. (María Zambrano, 2011:79)

Així la recerca com una metamorfosi, com un procés de transformació de si en relació. Però una transformació que només és possible des de la preparació, des de la “trabajosa educación”, des d'una certa disciplina que ens disposa a la relació. Des de l'exposició de si.

Finalment, el tercer sentit que vull fer créixer és el de la recerca com a temptativa. Front a la lògica del projecte prenent les paraules de Marina Garcés (2013) sobre l'aprendre. Pensar la recerca com a temptativa ens permet pensar-la com una pràctica que fem, que sostenim cada dia a les aules també. Pensar-la com a temptativa ens permet pensar-la com l'exercici d'arriscar, com l'intent que suposa sempre posar-se en relació amb altres.

2. La pràctica de recerca com una pràctica de relació.

La recerca és sobretot relació, perquè l'experiència no pot ser sense relació. Així ho he viscut i ho visc en la pràctica de recerca que sostinc, el que ens posa a pensar, el que ens posa en moviment és la relació i el desig de tenir-ne cura. La recerca educativa d'altra banda, no pot pensar-se sense pensar la relació perquè és aquesta el que està al centre de la pràctica educativa. Com deia María Milagros Rivera (2012) no hi ha pràctica educativa sense pràctica de relació.

La pràctica de recerca és relació amb altres, amb una altra o un altre, amb unes altres o uns altres amb qui ens preguntem. L'altra, en la recerca, no és algú de qui esperar obtenir informació, la recerca no consisteix en aplicar dispositius per obtenir dades de l'altra o de l'altre. L'altre o l'altra amb qui investiguem és una altra amb qui entrem en relació, en relació de conversa i amb qui explorem l'experiència (Clara Arbiol, 2013). Per tant, la relació en la recerca és també alguna cosa que anem creant, que sostenim, i cal que prestem atenció a com fem aquesta tasca de relació amb l'altra o l'altre. Si l'altre o l'altra, efectivament, és algú amb qui conversem, això vol dir que ens deixem dir, que escoltem. Diu Remei Arnaus del lloc de la investigadora:

Es un lugar donde el sujeto que lo investiga no lo ocupa todo, no es un sujeto omnisciente que habla por otros, por otras, o se pone en el lugar del otro. Más bien, es una investigadora o un investigador que deja sitio no sólo al reconocimiento de lo otro como distinto de sí, o a la subjetividad de la otra o el otro, sino también a la apertura de que se acontezca algo en mí. (2010:165)

Fer lloc a l'altra o l'altre en la recerca. Fer lloc significa deixar espai, fer el buit, no plenar-ho tot de si o d'una altra cosa. Fer lloc significa sobretot fer un buit, obrir un espai per deixar-lo fructificar. Fer lloc significa també fer lloc en si per a acollir a l'altre, amb la seua experiència, amb el que porta i amb el que fa en mi. Fer lloc en si per poder posar en suspens allò que tenim assumit, allò que donem per suposat, allò que de vegades ens fa prendre dreceres en la relació. Perquè és només fent buit que podem estar obertes a la relació, a allò que ens porte. A allò que ens demane. Per poder deixar que alguna cosa passe en mi.

La recerca com una pràctica de relació és un treball de mirada en què hem de fer el gest de mirar com si fóra la primera vegada (Núria Pérez de Lara, 2008) per poder estar obertes a allò que l'altra o l'altre és i porta. Per poder acollir a l'altre o l'altra com qui és, sense reduir-lo, sense violentar-lo, sense convertir-lo en algú que no és. Un exercici de mirada que és un treball de mirada en relació amb l'altra i en relació amb una mateixa, un treball cap enfora i cap endins, un moviment d'anada i de tornada.

Pensar la recerca com una relació de conversa suposa també aprendre a conversar, aprendre a escoltar a l'altre, la seua paraula com una paraula única, una paraula que naix de la seua experiència de viure el món. Una paraula que es diu en un espai de possibilitat en què el relat no està encara acabat, ni definit, ni tancat perquè la paraula de l'altra siga una paraula nova, una paraula no dita. Perquè jo puga escoltar diu Luce Irigaray (1994) cal que el món no estiga encara acabat. I cal que faça en mi silenci, com fer espai, un silenci entre tu i jo, un silenci que garanteix que el jo no escolte al tu des de la seua paraula, del seu món, del que ja sap, sinó que és un silenci que fa fructificar la pregunta per l'altra, per l'altre, pel que el tu fa en el jo. I aquest silenci, segons l'autora, és disponibilitat que res ocupa.

La pràctica de recerca és una experiència de relació amb el saber, amb el saber que es posa en joc i amb el saber que es crea fruit de la recerca. En aquest sentit de la recerca s'implica un sentit del saber que voldria explorar. Fem recerca per aprofundir en el saber, per crear-ne, però aquest no és un saber desencarnat, el que està al centre de la recerca no és un coneixement determinat, ni un saber i la seua ampliació sinó la relació d'un subjecte amb el saber. Per tant el saber té sentit en tant que ens ajuda, en tant que ens sosté en la pràctica educativa. Maurice Tardif (2004) utilitza una imatge interessant per a parlar dels sabers docents, diu que són com les ferramentes dels artesans, que cobren sentit quan estan en contacte amb el que estan creant, que estan totes disponibles esperant el seu moment. Així els sabers docents, els sabers que estan en joc en la pràctica educativa no són un conjunt de tècniques a aplicar, ni tant sols unes teories i paradigmes que ens expliquen la realitat. Els sabers educatius estan fets de diferents qualitats i ordres i només tenen sentit quan ens serveixen per a sostenir relacions educatives fructíferes. Això vol dir que són sabers que només s'activen en la relació educativa. És per això que una recerca que pretén explorar el saber educatiu que està en joc en la relació ha d'atendre la experiència, perquè és allà on podem copsar alguna cosa d'aquests sabers que tenen una textura complexa, que atenen a diferents qualitats, que tenen a veure amb el cos, amb la paraula, amb l'escolta, que estan fets de preguntes més que de respostes, són sabers que també estan en l'altra o en l'altre. Uns sabers que són difícils de tancar en un llistat, en una tipografia, que són difícils d'obtenir com a informació però que tinc la certesa que estan sostenint la pràctica educadora. Alhora aquesta pràctica de recerca que explora l'experiència ens permet, com a educadores i educadors en relació, poder mesurar-nos, experimentar els límits del propi saber, explorar allò que ens sosté, allò que ens orienta, descobrir quines són les claus que sostenen la nostra pràctica educativa. Ens permeten emparaular allò que fem, la relació i la pràctica que sostenim. Posar nom és la forma de relacionar-nos amb el món que tenim, la forma que tenim de fer experiència del món.

I és que la recerca també suposa una experiència de relació amb el món. Amb allò que és. Amb allò real:

La intuición no es sino el instante y la forma en que se nos revela la realidad, y la realidad es, por si misma, inabordable. (María Zambrano, 2002:68)

Assumir que la realitat és inabordable és assumir la no omnisciència de la que parlava Remei Arnaus, assumir que la recerca no pot ser mai un exercici d'explicar, ni de descriure o definir una realitat. Com deien José Contreras i Núria Pérez de Lara (2010), el sentit de la recerca no és explicar una realitat que està per a ser descrita, la recerca de la que parle no pretén explicar la realitat i molt menys prescriure com ha de ser, la recerca que pretenc prova d'indagar l'experiència de viure la realitat, el món, per tal de trobar orientació, sabent que aquesta orientació sempre ha de tro-

bar-se en forma de pregunta amb la realitat. Amb aquesta revelació de la que parla María Zambrano. Per això la recerca té molt d'intuïció, perquè en ella iniciem un camí que no tenim definit, que no està marcat, un camí que anem fent amb les passes que prenem però alhora un camí que ens va fent (Masschelein, 2006). Si el que ens proposem és investigar l'experiència assumim la incapacitat de resoldre que acompanya aquest moviment. Sabem que l'experiència és sempre un misteri inesgotable i per tant, la recerca podrà dir alguna cosa de l'experiència, però mai podrà dir-ho tot. Per això, no podem pensar una recerca de l'experiència sense subjectivitat que la sostinga. Només es pot investigar l'experiència en primera persona. Així, la relació amb el món sempre és una relació que passa per la subjectivitat, que passa per mi, que passa per l'experiència. Que es deixa afectar pel món, per allò real, per allò altre. Que s'exposa i es posa en relació. Que pot dir alguna cosa al món perquè està en relació amb el món. Una recerca que tracta amb allò real:

Hay modos de representar, modos de intervenir y modos de tratar. En el trato no se juega simplemente la acción de un sujeto sobre un objeto, medible a partir de una causa y unos efectos. En el trato hay un modo de estar, de percibir, de sostener, de tener entre manos, de situarse uno mismo... El trato no se decide en la acción, incluso puede no haberla. El trato es un posicionamiento y a la vez una entrega que modifica a todas las partes en juego. (Marina Garcés, 2011)

La recerca que vull habitar no és una recerca de la representació que prova de descriure la realitat tal com és, ni de la intervenció que diu que cal fer a la realitat. Sinó una recerca de la exposició, del tracte en paraules de Marina Garcés, una recerca de posar-se en relació, una recerca que busca l'honestedat amb allò altre i les altres i els altres des de l'exposició de sí. Des de posar-se en relació amb allò altre, deixar-se tocar, deixar-se dir, deixar-se afectar. Una relació en que ens transformem, una relació en què hi ha modificació de si i de l'experiència del món, de la realitat, d'allò altre. Aquesta recerca que intente sostenir no es defineix tant en el fer alguna cosa en el món o en els altres com en el deixar-se dir pel món i pels altres. En el deixar-se transformar per la relació amb les altres, amb allò altre.

També la pràctica de recerca és una experiència de relació amb una mateixa. Marten Simons i Jan Masschelein en el seu text "Sobre el precio de la investigación pedagógica" (2006) van resseguir dues tradicions en la recerca educativa, una més dominant, més present, més hegemònica que col·loca en el centre de la recerca el coneixement, és el coneixement el que ens permet accedir a la veritat, per tant un procés de recerca seria un procés d'apropriar-se d'un coneixement. Però no qualsevol coneixement, només aquell que aconsegueix determinades condicions: unes condicions de caràcter intern i extern que ens permet qualificar el coneixement produït en una investigació de coneixement científic i que siga reconegut com a tal per una co-

munitat determinada. En el camp de l'educació, aquest tipus de recerca té per objectiu produir coneixements científics sobre aspectes concrets de la realitat educativa: el currículum, la transmissió, els resultats, la motivació, els alumnes. Un coneixement produït sota unes condicions determinades que li donen validesa. Aquestes condicions, com dèiem, són condicions establertes, responen a normes, a protocols. Parlen d'una altra tradició, menys dominant, fins i tot minoritària, una tradició que no posa al centre el coneixement i la seua acumulació sinó la transformació de si en aquest procés de recerca, és a dir, l'experiència de qui investiga, una experiència de relació amb el saber i el coneixement amb la qual tenim accés a la veritat. Una tradició o més aviat un moviment, en què el que em passa no està fora del que investigue. Del que es tracta és de l'experiència, de l'exposició, de poder sotmetre a pregunta, a crítica allò que som i sostenim, de deixar-nos transformar en relació –amb el saber, amb l'altra, amb el món– del que es tracta és de moure's. No hi ha aquí un tribunal de veritat erigit per a qualificar el coneixement produït, el que hi ha és la mostra –i l'honestedat– d'un camí que es fa posant en crisi la pròpia existència, per tal de cuidar-la, per tal d'aprendre. En la primera tradició, la dominant en contextos com la universitat, l'investigador que mostra disposar del coneixement vàlid té permís per parlar a altres, per transmetre aquests coneixements que ha produït seguint un mètode determinat, coneixements considerats vàlids sota uns criteris establerts prèviament. En la segona tradició, més minoritària, en cap cas hegemònica, i que intentem sostenir encara, la investigadora només té permís per parlar si ho fa des de sí, és a dir, parla amb propietat qui ho fa des d'una experiència de transformació:

De hecho, hablar con propiedad no significa hablar juzgando (evaluando) en nombre de un conocimiento válido (o en base a las condiciones de ese conocimiento), sino que significa hablar invitando e inspirando en nombre del cuidado de uno mismo. En este sentido, hablar con propiedad va dirigido a cambiar a los oyentes y a hacerlos atentos: se trata de un hablar que funciona como una oferta o una invitación. (137)

Per tant, la recerca que busque és una recerca amb un sentit pedagògic profund, un sentit de transformació de sí. Una recerca que no es pot pensar sense pensar-se, una recerca en que mirem l'educació i ens mirem com a educadores, una recerca en que estudiem els nostres límits, explorem les nostres possibilitats. Perquè la recerca, com deia al començament d'aquest punt no és qüestió de dispositius per obtenir informació, la recerca que vull és una recerca que té més de disposició, de generar en si una disposició a la trobada amb altres, amb allò altre per poder crear.

3. Del projecte a la temptativa: imaginar la recerca (im)possible

Investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible. Si por investigación entendemos un espacio posible para aprender acerca de

lo educativo y por educativo entendemos un espacio posible para enseñar y aprender, un espacio donde se pone en juego un oficio: el de educador, maestra o professor universitario. Si eso entendemos cuando decimos investigación y educación, entonces cuando hablamos de investigación educativa parece ser que hablamos de un espacio imposible. (Marta Caramés, 2010: 199)

La pràctica de recerca que vull, que intente sostenir, que prove d'habitar, també la visc sovint com un (im)possible. En el sentit que Marta Caramés enuncia, la recerca ha esdevingut en alguns llocs, com el de la universitat, un espai on és impossible aprendre. I aprendre, transformar-se és el sentit que ha de tenir la recerca educativa. Ens ha de servir per explorar el nostre ofici, per fer-nos més atentes, més perceptives al que s'esdevé, per tenir més cura, per estar més presents. Aquesta recerca que es pregunta per l'ofici, en qualsevol cas, no cap en els marcs previstos de la recerca, per això cal desapropiar-la. Treure-la de la lògica del projecte, com diu Marina Garcés (2013):

Frente a la lógica computable y reconocible del proyecto, la tentativa es dueña de su tiempo, de su ritmo, de su valor. O funciona o no funciona. Y solo funciona mientras permita a quienes la habitan seguir aprendiendo, seguir respirando, seguir desplazándose, seguir tejiendo un mapa imprevisible de alianzas con otras tentativas. (95)

Treure-la dels temps establerts, cada cop més breus que no permeten fer experiència d'allò que vivim en la recerca, la recerca educativa necessita un temps detingut, un temps de profunditat mentre la lògica del projecte demana un temps de la superficialitat i l'acumulació. Treure-la de la lògica de la productivitat, on tot ha de ser susceptible d'esdevenir producte, però la recerca educativa necessita posar en joc corporalitats, relacions, desitjos, sabers i no sabers. Treure-la de les categories, pensar una recerca que troba la seua pròpia mesura, perquè la experiència necessita trobar la seua mesura per poder fructificar, per això aquesta recerca educativa té més de relat que d'informe. Perquè és en el relat on es poden mostrar totes aquestes textures, moviments, silencis, ressons que porta mirar l'experiència i deixar-se tocar per ella.

Imaginar una recerca educativa desapropiada, que es troba allà on hi ha una mirada atenta a la relació educativa, a l'altra o l'altre, una recerca que es troba allà on hi ha una conversa fructífera que posa al centre l'experiència i que emprèn a teixir amb els fils que estira d'aquesta. Una recerca que es troba allà on hi ha pregunta, on hi ha la disposició a moure's, a parar i mirar de nou, on hi ha la possibilitat de veure perquè hi ha un treball de si que ha posat en suspens. Una recerca que vaja creant nous sentits, que pose en qüestió els marcs establerts, els límits d'allò pensable. Una recerca encarnada, situada, una recerca que es sap limitada, que es sap vulnerable. Una recerca, al cap i a la fi, que ens permet mirar l'educació com el que és: experiència viscuda.

Referències bibliogràfiques

- ARBIOL I GONZALEZ, Clara (2013) *La pràctica de la relació educativa. Una recerca narrativa del saber de la experiència d'educadores socials*. Tesi Doctoral. Universitat de València.
- ARNAUS I MORRAL, Remei (2010) "El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa" a Contreras, José i Pérez de Lara, Núria (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata. Pàgines 153-174
- CARAMÉS BOADA, Marta (2010) "Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible" a Contreras, José i Pérez de Lara, Núria (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata. Pàgines 199-210.
- GARCÉS, Marina (2011) "*La honestidad con lo real*", en Álvaro de los Ángeles (ed.), *El arte en cuestión*, Sala Parpalló, València
- GARCÉS, Marina (2013) *Un mundo común*. Barcelona. Edicions Bellaterra.
- IRIGARAY, Luce (1994) *Amo a ti*. Bosquejo de una felicidad en la historia. Barcelona. Icaria.
- MASSCHELEIN, Jan (2006) "Pongámonos en marcha" a Maaschelein, Jan i Simons, Marten *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona Laertes. Pàgines 21-30
- PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (2008) "A propósito de la diversidad" a Kikiriki Cooperación Educativa. Núm 89. Pàgines 22-29.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2012) *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid. Sabina Editorial.
- RIVERA GARRETAS, Milagros (2011) "Ella es demasiado libre. La revolución del tiempo y del amor" a Duoda Estudis de la diferencia sexual. Núm 41. Pàgines 46-64
- SIMONS, Maarten i MASSCHELEIN, Jan (2006) "Sobre el precio de la investigación pedagógica" a Maaschelein, Jan i Simons, Marten . *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona Laertes. Pàgines 129-145.
- TARDIF, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- ZAMBRANO, María (2002) *L'art de les mediacions (Textos Pedagògics)*. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- ZAMBRANO, María (2011) *Notas de un método*. Madrid. Tecnos

Ciutadania, democràcia i recerca en les pràctiques de formació de persones adultes

David Abril, grup INTER-UNED



1. Ciutadania, recerca, formació, crisi, democràcia

Allò primer que m'agradaria fer és compartir el sentit dels conceptes que donen títol a aquest seminari: ciutadania, recerca, formació. És cert que aquests anys s'ha parlat molt més de la crisi econòmica i financera, molt més que no pas del patiment de les víctimes socials d'aquesta crisi, i molt més que de les altres crisis realment existents. Perquè des d'una perspectiva històrica, l'actual crisi global s'ha revelat també com una profunda crisi civilitzatòria. Una crisi que interpel·la de manera molt directa el món de la política, des del punt de vista de la seva funció representativa i al cap i a la fi, de la democràcia, com va fer ara fa just cinc anys el moviment 15M a l'Estat espanyol, o més recentment el *Nuit Debout* a França.

El clam del “no ens representen” a les places públiques reflecteix la separació entre el *Demos*, el poble, la gent, i els seus representants, que s'han allunyat de l'objectiu pel qual foren elegits. Però les arrels de la crisi política tenen a veure també amb qui hauria d'ocupar el centre de la *Polis*, de la comunitat: de la ciutadania com a actor principal. La ciutadania es vivifica mitjançant el seu exercici, la seva praxi, que és la participació, i això té a veure amb un altre concepte: la responsabilitat, o la corresponsabilitat, en tant que membres actius i implicats en les qüestions de la comunitat: som ciutadans o ciutadanes en tant que som qualche cosa més que consumidors, que és el rol que la globalització neoliberal ens ha atorgat.

I la mateixa interpel·lació del 15M sobre la virtut democràtica és extensible a les pràctiques tant de recerca, com d'educació i formació. La recerca ha d'anar molt més enllà de la deriva dels rankings d'universitat i el productivisme de publicacions i de projectes, sovint endogàmic i contrari al que hauria de significar el coneixement “universal”. Ben igual que la introspecció democràtica hauria de ser assumida també al món acadèmic com ho ha començat a ser al món polític, la recerca ha de ser una pràctica i una eina al servei de la intervenció social, de l'educació, de tothom que persegueixi una millora d'una activitat concreta, un canvi en un sentit humanitzador.

De la mateixa manera que no hi ha docència sense discència, que diria Paulo Freire, tampoc no hi ha educador possible, sense vocació d'investigar sobre la pròpia pràctica, d'auto-avaluar-se, d'estar disposat a aprendre, al cap i a la fi. En aquest sentit val dir que si bé la universalització de l'educació com un dret ha fet els sistemes més inclusius, les pràctiques excloents i la tendència a l'educació bancària segueix presents, ja siguin fruit dels marcs normatius imposats com dels processos d'organització escolar.

I en l'univers de les pràctiques educatives, l'educació i la formació de persones adultes sempre ha estat un camp molt més horitzontal pel que fa a les relacions pedagògiques, més democràtic, proper i transformador, malgrat també en els darrers anys ha recollit els impactes d'aquells que han estat exclosos de l'educació públi-

¹ Al lloc web www.quartiers-dumonde.org hi podeu trobar tota la documentació i informes de sistematització del projecte, en castellà i francès.

ca, del sistema obligatori: mentre fa uns anys la FPA es dedicava a garantir l'educació per a qui no hi podia haver tingut accés, ara ha de destinar bona part del seu desplegament a tornar a donar oportunitats a qui ha estat exclòs, per diferents motius, de les fites marcades pel sistema: a qui segons els paràmetres establerts, han "fracassat" en el seu procés educatiu, com si aquest "fracàs" no tingués a veure amb les pràctiques.

Potser justament per això, la formació de persones adultes acull moltes pràctiques que fan possible imaginar el paradigma d'una educació alliberadora, de convertir-lo en utopia possible. D'aquestes pràctiques i el procés d'auto-reflexió personal sobre les mateixes versa aquest text, en base a les experiències pedagògiques i de recerca viscudes per l'autor.

2. Aprendre a ser ciutadanes al llarg de la vida de forma activa. Tres recerques creuades des de la pràctica d'aquest educador

D'ençà que amb vint anys vaig començar a fer de docent amb persones adultes, sobretot amb joves i immigrants, sempre he tingut clar que la tasca educativa havia de servir per fer créixer les persones com a ciutadanes i ciutadans lliures, per com diu Francisco Gutiérrez (2001) des de l'ecopedagogia, donar sentit a les pràctiques de la vida quotidiana, especialment en uns temps en què la incertesa i la immediatesa ens fan perdre el sentit de tantes coses. I per aprendre, des de la reflexió -potser insuficient- sobre la pròpia pràctica, que dona també sentit i significat a la recerca.

Me permetran per tant que comparteixi amb vostès tres recerques creuades, des de la pràctica d'aquest educador. Pens que és una opció coherent per acompanyar la reflexió que perseguim en aquest seminari, una reflexió pensada per a l'acció, i una acció que alimenta també la reflexió amb la pretensió de millorar les nostres pràctiques educatives i de recerca.

Es tracta de tres recerques amb les quals hi he treballat i sobretot hi he après: com a educador, com a investigador i com a ciutadà. Totes elles partien d'una opció pedagògica (i si voleu, ètica), de l'educació com a eina alliberadora, per a la construcció d'una ciutadania implicada, activa, compromesa amb el canvi. Però tan condicionada com altres opcions igualment legítimes a les limitacions i contradiccions que ens imposa el procés de globalització neoliberal.

2.1. LA IAP BARRIS DEL MÓN: HISTÒRIES URBANES

Durant quatre anys vaig fer de facilitador a la investigació-acció participativa anomenada «Barris del Món: Històries Urbanes»¹, una IAP emparada per un projecte de cooperació internacional pel fet que el mateix es desenvolupava simultàniament en xarxa a nou ciutats del món, tres d'elles europees (Barcelona, París i Palma), tres d'Amèrica Llatina (Bogotà, El Alto i Rio de Janeiro) i tres d'Àfrica (Rabat, Da-

kar i Bamako). El nostre objectiu era empoderar joves de barris estigmatitzats de totes aquestes ciutats a partir de la participació ciutadana, de la seva implicació per millorar els barris. Dit d'una altra manera: fer servir la participació com a eina d'inclusió social.

El projecte sonava una mica a ciència ficció per allà a inicis dels 2000, sobretot davant les mateixes institucions a les quals havíem de demanar finançament i suport per dur-lo endavant, que no sabien si encaixar-lo com un projecte d'intervenció social, d'educació, de participació, de cooperació... Però el projecte va permetre construir una xarxa de coneixement construït col·lectivament, d'acció i també de complicitats que d'entrada va millorar les aspiracions de molts d'aquests joves, avui en dia compromesos amb el canvi dels seus respectius contextos de vida.

Els equips coordinadors locals ens formàvem en comú en dues vessants: metodologies participatives i referents metodològics, especialment en investigació-acció participativa, treball en perspectiva de gènere i cartografia social.

Amb la IAP els facilitadors del projecte, a més de dinamitzar els grups de joves, miràvem de posar en valor tot el seu bagatge, habitualment invisibilitzat per allò de ser joves de classes populars de barris perifèrics estigmatitzats en relació a la resta de la ciutat. En el cas de Palma es tractava de barris com Son Roca, el Polígon de Llevant i Son Gotleu, antics barris obrers aixecats en els anys 60 arran del desenvolupisme de la darrera època franquista, amb gent treballadora de procedència humil, i més recentment empobrits econòmicament i en procés de substitució per població immigrada dels països del Sud².

Fèiem servir metodologies participatives, com el teatre de l'oprimit d'Augusto Boal (2004), que ens permetia recrear i reflexionar en col·lectiu sobre pràctiques socials i d'autorregulació existents en els barris i que anaven més enllà de les pròpies normes de convivència institucionalitzades. Pràctiques basades en unes identitats juvenils complexes fortament lligades no sols a la condició social o general, sinó en bona mesura a la pertinença als respectius barris.

La cartografia social, que beu de la sociologia “*sentipensante*” de Fals Borda (2009), ens arribava de Colòmbia i de la feina amb comunitats, pensada per treballar a partir del llenguatge i les representacions damunt mapes col·lectius de les relacions de poder de la gent sobre els territoris. Com assenyala Garcia, per entrar en el terreny de la cartografia social:

“... és important començar per les bondats que el llenguatge oral i la representació simbòlica possibiliten. Les cartografies socials, a diferència de les oficials, són una representació de les relacions que conformen el territori; van més enllà dels espais geogràfics i visibilitzen el teixit d'interaccions entre els components del territori que s'expressen en el món cultural, econòmic, ecològic i polític, enmig del conflicte” (García-Barón, 2005).

² Diagnòstic inicial a: www.quartiersdumonde.org/uploads/documento/archivo/128/Diagnostico_de_los_barrios_de_Son_Roca_y_Cala_Major.pdf

De la mateixa manera que Boal insisteix en què si un oprimat no té un espai, encara que sigui virtual, en el qual poder somiar, alliberar-se, sempre serà un oprimat, la cartografia construïda col·lectivament a partir de l'espai viscut permetia identificar les relacions de poder sobre el territori mitjançant mapes de present, i projectar representacions de canvi amb mapes de futur. A la vegada, els mapes de passat fets amb la gent més gran, amb els primers habitants del barri en alguns casos, permetien també recuperar la memòria i establir llaços intergeneracionals entre grups de joves i grans que s'hi topaven a l'espai públic, però no hi convivien, no compartien. La cartografia social ens servia com una excusa per reunir gent al voltant d'un mapa on cadascú aportava vivències, desitjos, emocions i conflictes, tot generant coneixement col·lectiu amb una mirada transformadora.

La perspectiva de gènere, que en els darrers anys s'ha incorporat a les polítiques públiques i als projectes de desenvolupament, ens permetia anar més enllà de reproduir amb la investigació-acció uns rols de gènere que a determinats àmbits insivibilitzen o discriminen les dones. Asseguràvem la seva visibilització, la seva participació, començant per la configuració dels grups de joves i la participació en les diferents activitats, i posant en valor el paper de les dones en el sosteniment de la vida i la cura dels barris.

Després d'un diagnòstic participatiu que ens va servir com a projecte pilot per identificar realitats territorials diferenciades i punts comú, així com els grups de joves amb qui treballàrem, cada un dels anys del projecte treballàrem sobre eixos temàtics decidits pels propis joves mitjançant la feina en xarxa i els encontres internacionals que puntualment realitzàvem: poder i participació el primer any; discriminacions el segon; territori i participació el tercer.

Molts d'aquells joves avui ja són adults, i alguns han seguit implicats en les tasques del barri. La major part d'ells, que havien abandonat els estudis o havien estat expulsats del sistema, es reenganxaren i fins i tot han arribat a la universitat. En el cas de Palma, la feina la impulsàrem des d'Aula Cultural³, una associació d'educació de persones adultes que va sorgir als anys 80 a partir de les aules d'alfabetització del moviment veïnal. Amb el projecte, almenys a dos dels barris, la manera de poder consolidar la feina amb els joves va ser inserint les activitats lligades al projecte en els currículums dels aleshores programes de garantia social (ara anomenats programes de qualificació professional), amb la qual cosa aconseguirem donar una dimensió comunitària a la tasca socioeducativa que altres venien desenvolupant, tot aprofitant sinèrgies necessàries.

En definitiva: fer aflorar a partir dels testimonis dels joves la seva realitat i les seves inquietuds va servir no sols per dur endavant aquell projecte, sinó que va esdevenir també una eina útil en la formació de persones adultes a les aules. I un aprenentatge compartit, no sols sobre les identitats juvenils i la seva complexitat i interaccions, sinó sobre els barris, la vida dels barris i la seva articulació, més enllà dels elements formals o institucionals.

Finalment, allò que permetia socialitzar els resultats del projecte era la sistematització d'experiències: amb el suport dels diferents referents metodològics i de la xarxa de barris i ciutats, posàvem en comú els aprenentatges, construint coneixement col·lectiu des d'abaix, i anant molt més enllà d'allò que d'entrada es podia esperar d'un projecte d'intervenció social més a barris on les polítiques públiques socials tenen a prioritzar l'assistencialisme.

- ⁴ www2.uned.es/grupointer
⁵ www.socioconstructivismo.unizar.es

2.2. LA TESI I EL DESCOBRIMENT DE LES HISTÒRIES DE VIDA COM A METODOLOGIA DE RECERCA I D'APRENENTATGE

Cap al 2008 vaig començar a elaborar la meua tesi doctoral, sobre l'aprenentatge de la ciutadania activa. El 2011, enmig dels dubtes inherents a tot procés de recerca, d'anar i venir entre idees, bibliografia, experiències i referències al cap que un mira d'ordenar, el moviment 15M em va sobtar. Mentre pensava i escrivia sobre l'aprenentatge de la ciutadania a partir d'experiències reals, viscudes, allà al bell mig de les places s'estava coent qualche cosa més que interessant, i no podia mirar cap a un altre costat.

Allò em va fer replantejar el meu treball de recerca de tesi, començant per la metodologia. En coherència amb "l'objecte d'estudi", que era l'aprenentatge de la ciutadania activa al llarg de la vida, més enllà dels espais de socialització formal, volia prendre l'opció per una metodologia de recerca que anàs més enllà de la recerca bibliogràfica, l'observació i l'estudi dels individus que podien servir per il·lustrar les meves hipòtesis: si com educador defensava una relació equitativa i de diàleg amb els meus alumnes, no podia ara plantejar-me una recerca des de la verticalitat i una asèpsia tanmateix, impossible.

És aleshores quan vaig decantar-me per les històries de vida, que havia conegut primer durant una estada a Colòmbia amb amics antropòlegs i sociòlegs de la Universidad Nacional, deixebles de Fals Borda, immersos en processos d'acompanyament i recuperació de memòria de comunitats desplaçades.

Per aquell temps feia també part d'un projecte de recerca a la UNED, al qual encara hi estic lligat, amb altres col·legues del Grup Inter⁴, sobre l'aprenentatge de la ciutadania activa, i concretament d'un subgrup de treball sobre històries de vida, on a partir de les idees socioconstructivistes⁵ dels professors Fernando Sabirón i Ana Arraiz, de la Universitat de Saragossa i membres també d'aquell espai col·lectiu de feina vaig acabar de decidir-me per fer servir les històries de vida com a eina principal del treball de camp, entre d'altres per reflexions com aquesta d'Arraiz i Sabirón (2011:13):

"ens interessa la participació de les persones més enllà del nostre propi objecte d'estudi; és a dir, de la seva ciutadania. Perquè justament, el sentit de ciutadania que ens interessa és aquell que és construït socialment, i cercam fins i tot allò que hi pugui haver d'ocult en l'aprenentatge compartit. Enfatitzam la narració perquè ens mostra dos components bàsics de l'apre-

mentatge de la ciutadania: per una part, el pensament, l'emotivitat i l'acció percebuda pel narrador; i en segon terme, no menys rellevant per al nostre objecte d'estudi, la manera en què faig la narració de la vivència, construint així, de bell nou, el sentit de ciutadania que vull compartir".

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

Si bé la majoria de les investigacions educatives fonamentades en històries de vida atenen sobretot als camps de la recerca sobre la tasca docent i la millora educativa mitjançant l'anàlisi i la reflexió (i autorreflexió) sobre el quefer dels professionals de l'educació, no és menyscert que el raonament de Goodson (2003: 737), qui defensa que la feina diària dels educadors es construeix política i socialment, és perfectament aplicable a l'estudi de la ciutadania i el seu aprenentatge, en tant que objecte d'estudi dinàmic, processual i complex que trascendeix l'escola.

Vaig voler, doncs, amb aquesta invitació que ens oferien les històries de vida, transcendir els relats construïts pels propis subjectes, facilitant la interacció i la reflexió compartida entre tots els actors de la investigació i el seu context. Per això vaig escollir cinc personatges destacats per presentar un compromís cívic més enllà d'allò habitual, pertinents d'alguna manera amb la definició de ciutadania activa a la qual ens volíem aproximar. Cinc històries de vida entrecreuades, enregistrades durant l'any 2011 a Mallorca, que parteixen de la vida de NM, un jove de 18 anys vinculat a l'anomenat moviment 15M i al *"hacktivisme"* i les noves manifestacions d'art urbà. El primer encontre amb ell va donar peu a la identificació dels altres personatges i les seves històries, que es varen anar entrelaçant: la de FM, el pare del jove, un dirigent del moviment associatiu de pares i mares en educació; la de XR, que havia estat professor d'ètica i ciutadania de NM; la de JR, la mare del professor, una dona gran compromesa amb l'acció social i el suport a les persones més necessitades al seu entorn; i finalment la de NS, veïna de JR, mestra i sindicalista a les portes de la seva jubilació. Cinc històries molt diferents, ja que les vivències de cada un dels personatges, tot i que poden en algun cas compartir referents socials i fins i tot familiars, són molt di-

ferents, com també ho són les tres generacions abarcades pel ventall de persones entrevistades, entre els 18 i els 68 anys.

Els seus relats em varen fer arribar a la conclusió que sí, que la ciutadania s'aprèn exercint-la, però no sols en els espais de socialització més "clàssics" (l'escola, el centre de treball, la família), sinó també mitjançant el procés de presa de decisions davant les incerteses i les contradiccions.

2.2.1. CONTEXT, APRENENTATGE I INTERACCIONS

L'aprenentatge és interacció, i aprenem a ser ciutadanes i ciutadans en tant que interactuam amb els altres i amb el nostre entorn i vivim les accions de la nostra vida quotidiana com un cicle de canvi al qual contribuïm mitjançant la participació. A partir de l'anàlisi de discursos dels relatants vaig creuar els espais de socialització «clàssics» (escola, família, treball, societat civil) amb allò que comprenem com a coneixements necessaris per a l'aprenentatge ciutadà (això és: alfabetització política, valors i actituds, i participació activa). El resultat em va permet identificar les competències ciutadanes «atribuïbles» a cada un d'aquests espais.

Tots havien passat pel sistema escolar (diferent en funció de la variable generacional i contextual), que els havia influït sobretot en termes d'aprenentatge de valors — sempre condicionat a la continuïtat amb l'espai familiar. Però pel que fa a la participació, les valoracions eren més aviat crítiques, tant les de qui encara és alumne (NM), com les de qui ho ha estat i ara reconeix les dificultats per crear un clima escolar i decent col·laboratiu (XR); o les de qui des d'una relació diferent amb el sistema educatiu, com a pare implicat (FM), persevera en la necessitat i els avantatges de la participació de tots els actors de la comunitat educativa, i defensa experiències d'èxit com els programes d'alumnes mediadors que ell mateix ha contribuït a implantar en alguns centres.

Quant al paper de la família en l'aprenentatge de la ciutadania, la seva vinculació al context més proper (el poble, el barri, la parròquia) se'ns presenta com un element comú que ha contribuït en bona mesura a la seva alfabetització política. La majoria de relators recordaven els moments de diàleg (i discussió) al voltant de la taula, en el dinar o el sopar, com a moments importants d'intercanvi i d'aprenentatge. I, sobretot, els que tenen fills tenen molt clara la importància de la família en l'adquisició de valors com la solidaritat i la cooperació, que sols poden ser transmesos des de l'exemplaritat.

No tot treball o ocupació esdevé espai d'aprenentatge ciutadà, sobretot quan la funció del treball és cada vegada més purament instrumental: com a mitjà d'accés a un ingrés econòmic. No és així en el cas dels personatges que es dediquen a la docència, que entenen aquesta activitat com una continuació de l'expressió del seu quefer ciutadà. O de feines moltes vegades no remunerades, com la que JR desenvolupa a Càritas amb altres voluntàries, o aquelles que tots els relators desenvolupaven en diferents organitzacions i col·lectius sense ànim de lucre.

Fer part de la societat civil representa per a tots ells l'aprenentatge d'allò que caracteritza de manera essencial la ciutadania activa, i és la participació: podem saber (alfabetització política); fins i tot creure i sentir que una cosa és justa, o no (valors i actituds)... Però si hi ha una cosa que ens fa ser conscients del cicle de canvi i del nostre poder per intervenir-hi és fer part d'aquest cicle

2.2.2. EL PODER FORMATIU DE LES CONTRADICCIONS

Els testimonis de les històries de vida em varen fer apuntar cap a una segona categoria d'anàlisi que ben segur i sols en base a referències bibliogràfiques no hagués estat visible: la de les contradiccions i el seu paper en l'aprenentatge ciutadà. Des de l'interaccionisme simbòlic, Davies i Harré mantenen que els individus «canvien d'una o altra manera de pensar sobre ells mateixos quan canvia el discurs i prenen posició dins dels diferents arguments», i que, si bé necessitem construir un relat coherent sobre nosaltres mateixos, no contradictori amb les contradiccions, «els hi hem de posar remei, transcendir-les, resoldre-les o ignorar-les» (1999: 234-238).

Si la ciutadania activa implica acció i decisió, és coherent que ens plantegem, davant el «rol» de ciutadans que anem adquirint mitjançant la interacció social, el «posicionament» concret que prenem davant les contradiccions, que impliquen elecció i que no sempre s'expressen de forma evident, sinó que s'ha d'anar identificant en el discurs i els relats. Consideram, doncs, la rellevància del bucle contradicció-posicionament-elecció, en l'aprenentatge ciutadà, fent allò que Morin anomena «ecologia de l'acció» (1999: 47-48) per afrontar la incertesa, i acceptant que els límits al model hegemònic de ciutadania esmentats abans representen factors potencials de contradicció en els relats dels nostres personatges.

En el cas de NM, aquests límits i contradiccions es feien evidents de manera paradigmàtica, per exemple amb la ruptura amb el seu entorn de referència que, de forma natural, hauria de ser el centre on estudia i hi passa bona part del seu temps, però no sols no ho és, sinó que el desmotiva. Davant aquesta inquietud no resolta, el jove opta per altres «comunitats»: les virtuals, que representen l'espai amb el qual s'identifica. Podria «passar de tot», com fan molts dels seus amics, però troba un espai en el qual participar, de la mateixa manera que la crisi de representació és resolta mitjançant la recerca permanent d'espais virtuals on tenen lloc la «*democràcia participativa i directa*» i les «*formes d'acció col·lectiva i autogestionària*», tal i com ell ho expressa. El seu és, no obstant, un discurs en construcció, que manifesta altres contradiccions no resoltes, com la defensa dels drets de l'individu alhora que somnia una societat en què tot pugui ser decidit col·lectivament.

FM, per la seva part, és quan opta per deixar una feina ben remunerada per dedicar-se a la criança del fill que enceta el seu rol com a destacat militant del moviment

associatiu de mares i pares. XR es reconcilia amb la seva condició social i els valors cristians apresos a la llar i a l'institut, i pren consciència que l'escola d'elit on havia estudiat els primers anys «*no era el seu món*», sobretot quan els seus antics mestres li retreuen que «*ha perdut el temps*» en elegir estudiar filosofia. A la seva mare, JR, els mateixos valors que la conviden a comprometre's amb les persones més necessitades li suposen una tremenda càrrega de culpa, de la qual s'allibera quan pren decisions determinants en la seva vida i la seva felicitat, que altres dones amb un perfil similar no haurien pres pel fort condicionament social, cultural i contextual a què estan sotmeses. NS, en canvi, no sols no va deixar de fer feina en ser mare, sinó que va ser llavors quan va iniciar el seu compromís com a sindicalista, animada per les seves fortes conviccions feministes.

En conclusió, les històries de vida varen mostrar la importància de l'elecció i la presa de decisions que de la mateixa manera que els espais d'interacció social, també ens fa aprendre i créixer com a ciutadanes i ciutadans. I sense la pretensió que aquelles reflexions siguin universalitzables, sí que també ens deixen entreveure línies d'acció extrapolables als processos educatius formals, especialment a l'àmbit de la formació de persones adultes.

2.3. *El 15M com a espai d'aprenentatge ciutadà*

La darrera de les recerques té a veure directament amb el 15M, del qual just acabem de celebrar el 5è aniversari, i els seus protagonistes. Com he assenyalat abans, el maig de 2011 ens va agafar al grup Inter redactant les conclusions d'un informe de recerca sobre l'aprenentatge de la ciutadania activa. Un dels temes recurrents en els debats del grup de recerca havia estat la constatació de com es generava la sensació d'indignació, cansament i demanda de canvi, i això es feia pal·lès quan parlàvem amb gent implicada socialment, associacions de veïns, professionals diversos, ... 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 de l'Estat durant dos mesos, i tot el que allà s'hi va concitar.

Vàrem quedar amb un buit que justament l'any passat vàrem voler omplir de contingut, amb una nova recerca a petita escala⁶, feta també a partir de les històries de vida de quatre persones de procedència diversa involucrades al moviment, dues a les assemblees del 15M a Palma, i altres dues a Madrid, que ens varen voler aportar les seves vivències, el seu coneixement, la seva mirada. Una recerca per a la qual partíem del reconeixement del 15M com a escola de la ciutadania, un espai real en el qual les persones havien pogut aprendre la ciutadania mitjançant el seu ple exercici.

Els resultats de l'anàlisi els agruparem entorn als tres moments plantejats per a les narracions: abans, durant i després del 15M:

⁶ Podeu accedir a un resum de la recerca a AGUADO, T. i ABRIL, D. (2015).

2.3.1. MOTIVACIONS PRÈVIES

Dins l'abans es destaquen les motivacions per sentir-se al·ludits com a ciutadans actius, i que es mouen entre els valors (igualtat, solidaritat, per exemple), i una posició ètica (la incomoditat davant les situacions d'injustícia social, per exemple), o la recerca de «semblants», d'un "encaix" en termes de relacions humanes.

Tots els nostres relatants tenen amb anterioritat al 15M una trajectòria d'impliació 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.

2.3.2. 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, i on reconeixen haver trobat una vertadera escola de participació i activisme.

A pesar de provenir de diferents experiències organitzatives, tots els nostres personatges reconeixien 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.

D'entre els factors d'aprenentatge identificats, destacaria:

La importància de 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 «lluites» i perspectives (o mirades). A les assemblees s'hi posen en comú i s'hi comparteixen una diversitat tremenda d'interessos i motivacions. És ben interessant en aquest camp de les interaccions veure com 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, amb referències reiterades a les discussions "eternes", 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 moviment.

La determinació del factor emocional.- Sigui de manera explícita o implícita, els nostres relatants destacaven 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, així com les generacionals.

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 com assenyalava un dels testimonis, «*centralitzar-ho tot en una acampada no era un fi en si mateix*». S'havia de posar en pràctica allò que el polítòleg Joan Subirats assenyalava com la triple raó de ser de qualsevol moviment social: incidència, dissidència, resistència...

2.3.3. 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 del que aquella experiència havia significat, a nous espais més enllà de les places. 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, fins al punt que un d'ells diu haver esdevingut gràcies al moviment un «*activista integral*».

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 als moviments socials o al desenvolupament de la tasca docent.

Més enllà de tots aquests elements, les seves històries de vida també varen posar de manifest la importància de les xarxes en tot el procés: per una part, com a eina de treball, 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.

El 15M va ser, efectivament, un moviment social i una autèntica escola ciutadana en la qual les experiències vitals van ser fortament interpel·lades. Els testimonis de les històries de vida 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).

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 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. Una reflexió més que pertinent tant per a l'educació com per a la recerca.

3. Trascendir les fronteres amb la praxi

Eduardo Galeano qui ens va deixar fa poc més d'un any, comença a *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés* amb una reflexió:

«El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela».

El món al revès, el món del paradigma pedagògic (i polític) dominant, hegemònic, té fronteres mentals que cal tombar, com l'estaca de Lluís Llach, i que són més al món de les nostres idees, i dels marcs cognitius i lingüístics assumits, que de les pràctiques pedagògiques possibles.

En les tres recerques exposades, hi va haver l'opció decidida de transcendir aquestes fronteres:

A la investigació-acció *Barris del Món: històries urbanes*, amb la metodologia d'intervenció escollida, i amb la voluntat de fer de la participació una eina d'inclusió social, des de la consideració mateixa dels joves de classes populars de barriades estigmatitzades com a subjectes de poder i transformació capaços de millorar no sols les seves vides sinó també el seu entorn comunitari... No és aquest, justament, el sentit de la ciutadania?

A les històries de vida de ciutadanes i ciutadans actius, perquè un dels riscos de la recerca social i pedagògica des de l'acadèmia, és aïllar els processos soci-

als i comunitaris dels individus que els viuen i els fan possibles, i les històries de vida i els auto-relats se'ns han revelat no sols com una font d'informació i coneixement clau sobre allò que volíem investigar: com aprenem a ser ciutadans actius i responsables. Són els relats que ens han fet posar la mirada més enllà dels espais de socialització que hom pot tenir en ment quan parla d'educació o de formació, focalitzant la importància que tenen els processos de presa de decisió en aquests temps d'incertesa a partir del bucle posicionament-elecció-acció.

Amb l'aposta per aprendre d'un moviment social com el 15M, que d'alguna manera va posar al centre de l'opinió pública i de la reflexió col·lectiva l'esgotament del model hegemònic de ciutadania i de les pràctiques polítiques dominants. Qui hi va participar i ens ho va contar, reconeix el paper de les assemblees i espais socials generats com una escola intensiva d'aprenentatge de ciutadania i de participació.

També hi ha la reflexió de fons, sobre l'exercici del poder i la representativitat, que val no sols per als polítics, sinó també per a tots nosaltres com a investigadors i educadors, i que d'alguna manera ens fa retrobar-nos amb l'educació popular i la formació de persones adultes en el sentit en el qual l'entenia i practicava Paulo Freire: com un diàleg entre iguals, on educador i educand aprenen i també investiguen plegats, i on el retorn, la sistematització d'allò après a partir del reconeixement de l'educand enforteix l'acte educatiu i els seus actors.

Referències bibliogràfiques

- AGUADO, Teresa i Abril, David. (2015). El 15M coma espai d'aprenentatge ciutadà. *Quaderns d'Educació Contínua*, 33, 5-17. - Veure més a: <http://www2.uned.es/grupointer/articulos.html#sthash.eF6DjLq7.dpuf>
- ARRAIZ, A., i Sabirón, F. (2011): "Una historia inacabada de las historias de vida". Documentación del GT2 del programa de investigación del Grupo Inter sobre Aprendizaje de la Ciudadanía activa
- BERTAUX (1989): "Los relatos de vida en el análisis social". En: ACEVES, J. (Comp.): *Historia Oral. Parte II. Los conceptos, los métodos*. México, Instituto morauano. (pp. 136-148)
- BOAL, A. (2004): *El arcoiris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba editorial.
- DAVIES, B. i Harré, R. (1999): "Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad", revista *Sociológica*, año 14, núm. 39. *Reforma institucional y gobiernos locales*. Enero-abril de 1999 (pp. 215-239).
- FALS Borda, O. (2009): *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología. Bogotá: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

- GALEANO, E. (2001): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Argentina: Catálogos.
- GARCÍA-BARÓN, C. (2005): “La cartografía social en la práctica”, informe de sistematización del primer año de proceso, disponible a www.quartiersdumonde.org.
- GOODSON, I. (2003): “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, año/vol. 8, número 019. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (pp. 733-758).
- GUTIÉRREZ, F., Prado, C. (2001): *Ecopedagogia i ciutadania planetària*. Valencia: publicaciones del Instituto Paulo Freire-Denes Editorial.
- HALBWACHS, M- (1998): “La memoria y el tiempo”. Traducción directa de la versión original de HALBWACHS, Maurice “ *La Mémoire Collective et le Temps* “ *Cahiers Internationaux de Sociologie* , vol. II, 1947 (pp. 3- 30). Publicaciones propias de la UNED-Bergara: <http://www.uned.es/ca-bergara/ppropias/vhuici/mc.htm>
- MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- THOMPSON, P. (2004). «Historia oral y contemporaneidad». *Anuario n° 20. Historia, memoria y pasado reciente*. Argentina: Universidad de Rosario.

Relectura de la il·lustració, la ignorància compartida

Mijo Miquel, Universitat Politècnica de València

Davant els diferents canvis que s'estan produint al llarg de l'Estat espanyol en els últims temps, volem obrir aquest article especificant fins a quin punt considerem que el projecte d'autoformació ciutadana segueix sent un dispositiu necessari de dinamització política, la qual cosa, en certa manera, podria considerar-se parcialment un deliri post-il·lustrat, si no fóra perquè terminologies utilitzades en diversos àmbits com a emprenedoria cultural o indústria creativa estableixen un nivell d'alienació difícil de superar, tant que el nostre ens sembla una exaltació sense importància. Independentment d'açò, ens agradaria exposar a continuació les coartades que justificarien aquest pseudo-elitisme democratitzant amb un toc *hipster* per a explicar alguns dels fenòmens de renovació barrial que s'han anat produint a València en els últims temps.

Contra la interpretació dominant de l'autoformació en la mateixa línia que l'autoajuda, com una activitat aïllada de compactació de l'individu mitjançant l'acumulació d'útils cognitius, l'autoformació constitueix abans de res un qüestionament dels llocs assignats, de la redistribució dels sabers, en la qual aquells que ignoren volen saber i qüestionen, des de la seua ignorància, la qual cosa se'ls presenta com a contingut del coneixement, establint prioritats vinculades a les necessitats que des de la realitat se'ls presenten. Emmarcant aquesta definició, açò suposaria que des de la manca de coneixements sobre com abordar i superar les coordenades d'aquesta crisi, en els processos d'autoformació es construeix de forma col·lectiva un territori d'aproximacions, un espai per a compartir incògnites i assajos, per a investigar la problemàtica relació amb les institucions en el poder que, després de les eleccions generals, s'han convertit en poroses en algunes ciutats, permetent posar en pràctica processos urbans fins ara tan sols somiats. Resulta doncs necessari analitzar el sorgiment d'aquests nous models de generació i posada en pràctica de coneixements especialment relacionats amb la governança, que parteixen moltes vegades de la ignorància compartida d'estar en un territori desconegut, procedents de disciplines diverses, de processos d'aprenentatge encarnats en el territori o des de l'acadèmia, teixint propostes fragmentades que tenen la impossibilitat utòpica com a horitzó i que de sobte, han de mesurar-se amb la seua implementació real en el propi territori.

Com diu Manuel Delgado¹, comentant la idea d'espai públic plantejada per Habermas² i recollida per la socialdemocràcia europea que la situarà a la base dels tractats que van acabar constituint la Unió Europea, «eixa idea d'espai públic del que emana el més ampli dels principis de consens democràtic, únic principi que permet

¹ Delgado, Manuel, “Lo común y lo colectivo. El espacio público como espacio de y para la comunicación.”, Madrid, Medialab-Prado, 2008.

² Habermas, Jürgen, *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Gustavo Gili, Barcelona, 1981.

garantir una certa unitat del polític i el moral, tot açò d'acord amb l'ideal d'una societat culta formada per persones iguals i lliures que, seguint el model del burgès lliurepensador, estableixen entre si un concert racional, en el sentit que fan un ús públic del seu raciocini amb vista a un control pragmàtic de la veritat.» Segons aquest enfocament, es tractaria d'operar en l'esfera pública com si tot aquell que transitara l'espai urbà disposara d'un certificat mínim de ciutadà mitjà amb competències i drets, negociat en termes igualitaris, i que li donara accés a intervenir en els pactes que en aquest terreny succeeixen, cosa que dista molt d'adequar-se a la realitat. Aquest miratge igualitari i consensuat planeja per tot l'article com si fóra el mateix transitar per un barri de la perifèria en situació irregular que intentar dinamitzar el centre històric amb una carrera universitària a l'esquena, per no parlar de dimensions transnacionals i postdemocràtiques en les quals el mateix concepte de ciutadania ha deixat d'existir.

No per açò ens descoratgem i seguim pensat que l'autoformació i la seua vinculació amb la ciutat són bones armes de canvi polític, ja siga a nivell local ja a escala internacional, tal com s'ha evidenciat durant el procés de renovació de formes representatives que ha suposat l'entrada en escena de nous partits després de l'ocupació física i per tant, també simbòlica, d'espais públics com les places. El que a Egipte i Tunísia es va fer evident, que la mort esperava a aquells ciutadans que gosaren fallir el simulacre de normalitat democràtica, ha succeït d'altres formes menys dramàtiques en la nostra geografia, però no ha deixat de succeir. La recent expulsió violenta del Banc Expropiat a Barcelona és una mostra de com es vol delimitar l'espai del possible dins d'un marc controlat que no atempte frontalment contra les velles maneres. Com sap qualsevol que haja tingut relació amb les Administracions, si a Espanya hi ha alguna cosa sagrada, és la propietat privada, encara que siga d'un banc rescatat amb diners públics i fet fallida per a benefici privat.

Autoformació i canvi social

Per tot açò, amb similar afany enciclopedista, abordem la necessitat de dotar-nos d'armes formatives que ens permeten ja no fallir el *statu quo*, sinó almenys localitzar les esquerdes noves que s'obrin i intentar engrandir-les fent ús de maneres de fer compartits. D'una banda, recordem que la consolidació de la deriva universitària cap a la mercantilització i utilitarisme que suposa el pla de Bolonya, l'allunya de forma quasi definitiva de la possibilitat de producció de pensament crític des de les institucions del coneixement, la possibilitat que es gasten recursos i temps a generar estructures reflexives i autorreflexives així com mecanismes de flexibilització que permeten algun tipus de modulació per part dels usuaris - que en comptes de convertir-se en clients que exigeixen els seus drets pel pagament realitzat, puguen constituir-se en veritables agents de transformació tecnològica però també crítica.

No oblidem tampoc que açò succeeix en un context en el qual la metròpolis es dibuixa com a espai de producció en si mateixa i en el marc de la crisi que acaba de tnyir-ho tot d'inevitable. A continuació, analitzarem doncs com es produeix la transferència de coneixement d'aquests àmbits a la societat en general des del capital de coneixement antagonista o subaltern, les maneres de fer autònomes i els processos d'apoderament, entorn d'un eix que articula les següents dues línies: **l'aprenentatge** i la **transformació social**. Resumint, atenent a aquestes dues línies, podem parlar de diferents experimentacions en aquest sentit amb trets diferenciadors respecte a altres formes de politització de la vida.

En qualsevol cas, en la convergència de totes elles que és l'àmbit en el qual operen els programes d'autoformació, es tractaria de no fomentar esdeveniments sinó processos de coinvestigació, generant altres formes de gestió que suposen una crítica real, passar a processos lents de configuració, anàlisi i transformació, mantenint en tot moment l'orientació teòric-pràctica i sent conscient dels tres perills que aguaiten a aquest tipus de pràctiques segons Garcés³: el confinament, la marginalització i la neutralització. Dels dos primers, producte d'aqueix situar-se en els confins, en els marges, parlarem quan comentem la transformació dels centres socials en si, ja que suposa passar d'aqueix esdevenir minoritari deleuzià a l'aspiració de socialitzar per a provocar una transformació a major escala. L'últim té a veure més amb els processos de «projectualització» en els quals la recerca passa quasi a convertir-se en un ritual que justifica determinat finançament, determinada línia curricular o medalla de la pertinença alternativa. La neutralització per part de les institucions però també la neutralització pròpia, quasi com un procés autoimmune en el qual es repliquen les malalties de l'acadèmia però sense diners i sota una coartada teòricament participativa o social.

Podríem resumir dient que l'autoformació s'oposa a la mercantilització i desconexió social en la producció de sabers acadèmics mitjançant la creació d'institucions del comú basades en la producció d'un coneixement capaç de generar una subjectivitat transformadora orientada a la producció de drets socials. D'aquesta manera, se cerca desenvolupar la potència subversiva del treball cognitiu connectant de forma transversal el saber acadèmic i el saber antagonista .

En quant a la temporalitat, des dels moviments socials, poques vegades hem sigut capaces d'engagar 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, encara que en els últims temps la universitat haja arreplegat des de disciplines tan vàries com la sociologia, l'urbanisme o les belles arts, processos d'articulació i resistència a nivell de territori a través de la presentació de tesi que intenten compilar aquest tipus de pràctiques antagonistes. Resulta important reflexionar sobre com institucionalitzar sense neutralitzar determinats sa-

³ GARCÉS, Marina, *Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje*, en *El combate del pensamiento*, Ed. Bellaterra, Barcelona, 2010.

⁴ Yann Moulier Boutang, *La abeja y el economista*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2012.

⁵ V.V.A.A., *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2008.

⁶ Disponible en <http://lema.rae.es/drae/>

bers quan resulta evident el tall existent en relació a l'edat, que s'estén en una forqueta entre els 20 i els 35 anys de persones que es dediquen majoritàriament a aquestes activitats, abandonades posteriorment per necessitats materials o desenvolupaments familiars que dificulten la seua continuïtat, encara que amb l'extensió de la crisi s'han multiplicat les forces disponibles en paral·lel a la desocupació laboral.

Els subjectes transformadors provindrien avui d'un **precariat** generalitzat en el qual s'amalgamen classes mitjanes vingudes a molts menys, immigrants sense substat consolidat doblement precaritzats i fins i tot il·legalitzats, estudiants en efervescència, curreles de la perifèria i dones de tota condició sobre les quals pesen les retallades que incrementen la seua doble càrrega, i fins i tot iaioflautes amb temps lliure i ganes de recuperar una vida en comú. 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 acordats per un estatut laboral actiu han desaparegut arran del desmantellament progressiu de l'Estat de Benestar.

Per a fomentar l'activació d'aquests grups transformadors, resulta necessària la generació d'estructures que afavorisquen un procés d'apoderament, a través de la creació d'escenaris de formació i negociació alternatius així com la creació de plataformes d'acció a nivell econòmic i social, que consoliden formes de sociabilitat que es donen com immediatament polítiques. Com a exemple de la seua posada en acte, ens agradaria recórrer succintament determinades pràctiques polítiques que antecedeixen i coexisteixen amb el 15M i les seues derives partidistes, per a mostrar fins a quin punt poden emmarcar-se dins del que Boutang⁴ crida externalitats positives o pol·linització social i que la teoria feminista porta dècades intentant visualitzar. En molts d'aquests casos, per a fer referència a la creació de valor mitjançant un treball conjunt, es sol parlar de **conques de cooperació**, definides per Toni Negri, o la mateixa Antonella Corsani⁵ com «àrees, xarxes o circuits compostos per una vasta pluralitat d'agents heterogenis, qualificacions i sabers que produeixen a través de formes d'interacció i intercanvi cooperatiu seguint una lògica i una espacialidad que desborda els perímetres de la forma-empresa i de la forma-estat». Recordem simplement que les conques de cooperació, no obstant açò, per la peculiaritat del seu funcionament, solen patir la captura del valor produït per aquesta cooperació social a través de dispositius d'explotació complexos com els definits en l'anàlisi dels processos de gentrificació de les ciutats, tal com veurem en alguns dels casos valencians.

Aquestes formes disperses de cooperació entre múltiples subjectes, siga mitjançant xarxes socials, siga mitjançant la constitució d'entorns col·laboratius de producció, constitueix una aportació difusa a la ciutat i no pot considerar-se ni economia privada ni pública sinó **economia del comú**. Aquesta noció del comú s'aplica inicialment a allò que sent de tots no pertany a ningú, com l'aire, l'aigua, els boscos, el patrimoni cultural, la seqüència del genoma humà i altres conceptes generals sense els

quals la vida resultaria impossible. Però a aquesta accepció inicial se li ha sumat una altra complementària inclosa ja en la RAE⁶ sota el succint epítet d'utilitat pública. No obstant açò, si ens sentim semànticament generoses i volem abastar una realitat que d'una altra manera romandria innominable, podrem dir que el comú correspon a determinats béns i recursos d'utilitat pública, utilitzats, gestionats i produïts de forma compartida. Aquesta noció és la que resulta clau per a diferenciar el règim del comú del règim del privat i/o el públic ja que emfatitza aquesta diferència clau respecte als seus principis de gestió. Per tot açò, necessitem tornar la mirada als qüestionaments i respostes que procedeixen d'innombrables experiments de producció del comú per a intentar aïllar els seus trets diferenciadors i la seua capacitat d'innovació política que resideix ni més ni menys en la seua capacitat per a operar una redistribució efectiva del poder.

Separat de l'Estat i del mercat, el comú, hereu de la tradició llibertària i col·lectivista que ha mantingut un front obert de tensió amb la tendència a l'estructuralització, es construeix a través dels moviments socials, articulats mitjançant processos d'autogestió. Aquests processos, descrits des de la biologia, la física i la teoria de sistemes, funcionen incrementant la complexitat del seu propi sistema sense ser guiats per agents externs. No obstant açò, hi ha una sèrie d'elements definits com **atractors** per la ciència que poden catalitzar els diferents impulsos necessaris perquè es desencadene el moviment cap a l'autogestió, sense per açò predeterminedar la seua forma, únicament precipitant energies i impulsos de manera que troben una forma concreta d'existir. Si extrapolem aquesta noció científica a la ciutat, tal com fa Sguiglia⁷, podem identificar determinades entitats, xarxes o moviments col·lectius en tant atractors de reestructuració social, a través de la creació de comunitats biopolítiques dirigides a la producció, cura i gestió d'instàncies col·lectives del comú. En molts casos, aquests atractors corresponen a la forma denominada «institució del comú». Resulta quasi redundant incidir en la qüestió de la institució del comú a través de la conformació i disseminació d'institucions del comú però sempre en la mesura en que aquestes institucions arriben a tindre una influència real sobre la governança territorial veritablement un procés de retroalimentació i modificació de les pautes de relació social.

Centres socials autogestionats i altres institucions anòmales

En el territori erm dels 90, van sorgir alternatives a la catàstrofe imaginativa, models diferents, encara que discontinus i desarticulats, ja des dels centres socials ocupats, ja des de l'estructuració de xarxes digitals orientades a la mobilització global o des del desenvolupament jurídic de formes alternatives a la propietat intel·lectual com les llicències copyleft o les cooperatives d'hackers, tots ells necessaris per a anar sembrant un substrat propici al canvi, amb les eines necessàries per a portar-ho

⁷ Sguiglia, Nicolás, *Libertad, autonomía y procomún. Movimientos urbanos en la era de la precariedad*, Universidad Libre Experimental, Málaga, 2010, p. 23.

avance. Per a aconseguir-ho, moltes d'elles van dur a terme diferents procediments d'ocupació d'espais com a plataforma necessària per a desenvolupar la seua activitat i constituir-se com a institucions del comú en actiu.

Sota aquesta fórmula d'institucions-monstre, ens trobem davant una gran varietat de formes de negociació dels espais: des dels que es plantegen i estenen sota la forma de l'okupació o reapropiació directa de la riquesa a través del capital fix d'edificis, com ha sigut el cas de la majoria de centres socials ocupats (CSO) del territori espanyol al llarg de la dècada dels 90; fins a aquells més recents basats en una cessió de l'espai per part d'institucions legitimades, com és el cas dels centres socials autogestionats (CSA). D'aquesta manera, conciliant la dialèctica entre el conflicte i la negociació, han trobat fórmules híbrides d'existència que permeten el diàleg tant amb els propietaris dels espais com amb l'Administració.

En plena ressaca dels moviments antiglobalització, es decideix plantejar un nou model de centre que incloga obertament dispositius d'autoformació, amb col·laboracions fins i tot amb institucions per a constituir una alternativa de transformació potent i per a açò, es proposa un programa conjunt de recerca militant a nivell europeu del que eixiran plataformes digitals de discussió. Aquest **model híbrid** no es limita als espais i a les xarxes de difusió sinó que es fa extensiu a moltes altres àrees, perquè, des del principi, posa en xarxa recursos i iniciatives diferents i fins i tot contradictoris, barrejant recursos públics i privats, relacions institucionals i d'oposició, models d'acció no convencionals amb formes de representació clàssiques, continguts que puguen semblar apolítics amb campanyes d'opinió clarament estratègiques. Moltes vegades, els centres socials han constituït la possibilitat d'assentar formes de democràcia en un espai urbà marcat per la precarietat dels vincles socials, mitjançant una gestió ciutadana que fomenta els valors del procomú i la cultura lliure. Són experiències basades en l'apoderament i l'autogestió que articulen el que s'ha vingut a cridar *commonfare*:

1. La constitució d'una comunitat biopolítica basada en la cooperació social.
2. La implementació d'infraestructures per al comú quant a la disponibilitat d'instal·lacions i la seua autogestió.
3. L'assumpció del paper estratègic dels centres socials en l'emergència i consolidació dels moviments socials, en un clar procés de retroalimentació.
4. El disseny d'una programació cultural estable i de referència en territori urbà que permet activar dispositius de creació com a acte de resistència i d'afirmació.
5. La implementació de dispositius d'organització del treball a través d'Oficines de Drets Socials així com de cooperatives i projectes empresarials de càrrega social.
6. La creació de circuits d'autoformació i recerca militant que atenguen a les necessitats de discurs crític a les quals ens enfrontem en l'actualitat.

En la majoria d'aquests centres, s'atén especialment a una sèrie de punts que s'han filtrat i fixat a través del 15M en les agendes polítiques més compromeses i que constitueixen quatre eixos de drets socials, reconeguts en la Carta dels Comuns⁸ redactada en processos col·lectius en el marc de la Universitat Nòmada fa ja uns quants anys (2011):

- 1) Dret universal i incondicionat a una Renda Bàsica que intenta plantar cara a la precarització generalitzada i a la pèrdua de drets socials que segueixen directament associats a la possessió d'un salari.
- 2) Reconeixement dels comuns, especialment els referits a l'àmbit urbà i a les cures, col·locant «la vida en el centre» tal com reivindica l'ecofeminisme i la ciutadania.
- 3) Dret a la informació i a la lliure producció i reproducció de coneixement, plantejant la necessitat de desenvolupar nous models d'educació i difusió basats en el model *open source* i les plataformes horitzontals en xarxa.
- 4) Dret a la mobilitat, més encara en un moment de qüestionament profund de la posició europea respecte als refugiats, els CIE, etc.

Resulta evident que per a treballar amb aquesta sèrie d'objectius com a horitzó utòpic, es van a necessitar molts canvis de mentalitat i molts processos de formació que ens porten a instaurar unes bases similars o, almenys, a investigar en el que suposaria una aproximació pràctica a les mateixes i que és el que, al nostre parer, estan intentant dur a terme alguns governs municipalistes. Les diferents mareas i les candidatures municipalistes mostren fins a quin punt Lefebvre⁹ tenia raó quan deia que el nou subjecte històric seria el ciutadà. És abismal la diferència actual que hi ha a Espanya entre política nacional i polítiques municipals, per no parlar del salt o assalt europeu on es perd tota sobirania política per a deixar en les mans d'instàncies no democràtiques (perquè no triades ni tan sols de forma representativa) les decisions globals que ens afecten a tots.

Models territorials i pràctiques d'excel·lència

Què ha succeït des de llavors a la ciutat de València? Aquí seguim connectats amb la resta d'Espanya a títol personal però les nostres xarxes difícilment s'ajusten a altres estructures nacionals que podrien ser-nos afins, o a la seva temporalitat o bé les seves maneres de nombrar són unes altres, no sabem molt bé perquè subsisteix aquesta distància però el fet és que més enllà de col·laboracions i sinergies puntuals i relacions individuals, seguim sent considerats com a un forat negre en el mapa de les resistències. Tenint en compte aquestes diferències, citarem alguns models que s'estan donant actualment en la ciutat de València:

1. Els diferents **centres socials** d'articulació política també passen de ser búnquers del moviment okupa o narcosalas a centres socials de segona generació des dels

⁸ http://www.activism.com/es_ES/peticion/manifiesto-de-los-comunes-por-una-nueva-carta-de-derechos-sociales/10697

⁹ Lefebvre, Henri, *El derecho a la ciudad*, Barcelona, Ed. Península, 1969.

- ¹⁰ <https://horta.noblogs.org/>
¹¹ <https://kalafusteria2.wordpress.com>
¹² <http://fentciutat.org/es/iniciatives/centro-cultural-tres-forques-2/>
¹³ <http://larepartidora.org/>
¹⁴ <https://barricoop.org/>
¹⁵ <http://lacollectiva.wix.com/46011>
¹⁶ <https://orriolsconvive.com/>

quals sorgeixen i conviuen diferents moviments autònoms, des de la insubmissió original fins a les campanyes a nivell nacional. La seua potència política és menor ja que no disposen d'Oficines de Drets Socials i no funcionen en xarxa però s'ha produït un canvi cap a processos d'autoformació i ha augmentat la seua porositat social. En la ciutat de València podem posar exemples com el CSOA L'Horta¹⁰, La Fusteria¹¹ i algun més però hem de dir que des de l'Ajuntament del PP, durant els 24 anys de mandat recent, hi ha hagut una campanya sistemàtica contra l'okupació excepte en àrees o moments on convenia per a arredonir processos de deterioració urbana cara al seua posterior gentrificació, la qual cosa va provocar una bipolarització molt gran del camp (amics, enemics) i una dificultat a l'hora de plantejar-se continuïtats.

2. A aquest camp se sumen els **col·lectius de producció cultural**, inicialment transformats en associacions sense ànim de lucre, i que, posteriorment, decideixen adoptar diferents formes que els faciliten la relació amb les institucions. No obstant açò, segueixen cercant maneres d'articular-se que puguen servir de model a altres sectors de la societat, precaritzats i buidats del seu valor per instàncies productives que els coopten. En aquest cas, veiem derives particulars com les del Centre Cultural Tres Forques¹², que parteix d'una necessitat d'ampliar el panorama cultural d'aqueix barri i es defineix amb un terme tan clar com a "espai de trobada del veïnat", la llibreria La Repartidora¹³ de Benimaclet, que actua en sinergia amb el CSOA L'Horta oferint programes d'autoformació i projectes de dinamització barrial i foment de la cooperació social com Barricoop¹⁴. Un altre exemple que constitueix un model d'excel·lència seria La Col·lectiva del Cabanyal¹⁵ que sorgeix agrupant a diferents col·lectius que cobreixen des de processos de millora urbana de barri, noves pedagogies, alfabetització d'adults o pisos d'acolliment des d'un model de masoveria (cessió temporal de l'immoble a canvi del seu manteniment). Les característiques que situen a aquest projecte com a modelic serien: el seu arrelament a les necessitats del barri en el qual s'emplaça, la diversitat d'enfocaments que conviuen, la força d'articulació de moviments socials dins del barri, la seua capacitat de treballar en àmbit local oferint activitats que interessin a un àmbit molt més estès, el model innovador d'ocupació de l'espai i la seua clara funció de medidora en un barri on les tensions pel procés de gentrificació són molt grans.

3. De forma paral·lela, sorgeixen les **associacions de veïns de segona generació** que van creixent emparades pels seus barris i que s'han transformat no solament per la utilització d'eines digitals, sinó perquè en les seues propostes passen d'actuar en un àmbit local a començar a incidir en la definició de la ciutat fins i tot amb formes i reivindicacions políticament noves. Seria el cas d'associacions com Orriols-Conviviu¹⁶ que es defineix com un projecte de desenvolupament comunitari passant de ser una associació orientada a la integració de migrants, a acabar prenent el relleu de l'associació de veïns i convertir-se en articuladora i interlocutora del poder.

La Plataforma per Russafa¹⁷ que també té una deriva des d'una posició reactiva de defensa contra determinats projectes de l'Administració, a una posició proactiva que promou la participació activa del barri i la seua implicació en l'autogestió de les dotacions i equipaments del barri amb el seu projecte sobre els usos i gestió de les Naus de Ribes.

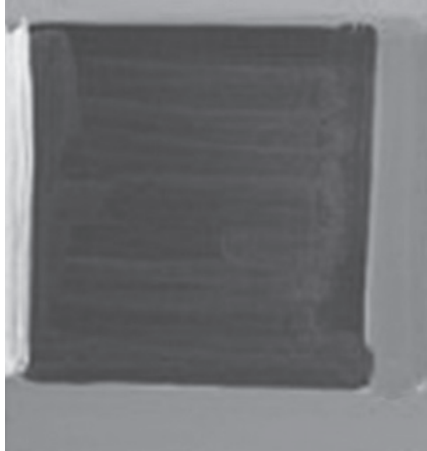
¹⁷ <http://www.russafa.org/>

4. A tot açò, finalment s'uneix la progressiva porositat de **les institucions de la cultura**, que recolzen totes aquestes activitats antagonistes i duen a terme un procés de transferència, d'una banda de diners i legitimació i per una altra de renovació i conseqüència amb tots aquells principis generats entre unes altres pràctiques, des de l'art públic i la consolidació de maneres de relació col·laboratives i/o antagonistes. Els companys proveïdors més o menys institucionals que hem tingut han patit assetjament i enderrocament o simplement canvi al llarg d'aquesta època. Tant la Universitat de València com la Politècnica han contribuït a generar i difondre cert pensament crític des de les partides destinades a activitats culturals però amb la crisi, les quantitats destinades a tal fi s'han reduït de tal manera que s'han convertit en un aliat pobre. De la mateixa manera, centres com el Octubre Centre de Cultura Contemporània han contribuït també a emparar iniciatives crítiques però per exemple, aquest va haver d'avançar el pagament d'una multa per la col·locació d'un repetidor que emetia Tv3 a la Comunitat Valenciana (arcaïsmes varis en un món digital) fins que el judici es va resoldre al seu favor, però amb eixa multa els van tenir bloquejats i boquejant durant un temps considerable. L'Institut Français de València va canviar d'adreça i deixem de comptar amb l'energia inestimable de Pascal Letellier, un director que va col·laborar extensament amb activitats formatives crítiques tant en la cessió d'espais, com en l'organització de jornades internacionals sobre temes candents. En eixes circumstàncies, encara vam poder recolzar-nos en subvencions estatals i universitàries para, mitjançant el mètode de la carmanyola, recuperat de quan érem artistes obreres que sopàvem en inauguracions beneficiant-nos conjuntament del capital simbòlic i calòric de l'art, hem aconseguit derivar fons i persones de diferents congressos i escenaris acadèmics per a portar-los als nostres camps i places (Bifo, Negri, Revel, Toret, etc.) .

Des que es va produir el canvi de govern després de les eleccions municipals del 2015, no obstant açò, els problemes són uns altres: cal replantejar-se quina és la relació amb les institucions i quins nous processos d'aprenentatge cal realitzar per a situar-se adequadament en aquesta relació: que la institucionalització no sotmeta tot al protocol de la norma, que la força no s'aconguisca mitjançant la vigilància, que la transparència i la inclusivitat reals, en la mesura del possible, estiguen en el centre d'eixa col·laboració. Necessitem perfeccionar les nostres aptituds per a col·laborar amb altres lògiques o aprendre a renunciar a aquesta possibilitat si aquesta passa obligatòriament per la cooptació. Quant als finançaments, no seran probablement

més sucosos ni mes segurs però segurament sí més complicats, envejats, i culpabilitzats, per la qual cosa, com en tota relació on apareix el parné, cal ser exquisits o ens arrisquem a acabar en el psiquiatre.

El fracàs de projectes com *la Caldereria*, la dificultat de constitució d'un Observatori Metropolità, la necessitat de recuperació d'espais veïnals com a fórmula d'articulació barrial, la transformació dels continguts de les universitat populars, el qüestionament de la noció de cultura i el lent aprendre de la participació, són tot maneres en què es fa evident la necessitat d'adaptar les voluntats de transformació política a les característiques del territori i aquest territori nostre exigeix enfocaments diferents. Com aprendre eixes noves maneres de civilitat que es requereixen per a aquest nou panorama? Quin seria el nou subjecte ciutadà i quins atributs tindria? quines noves maneres de construir un espai comú o comunitari i quin tipus de comunitat s'establiria? Totes estas incògnites ronden els nostres dies i esperem que hi haja oportunitat d'anar contestant-les a través de la pràctica; de moment, solament ens queda compartir les nostres ignoràncies i apostar per les nostres capacitats de crear coneixement a partir d'elles.



Educació: ¿hi ha un tresor amagat a dins? O els abismes de la globalització

Marco A. Jiménez, UNAM

Traducció: Marta Malet i Iolanda Corella



La història de les desigualtats depén de les representacions que es fan els actors econòmics, polítics i socials del que és just o del que no ho és, de les relacions de força entre eixos actors i de les eleccions col·lectives que en resulten; és el producte conjunt de tots els actors interessats.

Thomas Piketty

Presentació

Des de 1996, fa quasi vint anys; en què va ser publicat l'emblemàtic Informe de la UNESCO sobre l'estat de l'educació en el món i junt amb això les observacions i recomanacions que la comissió va formular, el títol de l'Informe "Educació: hi ha un tresor amagat a dins" em va semblar desproporcionat, fora de lloc, dissonant, anodí, per dir poc. En assabentar-me que la suposada inspiració d'aquest nom provenia d'una interpretació molt particular d'una faula de Jean de la Fontaine, més gran va estar la meua sorpresa. Vaig buscar la faula *El labrador y sus hijos* en espanyol i solament vaig trobar versions abreviades de l'original en francès, vaig pensar que aquest era el motiu pel qual en cap d'aquelles retallades versions traduïdes hi havia cap al·lusió a l'ensenyança, l'aprenentatge o l'educació. Finalment la vaig consultar en la seua llengua original i tam-

poc vaig trobar cap referència directa o indirecta que en fera imaginar en el fet que l'educació amaga un tresor". Sobretot considerant que l'extracte de la faula que en el Informe recupera Jaques Delors, a nom de la Comissió, refereix a la importància que representa preservar el patrimoni deixat pels nostres avantpassats.

Cite textualment de l'Informe de la UNESCO: "Guardeu-vos (va dir el llaurador) de vendre el patrimoni. (sic) Deixat pel nostres pares. Veureu que amaga un tresor". Efectivament, la sagaç i intel·ligent faula de Jean de la Fontaine, obri la imaginació a moltes coses en els nostres temps, entre d'altres al reconeixement de les tradicions, a la preservació dels nostres costums, de les nostres terres, al fet de no canviar les nostres riqueses; el nostre or per peces de vidre o quincalla, al fet de no confondre les virtuts amb competències, al fet d'evitar la comercialització d'allò que no té preu, i al fet que el treball és valuós, però, sobretot, la constatació que l'experiència, l'acció conjunta, les pràctiques comunitàries, l'exercici amb els altres, que la vida personal és sols possible en la solidaritat col·lectiva i no sols como a "desenvolupament humà", personal i individual com l'Informe proposa. A la fi, la faula fa imaginar i pensar en moltes altres coses més enllà que en l'edulcorat i "ben intencionat" tresor de l'educació. Deixi a literats, filòlegs i annalistes de discurs les faules, sols em quede amb alguna de les "moralitats" que l'Informe de la Comissió de la UNESCO planteja.

Delors reconeix que les decisions de la UNESCO estan condicionades per aspectes financers i que les propostes fetes hauran de tenir en compte el principi "d'igualtat d'oportunitats" (Delors, 1997:24-25), el que em fa pensar en aquella frase d'Anatol France que solc utilitzar en alguns textos quan parle d'aquests assumptes, i que diu: "la llei prohibeix d'igual manera a rics i a pobres pernoctar sota els ponts". Delors mateix pensa a anar més enllà amb una suposada "solució més radical" que s'oferiria a diversos països segons les seues tradicions, nivell de desenvolupament, estils de vida i distribució d'ingressos, propasant un sistema de "crèdit-temps". Vegem el que diu:

Tenint en compte que poc a poc l'educació permanent guanyarà terreny, podria estudiar-se la possibilitat d'atribuir a cada jove que està a punt de començar la seua escolaritat un "crèdit-temps" que li donara dret a un cert nombre d'anys d'ensenyament. El seu crèdit es consignaria en un compte en una institució que, d'alguna forma, administraria un capital de temps elegit, per cada un, amb els recursos financers corresponents. Cada persona podria disposar d'aquest capital, segons la seua experiència escolar i la seua pròpia elecció (...) també podria augmentar el seu capital mitjançant contribucions financeres -una mena d'estalvi provisional dedicat a l'educació- que s'acreditaria en el seu compte del "banc del temps elegit". Després d'un detallat debat, la Comissió va recolzar aquesta idea no sense abans adonar-se de les seues possibles derives que, fins i tot, anar en detriment de la igualtat d'oportunitats (...) podria atorgar-se, a títol experimental, un crèdit-temps per a l'educació al finalitzar el període d'escolarització obligatòria, que permetria l'adolescent elegir l'orientació que desitjara sense hipotecar el seu futur (Delors, 1997: 24-25)

Parlar d'igualtat d'oportunitats representa un discurs demagògic que es limita a lleis, a normes i reglaments més que a "les tradicions de cada país, el seu nivell de desenvolupament, estils de vida i distribució d'ingressos". Però com Delors mateix reconeix en la seua "solució radical", la qüestió es complica més quan es tracta d'atorgar crèdits-temps. Tot açò no representa cap novetat, les companyies d'assegurances i els bancs, des de fa algunes dècades, han oferit, sobretot de manera individual i als pares de família, un certs tipus d'assegurances (crèdit-temps) per garantir els estudis d'educació mitja i superior dels seus fills. Com ja sabem, aquests crèdits bancaris són adquirits regularment per les classes mitges i no són programes socials per tal d'"igualar oportunitats". Si els recursos financers que la UNESCO, o altre organisme internacional, poguera gestionar i foren destinats a l'obtenció de crèdits-temps, segurament afavoririen les institucions bancàries, d'assegurances i creditícies privades, més que no els individus que se sentiren atrets i necessitats per aquests recursos. M'imagino un adolescent haitià o de la Montaña, de l'estat de Guerrero, a Mèxic, d'entre 11 i 14 anys, tramitant el seu crèdit-temps en el City Bank, tot tenint cura de "no hipotecar el seu futur".

L'informe de la UNESCO¹, d'una manera un tant esquizofrènica, proposa per una part el treball col·lectiu, la comunitat, el respecte a las tradicions locals, la importància de les idiosincràsies nacionals, etcètera, però per una altra, i de manera emfàtica, planteja que el que correspon als nostres pobles és l'adaptació de les cultures i la modernització de les mentalitats als "motors clàssics del creixement."

Esta constatació no ha de dur els països en desenvolupament a descuidar els motors clàssics del creixement i, concretament, l'indispensable ingrés en el món de la ciència i la tecnologia, amb tot el que això implica d'adaptació de les cultures i modernització de les mentalitats. (UNESCO, 1997:11).

Ni tan sols és necessari comentar el plantejament de Delors. Quant als països en desenvolupament, és a dir, als països pobres, tercermundistes, asiàtics, africans, llatinoamericans, fins i tot alguns europeus com Grècia, Bulgària, Romania, Albània, Sèrbia, etcètera; es tracta de no apartar-nos del model econòmic privatitzador i d'enriquiment excessiu d'uns quants, del neoliberalisme, en poques paraules. Al mateix temps ens concerneix ajustar les nostres cultures i el nostre mode de pensar a l'esmentat model de dominació econòmica i política en mans d'unes quantes corporacions financeres i mercantils internacionals així com al control polític i militar d'alguns països. A tot l'anterior, Delors ho anomena de forma eufemística "motors clàssics del creixement".

La insistència en el fet que la responsabilitat i compromís, la possibilitat de una nova educació, com la que la UNESCO proposa, obeeix a motivacions personals individuals abans que a un projecte solidari i col·lectiu, queda perfectament plantejat en afirmacions com les següents:

¹ No hi ha cap dubte que les primeres pàgines de l'informe de la UNESCO, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, estan plenes de metàfores i d'al·lusions personals que, si es tractara d'un assaig o d'un capítol individual probablement serien pertinents. Hi ha en l'Informe una sèrie de referències a organitzacions socials tals com les "Comunitats de Base" concepte que es fa equivalent a altres com: "món", "nació", "família" i "persona". No dubte que les "Comunitats de base cristianes", àmpliament conegudes en l'educació popular, siguen un referent important però sembla un excés el fet d'al·ludir-les com un interlocutor, perquè en el mateix cas podrien haver-hi molts altres grups d'educació rellevants, tals com Organitzacions No Governamentals, Associacions Civils, grups comunitaris, etcètera, i que no són esmentats. També cal assenyalar que el text té referents un tant estranys com quan diu que "(...) a la fi d'un segle caracteritzat tant pel soroll i la fúria com pels progressos econòmics i científics..." (UNESCO 1997, p 9). Tots sabem bé que *El soroll i la fúria* és el títol d'una novel·la de William Faulkner que tracta de complexos assumptes familiars, amorosos, gelosia, incest, maldat i sadisme però que, sincerament, no trobe la relació amb la resta, a la fi, afirmacions

com l'anterior, juntament a altres coses com "el xiquet és el futur de l'home" que resulta un lloc comú que, vist de certa manera, és una fal·làcia ja que els xiquets no són cap futur sinó un present. Com diu una col·lega, aquest document representa una proposta econòmica i política com ho són fins i tot les estadístiques de la UNESCO, la UNICEF, la OMS i altres organismes internacionals, no obstant això no els eximeix de tindre més cura i respecte pels lectors interessats en les postures que tenen les seues institucions i organismes.

L'interrogant central de la democràcia és si volem i podem participar en la vida en comunitat. Voler-ho, no ho oblidem, depén del sentit de responsabilitat de cadascú.

[...] però a condició de preservar els elements essencials d'una educació bàsica que ensenyi a viure millor mitjançant el coneixement, l'experimentació i la formació d'una cultura personal.

Quina noble tasca de l'educació la de suscitar en cada persona, segons les seues tradicions i conviccions i amb complet respecte del pluralisme, aquesta elevació del pensament i de l'esperit fins a allò universal i a una certa superació de si mateix! La supervivència de la humanitat -la Comissió ho diu mesurant les paraules- depén d'açò.

L'educació té la missió de permetre a tots, sense excepció, fer fructificar tots els seus talents i totes les seues capacitats de creació, el que implica que cadascú puga responsabilitzar-se de si mateix i realitzar el seu projecte personal. (UNESCO 1997: 11-13)

Servisquen aquestes breus paraules per a introduir-nos en alguns dels dogmes, creences, conscient o no, ben intencionats o no, que amb freqüència s'utilitzen en els mitjans i en els discursos educatius per justificar cert tipus de racionalitat que en principi planteja a l'educació com a un bé en si mateix i que sols el fet de parlar-ne ja garanteix l'acceptació immediata. Com veurem més endavant, l'educació no és un bé en si mateix, no és sinònim d'escolarització, així com, les estadístiques educatives representen el mode de veure la realitat de qui les produeix.

La UNESCO als abismes de l'Educació

Sol ocórrer que els informes dels organismes mundials com els de la UNESCO són profusament referits, ja siga per a formular una sèrie de polítiques i recomanacions educatives per governs o organitzacions socials, que justifiquen i permeten obtenir recursos internacionals per al finançament dels seus programes escolars, o per a ser qüestionats, generalment sense conèixer-los amb detall, sols a partir de l'al·lusió a alguns dels postulats generals. És cert que els esmentats informes, estadístiques i la resta de documents produïts per la UNESCO són poc llegits per qui es manté distant i escèptic a aquestes propostes. En particular, en els mitjans universitaris, la crítica és proporcional al desconeixement de la informació oficial. Encara que en les universitats públiques i privades, igual que en l'educació bàsica governamental, els models i iniciatives educatives són part del discurs oficial, en els quals funcionaris, autoritats i alguns professors, busquen aplicar al peu de la lletra les 'recomanacions' dels esmentats organismes.

En realitat no és difícil culpar a ningú pel desinterés acadèmic que l'escriptura de aquests textos provoca. Es tracta d'una feixuga, avorrida, tèbia, supèrflua i trivial mescla de lloc comuns, adossats amb alguna estadística i exemples lacrimògens de sofrits personatges, víctimes pobres de circumstàncies desfavorables però que amb una bona dosi de voluntat i entusiasme personal serien capaços de superar-les. Vegem el següent:

Simenda va haver d'esforçar-se al màxim per traure endavant els seus estudis en l'escola secundària a la qual assistia, en una zona rural de Namíbia, fins que no li diagnosticaren un impediment auditiu. Els seus mestres aprengueren estratègies per ajudar-lo en els seus estudis, com va ser permetre que s'asseguera on poguera sentir i verificar que estiguera seguint les classes. El seu rendiment escolar millorà tant que, després de dos semestres, arribà a ocupar el vuité lloc en un grup de 30 estudiants. (UNESCO 2015: 13)

Em pregunte si aprendre “estratègies” didàctiques, per a la UNESCO i la UNICEF, significa saber alguna cosa de sentit comú, com ara que per a un estudiant que té problemes auditius és necessari i important per al seu aprenentatge, col·locar-lo més a prop del professor i de la resta de companys. Per a saber això no cal pagar salaris exorbitants a cap assessor de la UNESCO i, encara menys, ser un especialista en res. Vegem un altre exemple commovedor:

Harish, un xic de 16 anys de Polonnaruwa, contà que en diverses ocasions el castigaren per assistir a l'escola sense les sabates adequades ja que els seus pares no disposen dels mitjans necessaris per a comprar-li uns de nous. Com que no anava bé en els seus estudis, el director volia abaixar-lo de curs. Però, amb 14 anys, Harish va preferir abandonar l'escola a estudiar en un curs inferior. Estudi sobre Sri Lanka de la Iniciativa Global pels Infants Fora de l'Escola (UNESCO 2015: 5)

Em qüestione en quin sentit el fet de relacionar un seguit de situacions personals, com ara la falta de sabates, els problemes auditius o tindre nombrosos germans, mostrades com assumptes merament individuals, pot contribuir a plantejar alguna cosa més que simples pal·liatius per atendre els problemes escolars. Sense dubte ocupariem milers de pàgines per justificar amb problemes personals el que en realitat respon a polítiques mundials, a models de desenvolupament socioeconòmic i a concepcions que consideren els problemes educatius i escolars com assumptes merament individuals o personals. Amb l'esmentat, no vol dir que no es tracte de persones particulars; sense dubte, tota educació, tot incloent l'escola, implica una acció individual que no tindria cap sentit si no fóra considerada com una acció social. Les targetes de UNICEF que s'ofereixen als supermercats, els espots publicitaris de les campanyes televisives i cinematogràfiques de la UNICEF i tot tipus de promocions per finançar amb aportacions personals el que en el segle XVIII i XIX representava l'almoïna pública, com l'exemplar cas del Teletón a Mèxic, no representen més que una concepció cínica i mediatitzadora d'un veritable problema que hauria d'atendre's de manera radical per part de les principals economies i Estats del món. El que en realitat succeeix, tots ho sabem, és que es privilegien les mesures plantejades per l'OCDE, pel Banc Mundial i per altres corporacions financeres internacionals, que busquen mitjançant les seues “aportacions” obtenir algun guany econòmic o polític. En suma:

[...] aquest informe ens mostra als infants més enllà de les xifres. El xiquet que cada dia espenta un carret a un basar de Kirguistà per ajudar a la manutenció de la seua família.

La xiqueta iemenita que s'ha vist obligada a eixir de l'escola per a casar-se contra la seua voluntat. El xiquet que ha patit humiliacions en la seua escola, a Sri Lanka, per no dur unes sabates en bon estat, i que va deixar d'estudiar quan el van voler passar a un curs inferior. El xiquet a Namíbia que, a causa d'una deficiència auditiva no diagnosticada, lluita per treure endavant els seus estudis. El xiquet refugiat de Síria que no es admés en cap escola ja que totes estan desbordades en la seua capacitat (UNESCO 2015: 13)

Tots hem vist en diferents mitjans publicitaris com es tracta de commoure a la població fins a les llàgrimes per a que aporte donatius, per mínims que siguen, per atorgar beques, per operar de cataractes, per a realitzar transplants de cor, per extreure tumors cerebrals i per alimentar a xiquets en condicions d'extrema pobresa; fins i tot, per cada gol que marquen, els equips de futbol solen ser summament caritatius en atendre les necessitats dels pobres. Tot açò, que ha sedimentat com un discurs, no és altra cosa que una actitud hipòcrita que fa recaure en les mans de la pròpia població els problemes que els Estats, mitjançant els impostos i les finances mundials, haurien d'atendre.

No obstant això, aquests informes omplien els escritoris dels especialistes, assessors polítics i governants que administren els recursos financers per a l'educació en els seus països. Per a afirmar que: "l'educació és important", "és una esperança", "és un somni", "és l'aspiració de tots els xiquets i les famílies", no calen moltes estadístiques, ni molt menys aplicar enquestes. En l'informe *Subsanar la Promesa Incomplerta de l'Educació per Tothom. Conclusions de la Iniciativa Global pels Infants Fora de la Escola*, (2015) de l'Institut d'Estadística de la UNESCO, amb un títol semblant al de *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, s'afirma que:

L'educació representa les esperances, somnis i aspiracions dels xiquets, les famílies, les comunitats i les nacions de tot el món; el mitjà més segur per a eixir de la pobresa i un camí fonamental per a comptar amb ciutadans més sans i productius, i societats més sòlides. Per això, no ha de sorprendre que quan es demana a la gent que enumere les seues prioritats, l'educació ocupe el primer lloc en totes les enquestes. A tots els nivells -des de les famílies més pobres en les aldees més remotes fins als dirigents que estan traçant els futurs objectius de desenvolupament del món- existeix un consens: l'educació és important. Aquest consens s'ha traduït en accions concretes i ha portat a les aules a milions de xiquets que abans no rebien una educació [...] Aleshores, per què hi ha encara 58 milions de xiquets de tot el món, entre els 6 i els 11 anys aproximadament, que es troben fora de d'escola? C cadascun d'aquests xiquets constitueix un recordatori rigorós de la promesa incomplida d'aconseguir l'educació primària universal en la data límit original de 2015 (UNESCO 2015: 3)

Considerar que educació és el mateix que escolarització o implicar ambdues coses de manera ambigua en els textos i en els discursos oficials, no és un simple detall de connotació o de context discursiu, té implicacions profundes i radicals. Educar, parafrasejant Durkheim, és la manera mitjançant la qual la vella generació transmet

a la nova un conjunt d'informació, habilitats, valors, tradicions i coneixements amb el propòsit de garantir la permanència de la societat. És a dir, l'educació és molt més que l'escolarització, per tant el fet de no assistir a l'escola de cap manera significa no tenir educació, ja que els hàbits i les tradicions s'aprenen sobretot fora de l'escola: en la família, a casa, en el barri, en la ciutat, en les places públiques, en la relació amb els altres, a través dels mitjans de comunicació, la Internet, la música, la religió, l'art, en fi, en un gran nombre d'experiències que comporten el que és públic i el que és privat, i que sobrepassen a l'escola. Per això l'alarma dels organismes mundials sobre l'absència d'educació sol ser distorsionada ja que, d'una manera o altra, sempre ens es-tem educant, encara que no s'assistisca a l'escola. El ser humà, des del seu naixement fins a la seua mort, s'està educant, i no sols ho fa en un edifici o en una institució escolar. Si ho pensem en profunditat, l'escola, tal i com hui la coneixem, amb els seus cicles, horaris, llibres de text, plans d'estudi, aules, professorat i d'altres, és un fet històric molt recent. Efectivament, "l'educació és important", i no calen enquestes i assessors per confirmar-ho, però d'aquest fet no es desprén que sols hem de construir aules; és com si pensàrem que la mobilitat i el trànsit de la gent és important i, com a conseqüència, sols haguérem de fabricar cotxes i construir més autopistes i ponts. És cert que, dintre d'un model de desenvolupament econòmic com el d'aquesta globalització, és impossible pensar la vida sense automòbils i autopistes, així com és impossible pensar un model educatiu sense aules. Amb açò no pretenc equipara les autopistes amb les escoles, ni els automòbils amb les aules, sinó que simplement vull dir que educació no és sinònim d'escolarització, d'aules, així com circulació o trànsit no és sinònim d'autopistes, d'automòbils.

La constatació d'estudis més amples i profunds² sobre la distribució de la riquesa, el treball, els salaris i l'educació mostra àmpliament que en les últimes dècades no hi ha una relació positiva entre major escolaritat i millor nivell de vida.

[...] la considerable elevació del nivell mitjà de formació que ocorregué al llarg del segle XX, no permeté reduir la desigualtat en els ingressos del treball. Tots els nivells de qualificació van ser impulsats cap a dalt (el certificat d'estudis de primària es va convertir en batxillerat, i el batxillerat en doctorat) i, si tenim en compte les transformacions en les tècniques i les necessitats, tots els nivells de salari augmentaren a velocitat semblant, de tal manera que no s'ha modificat la desigualtat (Piketty 2013: 534).

Açò coincideix, en part, amb l'afirmació de la UNESCO que:

En els 15 anys que han passat des de que es presentaren els Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni –que establien com a meta que en 2015 tots els xiquets finalitzaren un cicle complet d'ensenyança primària– les últimes dades mostren que el nombre de xiquets i xiquetes en edat d'assistir a l'educació primària i que es troben fora de l'escola va descendir un 42%, i que aquest percentatge per a les xiquetes és solament del 47%, tot i el ràpid creixement de la població. (UNESCO 2015: 3)

² *El capital al segle XXI* de Thomas Piketty, es tracta d'un detallat i profund estudi sobre la distribució de la riquesa en el món, sobre els ingressos i la seua distribució des del segle XVIII fins la nostra època. Piketty és un economista que desconfia principalment de les fonts econòmiques, del determinisme econòmic, per la qual cosa afirma: "La primera conclusió és que cal desconfiar de tot determinisme econòmic en aquest assumpte: la història de la distribució de la riquesa és sempre profundament política i no podria resumir-se en mecanismes purament econòmics. En particular, la reducció de la desigualtat observada en els països desenvolupats entre les dècades de 1900-1910 i 1950-1960 és sobretot producte de les guerres i de les polítiques públiques instrumentades després d'aquests enfrontaments. De la mateixa manera, l'increment de les desigualtats des de la dècada de 1970-1980 obeeix molt als canvis polítics dels últims decennis, sobretot en matèria fiscal i financera" (Piketty 2013: 36). Es tracta d'un llibre de vora 700 pàgines que, a més, remet a llocs en Internet per consultar fonts i dades estadístiques molt específiques sobre una vintena de països analitzats. Desafortunadament, l'autor sols dedica unes quantes pàgi-

nes a reflexionar sobre el tema de l'educació. En dos brevíssims apartats analitza la qüestió de les universitats. El primer du per títol: “¿Permeten les institucions educatives la mobilitat social?” I el segon: “Meritocràcia i oligarquia en la Universitat”. La conclusió general de l'obra és quasi obvia: $r > g$. És a dir, mentre la taxa de guany del capital (r) siga major a la producció i l'ingrés (g), la desigualtat serà cada vegada més desproporcionada i la divergència entre una cosa i l'altra provocarà una greu crisi social al món. El que no és obvi són els rigorosos arguments socials, polítics i econòmics que l'autor ens ofereix sobre la base de la construcció molt interessant de les seues fonts estadístiques i dels seus arxius històrics de diversos segles.

I, a més, es reconeix que:

L'informe mostra que, malgrat els progressos aconseguits en el que es refereix a matriculació en educació primària, a tot el món hi ha 58 milions de xiquets i xiquetes en edat d'assistir a aquest nivell (entre els 6 i els 11 anys aproximadament) que no ho estan fent [...] Si continuen les tendències actuals, probablement, dues quintes parts d'aquests infants –és a dir, 15 milions de xiquetes i 10 milions de xiquets– no hauran conegut mai un aula escolar. En efecte, la majoria dels 30 milions de xiquets i xiquetes que es troben fora de l'escola en l'Àfrica Subsahariana mai entraran en una escola. Des de fa molt de temps s'ha considerat que l'educació primària és essencial per al ple desenvolupament dels infants; tanmateix, cada vegada es reconeix més que el primer cicle de l'ensenyança secundària és decisiu per a l'adquisició de les habilitats necessàries per a una vida sana i productiva, i per a accedir a treballs decents. (UNESCO 2015: 6)

Com es pot constatar, s'assumeix de manera automàtica que a major escolaritat, menor desigualtat social, mentre Piketty demostra clarament el contrari, que no hi ha relació entre un major nombre de xiquets i joves escolaritzats i un millor nivell de vida i “treballs decents”. És molt probable que aquests xiquets, i altres com els migrants de Centreamèrica, no sols no coneixeran una escola ni les seues aules, i que, més bé serviran de carn de canó per al narcotràfic, el crim organitzat, la prostitució infantil o, si aconsegueixen arribar a Estats Units, probablement podran conèixer el treball esclau com a il·legals en les granges, fàbriques, negocis o domicilis d'algun nord-americà. La pregunta que em faig és si encara que aquestos xiquets i joves pogueren accedir a l'escola estarien lliures de tot açò. El que sí sabem és que açò va ser possible, és a dir, el millorar la vida dels nostres avis i pares va ser resultat de decisions polítiques generals que privilegiaren models de desenvolupament econòmic diferents a aquest, i que segurament no hauria sigut suficient amb el “tresors de l'educació” ni amb les escoles de primària per a tots amb la finalitat de subsanar les promeses incomplertes com s'hauria aconseguit una major igualtat social.

El fet que 58 milions de xiquets estiguen fora de l'escola no vol dir que estiguen sense educació. Quan s'apliquen les enquestes, el que la gent demana no és educació, sinó escoles, pals de la llum, banquetes, camions per recollir el fem, hospitals, patrulles..., és a dir, infraestructura. En tot cas, les enquestes i les estadístiques depenen de la població enquestada, de les preguntes, dels objectius de la investigació, de les intencions polítiques i financeres que es pretenen rebutjar o confirmar.

Em sembla una greu errada confondre educació amb la infraestructura que s'hi requereix. Una cosa semblant succeeix a Mèxic quan la Reforma educativa no és altra cosa que una adequació laboral i salarial dels mestres al nou esquema econòmic i financer impulsat pels actuals governs i amb el beneplàcit dels organismes mundials de finançament. Hui en dia encara seguim sense saber en què consisteix el projecte educatiu del règim, a no ser que aquest consistisca en exclusius assumptes sindi-

cals, assumptes d'avaluacions al magisteri, de finançament i d'infraestructura. En definitiva, si el que l'Estat es planteja amb la reforma educativa és una nova relació corporativa amb els mestres i la seua força social, un tracte polític diferent; és d'això i no d'educació del que s'hauria de parlar. Precisament a aquesta qüestió em referia quan deia que conceptes com educació, salut, seguretat, justícia, etcètera, no tenen preu; són aspiracions abstractes, universals, transcendents, transhistòriques; podríem dir que són *a priori*, en sentit kantian. Amb tot, les corporacions empresarials i financeres globals, els organismes internacionals, així com els governs locals, li posen preu a tot, fins i tot a la pròpia vida. Per això, finançar escoles no és el mateix que finançar educació. Les primeres formen part de programes econòmics i de govern, i la segon, no necessàriament. És molt més complexe de quantificar. Com diu Steiner (2007, 27): com es pot ficar en nòmina la vocació?

Davant la pregunta sobre si les institucions educatives permeten la igualtat i la mobilitat social, la resposta de Piketty és negativa. Com hem vist, el credencialisme escolar, el diploma de primària o els graus de batxiller o de doctor, no han contribuït a reduir la diferència de sous i, molt menys, a disminuir la desigualtat social. El que realment s'ha produït en moltes universitats del món, i especialment en Amèrica Llatina, és una mena d'oligarquia o noblesa universitària amb sous equiparables als dels gerents de les grans companyies i, simultàniament, una gran massa amorfa de professorat mal pagat i amb escassos beneficis, que atén al 90% de la matrícula front al minso 10% d'estudiants que atén eixa oligarquia de dubtosos mèrits acadèmics.

D'igual manera, l'ingrés a l'escola, particularment a les universitats, no és cap garantia de capillaritat social, més bé al contrari; i, encara que semblen superats per les teories pedagògiques, els plantejaments de Pierre Bourdieu i Jean Claude Passeron en el llibre *Els hereus: els estudiants i la cultura* (1964) són confirmats per l'estudi de Piketty, quan exemplifica com els estudiants ingressen a las universitats als Estats Units.

[...] la desigualtat en l'accés a l'ensenyança es torna cada vegada més un tema de debat en aquest país; en particular, treballs recents han demostrat que la proporció d'estudiants universitaris s'ha estancat al voltant d'un 10- 20% entre els joves els pares dels quals pertanyen als quartils més pobres de la jerarquia d'ingressos, mentre que entre 1970 i 2010 aquesta proporció va passar del 40% al 80% per als fills del quartil més alt (el 25% dels més rics). Dit d'una altra manera, els ingressos dels pares s'ha convertit en un mecanisme de predicció de l'accés [i graduació] de la universitat. (Piketty 2013:536).

Efectivament aquest assumpte no és exclusiu dels Estats Units sinó de tot el món. La corrupció en els mecanismes de selecció és pròpia de totes les universitats. No sols es tracta d'instruments de selecció financera ja que, sovint, aquesta és substituïda per mecanismes de discriminació "*sociocultural més subtils com ara els analitzats per Pierre Bourdieu i Jean Claude Passeron [...] En la pràctica, molt sovint,*

³ Per meritocràcia, en la vida acadèmica, entenc el govern, la direcció i l'administració que exerceixen persones sobre altres acadèmics, i que se'ls reconeix pel seu prestigi i qualitat acadèmica en les seues àrees de coneixement.

⁴ Carta dirigida a la directora de la UNESCO. "Dra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO en la qual expressen: 1. Una oberta preocupació pel gir economicista que han tingut actes recents organitzats per la UNESCO, especialment el Fòrum Mundial d'Educació realitzat a Incheon, Corea; 2. El risc que suposa per a la perspectiva humanista i integral de l'educació el renovat protagonisme dels anomenats "aliats" o "socis majors" representats per instàncies financeres i econòmiques globals que es consideren habilitats per dirigir l'agenda educativa planetària; 3. La preocupació pel que fa a l'escàs protagonisme que tenen els idiomes castellà i portugués als esdeveniments mundials; 4. La baixa participació dels mestres i de les mestres, del professorat i dels investigadors docents en els encontres educatius mundials organitzats per la UNESCO, com ara el Fòrum Mundial d'Educació; 5. La necessitat de treballar de manera renovada per tal de garantir el dret humà a l'educació per a tots i totes, l'educació pública, gratuïta

el sistema francès de les grans escoles dedica una major despesa pública als estudiants dels entorns socials més afavorits i una menor despesa pública als alumnes procedents de famílies més modestes." (Piketty 2013: 537)

Respecte a la suposada meritocràcia³ que els discursos governamentals addueixen per parlar de l'excel·lència acadèmica, de la qualitat de l'educació, del prestigi acadèmic d'algunes universitats als Estats Units, Anglaterra, França i Alemanya, és suficient referir-nos al treball de Piketty:

Així, un estudi posà en evidència que les donacions dels antics alumnes a la seua universitat es concentraven curiosament en els períodes que els seus fills tenien edat per ser candidats a aquesta. A més, en confrontar les diferents fonts disponibles, es pot estimar que els ingressos mitjans dels pares dels estudiants de Harvard són, hui en dia, d'uns 450 000 dòlars; és a dir, aproximadament els ingressos d'un 2% de les llars dels Estats Units més riques, el que sembla poc compatible amb una selecció basada únicament en el mèrit. El contrast entre el discurs meritocràtic oficial i la realitat sembla particularment extrem. També cal subratllar la completa falta de transparència en els procediments de selecció (2013: 536- 537).

Però aquests informes mostren alguna cosa més que estadístiques i commovedors exemples d'esforç personal per millorar l'educació. Per una banda, ens ofereixen una imatge de la realitat social i educativa que precisament aquests organismes internacionals contribueixen a conformar amb les seues polítiques culturals i educatives, així com els recursos financers que disposen. També aquests documents internacionals ens mostren com es veuen a si mateix i com perceben el món.

Però, per altra banda, i açò em sembla el més important, ens obliguen a pensar la realitat, que per suposat els inclou a ells, ja que no sols administren i decideixen la destinació dels recursos financers sinó que, sobretot, produeixen i creen una concepció de l'educació, la cultura i, amb açò, del món, raó per la qual resulta necessari prendre'ls en consideració per a qualsevol reflexió.

D'alguna manera, companys i col·legues llatinoamericans de diverses organitzacions i des de diverses pràctiques reconeixen aquest fet i romanen atents als moviments de les altes burocràcies internacionals amb el propòsit de qüestionar, criticar, pressionar i influir no solament en la destinació dels recursos sinó, sobretot, en la concepció de l'educació i la cultura des de perspectives alternatives als plantejaments mercantils, empresarials, privatitzadors i individualitzadors que privilegia la UNESCO. Aquests col·legues, amb diverses concepcions d'educació popular, d'educació per al treball, de recuperació de les tradicions culturals dels pobles, amb perspectives ideològiques i polítiques molt diverses, representen al sud del nostre continent, a Àsia, Àfrica i, fins i tot, a Europa, un important esforç que no deixa d'influir en la presa de decisions globals i locals⁴.

Dogmes de l'educació

Però anem als dogmes. D'acord amb el diccionari de la *Real Academia de la Lengua Española*, dogma és una “*proposició que se asienta por firme y cierta y como principio innegable de una ciencia. 2. Doctrina de Dios revelada por Jesucristo a los hombres y certificada por la Iglesia. 3. Fundamento o puntos capitales de todo sistema, ciencia, doctrina o religión*”.

Reflexionar sobre alguns dels postulats dogmàtics que són constantment repetits, no solament en la vida diària i comuna sinó també en els alts mitjans acadèmics i polítics, particularment pels especialistes universitaris i assessors governamentals, i amb major insistència al llarg dels processos d'ensenyament en tots els nivells d'escolarització i, fins i tot, en experiències no escolaritzades; representa un compromís ètic i polític fonamental en una època com aquesta en la qual les paraules han perdut significació i sentit.

Una qüestió important en l'actualitat és la de la violència i la pobresa. Ambdues, tal vegada són, junt als processos electorals i la democràcia, i amb el futbol, els assumptes que més ocupen als nostres governs. En Amèrica Llatina, la violència i la pobresa tenen profundes arrels històriques, diversos sentits i significacions polítiques, socials i culturals. Recentment, la violència ha adquirit un caràcter econòmic i polític que supera les fronteres del nostre continent. La violència, la pobresa i la corrupció són emblemes i abismes de l'actual globalització. Suposar que són assumptes locals o regionals, que tot depèn de la bona o mala aplicació d'alguns programes mundials o nacionals per millorar la situació de milions de persones, no és una utopia o un bon desig sinó que, sobretot, constitueix una de les més evidents perversions del cinisme de la nostra època; és a dir, una falsa consciència il·lustrada

[...] cinisme és la falsa consciència il·lustrada. És la consciència modernitzada i desgraciada aquella en la qual la Il·lustració ha treballat al mateix temps amb èxit i en va. Ha après la seua lliçó sobre la Il·lustració, però ni l'ha consumat ni tan sols pot consumir-la. En bona posició, i miserable al mateix temps, aquesta consciència ja no se sent afectada per cap altra crítica de la ideologia; la seua falsedat ja està reflexivament esmorteïda.

<Falsa consciència il·lustrada> [...] la frase és, fins i tot, un cinisme en estat cristal·lí. Tan mateix, aquesta pretén una vàlida objectiva. [...] des d'un punt de vista lògic, es tracta d'una paradoxa, doncs, com podria ser una consciència il·lustrada i alhora falsa? [...] Tal i com estan les coses, sols hi ha una fidelitat a la Il·lustració en la infidelitat. (Sloterdijk 1989: 34-35)

Hom no deixa de sorprendre's quan llig o consulta als especialistes i assessors dels esmentats organismes. Sembla que viuen en un món a part, en un món meravellós en el qual els números i els propòsits quadren a la perfecció; es tracta, per suposat, d'una consciència cínica que és confirmada pels informes de la UNESCO. Ja saben prèviament que no serà així, que amb els seus programes, beques i anuncis en la

i de qualitat per a tots i totes, així com la recuperació d'una mirada de l'educació guiada per les ciències pedagògiques i no per les lògiques del mercat. La carta és una crida dramàtica a lluitar contra l' APAGADA PEDAGÒGICA GLOBAL.” (rebelión.org)

televisió no s'aconseguirà res o poc. Malgrat tot, ho fan, tot sent fidels a un sistema, al Sistema amb majúscula, que tot ho pot i tot ho resol. Com aquells col·legues que es pensen que llegint, "analitzant" i descrivint el que afirmen els informes i documents d'Organismes Internacionals i de governs locals és suficient per respondre als profunds problemes educatius, de violència, de salut i de pobresa que viu el món.

La violència no és un assumpte de salut pública de possible eradicació com puga ser la virola, el còlera o el paludisme. U no deixa de preguntar-se per què la violència és vista, en l'àmbit mundial, per l'Organització Mundial de la Salut, i en el nacional, pels Ministeris de Salut Pública, com una qüestió sanitària, de bates blanques. Tal vegada siguen els ecos il·lustrats de la revolució francesa i el seu *Comité de Salut Pública*. Quan, amb tota claredat, la violència és un assumpte de govern, de polítiques socials, culturals i educatives. Per això, pretendre eradicar la violència, sostindre aquest discurs polític, és com suposar que l'educació per si mateixa és salvífica, bona, la solució de tots els mals socials o que, finalment, en convertir l'educació en un instrument per a la producció de capital humà, en un negoci privat en mà de consorcis mercantils internacionals, l'educació respondrà de millor manera a les necessitats dels seus consumidors. Per tant, així com la violència no és un assumpte de salut pública que puga abordar-se amb mesures d'higiene personal, l'educació tampoc no és un negoci privat que depenga de adequades inversions i finançaments personals com ho suposa la UNESCO, al menys no per a tota la població.

L'educació, entesa com a pura i simple escolarització, no és ni un tresor ni una joia. No oblidem mai que el poble amb major escolarització, amb més informació i cultura dintre dels paràmetres convencionals d'Occident, el poble alemany, el seu govern i bona part de les educades potències europees i els Estats Units de Nord-Amèrica, contribuïren a l'aparició d'un dels monstres més terribles de la nostra història contemporània: el Nacionalsocialisme, amb els seus camp de concentració i extermini, i les bombes atòmiques de Hiroshima i Nagasaki i les conseqüències contemporànies de tot això. Ningú podrà negar que els nazis, els seus principals dirigents, els seus comandaments militars, eren cultes, civilitzats, estaven escolaritzats, tenien educació. Podríem dir que eren més civilitzats que cultes, en el sentit que Nietzsche planteja la diferència entre cultura i civilització.

En l'actualitat no deixa de ser sorprenent el tracte com de ciutadans de tercera classe que francesos, italians, alemanys, espanyols i anglesos donen a romanesos, albanesos, grecs, ucraïnesos, serbis, búlgars, i a qui la Unió Europea culpa de tots els seus mals. En els nivells més alts d'escolarització a Europa Occidental trobem els alemanys, els anglesos i els francesos. Malgrat açò, junt amb els italians i els espanyols, s'horroritzen de la misèria dels països d'Europa Oriental, els discriminen, els tracten com a criats, servents, esclaus que, amb els gitanos i altres grups socials empobrits, representen l'escòria d'Europa. Fins i tot acadèmics o persones amb postures liberals

o amb certa tradició d'esquerres, s'horroritzen davant els salvatges delinqüents i primitius criminals veïns, als qui, com diu Baudrillard, no paren de vampiritzar, és a dir, no deixen d'extraure els seus recursos naturals, de beneficiar-se de les seues riqueses i, sobretot, d'aprofitar-se de les seues vides, del seu treball, com els nordamericans dels Estats Units ho fan dels llatinoamericans als quals culpen del narcotràfic i de la corrupció, que sense ells seria inexplicable.

Recorde que, en certa ocasió, en la meua universitat, assessors especialistes de la UNICEF impartiren una sèrie de conferències. En aquella ocasió vaig acudir a l'encontre d'un d'aquests funcionaris que havia sigut un excel·lent professor de l'exili xilè i del que jo recordava el seus cursos per la seua qualitat i la seua capacitat crítica; era un bon marxista no dogmàtic, al menys com a docent. El vaig saludar amb gust i li recordí les seues excel·lents classes a la qual cosa ell em digué: -oblida això, el que importa ara són les estadístiques, la resta no serveix. Gran fou la decepció d'aquell estimat mestre. Poc temps després, com a sociòleg, em vaig adonar que un nombre important de professors i acadèmics de l'exili s'havien convertit en incondicionals assessors oficials dels organismes internacionals.

Per tot açò, és important reflexionar sobre alguns dogmes, creences, postulats o axiomes que en els mitjans educatius internacionals i nacionals condicionen el pensament i les pràctiques educatives. En l'Informe "Educació: hi ha un tresor amagat a dins", es parla dels quatre pilars de l'educació⁵:

Per a complir amb el conjunt de les missions que li són pròpies, l'educació ha d'estructurar-se al voltant de quatre aprenentatges fonamentals que en el transcurs de la vida seran per a cada persona, en cert sentit, com els pilars del coneixement: aprendre a conèixer, és a dir, adquirir els instruments de la comprensió; aprendre a fer, per a poder influir sobre el propi entorn; aprendre a viure junts, per a participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes; per últim, aprendre a ser, un procés fonamental que recull elements dels tres anteriors. Per descomptat, estes quatre vies del saber, convergeixen en una sola, ja que hi ha entre elles múltiples punts de contacte, coincidència i intercanvi (UNESCO 1997: 91)

Més enllà que puguem reconèixer en l'argumentació que es fa d'aquest quatre pilars, qualsevol cosa que això signifie, alguns aspectes amb els quals podríem coincidir en termes abstractes, el més important és precisament el contrari. És a dir, traure dels seu context formal els arguments i col·locar-los en el terreny de la realitat social actual. És veritat que en termes generals ningú podria oposar-se a aquests quatre "pilars" però precisament això és el que representa una trampa, com també ho són tants altres dogmes que s'afirmen de l'educació: l'educació és un bé en si mateixa, l'educació és escolarització, l'educació contribueix a la disminució de la desigualtat social, l'educació és inversió en infraestructura escolar, l'educació és sinònim de major justícia social, l'educació contribueix a la democràcia. En definitiva, una infinitat

⁵ Cal esmentar que el capítol quatre del citat informe du per títol "els quatre pilars de l'educació", malgrat això, línies més endavant parla d'aquests quatre pilars com a aprenentatges i, per últim, també es refereix a aquests com a sinònim de coneixement i, fins i tot, de saviesa.

de creences que no resisteixen mínimament l'anàlisi i que, tanmateix, són postulades com a veritats absolutes, perquè quan hom les confronta amb la realitat social resulta que aquests dogmes no es corresponen amb ella.

Com bé sabem, tot projecte educatiu és un projecte polític, de govern, d'administració i de formació de persones i no simplement un conjunt de recomanacions tècniques, didàctiques, neutres, vàlides per al benestar de tots. Un projecte polític sempre pretén constituir-se en un projecte hegemònic, més enllà del fet que, més o menys, afavorisca a una certa població. El project polític-educatiu que es proposa la UNESCO, es troba en una greu crisi d'irracionalitat, ja que existeix una manca de convergència entre els interessos econòmics d'una clara majoria de pobres i una reduïda minoria de rics, escletxa que cada dia es converteix més en un abisme. Mai com hui en tota la història de la humanitat hi ha hagut una concentració tal de riquesa i de poder polític en unes poques mans; això, junt amb la corrupció i el cinisme, són els emblemes més evidents de la globalització; fer com que no passa res, és convertir-se en còmplice.

Quan parle de globalització no puc deixar de pensar en la definició que en alguna ocasió vaig escoltar de "delinqüència organitzada", en el sentit que aquest tipus de delinqüència se l'anomena organitzada no precisament perquè un conjunt de subjectes delinqüents es troben articulats entre si i amb objectius per a aconseguir certs fins criminals, sinó que fonamentalment se l'anomena "delinqüència organitzada" perquè es troba vinculada a funcionaris i institucions governamentals.

La UNESCO figura com un conjunt d'assessors i funcionaris organitzats que s'associa a governs, grups econòmics i polítics que operen i hegemonitzen a la globalització mateix. Semblaria com si la UNESCO fóra una organització creada per a justificar les misèries de la globalització i no per a presentar-nos una anàlisi objectiva i crítica de la realitat social en educació, que poguera fer-nos reflexionar de manera seriosa. És en aquest context en el qual voldríem reflexionar molt breument sobre els "pilars de l'educació".

En un estil veritablement cantinflesc es diuen coses com les següents:

Aprendre a conèixer. Aquest tipus d'aprenentatge, que tendeix menys a l'adquisició de coneixements classificats i codificats que al domini d'instruments mateix del saber, pot considerar-se, alhora, mitjà i fi de la vida humana. En tant que mitjà, consisteix per a cada persona en aprendre a comprendre el món que l'envolta, al menys suficientment com per poder viure amb dignitat, desenvolupar les seues capacitats professionals i comunicar-se amb els altres. En tant que fi, la seua justificació és el plaer de comprendre, el plaer de conèixer, de descobrir. Encara que l'estudi sense aplicació immediata estiga cedint terreny front al predomini dels coneixements útils, la tendència a prolongar l'escolaritat i incrementar el temps lliure hauria de permetre a un nombre cada vegada major d'adults apreciar les bondats del coneixement i de la investigació individual. (UNESCO 1997: 92)

Si el que vol dir l'informe de la UNESCO és que la gent pensa menys el que fa i que actua com un autòmata indiferent, pot ser que tinga part de raó; en tot cas, no queda clar. Què és “el domini dels instruments mateix del saber”? Quins són aquests instruments que són a la vegada el mitjà i el fi de la vida humana?

Per altra banda, és fàcil d'entendre per quina raó en el nivell de batxillerat i en les universitats en general d'Amèrica Llatina i el món s'ha volgut eliminar la filosofia i les humanitats, doncs resulta que són “coneixements sense aplicació immediata” front al predomini actual dels “coneixements útils” com ho són l'administració, el comerç, la mercadotècnia o la publicitat.

Per últim, el que realment resulta absurde és la tendència a la qual es referix l'informe de prolongar l'escolaritat i incrementar el temps lliure per a que els adults puguin valorar les bondats del coneixement i de la investigació individual. Em pregunte si les persones a l'Àfrica Subsahariana, a Haití, a Amèrica Central, estan en condicions d'apreciar les bondats del “coneixement i de la investigació individual”, “d'aprendre a conèixer” com allò que eleva la seua curiositat intel·lectual, el seu sentit crític i la seua autonomia de judici, així com de sentir el plaer de comprendre, el plaer de conèixer, el plaer de descobrir; molta gent que realment es troba en la misèria o més bé totes eixes recomanacions que es fan estan dirigides a noruecs, alemanys, danesos o anglesos.

Respecte al pilar “aprendre a fer” la Comissió que elabora l'informe és molt més clara. La seua preocupació fonamental és adaptar la ensenyança al futur mercat de treball; ací no hi ha engany. “[...] ¿com ensenyar a l'alumne a posar en pràctica els seus coneixements i al mateix temps, com adaptar l'ensenyança al futur mercat de treball, l'evolució del qual no és totalment previsible?” (UNESCO, 1997: 94) No hi ha molt que comentar. La Comissió que elabora l'Informe diu que l'educació és sinònim d'instrucció laboral i ensinistament per al treball. D'ahí al concepte de les anomenades “competències educatives”.

Pel que fa al pilar “aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres” la concepció de la Comissió eleva la qüestió psicosocial del *bullying* a un conflicte entre nacions, classes socials i grups ètnics. És a dir, la Comissió diu que de la mateixa manera que hi ha alguns xics a les escoles que fan mal a altres, hi ha nacions o grups econòmics que fan malifetes a altres nacions o als menys afavorits, i que amb una sèrie de bons propòsits de cooperació es poden eliminar els prejudicis i l'hostilitat, assolint fins i tot l'amistat. L'informe afirma que:

La història humana sempre ha sigut conflictiva, però hi ha elements nous que accentuen el risc, en particular l'extraordinari potencial d'autodestrucció que la humanitat mateix ha creat durant el segle XX [...] L'experiència demostra que, per a disminuir aquest risc, no és suficient amb organitzar el contacte i la comunicació entre membres de grups diferents (per exemple, en escoles a les quals concorren xiquets de diver-

ses ètnies o religions). Al contrario, si aquests grups competeixen entre si no estan en una situació equitativa en l'espai comú, aquest tipus de contacte pot agreujar les tensions latents i degenerar en conflictes. En canvi, si la relació s'estableix en un context d'igualtat i es formulen objectius i projectes comuns, els prejudicis i l'hostilitat subjacent poden donar lloc a una cooperació més serena i, fins i tot, a l'amistat(UNESCO 1997: 98)

Com he esmentat en altre moment, l'informe dona mostra d'una escriptura esquizoide, ja que en el capítol “aprendre a ser” es llança per la borda els temes de la utilitat del coneixement, la igualació de l'educació amb la instrucció i l'ensinistrament, així com els bons desitjos de fer amics en conviure amb els altres, ja que, en un gir de 180° el més important és; la imaginació, la creació, l'esport, l'art, l'espiritualitat; es tracta del fet que l'individu siga “artífex del seu propi destí”. Per als membres de la Comissió, que recuperen l'Informe *Aprendre a ser* de 1972, no cap el menor dubte que “el desenvolupament té per objecte el desplegament complet de l'home en tota la seua riquesa i en la complexitat de les seues expressions i dels seus compromisos; individu, membre d'una família i d'una col·lectivitat, ciutadà i productor, inventor de tècniques i creador de somnis” (UNESCO 1997: 102) Vist de manera formal, aquest últim pilar de l'educació, encara que mescla un conjunt d'elements, difereix per complet dels tres pilars anteriors; malgrat això, igual que els altres, no deixa de mostrar la formalitat i el buit d'un discurs oficial i aliè a la realitat social.

Conclusió

Una qüestió greu en la nostra actualitat és la incapacitat de fer que les paraules signifiquen, que constituïsquen arguments o idees lògiques o racionals que provoquen encara que siga una elemental comunicació, certa forma de relació conceptual que permeta reconèixer-nos en la nostra vida quotidiana i en el món en general. I encara més, pretendre trobar un sentit més enllà d'una simple significació del món, sembla, hui per hui, impossible. Un sentit, no com una manera lògica de conceptualitzar la vida sinó que, a més d'aquest aspecte, amb la raó poguérem construir un horitzó més enllà de la possibilitat mateixa de concebre en aquest moment una utopia. Les paraules sempre han sigut insuficients per tal de significar i atorgar sentit a l'existència. Hi ha qui ha volgut conferir a la història eixa tasca; altres, en un extrem distint, consideren que l'única significació i sentit de les coses està en el present. És cert que allò que anomenem universal, allò que freqüentment identifiquem com la història, sols és possible en el particular present. Tanmateix, en aquesta època s'ha confós i barrejat tot i, aleshores, hi ha qui pensa que els particulars, les qüestions singulars, poden fer-se universals. Realment sembla que el món en que ens movem no ens significa ni ens dona sentit i que ens conduïm per senyals, per simples senyals, com les que motiven a les mascotes o altres espècies d'animals.

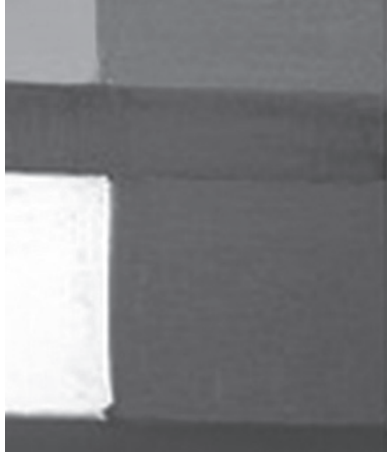
Com entendre una sèrie de plantejaments sobre els drets humans, sobre l'anomenada bioètica, sobre la pau, sobre qüestions ecològiques, sobre drets de les persones discapacitades, sobre gènere, d'atenció als ancians, de reconeixement dels homosexuals, democràcia, violència?; en definitiva, una quantitat enorme d'assumpes particulars que han poblat el món amb demandes importants i, la major part de les vegades, justes, però que acaben convertides en modes passatgeres, en productes mercantils o en discursos universitaris i polítics buits o en lleis amb escassa possibilitat d'aplicació i, en la majoria dels casos, contraproductes. Per una part, es criminalitzen els moviments socials i, per altra, s'han convertit en assumpte de ministeris públics, de jutges i de tribunas oficials.

Per exemple, a mi sempre m'ha semblat un misteri que la Ciutat de Mèxic haja sigut un dels primers llocs al món en reconèixer els matrimonis entre homosexuals i, fins i tot, la possibilitat d'adopció i criança de xiquets entre parelles del mateix sexe o la llei sobre l'abortament. En Europa hi ha països, regions i ciutats que no accepten aquest tipus de condicions legals i la simple discussió de l'assumpte resulta, sovint, molt complexa i violenta, com a França. En la Ciutat de Mèxic mai no hagué una gran mobilització, fet excepcional, que aconseguira reconeixement, sobretot, en una societat profundament conservadora, amb baixa escolaritat, violenta, masclista i amb una forta influència religiosa. Què va ser, aleshores, el que va possibilitar eixa orientació? Sense dubte una consideració electoral i administrativa en el terreny de les pròpies burocràcies governants, així com un aspecte de comercialització, consum de mercaderies i serveis específics, que va fer que els Consells Empresarials i les Càmeres de Comerç de la ciutat, al menys, guardaren silenci quan, per regla general, solen ser molt actius i crítics front a certes reformes i a la participació social al carrer. No hi ha dubte que aquesta reforma a les lleis de Ciutat de Mèxic fou una encertada decisió vertical que va tindre èxit, però la força social, la participació política dels involucrats va ser, i és, mínima. Per descomptat que aquesta explicació és insuficient, però ho és en menor grau que aquelles que intenten reduir-la a un assumpte partidista o justificar la qüestió ideològicament i política.

Amb tot, el que vull dir és que hi ha un conjunt de decisions per a la vida dels individus, en un àmbit general i particular, que s'estan prenent, estan sent assumides i executades d'una manera irracional la major part de les vegades amb finalitats perverses i contràries als interessos de la majoria de la població, per xicotets grups d'assessors, especialistes acadèmics, funcionaris que obeeixen a interessos corporatius, financers, econòmics i polítics, i que dediquen una part important del seu temps a elaborar un conjunt de documents cada vegada més aliens a la realitat social. De fet, comunament, es pensa que si un informe conté estadístiques o dades econòmiques es tracta de quelcom seriós i rigorós. I és absolutament fals. El descrèdit dels organismes mundials, com el de UNESCO, és proporcional al fracàs dels seus programes educatius.

Referències bibliogràfiques

- PIKETTY, Thomas (2013) *En el capital en el siglo XXI*, México: FCE
- SLOTERDIJK, Peter (1989) *Crítica de la razón cínica*. Tomo I, Madrid: Taurus
- STEINER, George (2007) *Lecciones de maestros*, México: Siruela y FCE
- UNESCO (1997) *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO
- UNESCO, Instituto de Estadística i UNICEF (2015) *Subsanar la Promesa Incumplida de la Educación para Todos. Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela*. UNESCO



El plantejament formatiu dels seminaris al centre de formació d'adults de Mislata

Pascual Murcia Ortiz

Traducció: Iolanda Corella i Marta Malet



Primeres paraules

Sempre he pensat que qualsevol acció educativa ha d'estar integrada en un plantejament pedagògic més global que justifique i guie qualsevol de les propostes i/o actuacions que realitzem en un centre d'FPA. Hem de superar l'enfocament cartesià del coneixement i de l'organització en compartiments tancats en la nostra organització escolar; sobretot en la formació de grups, en els horaris o en el disseny d'itineraris unidireccionals i lineals. L'aprenentatge és més complex; és una interacció de contextos que sempre se'ns escapen, lògicament; no responen a una epistemologia curricular dissenyada des d'un únic punt de vista, el d'un dels agents educatius que intervé en el procés ensenyança-aprenentatge: el professorat. Necessitem, per tant, enquadrar i enquadrar-nos en l'acció educativa dintre d'un projecte global d'Educació Permanent en el qual docent i discent fan papers complementaris i en alternança en un procés dialògic.

Entenem l'Educació Permanent com un procés encaminat tant a reestructurar el sistema educatiu existent com a desenvolupar totes les possibilitats d'educació fora d'aquest. En aquest procés, el ser humà (incloent no sols l'alumnat, sinó també el professorat) és agent de la seua pròpia educació, mitjançant la seua interacció permanent, les seues accions i reflexions tant individuals com col·lectives, al llarg de la seua vida.

Tot partint d'aquesta concepció d'Educació Permanent i, per tant, com una part d'aquesta, en la Formació de Persones Adultes (d'ara endavant FPA) s'ha de tractar de formar en totes les dimensions de la vida i des de diferents estructures i modalitats educatives (formals, no formals i informals). Es tracta de convertir el nostre "modus vivendi" en una situació de motivació, de curiositat cap a l'aprenentatge - una intrínseca característica de la condició humana- imprescindible per iniciar qualsevol procés educatiu. *"El que no es fa sentir, no s'entén, i el que no s'entén, no interessa"* (Simón Rodríguez). I afegiríem que el que no s'aprén, no s'integra en la nostra cultura, en la nostra manera de viure. Cal aconseguir, per tant, que el treball educatiu es transformi en una vertadera experiència de vida.

La proposta educativa dels Seminaris al centre d' FPA de Mislata, se situarien entre l'educació no formal i/o l'educació informal, tot depenent del grau d'intencionalitat, de la font de partida de la sistematització i de la polarització que li atorguem en funció de les múltiples variables que poden donar-se: tipus i interès de l'alumnat i del professorat, temps disponible, naturalesa del contingut a desenvolupar, lloc on es desenvolupa (dins o fora del centre), les relacions que es produeixen entre els participants... Al situar la nostra experiència concreta entre aquestes dues modalitats educatives, no està de més recordar breument què les caracteritza:

Educació no formal: accions o procediments educatius amb caràcter estructurat, intencional, sistemàtic i amb objectius previstos i definits, organitzats i desenvolupats en paral·lel o amb flexibilitat al sistema escolar reglat, i que prescindeixen d'alguns dels seus elements, com ara la finalitat d'aconseguir directament una titulació.

Educació informal: accions educatives promogudes sense una mediació pedagògica explícita, i que es desenvolupen de manera indiferenciada al costat d'altres processos socials de forma espontània, a partir de les relacions de les persones amb el seu entorn socioeconòmic, cultural i polític, sent no metodològiques, inconscients i no intencionals. (Tesauro de la Educación. UNESCO).

L'experiència educativa dels Seminaris pretén ser una proposta més d'integració d'aprenentatges, que supose una intersecció més efectiva entre els diferents seminaris, les temàtiques aportades i desenvolupades; els desitjos personals i les propostes i activitats a realitzar i a proposar a la resta del centre i a l'entorn social més pròxim, sempre entés aquest últim com un recurs formatiu fonamental, com a camp dels assajos pràctics per a la seua transformació.

Totes les actuacions en la FPA han de contribuir a:

- Superar l'educació de compartiments tancats, tot transformant els coneixements en sabers.

- Respondre als canvis i necessitats noves que tinguen les persones adultes al llarg de la seua vida.
- Contribuir a un desenvolupament personal i autònom més ample dels participants.
- Aconseguir una educació integral que tinga en compte l'auto-valoració, el coneixement, la creativitat... envers el medi en el qual viu el subjecte humà i a qui va dirigida l'FPA.
- Reforçar la identitat cultural pròpia com aportació a una societat multicultural que, en entrar en joc, en relació amb eixes altres formes d'entendre el món, inicien processos de creativitat i de reconstrucció de noves identitat - nòmades- que milloren la convivència social.

En resum, la consecució d'una educació integral per al desenvolupament personal i social de totes les persones participants de l'FPA.

Gènesi històrica dels Seminaris al Centre d'FPA de Mislata

Els anys vuitanta van ser decisius en les actuacions educatives de l'FPA a causa de la situació social i política d'aquells anys. Es va produir l'entrada en vigor de l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana - agost de 1982- i, posteriorment, el traspàs de les competències educatives - juliol de 1983- que va fer que el procés educatiu d'implementació de l'FPA resultara un producte descentralitzador i democratitzador amb la confluència dels factors sociopolítics de cada autonomia.

En setembre de 1984 es va publicar un estudi alarmant sobre la situació de l'analfabetisme en la població valenciana, amb unes xifres molt elevades -395.615 analfabets absoluts i 734.412 funcionals-. Tot açò, unit a l'alta taxa d'atur per les reconversions industrials, i unit al desig legítim d'incorporació de la dona al món laboral, provocà una gran demanda formativa. La Generalitat Valenciana tractà de respondre a aquesta situació amb el Decret de 28 de gener de 1985, en el qual creava el Programa per a l'Animació i Promoció de l'Educació Permanent d'Adults a la Comunitat Valenciana.

Les iniciatives prèvies dels Programes Municipals i de la Diputació de València es van veure complerts amb la creació de Centres de Persones Adultes de la Generalitat Valenciana. L'Escola d'Adults Municipal de Mislata que comptava amb dos docents de la Diputació va a passar, el gener de 1985, a ser un centre de la Conselleria d'Educació, amb la incorporació de quatre professors de la Conselleria. Així, es va poder articular i completar una oferta contínua des de l'alfabetització fins al graduat escolar, tot mantenint el sector d'animació sociocultural. Açò va suposar l'adequació de l'oferta educativa a la demanda de la realitat socioeducativa del moment.

Al llarg dels següents cursos es van augmentar els grups de graduat escolar¹. N'arribaren a haver cinc, amb una matrícula que rondava les 200 persones. A què era deguda aquesta demanda? Responia segurament a moltes raons: obtenir una titula-

¹ El Graduat Escolar representava en aquell moment, el nivell acadèmic bàsic equivalent a l' *Enseñanza General Básica* (EGB) completa.

² Guia per a les històries de vida. Fer i Pensar. Materials 4. Institut Paulo Freire/TAREPA PV/ L'Ullal Edicions, 2013, pàg 57.

³ Idem, pàg.63.

ció que facilitara posteriorment la incorporació al món laboral d'una forma més qualificada o la promoció o adequació al canviant món del treball; a l'ajuda i motivació testimonial cap als estudis dels fills... i altres motius.

Yo estaba viendo como mis hij@s habían iniciado su proyecto de vida, al tiempo que yo me quedaba desconectada de una sociedad donde estaban produciendo cambios según se afianzaba la democracia, uno de estos cambios llevó a que se fuera imponiendo con fuerza las Escuelas de Formación de Personas Adultas, este singular modelo de formación daba la posibilidad de obtener el título de Graduado después de un recorrido que se iniciaba en la alfabetización (Recuerdos, reflexiones²...; Pepita Puig) (...) me encontraba un poco mal psicológicamente; alguien, que no recuerdo quien fue, me habló de la Escuela de Adultos; y allí me fui. (Recuerdos de aprendizaje³, Pepita Uribes)

D'aquest "boom" formatiu afermat en processos d'apertura i de nous desitjos envers l'aprenentatge va sorgir una nova demanda entre les persones que ja havien obtingut el Graduat Escolar. Volien aprofitar totes les possibilitats que el centre oferia: els cursos normatius de valencià, anglés, tallers creatius..., així com les activitats de xarrades, tertúlies literàries, eixides culturals, cine-fòrums... que es planifiquen dintre de les activitats socioculturals del centre. Però no deixava de ser una oferta "a la carta", una democratització cultural i educativa limitada a allò que estava organitzat i planificat pel professorat. La capacitat d'autonomia formativa per part de l'alumnat quedava limitada a l'adequació pròpia d'un itinerari formatiu, moltes vegades desconnectat i sense una vertadera demanda formativa integrada en una creació singular i col·lectiva, basada en centres d'interés i grup relacional propis (nucli i situació generadors).

L'alumnat d'aquestes característiques el classificàvem com a persones de post-graduat:

Son aquellas personas que, teniendo ya el Graduado Escolar, deseaban asistir a clases de repaso, talleres o actividades diversas que tienen lugar en el Centro. Estos alumnos se consideran dentro del sector opcional y de la animación sociocultural (PCC, curso86/87).

Aquest alumnat va arribar a estar constituït per unes 120 persones, quasi exclusivament dones; i tal i com es recollia als objectius del Centre, calia buscar una educació integral de les persones adultes mitjançant processos educativoculturals amplis; fomentar la participació de la població adulta de Mislata en les activitats a organitzar (...); desenvolupar temes i activitats que responguen als interessos i necessitats formatives i relacionals de les persones adultes i del seu entorn socioeconòmic.

El primer día de clase fue con el profesor Pascual Murcia en el Seminario de Ciencias, fue muy curioso, porque cuando entré en el aula y me presen-

té al señor Pascual dijo: “vaya hombre; ya somos dos”, refiriéndose a los hombres, ya que el resto de personas eran mujeres.⁴ (Lo que me ha dado la Escuela, Estanislao Ruiz).

Ja en el curs 88-89 es va realitzar, per tal d'aconseguir una millor integració d'aquest ampli sector, la formació de grups estables per a satisfer la demanda d'aquestes persones que volien continuar en un procés permanent d'educació amb un major arrelament i participació en la vida del nostre centre:

iCostó, pero lo superé! Ya tengo el Graduado Escolar ¿Y ahora qué? (...) Conocía las prioridades que estos años tenían las escuelas de adultos ¡Acabar con el analfabetismo! Nuestra escuela no era una excepción, había que cubrir, primero la demanda de ese nivel, era comprensible no tener como prioridad el postgraduado, sin embargo la determinación de la dirección de la escuela y buena voluntad por parte del profesorado hizo posible que poco a poco los cursos de postgraduado formaran parte de la enseñanzas que se impartían en nuestro centro⁵. (Recuerdos, reflexiones..., Pepita Puig).

Aquest fet va produir la integració d'un grup de persones que començà a participar de forma presencial i continuada en la dinàmica interna del centre. Es va fer una proposta inicial conjunta, acord amb les motivacions per centres d'interés de l'alumnat i també del professorat, de matèries⁶ a desenvolupar. Aquesta proposta inicial tenia un caràcter experimental i es realitzaven dues sessions setmanals d'entre hora i mitja i dues hores de durada cadascuna, tant per la vesprada com pel matí. Es va fer un seguiment pedagògic per valorar els seus resultats i realitzar propostes de millora. I una d'aquestes propostes fou homogeneïtzar més els centres d'interés en una estructura de Seminari⁷. Ja en el curso 90-91 es va generalitzar aquesta estructura formativa a dos seminaris (un de comunicació -llengua i literatura- i altre de ciències) sense concretar les matèries a desenvolupar ja que aquesta va ser la forma de començar: partint de cadascun dels participants, de les seues necessitats i interessos formatius.

Un partir de si des dels desigs, des de la recerca vital, però també en el sentit de “partir”, moure's, d'obri-se a la resta, d'igual a igual, per establir relacions/mediacions que enriqueixen la nostra autonomia, la nostra maduresa, la nostra presa de consciència en la construcció d'actes de vida⁸.

Fonamentació pedagògica de la proposta dels Seminaris

La finalitat general d'emmarcar aquestes pràctiques des del subjecte de l'educació, des d'una concepció creativa de l'aprenentatge i de la intervenció pedagògica, i des d'una concepció de “democràcia cultural” que tot partint de les singularitats de les persones participants siga capaç de desenvolupar elements socials, culturals i històrics propis arrelats i en relació amb el context cultural, és, en definitiva, la que guia aquest procés.

⁴ Guia per a les històries de vida. Fer i Pensar. Materials 4. Institut Paulo Freire/TAREPA PV/ L'Ullal Edicions, 2013, pàg 62.

⁵ Idem, pàg 59.

⁶ Segons el PCC de 88-89 i de 89-90 alguns mòduls d'aquesta proposta eren: Estadística i anàlisi de gràfiques; comptabilitat familiar; Europa, una visió global; La declaració de la renda; L'ecologia clara; Tècniques d'estudi i d'expressió; L'energia; Preparació a la realització de tests...

⁷ “Com parlem de seminaris, espais on desenvolupem coneixements i comprensions des d'una vessant més teòrica, de reflexió/acció; en ells es vehicula el pensament actiu-creatiu. Guia per als Cercles de Cultura. El procés d'aprendre i ensenyar en l'educació Permanent”. Materials 3. Edicions del CREC. Diputació de València/ Institut Paulo Freire/TAREPA PV, 2009, pàg 20.

⁸ Guia per als Cercles de Cultura. El procés d'aprendre i ensenyar en l'educació Permanent”. Materials 3. Edicions del CREC. Diputació de València/ Institut Paulo Freire/TAREPA PV, 2009, pàg 12.

⁹ DAVE, R.H.: Fundamentos de la Educación Permanente. Editorial Santillana. Madrid 1979.

¹⁰ Els processos d'aprenentatge no es produeixen només en el centre formatiu, s'aprén en la família, en la comunitat, en el treball, en ells llocs d'oci...

La Llei Valenciana d'FPA, de gener de 1995, amb la proposta dels diferents programes i motivacions per a la formació va contribuir a reconèixer i promoure més aquestes pràctiques formatives que no parteixen d'uns objectius operatius previs sinó que fixen marcs més amplis integrats en la importància dels processos globalitzadors o holístics de formació basats en l'enriquiment per a l'alumnat, que independentment de les sinèrgies que puguen presentar entre si, estaran millor ubicats en aconseguir una maduresa personal en línia amb les propostes de Dave:

Els objectius de maduresa personal fan referència a la recerca d'una nova qualitat de vida i estan en simbiosi amb les característiques psicosociològiques del període d'adulesa en relació amb les possibilitats que pot exercir l'Educació d'Adults.

Entre ell estan: estabilitat endopsíquica, robustesa emocional, joventut interior, responsabilitat... aquests objectius es resumeixen en el plantejament psicològic "d'aprendre a ser". Sense oblidar altres objectius més metodològics com ara l'interaprenentatge o l'autoaprenentatge, basats respectivament en les següents premisses:

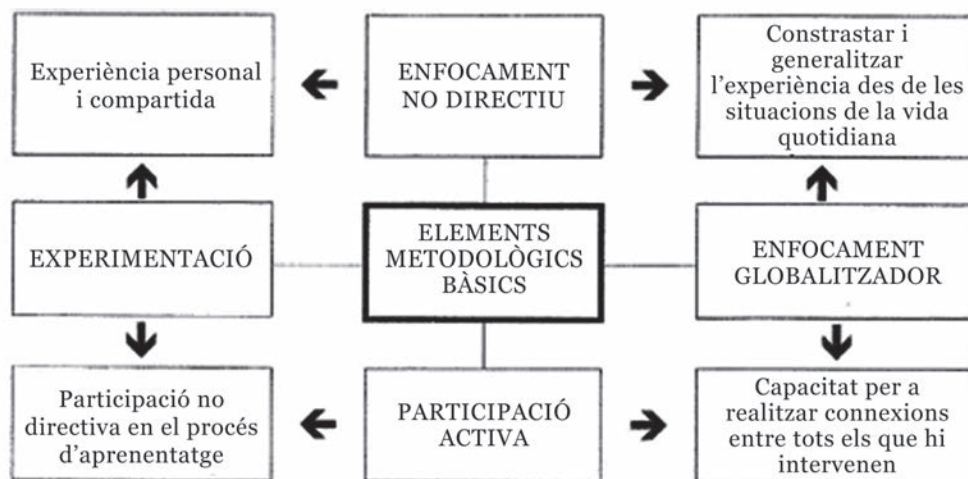
- *Els individus no sols aprenen de forma aïllada sinó que, principalment, la capacitat d'aprendre la fan amb altres persones i a través d'altres persones.*
- *L'autoprenentatge tracta de centrar-se en el desenvolupament de capacitats, hàbits i instruments bàsics, més que en coneixements, que faciliten l'èxit de la transformació contínua de la persona i, com a conseqüència, de la realitat que l'envolta.⁹*

Des d'aquestes perspectives, la proposta de Seminaris s'integra dintre del programa E (programes que promouen el desenvolupament de la igualtat d'oportunitats, la superació de tota classe de discriminacions, la participació sociocultural i laboral i la formació mediambiental) i del programa K (altres programes que contribuïsquen a la consecució dels objectius assenyalats en la Llei 1/95, de 20 de gener de FPA de la GV).

L'heterogeneïtat dels centres d'interés que han arreplegat i arrepleguen els distints seminaris (Art, Ciències, Cinema, Filosofia, Història, Itineraris, Llenguatge creatiu, Literatura, Música, Teatre, Mitjans de comunicació...), implica una gran varietat d'activitats metodològiques. Es basa fonamentalment en el treball actiu per part de l'alumnat, amb l'orientació i direcció del professorat. Des de la temàtica consensuada inicial es tracta que el participant la complete amb aportacions pròpies, que el mateix alumnat també siga una font de recerca d'informació en el seus àmbits de vida¹⁰; que es pose en comú i es facen les reflexions personals i col·lectives que porten a un autoestudi i una divisió del treball ... Tot des de la consideració que les persones adultes porten un bagatge de vivències i d'experiències per la seua dilatada vida, però no sols pels anys viscuts sinó per les responsabilitats que han hagut d'afrontar: famili-

ars, professionals i com a ciutadans/es. I que un procés educatiu ha d' integrar amb nous continguts, procediments i actituds d'una forma global.

Moltes d'aquestes propostes tenen punts en comú amb els fins processuals dels programes E i J de la Llei i que podem plasmar en el següent esquema:



Vectors del procés de formació dels seminaris ¹¹

Anteriorment, s'ha comentat l'heterogeneïtat dels centres d'interés, dels desitjos formatius dels participants, de les temàtiques i continguts, de la varietat d'actuacions metodològiques... d'aquest procés segons les peculiaritats de cada seminari i dels seus participants; però podem traçar el que han estat línies o vectors comuns a tots ells:

a) *Punt de partida, el context generador*: oral, imprés, audio-visual, de la mirada... Del qual començarem a fer lectura connotativa¹², des de la subjectivitat i la comprensió de cadascun dels participants (visió personal)

b) *Posada en comú o lectura grupal*: les intersubjectivitats es posen en joc. Es plantegen dubtes o preguntes, noves interpretacions, emergeixen nous problemes i orientacions per comprendre i treballar el context generador (lectura denotativa¹³).

c) *Realització d'activitats d'investigació*: propostes en la dinàmica del seminari (autoestudi), de recerca i de relació de noves lectures i contextos-diversificació de fonts i d'experiències. Ampliació de la temàtica amb noves informacions, material d'actualitat (dels mitjans de comunicació impresos, internet, programes o notícies de televisió... Convertir vivències en experiències pròpies; d'interrelacionar les perspectives o altres

¹¹ Desenvolupament de l'esquema del procés de la formació personal i grupal en la "Guia per als Cercles de Cultura. El procés d'aprendre i ensenyar en l'educació Permanent". Materials 3. Edicions del CREC. Diputació de València/ Institut Paulo Freire/TAREPA PV, 2009, pàg 16.

¹² La lectura connotativa, o del cor, és el primer contacte amb la realitat percebuda. És la primera purina entre el nostre context mental i intern i un context immediat. És la primera vinculació amb una situació educativa, en què cal reconèixer i acceptar la càrrega subjectiva i la impossibilitat de captar tota la seua amplitud o força. Però aquesta subjectivitat (sentiment, intuïcions...) ha d'afiorar, si volem que existisca una educació entre subjectes. (Guia per als Cercles de Cultura. El procés d'aprendre i ensenyar en l'educació Permanent". Materials 3. Edicions del CREC. Diputació de València/ Institut Paulo Freire/TAREPA PV, 2009, pàg 51).

¹³ El procés desencadenant en la lectura connotativa ens ha de dur a un enfrontament amb la realitat des dels altres i des de les altres, des de l'observació i l'anàlisi d'altres punts de vista. Denotar significa destacar, cridar l'atenció; fer emergir i, per tant, visualitzar les relacions que existeixen en el grup

d'aquesta realitat que envolta la situació generadora. Descobrir tots els elements objectius que componen aqueixa realitat. (Guia per als Cercles de Cultura. El procés d'aprendre i ensenyar en l'educació Permanent". Materials 3. Edicions del CREC. Diputació de València/ Institut Paulo Freire/TAREPA PV, 2009, pàg 51).

punts de vista oferits en altres seminaris en els quals es participa; perfilar els eixos o enfocaments organitzatius i de divisió funcional del treball (lectura estructural), tant personal com grupal: elaboració de vocabularis específics; intensificar la mediació pedagògica (la reflexió-acció conjunta entre tots els participants d'un grup) per a iniciar un procés de descodificació – descompondre el codi de les nostres situacions històrico-existencials capaces de donar consciència dels elements que ens subjecten o cosifiquen i impedeixen donar-nos compte (aprendre) des de nosaltres mateixos d'altra realitat abans no percebuda orientada a la maduresa, al creixement... a un procés d'humanització.

d) *Propostes i realitzacions des del procés d'acció reflexionada*: dur a terme canvis educacionals **a/de les persones participants** (exemples: creació d'hàbits de lectura crítica, d'accions narratives pròpies, de revaloració i creació artística, de mirar d'altra manera, de salut, de defensa del patrimoni natural i cultural...); **al grup**, programació i realització d'activitats complementàries: invitació de conferencians, projecció de mitjans audiovisuals, visites i itineraris formatius diversos; **al Centre**, revertir i estendre les activitats del grup en el centre, a l'hora de fer la programació de les activitats d'animació sociocultural recollides en el Projecte General del Centre; aportar els temes treballats i les seues propostes a la revista...; **a l'entorn**, participació en activitats organitzades per institucions o associacions de l'entorn: en alguna activitat de conservació del patrimoni artísticocultural i natural, en projectes de desenvolupament sostenible, en campanyes solidàries, aprofitar actes i estudis dels recursos culturals, urbanístics i naturals de l'entorn més immediat i elaborar propostes i projectes de millora d'aquest.

e) *Avaluació com a presa de posició*: es realitza seguint els següents punts procedimentals:

- L'avaluació contínua de l'alumnat, concretada en l'assistència, la participació, la realització de les activitats proposades i el grau d'adquisició dels coneixements desitjats.
- L'avaluació del projecte pedagògic del seminari: mitjançant opinions generalitzades de l'alumnat recollides mitjançant l'elaboració de qüestionaris o altres recursos similars sobre mètodes, materials, funció del professorat, ambient de treball, progressos personals detectats (autoavaluació), etc.

Amb l'elaboració d'informes o balanç dins de revistes pròpies (com la del Seminari de Ciències "SE ES").

- La valoració del seminari en relació al Projecte General del Centre.

A mode de conclusions

Aquesta experiència sorgida de la pràctica educativa gaudeix d'una bona acceptació. Completa interessos que de vegades no es manifesten, però que estan en la mateixa naturalesa humana: relacionar-se i involucrar-se amb el seu medi físic i cultural. Per altra banda, com ja he dit al llarg d'aquest escrit, té l'avantatge d'una major

flexibilitat per realitzar-les, per l'autonomia personal de l'alumnat i la relació entre iguals que existeix amb el professorat, que també aprén amb els coneixements que aporta el seu alumnat. Però, per a això cal partir del subjecte, de la seu paraula, del seu món... Aquest subjecte ha de fer-se visible a les aules, en la relació amb els altres.

*En el Seminario de Ciencias de Pascual es el que me enseñó un tema desconocido por mí, de una variedad sorprendente, como los diferentes hábitats, el cuerpo humano y sus componentes; qué podríamos hacer con los residuos, con el agua...; cómo no contaminar el medio ambiente; qué hacer con nuestra ciudad; realizar un folleto informativo de las medidas a tomar para las personas mayores en los veranos calurosos...*¹⁴ (Mis doce años en la Escuela de Adultos, Vicente Mares).

*Cuando lees algo y subrayas lo que crees más significativo y después cuando el profesor o profesora hace hincapié en lo mismo, me doy por satisfecha aunque tenga dificultad para explicarlo tanto de palabras o por escrito. ¿Para qué sirve? Para saber que lo he entendido si lo oigo en otros medios y también, para poder opinar si sale el caso*¹⁵ (La escuela de adultos de Mislata desde los noventa. Iluminada Gascón).

*Soy una persona con gran inquietud por aprender, por lo tanto a los seminarios que asisto lo hago con gran ilusión, procurando aprender todo aquello que me enseñan, incluso en los ratos libres que dispongo procuro consultar libros, diccionarios o diversos medios que estén a mi alcance, con el fin de poder estar a la altura de mis compañeros, esto es un canto a la enseñanza*¹⁶ (Experiencia en la escuela de Adultos, Miguel Santandreu).

*(...) también el de Arte de Enrique, me ha servido para conocer distintos estilos arquitectónicos que cuando voy de viaje distingo, ya que con una mirada sé si pertenece al Románico, al Gótico o al Barroco*¹⁷ (Recordando, Damar Sáez).

*(...) cuando salgo de paseo o voy a algún sitio, me fijo en los edificios y me doy cuenta si son más o menos bonitos, cosa que antes ni me fijaba, o saber el año de la fundación de Valencia, cosa que vivo aquí más de cuarenta años y no sabía*¹⁸ (Lo que me ha dado la Escuela, Estanislao Ruiz).

*He tenido tanta curiosidad por saber más cosas, que también me apunté a literatura, ahí es donde me introduje en la lectura, hasta el punto que ahora no sé pasar sin tener un buen libro entre las manos, porque me da vergüenza decir, que por mis circunstancias no había leído mucho (...) me ha ayudado a tener conversaciones de temas muy variados, saber defenderte, que hace muchos años atrás no lo hubiera hecho. Y todo os lo tengo que agradecer a todos los profesores porque habéis tenido mucha paciencia*¹⁹ (Recuerdos de aprendizaje, Pepita Uribes).

¹⁴ Guia per a les històries de vida. Fer i Pensar. Materials 4. Institut Paulo Freire/TAREPA PV/ L'Ulla Edicions, 2013, pàg 55.

¹⁵ Guia per a les històries de vida. Fer i Pensar. Materials 4. Institut Paulo Freire/TAREPA PV/ L'Ulla Edicions, 2013, pàg 56.

¹⁶ Idem, pàg. 56.

¹⁷ Idem, pàg. 62.

¹⁸ Idem, pàg. 63.

¹⁹ Idem, pàg. 64.

²⁰ La renovació pedagògica en la Formació de Persones Adultes: Passat iavenir. Plecs de Notes.TAREPA/L'Ullai Edicions, Xàtixa. 2004, pàg. 43.

Per finalitzar, i en relació als Seminaris, una cita d'un text que vaig escriure el setembre de 2004, dins de l'aniversari dels 20 anys de TAREPA com moviment de renovació pedagògica en la FPA:

Ha d'existir un/s cercle/s de comunicació, que no siguen jeràrquics, en què no hi haja escales de valors a priorístics, veritats absolutes excloents d'altres veritats, una cultura dominant sobre altres cultures... ha d'existir, sobretot, l'error, com quelcom normal en el procés de l'aprenentatge humà (així és com s'aprén, mitjançant assaig-error-nou assaig ... en totes les facetes de la vida²⁰).

La investigació-acció. Una estratègia de sistematització i producció de coneixements en l'educació de persones adultes

Jorge Osorio Vargas, Universitat de Playa Ancha. Valparaíso, Xile



En record del nostre mestre Orlando Fals Borda

“Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú. Donde haya un error que enmendar, enmiéndalo tú. Donde haya un esfuerzo que todos esquivan, hazlo tú. Sé tú el que aparta la piedra del camino.”

Gabriela Mistral, escriptora xilena, 1889-1957.

La investigació-acció es sustenta en el caràcter pràctic-reflexiu de l'ofici de l'educador. Això significa reconèixer, valorar i analitzar els actes reflexius i crítics que es desenvolupen en la pràctica pedagògica, com un exercici d'apreciació i de sistematització. Aquesta acció sempre és narrativa: és a dir, és un relat sobre la relació del subjecte amb el context i l'experiència de l'alteritat (de la trobada amb l'altre-a).

Per aquesta raó l'educador, quant un pràctic reflexiu, és un narrador i hermeneuta, que fa servir repertoris narratius diversos per descriure les seues experiències professionals i referir el seu treball a consideracions valorals.

Aquesta doble dimensió de la pràctica pedagògica: la narrativa de l'experiència i la referència valoral, actuen com condensadors de la manera d'actuar pedagògic: la primera dimensió està orientada a conèixer, aprendre, narrar i conèixer; i l'altra dimensió constitueix l'horitzó ètic-polític de l'acció educativa.

Aquestes asseveracions accentuen el caràcter subjectiu de l'acció, que es constitueix a través d'un pensament docent interpretatiu i crític. Donald Shön parla d'un “sistema d'apreciació” per descriure aquest complex teòric pràctic de l'acció educativa, que està integrat per tres components: a) l'anàlisi de problemes; b) les interpretacions o postures davant del problema; i c) l'aprenentatge que s'orienta al canvi.

Podem dir que la pràctica pedagògica implica desenvolupar:

- Les teories interpretatives que estan en ús durant l'acció;
- La construcció d'una dinàmica dialògica i comunicacional de l'aprenentatge professional;
- Posar atenció als processos comunicacionals, a l'intercanvi simbòlic i al reconeixement de la diversitat dels parlars dels subjectes educatius.
- Contextualitzar (la historicitat) l'acció educativa a través d'una anàlisi crítica de la realitat en què es desenvolupa la professionalitat;
- Associar la pràctica educativa a projectes pedagògics comunicables i avaluables;
- Desenvolupar capacitats de pensament complex, és a dir, un pensament capaç d'articular saber, acció i sentit des de la vida dels subjectes educatius;

- Indagar els processos d'elaboració de relats i entendre les dinàmiques de la seua generació i desenvolupament: el diàleg potencia l'aprenentatge i el canvi;
- Visualitzar les controvèrsies generatives i promoure el diàleg de sabers.

En els àmbits socials, culturals i comunitaris diversos de l'educació de les persones adultes, la investigació-acció ha desenvolupat una trajectòria significativa. A aquesta experiència i camp propi de treball educatiu li he anomenat 'enfocament eco-reflexiu', els atributs són:

1. Valora el camp dels sabers pràctics, més enllà que es puga arribar a formalitzar-los com coneixements paradigmàtics;
2. S'interessa per estudiar el incert, el que està en curs, la qual emergent, els ordres difusos, la diversitat en la formació del coneixement;
3. Investiga els saber fer quant processos interpretatius de les modalitats d'actuació dels actors educatius;
4. És una xarxa metodològica que integra investigació, coneixements i sabers acumulats, reflexivitat crítica de les pràctiques educatives i desenvolupament d'aprenentatge continu; un patró, d'un marc, d'una episteme): la superació del paradigma positivista i instrumental per un paradigma eco-reflexiu, crític i interpretatiu.
5. Suposa una disciplina; és metòdica; exigeix desenvolupar capacitats en l'àmbit del coneixement: reflexivitat, disseny, judici crític, síntesi, interpretació i articulació amb accions transformadores;
6. Posa atenció als processos comunicacionals, a l'intercanvi simbòlic i al reconeixement de la diversitat dels parlars dels subjectes educatius.

Aquesta visió ens planteja dues qüestions de rellevància per a la pràctica educativa amb persones adultes:

- Reconèixer que la passivitat cognitiva soscava la llibertat política;
- Cal crear climes propicis per a la indagació en tant que acció constituent de la pràctica docent, escapar de la tirania del currículum dominant (la cotilla del temps i espai escolar), explorar el valor de la imaginació (l'inèdit-possible, segons Paulo Freire), desenvolupar les capacitats auto-constituents dels subjectes educatius.

La investigació-acció en l'educació de persones adultes és la investigació dels educadors que generen sabers en la seua pràctica. Són sabers *pràctics* que van configurant sistemes d'apreciació, és a dir, interpretant l'acció reflexiva posada en moviment, connectant la capacitat de reflexionar i problematitzar la pràctica amb la generació de marcs interpretatius i horitzons de sentit.

Aquest punt de vista és una reacció a les generalitzacions expertes i als tecnicismes de la investigació positivista. Vam reaccionar als *formats d'investigació* i valo-

rem l'enginy, les opcions i l'experiència dels educadors-es i la seua capacitat de crear sentits des de l'acció. Abandonem una mirada prescriptiva de la pràctica educativa i la subjecció dels educadors a la investigació de les agències expertes.

El pas següent és col·locar aquestes afirmacions en el pla d'un canvi de paradigma (és a dir, d'un patró, d'un marc, d'una episteme): la superació del paradigma positivista i instrumental per un paradigma eco-reflexiu, crític i interpretatiu.

Aquest procés implica un gir cognitiu i cultural que ens condueix a una nova conceptualització de les formes com es generen els sabers i els coneixements educatius. Transitem d'un model prescriptiu del pensament educatiu (fer el que està prefigurat o ve en un format) a un model reflexiu-crític que:

- a) Contextualitza la pràctica educativa;
- b) Valora la subjectivitat i la diversitat de les experiències;
- c) Valora el principi d'incertesa com a condició de l'aprenentatge;
- d) Valora la diversitat d'estratègies d'investigació i de metodologies;
- e) Suposa la reconstrucció dels modes positivistes de pensar i indagar;
- f) Desenvolupa una *reflexió* sobre les seues formes de pensar i de la configuració dels seus sistemes d'apreciació (meta-anàlisi);
- g) Reconeix als educadors com a intel·lectuals, analistes, pràctics i alteratius;
- f) Socialitza el coneixement i genera dinàmiques comunitàries d'actuació pedagògica;
- h) Genera processos educatius dialògics, empàtics i democràtics;
- i) Desenvolupa la dimensió narrativa de l'experiència humana.

En el procés d'una investigació-acció el subjecte educatiu es constitueix 'com una narrativa' que li posiciona en el món. Aquestes narratives poden ser *traduïdes* des de la mateixa investigació-acció, és a dir, portar la comprensió parcial del que l'altre diu i fa a una comprensió global a través d'un procés de reconstrucció o d'amplificació hermenèutica. La persona investigadora desenvolupa la seua capacitat reflexiva al costat de les dels subjectes que participen en la investigació. Podem dir que hi ha una mena d'avaluació de les narratives. Es desenvolupa llavors una major potència narrativa (reflexiva) que s'expressa en una ampliació de la capacitat d'actuar i transformar les relacions a través de les quals ens vam constituir com a subjectes socials.

En resum: la investigació-acció com a estratègia de sistematització interpretativa i generadora de coneixements és:

- *Interpretativa*: ja que "elabora", construeix la realitat des dels subjectes;
- *Creativa*: narra de diferents maneres, elabora i re-elabora les versions que fem servir per interpretar...;
- *Comunitària*: no només perquè és col·laborativa, oberta a la co-indagació, sinó també perquè és generativa, crea vincles; està oberta també a la diversitat i a la reciprocitat; estableix xarxes; és dialògica, empàtica, inclusiva; és una investigació 'a l'escolta';

- *Es desenvolupa des dels subjectes*: reconeix ‘subjectes’, la seua quotidianitat, les seues parles, les seues relacions, la seua historicitat, la seua ‘xarxa de sentits’;
- *Genera marcs interpretatius*: que habiliten per a la globalització del coneixement i per desenvolupar estratègies d’aprenentatge.

Idées per a l’acció

Ha de ser una prioritat clau la formació d’educadors-es habilitats i capaços d’implementar processos d’investigació-acció, i per a això cal desenvolupar les següents tasques:

- La tasca de capacitació i professionalització dels educadors que treballen en l’educació permanent de les persones adultes, en totes les seues modalitats, per contribuir a la qualitat dels processos educatius i la pertinència política i cultural de les seues investigacions.
- La ‘formació de formadors’ per donar suport a la capacitació d’investigadors comunitaris per sistematitzar les seues pràctiques i projectes i generar coneixements que sustenten una nova política d’educació de les persones adultes.
- L’actualització de les metodologies investigadores i de sistematització desenvolupades pels educadors de base, tenint en compte criteris de multiculturalitat i de gènere.
- La connexió de projectes de formació d’investigadors-es per a potenciar la generació de programes nacionals i regionals d’educació de persones adultes d’acord a un enfocament de *drets* i de plena participació democràtica.
- L’enfortiment de la participació dels investigadors-sistematitzadores en xarxes globals de recerca comunitària, que permeten socialitzar bones pràctiques i metodologies de treball.



La sistematització, una forma d'investigar les pràctiques i produir saber i coneixement¹

Marco Raúl Mejía J.. *Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional*

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchís



“La sistematització d'experiències no és una metodologia unitària i homogènia. Des de la seua emergència han coexistit conflictivament diferents maneres d'entendre-la, així com raons per a justificar-la i perspectives epistemològiques des de les quals fonamentar-la; de la mateixa manera són múltiples maneres d'operativitzar-la metodològicament. La sistematització és hui un camp intel·lectual, autònom respecte a altres pràctiques socials, culturals i educatives; això s'evidencia en l'existència de xarxes i programes permanents, en la proliferació de publicacions especialitzades, de part de grups i institucions que desitgen sistematitzar les seues pràctiques i experiències.”

Alfonso Torres²

¹ Ponència presentada al col·loqui *Perspectivas metodológicas y pedagogicas en lengua materna*. Universitat Distrital de Bogotá. 27-28 de maig de 2015.

² Torres, A., Mendoza, N. C. *La sistematización de experiencias en educación popular*. En: Cendales, L., Muñoz, J., i Mejía, M. R. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá. Desde abajo. 2013. P. 155.

³ És una ampliació de l'editorial de la meua autoria publicat en la Revista Internacional Magisterio, N°.33. Junio-julio 2007, Bogotá, que a més introdueix el mòdul del Seminari Sistematització d'experiències educatives, CINDE, Medellín, 2014.

⁴ Pérez, E. Warisata. *La escuela ayllu*. La Paz. Ministeri d'Educació de Bolívia. 2012.

1. Origen històric i desenvolupament de la problemàtica³

Parlar de la sistematització és parlar d'una pràctica investigativa que s'ha conformat en Amèrica Llatina en la segona meitat del segle XX i els començaments d'aquest nou mil·lenni. En aquest sentit, parlem d'un procés que va nèixer unit a les dinàmiques socials, polítiques i culturals que es van desenvolupar en la nostra realitat i que van arribar a altres latituds, especialment a Àsia, Àfrica, i Europa, i que en coherència amb la citació que inicia aquest document, té múltiples expressions en el camp intel·lectual i social.

Parlar d'aquest tipus d'investigació en el seu origen històric significa parlar d'un temps en el qual el continent llatinoamericà es rebel·la i desenvolupa en les distintes disciplines del saber, plantejaments conceptuals que intenten eixir del predomini de la ciència eurocèntrica. A la llum d'aquestes discussions i plantejaments crítics, es gesten camins i lectures alternatives com les de la teoria de la dependència (Faletto), l'educació popular (Freire), la teologia de l'alliberament (Gutiérrez), el teatre de l'oprimit (Boal, grup El Galpón), la comunicació popular (Kaplún), la investigació-acció participant (Fals Borda), la colonialitat del saber i el coneixement (Quijano), psicologia social (Martín-Baró), el desenvolupament a escala humana (Max-Neef), pràctiques que, sorgides en el nostre continent, tenen una perspectiva històrica contextual molt clara, quan plantegen que el coneixement és situat amb una historicitat pròpia i implica una aposta per transformar les condicions de vida de les persones que són relacionades amb i afectades per ell.

En el cas de la sistematització, sorgeix lligada als projectes de desenvolupament que el món del nord va propiciar en el món del sud, en les dinàmiques posteriors a la segona guerra mundial, específicament en els processos d'avaluació dels seus resultats en contrastar els objectius i els èxits. Allí una de les dificultats que es van trobar consistia en el fet que apareixien resultats no previstos, on en alguns dels projectes es va anar trobant que aquests eren endogenitzats en les particularitats culturals i identitàries de les comunitats i els grups que desenvolupaven aquestes pràctiques. Es van anar recuperant gradualment valoracions d'aquests resultats no previstos en forma escrita i que es descrivien en els informes que donaven compte dels processos des de la veu dels participants, tirant una obertura cap a formes d'història oral per a construir aquests relats. Es van anar trobant mecanismes per a passar d'allò oral a allò que s'ha escrit, constituint una narrativa pròpia des dels actors directes d'aquestes pràctiques.

Una de les fites que es reconeix de dinàmiques que comencen a recuperar les vivències i veus dels que van protagonitzar les accions és l'Escola Warisata, la qual va ser encomanada pel Consell de pobles indígenes a Elizardo Pérez, el qual havia desenvolupat conjuntament el projecte amb Avelino Siñani, qui ja havia mort, donant origen al primer text escrit que dóna compte de l'intent per desenvolupar una educació pròpia en els nostres contextos⁴.



En aquest sentit, aquestes pràctiques inauguren des de la nostra realitat una crítica a una episteme del conèixer que s'ubica com única i que exclou les altres que es generen en llocs diferents d'ella. Per això, a l'interior de la proposta de sistematització com a forma d'investigació i producció de saber i coneixement des de la pràctica, acompanyant l'acció pràctica i conceptual que realitzen quotidianament les propostes anteriorment ressenyades en els contextos propis i en altres latituds, va emergint des del seu quefer un discurs que en discutir i qüestionar l'episteme del coneixement científic ubica la legitimitat d'ell en un context històric en el qual l'inici de la modernitat europea pren forma com LA MANERA d'explicar i entendre el món.

Això es fa concret en la triada Descartes-Galileo-Bacon i es materialitza en el mètode científic. Com ens diu Elizalde, "la ciència occidental és un producte cultural i històric que va tindre el seu origen i desenvolupament en una cultura local amb pretensions universalitzants, tasca en la qual ha tingut un notori èxit."⁵ En aquest sentit, la sistematització fa visible com aquestes narratives intenten invisibilitzar allò altre que no siga aquesta episteme central i única, que produeix una menysvaloració de la producció cultural de sabers i coneixements realitzats en altres latituds, generant una subalternació epistèmica.

En aquesta perspectiva, la sistematització en visibilitzar sistemes culturals i identitaris diferents que es fan visibles en les pràctiques socials dels participants, permet l'emergència de múltiples i variades epistemes, i trenca amb les mirades essencialistes sobre el coneixement i permet l'emergència epistèmica de la diversitat, la diferència i singularitat, sense caure en particularismes, i en aquest sentit reconeixen com s'han construït les asimetries que invisibilitzen com una forma de poder epistèmic i confronta la naturalització d'una sola forma de conèixer.

El saber de pràctica, en enfrontar la pretesa universalitat d'aquest episteme, li assenyalava també que no és l'única forma de produir la veritat sobre allò humà i la naturalesa, i des de les realitats del nostre continent, li mostra com invisibilitza altres epistemes que no es fan afins al projecte d'universalització d'Occident i a altres subjectes que produeixen aquest altre coneixement no canalitzat davall les formes de l'episteme del coneixement científic.

En la seua relació amb els moviments socials, algunes de les expressions com la investigació-acció participant, l'educació popular, la teologia de l'alliberament, desvelen aquest caràcter universal, com a part d'un projecte de saber i poder mostren que hi ha també un saber i un coneixement que existeix i és produït per grups que han sigut colonitzats i negats en el seu saber, produint un fenomen de subalternitat en el pensament molt visible en indígenes, afros i dones.

En aquesta tradició s'inscriuen infinitat de pensadors, organitzacions, moviments, grups universitaris, que abans de la caiguda del socialisme real propugnaven per una especificitat llatinoamericana no sols cultural sinó en l'esfera del saber i del

⁵ Elizalde, Antonio. *La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber*. Revista Internacional Magisterio N° 33. Junio-julio 2008. Bogotá. Pàgina 38.



⁶ Una experiència interessant d'aquest tipus de producció és la realitzada per Combos i publicada en quatre llibres: RESTREPO MEJÍA, Claudia, i RESTREPO CADAVID, Esperanza. "Entre Nosotras para nacer otras", Ha-Seres de Resistencia con vos i con voz. Corporació Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón. BUSTAMANTE MORALES, Gloria María. "Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos". Ha-Seres de Resistencia con vos i con voz. Corporació Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón. MEDINA, Margarita; VARGAS Beatriz; ZULUAGA, Miriam, i VILLA, Hugo. "Tejiendo sobre-vivencias". Ha-Seres de Resistencia con vos i con voz. Corporació Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón. HENAO MEDINA, Gloria Amparo. "Haciendo resistencia desde la Escuela". Ha-Seres de Resistencia con vos i con voz. Corporació Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.

coneixement i del tipus de transformació social i que després d'aquest afonament van mantindre viva la crítica i els valors de recerca per construir un altre món possible.

Infinitat de grups han fet vida aquesta problemàtica i plantegen que epistemològicament cal enfrontar el paradigma positivista, en el qual la ciència produeix coneixement i la pràctica el que fa és aplicar-lo. En aquest sentit, la sistematització és una forma d'investigació que intenta trencar les dicotomies sobre les quals s'ha construït el coneixement a Occident: naturalesa-cultura, públic-privat, raó-emoció, coneixement científic-saber local-saber popular, coneixement natural-coneixement social, coneixement expert-coneixement llec, treball manual-treball intel·lectual, i el pilar sobre el qual es va construir aquest projecte la separació subjecte-objecte, pensar aquests aspectes com separats, jerarquitats i irreconciliables on la producció del coneixement científic correspon a uns individus denominats investigadors per la possessió d'un mètode, i una legitimitat institucional. En canvi, l'altre saber seria precisament el que no compleix amb les seues característiques de rigor i veracitat, i allí estaria la seua il·legitimitat.

Per això, la sistematització, en plantejar-se en l'horitzó d'un paradigma alternatiu es fa la pregunta per l'estatus de la pràctica i mostra que el procés d'acció-saber-coneixement no són nivells separats de la mateixa realitat, sinó que estan entremescats, existeixen com a relacions, fluxos, acumulat social, i entre elles es produeix una porositat on ells s'entremesclen. Per això es postula la necessitat d'eixir de l'antinòmia saber i coneixement científic com enfrontats i això significa dotar de sentit el saber, donar-li un estatus, desconstruir les diferències instaurades per la mirada eurocèntrica i per tant s'exigeix desconstruir la manera de comprendre el coneixement científic i el seu sistema de reconeixements, i en alguns casos, construir un camp interepistèmic nou.

Pensar aquestes relacions noves significa reconèixer que els sabers tenen potència pròpia per a convertir-se en teoria o fer el camí que condueix a aquesta teoria i ací trobem que aquest estatus ha de ser construït i ha sigut l'esforç de la sistematització durant els últims cinquanta anys, des dels seus inicis, quan ha col·locat i visibilitzat unes formes de praxi, uns processos d'acció social, unes pràctiques professionals que fan intervenció o relació d'ajuda, uns sabers locals i populars, i els ha col·locat en relació amb la teoria, produint conceptualitzacions derivades d'aquestes pràctiques i que porten a reconceptualitzar-les i a mostrar al seu interior la qualitat de la relació que es produeix en elles, alhora que es generen dinàmiques socials de transformació de processos, institucions, estructures mostrant que ella modifica realitats i apodera col·lectius i subjectivitats.⁶

Sota aquests pressupòsits s'ha anat guanyant la certesa que en l'acció hi ha sabers i de la mateixa manera, en el nus de relacions que es construeixen es creen, es processen i es reconstrueixen, i que a pesar de la menysvaloració que es fa de la pràc-



tica, aquests generen saber, coneixement, saviesa, emocions, sentits, apostes polítiques i ètica, i que quan es fa el treball de visibilitzar-los, no són formes minoritàries del coneixement científic, ja que el conceben a aquest, es diferencien i mostren el seu nus de relacions. Açò és molt visible en la infinitat de processos de sistematització desenvolupats en el continent.

Ens trobem en els processos de sistematització amb pràctiques epistemològicament vives, que en disposar de tots els dispositius per a fer que es constituïsquen en experiències, el procés sistematitzador ajuda a construir-les, a fer visibles les seues finalitats, a mostrar l'experiència dels subjectes de la pràctica, a construir el nus relacional des de les accions que la constitueixen, que es forgen en la interacció del subjecte amb el món, que fa que aquests siguin complexos, reflexius, innovadors, empírics, però abans que res, quan es col·loquen les possibilitats per a realitzar-lo, productors de saber i de teoria.

La sistematització a mesura que es desenvolupa ha construït un camp propi derivat de les pràctiques que fan el camí a convertir-se en experiències i per tant amb la seua conceptualització, les seues epistemologies, les seues metodologies, els seus dispositius, i acumulat. I allí concorren hui, grups populars, moviments socials, els pràctics en l'acció, les professions d'intervenció i ajuda, i en aquest temps, moltes de les professions tècniques pragmàtiques que requereixen explicitar la seua teoria. Per això, concebre diferents tipus d'acció permet reconèixer la pràctica com a font de saber i coneixement, la qual cosa ha portat en l'últim temps a anar perfeccionant les metodologies que fan possible el pas cap a una enunciació categorial rigorosa que permeten trobar aquesta reflexivitat crítica en l'acció, mostrant la riquesa dels processos que van més enllà dels resultats.

La consolidació de la proposta investigativa de sistematització ha portat en l'últim període no sols a trobar els seus productes conceptuals visibles en llibres, vídeos, cartilles que circulen com a producció en molts llocs, sinó que mostra una perspectiva metodològica plural, quan han emergit diferents enteniments i enfocaments, mostrant un camp fèrtil de debat en la riquesa epistemològica subjacent a aquesta diversitat conceptual.

2. A la recerca d'un estatut de la pràctica

Plantejar-se el problema de la investigació significa preguntar-se per les relacions saber-coneixement i la manera com allí s'ha constituït el seu entramat a Occident, en el qual el coneixement correspon a l'esfera científica i el rigor. En canvi, el saber estaria més en les condicions de la pràctica i pertanyeria a un camp molt menys rigorós que el plantejat en l'esfera del coneixement. Per això, abordar una recerca de quines són les epistemologies de la pràctica que permeta donar compte d'aquesta altra forma de conèixer que es dona en la sistematització, significa construir una refle-

xió que des d'un altre lloc ens permeta un diàleg crític entre els processos que es generen en el saber i els que es donen en el coneixement.

Entrar en aquesta discussió significa intentar abordar en una forma detallada preguntes com:

- Quina és la naturalesa de la pràctica?
- És possible produir coneixement des de la pràctica de grups socials no acadèmics?
- Quin és el fonament d'un saber que es basa en la pràctica?
- Quina és la reflexivitat que fa possible que es produísca saber des d'una o múltiples pràctiques?
- Quin és el camí metodològic mitjançant el qual es produeixen sabers a partir de les pràctiques?
- Mitjançant quins processos aquests sabers de pràctica es fan intel·ligibles i comunicables?
- Com són les relacions entre producció de saber i producció de coneixement?
- És necessària la reflexivitat?

Abordar aquestes preguntes significa entrar en el cor del coneixement que s'ha construït en l'episteme occidental i més pròxim en el que ha sigut denominat com a coneixement de la modernitat, el qual inaugura l'anomenat coneixement científic i des del qual se li ha donat forma a Occident al coneixement i a partir d'ell s'ha categoritzat l'existència d'una sèrie de sabers menors que no compleixen els requisits d'aquest. Per això, entrar en el cor d'aquests plantejaments significa entrar en una discussió amb la manera com s'ha construït la manera del coneixement a Occident i els adjectius que l'han constituït com *EL* Coneixement.

A. Un conflicte amb l'episteme positivista occidental

Existeix en la tradició del coneixement, la idea que hi ha professions que s'encarreguen de la intervenció i no de la producció de saber i coneixement. Açò ha significat trobar un antecedent d'això en què, en la tradició de l'anomenat coneixement científic, el concepte de pràctica es veu com a antònim de la reflexió i l'anàlisi. Aquesta separació que ha servit per a un debat desqualificador ha generat també un antagonisme que no acaba de resoldre's i que requereix de noves reflexions per a intentar trobar el pont entre ells.

Aquesta mirada anterior és produïda des d'una visió que assenyala el coneixement científic com el que per les seues característiques de control, rigor, verificabilitat, posseeix una legitimitat inqüestionable. Açò ha permès que aquest coneixement es col·loque amb característiques d'universal, superior a altres epistemes, amb un acumulat en la tradició del pensament que té corrents intel·lectuals de punta, amb escoles de pensament, amb pensadors posicionats en ella, amb equips d'investigació re-



coneguts, amb fonts de finançament, amb una comunitat de saber més àmplia que els acull, i que es reconeix com a tal i en quant s'ha constituït com a grup, els pren per a si i els aplica de manera deductiva al seu treball.

Aquest coneixement té com a característica tindre un ampli nivell d'abstracció, la qual cosa li permet un nivell alt de generalització davall la qual subsumeixen allò que és diferent d'ells, així com l'específic i singular, que en assumir diversos elements i aspectes en ella, els dona certes característiques d'universalitat, la qual cosa els permet dir que epistemològicament són *la* forma del coneixement i açò significa la recerca d'uns criteris que han de ser aplicats per a tot aquell que intente moure's en les seues fronteres conceptuais, tant del camp com de la disciplina.

Aquestes particularitats van portar a un tipus de pensament que es va desenvolupar durant la modernitat i que va constituir el paradigma del coneixement fundat en allò teòric, la qual cosa el va portar a un menyspreu per l'acció i la pràctica no estructurades davall els seus postulats científics a la manera de les experiències de laboratori (amb tots els components de l'evidència sota control). És des d'aquesta mirada on es veu el concepte de pràctica com una manera pobra i menor de la reflexió i l'anàlisi. Per a aquesta mirada, la ciència produeix coneixements i la pràctica els aplica.

Aquesta forma de coneixement, en convertir-se en hegemònica, en tractar d'explicar els sabers de pràctica els determina i relaciona des de la seua epistemologia que s'ha convertit en única, la qual cosa el porta a construir una idea de progrés lineal des de la qual llig fent que tot l'anterior a la seua constitució al seu coneixement universal siga simplement la seua prehistòria. Allí estarien els sabers de pràctica, els no cultes i els populars, i en aquest sentit els veu com no universals, que no permeten el coneixement rigorós, limitats en l'espai i el temps, lligats a la particularitat, amb elements només locals, i forjant en alguna mesura un qüestionament de les formes de saber que no són coneixement en el sentit que ell s'ha constituït, naturalitzant aquesta forma de produir i generar coneixement.

Qüestionaments a l'episteme lògica racional

Aquest corrent, molt en voga al llarg de tota la modernitat va començar a tindre seriosos qüestionaments al llarg del segle XX. En la discussió internacional de pensadors de la ciència⁷, es va reviuire la discussió plantejada amb el Cercle de Viena en la dècada dels '20.⁸ --que era reconegut amb el nom de "Positivisme Lògic"-- el qual va definir que allò que val de les ciències és el coneixement teòric matematitzat, que s'obté mitjançant el mètode científic hipotètic deductiu a partir de l'experimentació. Es conclou en aquesta visió que "el Mètode Científic" es constitueix en l'única garantia de la racionalitat científica, perquè assegura que el coneixement teòric s'ha obtingut de manera rigorosa i experimental.

⁷ Reprenc ací elements del meu document *La Investigación Como Estrategia Pedagógica, Una búsqueda para reconfigurar críticamente la educación en el cambio de época. La experiencia del Programa Ondas de Colciencias*, ponència presentada en l'IX Trobada Nacional de Jardins Infants: *Los semilleros de potenciación, un camino hacia la inclusión*. Ministerio de Educación – Universidad de Manizales. Setembre 18-20 de 2008.

⁸ Integrante del Cercle de Viena: Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Otto Neurath, Herbert Feigl, Philipp Frank, Friedrich Waissman, Hans Hahn, Hans Reichenbach, Kurt Gödel, Carl Hempel, Alfred Tarski, A. J. Ahir, Charles Morris, Felix Kaufmann, Víctor Kraft. En 1929 publiquen el seu manifest programàtic, titulat *La visión científica del mundo*. Amb informació de Wikipedia.

⁹ Popper, Karl. *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires. Paidós. 1958.

¹⁰ Wittgenstein, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid. Revista d'Occident. 1957.

¹¹ Adorno, T. i altres. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona. Grijalbo. 1972.

¹² Kühn, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. Mèxic. Fons de cultura econòmica. 1972.

¹³ Batson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ed. Lohlé-Lumen. 1999.

¹⁴ UNESCO. Conclusiones del simposi "La ciencia y las fronteras del conocimiento". ONU-UNESCO. Venècia. 1986.

Aquest model ha sigut qüestionat i va obrir un ampli debat, i com ho va mostrar Popper⁹ en el seu moment, no es va aconseguir per a les ciències el llenguatge precís que connectara els processos experimentals i els teòrics, i es mostra com l'experimentació i la teorització es condicionen de tal manera que és molt difícil separar-los. En aquesta discussió Wittgenstein¹⁰ assenyala com el llenguatge pren el seu sentit real en la comunicació, la qual cosa explica que no puga fixar-se el seu significat d'una manera definitiva.

Igualment, en aquest debat entra l'Escola de Frankfurt¹¹, i va més enllà quan Adorno qüestionant a Popper li assenyala els interessos extrateòrics presents en els científics que fan ciència, els quals condicionen el seu quefer mostrant que aquest científic no és tan objectiu com plantegen alguns. Habermas, alumne d'Adorno, va manifestar que la producció de coneixement i els diferents modes o "mètodes" de fer ciència estaven construïts des d'interessos que incidien sobre els resultats del coneixement aconseguït.

De la mateixa manera, més tard Kuhn¹² i Laudan, assenyalen que les emergències de les idees científiques no es conjuguen amb cap dels models de ciència que pretenien mostrar-la com a prototip i model d'activitat racional totalment lògica, per a no parlar d'aquells que van ser més radicals en la crítica com Lakatos i Feyerabend.

De la mateixa manera, es va plantejar que la ciència centrada en un camí lògic i de contextos de verificació descuidava el descobriment i l'elaboració de noves preguntes (hipòtesi), que són els elements claus de la creativitat. Un autor com Bateson¹³, des de l'ecologia de la ment va mostrar la necessitat de passar dels protoaprenentatges als deuteroprenentatges (centrats en la meta) i la manera com aquests són formadors de l'individu.

Altres formes de ciència

Aquesta discussió genera en la dècada dels 80 l'emergència de nous models de ciència i investigació en fer-se reconèixer els factors històrics socials que medien la construcció del coneixement científic, com ara les ferramentes, els instruments, les seues aplicacions tècniques i el procés tecnològic. D'ací s'origina l'aparició de la tecnociència, lloc en el qual es dona unitat a la ciència i la tècnica.

Tots aquests processos desenvolupats en el segle XX van originar altres models de ciència que sorgeixen de la comprensió d'altres formes del coneixement i la complexificació de les formes de producció, generant-se una mirada que veu la ciència no sols com a coneixement que explica el món, sinó la compressió d'ella com un tipus d'activitat humana i per això com a cultura complexa i difícil de descriure, la qual cosa porta a una trobada de l'ONU i la UNESCO¹⁴ realitzada a finals dels 80, a parlar del "Mode dos de la ciència", aquesta interacció més holística i sistèmica entre els diferents coneixements i formes de ciència conegudes, replantejant el seu enteniment



positivista i mostrant aquests nous aspectes a tindre en compte, la seua historicitat, els seus contextos de producció i aplicació i la necessitat d'implicar-la en la solució dels problemes de la humanitat.

Açò porta a autors com Newton-Smith i Chalmers¹⁵ a parlar d'eixir de “racionalitats fortes” i començar a referir-se més aïna a una racionalitat moderada i contextual, com la manera en la qual els científics impulsen el procés de creació científica, en el qual es descorden l'aspecte temptatiu, constructiu i humà, i el pensament científic.

Incidència en educació

Tots aquests plantejaments tindran una profunda incidència sobre els processos escolars, pel fet que en aquesta mateixa època s'inicia un qüestionament de la manera com aquesta concepció de racionalitat forta de la ciència ha marcat el procés educatiu i escolar i allí apareixen infinitat d'estudis, grups i programes que replantegen l'ensenyança de la física, la química i la matemàtica, així com de les disciplines socials. Ells plantejaven un tipus d'ensenyança que treballara més els processos que la transmissió de coneixements descriptius. De la mateixa manera es van plantejar introduir els canvis conceptuals que s'havien donat en els últims anys, derivats de l'enteniment de la investigació, i amb això, donar més importància a les relacions entre la teoria, la vida quotidiana i els fets, la qual cosa va generar un tipus de treball escolar molt més experimental.

La crisi d'aquest ideal de ciència va posar també en crisis els seus resultats socials i el desenvolupament il·limitat centrat en els desenvolupaments científicotècnics. Es fan evidents efectes no controlats, com per exemple, la crisi ambiental; es posa en dubte el treball científic com a objectiu i neutral, aprofundint la crisi del positivisme científic, acompanyat açò amb una crítica als enfocaments d'investigació només quantitativs i a tots els models de producció centrats en els processos-productes.

Reconceptualitzant saber i coneixement

Aquests replantejaments permeten un acostament en la discussió, en quant aquesta mirada d'un coneixement epistemològicament únic, que desprecia altres formes de saber, es veuen qüestionades i obrin la possibilitat de reconèixer la manera com aquestes altres formes existeixen. És molt fèrtil aquesta discussió, que en els termes de Foucault aconsegueix una primera reconceptualització, en la qual, “el saber no és la ciència, i és inseparable de tal i tal llindar en què està inclòs: inclús els valors de l'imaginari, inclús l'experiència perceptiva, inclús els valors de l'imaginari, inclús les idees de l'època o els elements de l'opinió comuna.

El saber és la unitat d'estrat que es distribueix en els diferents llindars, mentre que l'estrat només existeix com l'acumulació d'aquests llindars davall diverses orientacions i la ciència només és una d'elles. Només hi ha pràctiques, o possibilitats,

¹⁵ Chalmers, A. F. *Qué es esa cosa llamada ciencia*, Madrid. Siglo XXI Editors. 5a edició. 1987. Newton-Smith, W. H. *La Racionalidad de la Ciencia*, Barcelona. Paidós. 1987.



¹⁶ Deleuze, Gilles. *Foucault*. Barcelona. Paidós. 1987. P.79.

¹⁷ Bordieus, P. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris. Seuil. 1994. Barbier, Jean-Marie. (Direct.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. Presses Universitaires de France. 1996.

constitutives del saber, pràctiques discursives d'enunciats, pràctiques no discursives de visibilitats... les relacions entre la ciència i la literatura, o entre allò imaginari i allò científic, o entre allò que se sap i allò que s'ha viscut, mai han constituït un problema, ja que la concepció del saber impregnava i mobilitzava tots els llindars..."¹⁶

B. Sabers de pràctica

Amb els desenvolupaments plantejats anteriorment però també amb l'emergència d'infinat de professions que al llarg del segle XX van anar trobant en la seua pràctica processos d'intervenció que requerien ser reflexionades i fonamentades, així com en alguns casos explicar els seus èxits o dificultats, s'ha anat trobant en elles, en intervindre en comunitats molt precises, una fissura i també un qüestionament al domini únic de producció de coneixements de la ciència moderna. I en aquest sentit, comença una revaloració de formes de conèixer i dels subjectes del coneixement, problematització, on s'inclouen els sabers, els subjectes de l'acció, els coneixements locals, mostrant que la intervenció és un espai d'acció, de relacions, i un camp de saber que és susceptible d'organitzar-se des d'una perspectiva racional i cognitiva, la qual cosa significa la necessitat de captar una sèrie de trames complexes que es mouen al seu interior i li donen unitat i sentit en la seua pràctica.

Aquesta discussió ha permés fer-se la pregunta sobre quin és el lloc de la pràctica i la necessitat de construir un estatus en ella que faça possible que la praxi, els processos d'intervenció social i els sabers locals i populars siguin tematitzats i organitzats com a sabers que apoderen aquells que realitzen l'acció, en quant els col·loca en la doble relació del saber fer i el saber què es fa, des d'on es fa i per a què es fa, i una unitat major d'allò humà, fer, sentir, pensar, valorar. En aquesta perspectiva, es reconeix que en aquests tres processos (pràctiques locals i populars, intervencions clàssiques o processos de mediació i sabers locals-populars) hi ha sabers que existeixen, es creen, es reproduïxen socialment i operen com a reguladors en els àmbits d'acció humana, i en aquest sentit tenen referents ètics i valoratius que els col·loquen en aquests contextos d'acció.

Per això ha existit, sobretot a final dels anys 80 i començament dels 90 un intent per desentranyar aquests tipus de sabers que per a poder donar-li forma significa reconèixer-los epistemològicament vius i requereixen en el diàleg amb l'anomenat coneixement universal, construir arguments per a enfrontar el paradigma positivista i el seu fatídic determinisme que la ciència produeix coneixement i la pràctica només l'aplica. És així com diferents autors fan propostes suggestives sobre com hi ha una teoria subjacent a l'acció que només pot ser vista si es trenca aquesta forma de mirar pròpia del coneixement en la seua versió acadèmica, i això significa col·locar-se epistemològicament en un altre lloc per a poder fer-ho.¹⁷



Els fluxos de relació

Comença a aparèixer una trama pròpia d'aquest tipus de coneixement en quant es mostra que el procés de pràctica, saber i coneixement no són nivells separats de la condició humana ni de la realitat amb la qual ens relacionem. En aquesta mirada, emergeix amb molta força una trama intersubjectiva composta de relacions, fluxos d'elles, porositats, que es troben en les pràctiques i en les relacions socials en les quals s'interrelacionen les distintes esferes del coneixement. Açò planteja clarament que cal eixir de les relacions entre saber i coneixement com diferents i enfrontades, vistes com antinòmies, com si foren estancs separats o nivells, sense cap interrelació i per a això és necessari establir un camp que permeta desconstruir les diferències, entendre d'una altra manera el coneixement científic i veure de quina forma el sistema de relació (la porositat que els entremescla) ens porta a un altre lloc en el seu enteniment, en el qual les relacions entre allò científic i el saber es constitueixen a través d'aquells fluxos de relació donant lloc a un estatus de la pràctica on hi ha un sistema de relacions amb el coneixement a través d'una realitat que és porosa i no fragmentada o desarticulada.

Interculturalitat

De la mateixa manera, emergeix amb molta força una dimensió intercultural que és construïda per actors humans que estan fent ús de les ferramentes culturals en llocs precisos, amb contextos específics i en una culturalitat situada. Açò entrega també una trama intersubjectiva en la qual pràctiques i subjectes en relacions socials produeixen una imbricació en què les diferències han de ser reconegudes i fer-se visibles a través dels exercicis de saber que tenen aquests actors des de les seues particularitats, i en ser reconegudes es donen per a evitar la seua negació, visibilitzar-los, el reconeixement de la seua producció cultural i sabers on es fan visibles les epistemes pròpies, que li permetran el reconeixement del que és propi, donant lloc a una diferència que no el fa inferior.

El silenci, la invisibilització que gesten les relacions asimètriques amb les quals s'introjecta el poder del coneixement, es fa visible en l'exercici d'explicitació de la pràctica. Per això es planteja la necessitat de reconèixer com aquests sabers, en estar en la trama de la cultura, requeriran una aproximació i un marc d'atenció diferencial, la qual cosa els donarà la seua especificitat. Aquest és l'exercici de negociació cultural i diàleg de sabers proposat per l'educació popular i que des de la mirada de Manuel Zapata Olivella¹⁸, es requereix enfrontar aquesta "tradició racial del coneixement" que fa inferior i perpetua pràctiques educatives i epistemològiques d'exclusió.

Lògiques del saber de l'acció

Per això la pràctica emergeix com un lloc en què els sabers estan en l'acció, però també com un lloc de creació de sabers. La seua forma d'existir no és només la d'un

¹⁸ Zapata, M. Por los senderos de sus ancestros. Textos escogidos 1940-2000. Bogotá. Ministerio de Cultura, colección afrocolombianidad. 2010.



¹⁹ Ibáñez, L. El retorno del sujeto. Santiago de Chile. Editorial Amerindia. 1994.

lloc en el qual es fan adaptacions, adequacions o aplicacions del coneixement après. Moltes vegades aquests sabers d'acció són d'origen científic i són readequats, reorganitzats, reformulats i transformats per la mateixa pràctica. En aquest sentit, la sistematització, en partir de la pràctica, reconeix aquesta com el lloc on la diversitat es manifesta i pugna per la seua explicitació en la dimensió del saber, no com una forma menor del coneixement, sinó com una altra manifestació de la realitat.

Aquests sabers de pràctica es gesten i desenvolupen des d'una lògica d'acció, vistos com la inclinació i la potència existent en aquest actor de pràctica a trobar el saber que fonamenta allò que fa i açò comporta no sols poder col·locar en l'esfera de la raó els criteris des d'on fa el seu treball o explica la seua descripció, sinó tindre la capacitat també de donar compte del saber que construeix aquell nus de relacions, allò que fa donant-li un contingut en l'esfera de la teoria.

Producció del subjecte de pràctica

Aquest saber d'acció, que és territorialitzat i pot arribar a un coneixement derivat de la pràctica recorre un camí reflexiu centrat en el subjecte de la pràctica i en la pràctica mateixa i això exigeix plantejar-se la relació d'aquesta pràctica i del saber que es produirà amb si mateix, amb altres subjectes, amb un mitjà on fa l'acció, amb els tipus d'abstraccions que donen compte d'aquesta fonamentació, així com dels resultats que s'han après a través de la pràctica i que en ser formalitzats prenen el camí de l'experiència però a més fan visibles actituds, comportaments, amb els quals ens relacionem, a aquest saber, fent emergir allò que alguns autors han denominat els sistemes autoobservants, que donen lloc a la investigació de segon orde.¹⁹

És aquest nus de relacions com un entramat social, el que necessita ser teoritzat, formalitzat, i si és necessari, posat en relació amb el coneixement preexistent, el qual permet donar compte de la manera com la pràctica adquireix també un estatus de saber que es relaciona amb els acumulats del coneixement disciplinari, i és capaç d'establir un procés en el qual el coneixement que es genera des de la pràctica trenca el llindar d'aquests acumulats disciplinaris, donant forma a hibridacions culturals que fan visible com les identitats del coneixement i el saber es constitueixen socialment i culturalment.

Donar compte d'això serà un exercici que requereix dialogar amb allò constituït. En aquesta perspectiva podem dir que la pràctica té una dinàmica pròpia de relació amb el saber que la constitueix i amb el coneixement que la fonamenta, en el sentit de la citació de Deleuze amb què tancàvem l'apartat anterior, el saber pertany a un camp de pràctica i té una frontera de relació amb el coneixement que ha de ser auscultat i reflexionat per a fer-lo experiència i donar compte d'ell no separadament sinó en una nova unitat que s'autoconstitueix. Per això, la sistematització és una pràctica fonamental d'aquest acostament que fa visibles dos acostaments diferenciats a la re-



alitat, el del coneixement i el del saber. D'aquesta diferència emergirà la sistematització com una forma d'investigar les pràctiques.

C. Característiques de la teoria que sorgeix de la pràctica

El reconeixement que en la praxi humana en els processos d'intervenció o mediació social i en els sabers locals i populars hi ha sabers preexistents a la pràctica però també es creen a partir de l'organització i acció que es realitza en ella. En reconèixer-ho es visibilitza el flux de relacions que l'autoconstitueixen, ens planteja que la pràctica té una relació amb la teoria quan constitueix una apropiació de la seua acció amb la teoria i també del nus de relacions que requereixen ser conceptualitzats. Per això, en la doble instància acció pràctica-nus de relacions, està l'entramat que permet descobrir la naturalesa local i contextualitzada en la qual opera la pràctica.

Diferents formes de saber

Emergeixen diferents formes de saber, coneixement i saviesa. D'un costat, la generada en l'acumulat que es dona en aquest lloc com a forma d'un saber que està ací present fruit de tota una tradició però de la mateixa manera apareix una altra molt més clara en el moment que la pràctica com a forma d'intervenció requereix ser reflexionada per a donar compte d'allò que fa i dels seus resultats. També apareix un entramat intersubjectiu de les emocions i afectes que creuen els processos humans i que estan presents com implícits en aquestes pràctiques. De la mateixa manera estan presents els sentits, i les apostes polítiques i ètiques que els subjectes realitzen en aquests contextos, una pràctica on s'han posat en joc totes les capacitats humanes²⁰, les quals es fan visibles en la pràctica de tots els éssers humans.

Aquests no són formes menors del coneixement científic, ja que moltes vegades el conceben a ell i es diferencien. Per això, un bon exercici de trobar aquests sabers significa poder treballar la manera com es dona la relació entre sabers i coneixements en la pràctica mateixa, siga de diferenciació, de negació o d'assumir-los com a part del seu fonament, ja que obri un camí no sols d'autoafirmació, sinó de reconèixer una relació amb l'altre coneixement que nega aquesta forma de la pràctica. És així que en reconèixer el plurivers es relaciona amb allò que és universal, problematitzant-lo i exigint un estatus propi i diferenciat per al saber.

Epistemològicament vius

Una de les característiques que fan presents aquesta forma és que són sabers epistemològicament vius, construïts pels grups que fan la seua vida en el sistema de mediacions i relacions socials que constitueixen, orientats per finalitats, amb sistemes d'autoconstitució en la interacció dels actors en el món. Moltes vegades depenen de l'experiència entesa com a pràctica reflexionada del subjecte que porta a ter-

²⁰ Mejía, M. R. Las capacidades. Fundamento de la construcción de lo humano. Bogotá. 2015. Inédito.



²¹ Seria aquest el sentit més profund per a recuperar des de la idea de biopoder la integralitat i la unitat del treball immaterial i el treball material (mà-ment). Per a una ampliació d'açò en educació, remet al meu text "Las pedagogías de la resistencia". En: *Le Monde diplomatique*. Any VIII. Agost 2009.

²² Gédito., J. L. Políticas de la diferencia. *Interculturalidad y conocimiento*. Ponència al seminari de FLAPE. Fotocòpia. Inèdito. 2005.

me la pràctica, aspectes que fan aquest saber complex, específic, de vegades innovador, però en alguns casos, exempt de reflexió.

És ací on està el nus, perquè no és la reflexió que ve de fora la que el constitueix. És la capacitat de dinamitzar la potència dels actors al seu interior²¹ per a donar compte d'aquests sentits, d'aquestes finalitats, que estan presents en l'acció mateixa. És allí on despunta una altra forma teòrica, que permet autoconstituir aquests sistemes des d'un procés d'autoconeixement i reflexió.

Socialment i culturalment diferents

Són formes de conèixer basades sobre sabers interculturals i segons José Luis Grosso, el gran problema és que es gesta una "societat del desconeixement"²², on no es reconeixen les diferències i llavors s'homogeneïtza tant el seu interior com el seu exterior, generant novament sabers subalterns als quals no se'ls permet tindre la seua pròpia veu i per tant acaben aspirant a ser integrats, en una racionalitat "major" del coneixement acadèmic.

El reconeixement d'aquesta interculturalitat significa també que tota pràctica constitueix un sistema de mediacions, la qual des de la reflexió, propiciada per la sistematització i els seus dispositius, busca trobar el saber que està present en les pràctiques, mostra quatre components separats analíticament, però que estan units en la xarxa que compon la unitat de la pràctica. El primer és que són situacions en conflicte, on es requereix sempre una negociació cultural per a donar compte de la manera com és capaç d'integrar el seu saber. El segon component és reconèixer les veus polifòniques. Per això, els textos són en arc iris, no tenen la unitat típica del racional clàssic, la qual cosa permet molts subjectes. A més, li dóna espai a un tercer component que és el del context, que opera sota les determinacions de la cultura, la qual cosa exigeix un diàleg de sabers permanent per a aconseguir fer visible aquesta teoria des dels llocs en què es gesta, fent real un conèixer des de la cultura. El quart component és el de la subjectivitat que dóna lloc als sistemes autoobservants en el procés, ja que reconeix aquesta no com a externa al producte, sinó com a interna a allò constituït i constituent, sense dualismes.

Altres formes de teoritzar

Com veiem, estem enfront d'una recerca des de les pràctiques d'un sistema de teorització que permeta no "naturalitzar" l'experiència de les persones sota un sol patró, i açò significa també pensar la renovació dels fonaments del coneixement historicosocial i l'elaboració d'una racionalitat que sense subsumir-se en l'eurocèntrica siga capaç de donar compte d'aquests processos i dialogar amb ella. Reconèixer açò significa donar compte dels acumulats conceptuals que té la pràctica quan es converteix en experiència i s'introdueix una dimensió de flexibilitat interna. Per aquest camí



es descobreix la riquesa epistemològica dels sabers en l'acció, i per a això la sistematització construeix una proposta per a poder investigar les pràctiques.

Però reconèixer açò significa també iniciar una recerca que permeta trobar les metodologies per a permetre la seua emergència i visibilitat i de la mateixa manera donar el pas a una enunciació conceptual del saber que, en coherència amb allò que s'ha plantejat en les pàgines anteriors, construisca un rigor propi que permeta elaborar el trànsit entre el saber comú desplegat en les pràctiques i un altre saber que es constitueix no externament sinó a partir d'elles. Però a més significa trobar la reflexibilitat de l'acció i del saber que es produeix fent-lo diferent, però capaç de relacionar-lo al coneixement i a la teoria i no simplement com un antònim com a pura novetat, generant una nova forma d'etnocentrisme en el qual l'organització del saber s'assumeix novament des de la forma del poder d'altres, sinó que en el seu exercici de poder-saber, dispute els espais d'un saber-coneixement que també construeix altres referents ètics i polítics per a la seua constitució.

És en aquest camí on la pràctica emergeix convertida en experiència, validada per ella i mostrant com està constituïda de diferents tipus de sabers i coneixements, forjant un camp d'investigació a penes enunciat sobre els tipus de coneixements amb els quals es construeixen els sabers d'acció i la manera com es generen les dinàmiques de reflexivitat, quins són els seus mecanismes de desenvolupament específics, i com es relacionen amb les dinàmiques socials que originen aquests nous sabers. Aquest és el camp obert per a passar de la pràctica a la teoria, i en aquest sentit és un canvi en la pregunta pel lloc de la pràctica i del coneixement, que fan visibles aquestes noves epistemes.

Abans ens havíem preguntat com són les coses, com és el coneixement verdader, ara ens preguntem com són els processos que donen lloc a les coses i açò significa assumir el conflicte de la constitució dels processos per a passar a un món en el qual reconeixent la nostra pràctica que dóna forma a l'acció i reconeixent-nos com a éssers que actuem, reconeixem la nostra capacitat de producció de saber i en aquest sentit, és la potència del conflicte entre el treball manual i el treball intel·lectual el que ens torna a aquesta producció per a recuperar els sabers que tenen potència pròpia per a construir una altra relació amb el coneixement i de la teoria. En aquest exercici s'autogenera l'apoderament que fa possible l'emergència de la sistematització com una forma d'investigació que ha revalorat els sabers de la pràctica i que constitueix una proposta investigativa per a fer-los emergir com a sabers que no sols donen compte de les pràctiques, sinó que les transformen i les converteixen en processos d'apoderament d'actors, organitzacions i grups humans, que es reconeixen productors de saber des de i per a l'acció.²³

3. La sistematització com a intent de superar els dualismes

És a la llum d'aquest debat, intentant donar-li resposta des de diferents llocs a aquests assumptes, que sorgeix la sistematització com una forma d'investigació que

²³ El desenvolupament de com la sistematització trenca aquests dualismes en el cas de la separació del treball manual i intel·lectual, desborda les pretensions d'aquest text. Per això només els deixem enunciat. Per a una ampliació posterior i per a veure la meua proposta metodològica de sistematització, remet al meu text La sistematització empodera i produeix saber y conocimiento. Bogotá. Edicions Desde Abajo. 2008.

intenta aportar en la ruptura d'aquestes dicotomies sobre les quals s'ha construït el pensament de la modernitat occidental i intenta prendre-les com a tensions per a resoldre-les en una nova unitat que permeta no sols donar-li veu als sabers subsumits i negats, sinó emportar-nos a un altre nivell del coneixement i la seua relació amb els sabers que busca una major integralitat i una major unitat. Les tensions i no dicotomies que han de resoldre's són:

- Subjecte – objecte
- Naturalesa – cultura
- Transcendència – matèria
- Físic – metafísic
- Públic – privat
- Raó – emoció
- Coneixement científic – saber local popular
- Coneixement de la naturalesa – coneixement social
- Coneixement científic – pràctiques d'intervenció
- Competències – capacitats
- Coneixement deductiu – coneixement inductiu
- Treball intel·lectual – treball manual
- Ciència – societat
- Ment – cos
- Cultura culta – cultura popular
- Occident – els altres

Per això l'esforç de la sistematització és no tornar a pensar aquests espais com separats, jerarquitzats, irreconciliables, i quan fa la seua aposta metodològica, des de les diverses concepcions que existeixen d'elles, entra en la disputa d'aquests aspectes amb diferents èmfasis i assumint diferents processos.

A. Mirada crítica llatinoamericana

Parlar d'aquest tipus d'investigació de les pràctiques generades en múltiples camins de resistència a aquesta mirada universalista, significa seguir el rastre d'aqueix intent de diferenciació amb aquelles mirades que es van donar en el nostre context, la qual cosa en el seu origen històric significa parlar d'un temps en el qual el continent llatinoamericà es rebel·la i desenvolupa en les distintes disciplines del saber, plantejaments conceptuals que intenten eixir del predomini de la ciència eurocèntrica. A la llum d'aquestes discussions i plantejaments crítics, es gesten camins i lectures alternatives com:

- Aquelles on la cultura i allò social exigien eixir de les mirades economicistes del sobredeterminisme econòmic propi del pensament crític marxista, com les de José Carlos Mariátegui, qui va plantejar un socialisme indoamericà;



- La teoria de la dependència (Faletto), la qual mostra que el nostre “endarreriment” en termes econòmics es deu a la manera com les relacions centre-perifèria han sigut realitzades en l’economia per a la deterioració de la perifèria;
- l’educació popular (Freire), en la qual planteja una educació des dels interessos dels grups oprimits i el patiment, fent de la pedagogia un fet politicocultural que visibilitza l’existència de sabers que no es mouen en la lògica formal de l’anomenat “coneixement universal”;
- La teologia de l’alliberament (Gutiérrez i altres), que reconeixen en les formes històriques l’existència d’una transcendència encarnada en el dolor i el patiment dels pobres, avançant una exigència d’una fe viscuda políticament;
- El teatre de l’oprimit (grup El Galpón, Boal), que reivindica el cos i el desig com a llocs històrics constitutius de narratives d’emancipació i transformació;
- La comunicació popular (Kaplún), que reivindica el llenguatge i la iconografia popular com constitutiva mostrant que el llenguatge és una construcció social;
- La investigació-acció participant (Fals Borda), la qual qüestiona l’episteme de la racionalitat científica construïda en la modernitat europea i postula el subjecte com a actor de pràctica i productor de saber, trencant la separació subjecte-objecte;
- La colonialitat del saber i el coneixement (Quijano), assenyalant que l’emancipació no és només econòmica i política, sinó de les formes, com s’han introjectat les formes de l’eurocentrisme d’una llibertat amb un individu abstracte que modela cossos, ments i desitjos;
- Psicologia social (Martín-Baró), que qüestionen les formes universals de la personalitat i la subjectivitat. Mostra que aquestes es constitueixen des de les formacions socials i els imaginaris culturals negant les estructures universals;
- Filosofia llatinoamericana (Dussel), que postula una crítica a les formes universals del pensament centrat sobre la raó, mostrant que els pensadors “universals” ho són en la negació del pensament d’allò diferent, d’allò altre no-europeu;
- Ètica (Boff), l’ètica de la cura i la compassió per la terra, la qual replanteja la mirada occidental de l’antropocentrisme com a nucli de totes les relacions i postula un biocentrisme des de les nostres condicions de megadiversitat, la qual cosa significa un nou ethos;
- El desenvolupament a escala humana (Max-Neef), el qual desvela com en la idea de desenvolupament es dona en una construcció per a legitimar una forma de poder econòmic i la manera com el WASP s’imposa en la conformació d’allò humà, col·locant els satisfactors que promouen el projecte de control capitalista;
- El realisme màgic en la literatura (García Márquez i altres) on es mostra la festa, el mite, les pràctiques culturals, amb unes particularitats que ens diferencien en la quotidianitat i en la vida mateixa d’altres mons;

²⁴ Fédito.-borda, O. La investigación-acción en convergencias disciplina-rias. Paraules per a acceptar el premi Malinowsky de la Societat Mundial d'Antropologia. Montreal. Agost de 2007 (esborrany).

²⁵ Gramsci, A. Cuadernos de cárcel (toms I, II i III). Mèxic. Edicions Era. 1981.

- molts altres, els quals van desenvolupar pràctiques que sorgides en el nostre continent tenen una perspectiva històrica contextual molt clara, quan plantegen que el coneixement és situat amb una historicitat pròpia i implica una aposta per transformar les condicions de vida de les persones que són relacionades amb i afectades per ell, donant-li forma a una sèrie de sabers propis que es relacionen amb el coneixement des de les epistemes particulars que construeixen el principi de complementarietat des de múltiples lògiques.

De la mateixa manera, en la visió de Fals Borda: “teoria i pràctica. Aquesta temàtica era la que més problemes suscitava entre les disciplines interessades partint de paradigmes establits, més aïna tancats i deductius: el positivisme de René Descartes, el mecanicisme d'Isaac Newton i el funcionalisme de Talcott Parsons, en usar-los no volíem veure cap hipòtesi amb cap pràctica preestablida, aconsellàvem recórrer a un pausat ritme de reflexió i acció que permetera fer ajustaments pel camí de les transformacions necessàries, amb participació dels actors de base.”²⁴

El saber de pràctica, en enfrontar la pretesa universalitat d'aquell episteme, li as-senyalava també que no és l'única forma de produir la veritat sobre l'humà i la natura-lesa, i des de les realitats del nostre continent, li mostra com invisibilitza altres epis-temes que no es fan afins al projecte d'universalització d'Occident i a aquests altres subjectes que produeixen un altre coneixement no canalitzat sota les formes de l'epis-teme del coneixement científic.

En la seua relació amb els moviments socials, algunes de les expressions com la investigació-acció participant, l'educació popular, la teologia de l'alliberament, des-velen aquest caràcter universal, com a part d'un projecte de saber i poder mostren que hi ha també un saber i un coneixement que existeix i és produït per grups que han sigut colonitzats, subalternats, i negats en el seu saber, produint un fenomen de subalternitat en el pensament molt visible en indígenes, afros i dones, i que quan es visibilitzen, mostren que més enllà de la seua folklorització o el seu reconeixement com a formes anteriors o pre de la modernitat, són formes diferents de saber que han sigut desqualificades, tant en les formes de la seua producció com dels seus resultats.

Açò fa visible la idea d'hegemonia de Gramsci²⁵ com poder que es construeix en i des de les formes i les institucions de la cultura, més enllà de la coacció física, ele-ment que ens permet descobrir la potencialitat contrahegemònica de la sistematitza-ció, quan revela el poder emancipador de les lectures de les pràctiques, que fa possi-ble el coneixement de si mateix i de les tradicions i cultures com un coneixement que dóna identitat no sobre, sinó des dels subjectes d'aquestes pràctiques.

En aquesta tradició s'inscriuen infinitat de pensadors, organitzacions, movi-ments, grups universitaris, que abans de la caiguda del socialisme real propugnaven per una especificitat llatinoamericana no sols cultural sinó en l'esfera del saber i del coneixement i del tipus de transformació social i que després d'aquest afonament van



mantindre viva la crítica i els valors de recerca per construir un altre món possible i una lluita epistèmica i social per donar forma a allò que és propi d'altres latituds.²⁶

En la visió establida en la mirada crítica llatinoamericana, s'assenyala com en l'esfera del coneixement es va constituir un nou univers de relacions intersubjectives de dominació sota una mirada eurocentrista i que va tindre com a eix de patró mundial del poder durant el segle XVII a Holanda, amb Descartes i Spinoza, a Anglaterra amb Locke i Newton, la qual cosa va elaborar i va formalitzar una manera de produir coneixements que donaven compte de les necessitats cognitives del capitalisme i una manera particular de produir-lo, centrat en la racionalitat, en el mesurament, en allò quantificable i en l'objectivació com a forma d'eixir de la subjectivitat i construir allò que és objectiu en l'externalitat.

Aquestes característiques que li van ser col·locades a aquesta forma del cognoscible pel projecte de poder, és assumida universalment per tots aquells que han sigut educats sota la seua hegemonia²⁷, on s'organitza una classificació se separa saber i coneixement, sent aquest el propi de la ciència i està lligat a la seua producció, la seua acumulació, i organitzat en disciplines, fonamentant la seua validesa universal en l'objectivitat derivada del mètode que utilitza. En aquest sentit, els sabers són particulars i locals, i la seua aplicació i validesa són específics, i no suporten la valoració del coneixement a què s'han de sotmetre si volen ser anomenats com a coneixements o disciplines.

Per això, l'educació i el sistema escolar es va a encarregar de formar totes les persones en el coneixement com a criteri de veritat i les disciplines com a fonament de la teoria que guia l'acció, desqualificant els processos del saber en constituir una institucionalitat des de la qual es deslegitima i es folkloritza la seua existència.

En aquesta mirada del pensament llatinoamericà en les seues diferents perspectives (teològica, investigativa, comunicativa, econòmica, etc.), es reconeix que l'educació es converteix en un dels elements centrals per a "naturalitzar" l'experiència de les persones sota el patró de poder cognitiu fundat en aquest coneixement específic. Per això, es planteja la necessitat de discutir i posar en dubte l'episteme del coneixement centrat sobre aquests elements de veritat i universalitat, i es qüestiona la manera com autoconstitueix la seua legitimitat, que està construïda de formes i processos històrics en l'inici de la modernitat europea i es pregunta com aquesta forma particular d'un coneixement local esdevé en universal i quins són els elements que fan possible açò.²⁸

De la mateixa manera, sorgeix la pregunta de com i de quina manera es dona la seua postulació com a única forma de produir la veritat i el saber sobre allò humà i la naturalesa que el porta a separar les ciències naturals de les humanes. D'aquesta pregunta es deriva i es constitueix i sorgeix la idea que cal relacionar-lo als escenaris de poder i la manera com aquests es constitueixen en el saber formant un altre escenari

²⁶ Santos, B. Una epistemología del sur. La reinvencción del conocimiento y la emancipación social. Mèxic, DF. CLACSO-Siglo XXI. 2009.

²⁷ Lander, E. Ciencias sociales: saberes coloniales i eurocéntricos. Disponible en internet en: <http://www.oei.es/salactsi/mato2.htm>

²⁸ És interessant veure com en els grups aborígens nord-americans, en els seus pensadors crítics, ha anat sorgint un corrent semblant que ha anat treballant això de racionalitats diferents o alternatives, i en pedagogia crítica ha anat prenent el nom de post formalisme, on el seu representant més reconegut és Joe Kincheloe.

²⁹ Remet al meu text: Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Lima. CEAAL. 2013.

de poder que ha de ser analitzat, on també hi ha una matriu de control de base epistèmica que produeix una fissura històrica que domina i controla a partir de la negació d'allò diferent, i en aquesta desqualificació del saber construeix la seua hegemonia.

Açò obri un camí de recerca que significa en alguna mesura una conversa sobre la manera com la idea de totalitat que s'ha desenvolupat deixa fora molts aspectes de l'experiència historicosocial o els acull parcialment d'acord amb els interessos implicats en el saber i el coneixement. Caldria treballar altres cosmovisions, lògiques múltiples, i els llenguatges de la segregació que es donen en altres processos culturals que aconsegueixen fer visible la forma com existeix també una episteme del poder, i allí els conflictes associats, en la construcció de les nostres característiques identitàries en els diferents àmbits de les ciències²⁹.

S'obrin interrogants també sobre la manera com es relaciona el tot i les parts en qualsevol organització humana, biològica, social o en altres dimensions del coneixement, i es pregunten si corresponen a una mateixa lògica d'existència o cada una d'elles té especificitats i singularitats que obren camins per a donar-li un lloc a la singularitat. Per aquesta via es planteja què significaria la possibilitat de veure totalitats històricament heterogènies, les relacions de la qual són discontinües, inconsistents, conflictives, asistemàtiques, la qual cosa donaria un coneixement sobre altres bases epistèmiques.

Si es reconeixen aquestes característiques, apareix clarament que la relació amb la totalitat es produeix d'una manera diferent en els dos processos, ja que el funcionament que no es dona a través de models, i en aquest sentit caldria donar-li un lloc als sabers variables, locals, lligats al context, a la particularitat, amb identitat de territori.

Altres formes de poder

En la visió més crítica d'aquesta perspectiva llatinoamericana es fa èmfasi a donar compte de com aquestes formes de saber que no són reconegudes com a coneixement en aquesta matriu, s'ha originat en un doble condicionament que la marca com no universals i és que també en el coneixement es dona un doble control, no sols de tipus eurocèntric, sinó també androcèntric i patriarcal que ha sigut caracteritzat sota la idea del WASP --blanc, euroamericà (anglosaxó), protestant, masculí i acadèmic. Aquesta manera de control té com a característica la invisibilització d'altres epistemes i altres subjectes que no siguin els que entren en aquesta matriu.

En el nou temps espai configurat pel capitalisme cognitiu per via del virtual, s'ha generat la construcció d'un projecte amb característiques de control planetari. No obstant això, no podem deixar de reconèixer que som d'aquest continent llatinoamericà, construïts amb una història, una geografia i una cultura des de la qual pensar-nos diferents i fer aquesta exigència enfront d'un projecte d'homogeneïtzació. Ha sigut part de la nostra resistència i de la nostra lluita.



Per això, pensar aquests problemes d'una nova manera com el poder intenta controlar globalment, exigeix també de nosaltres reconèixer-nos en la nostra especificitat per a des d'allí donar compte de la manera com aquests nous processos de control del poder es configuren en el nostre medi, fent que les resistències prenguen lloc també en les nostres vides. En aquest esforç per reconèixer-nos en el món del control capitalista però des de la nostra història, està la nostra resistència inicial per afermar un món no homogeni construït des de les múltiples formes de la diversitat, tasca que desborda les pretensions d'aquest text, però que no han de deixar d'esbossar-se per a anar fixant els criteris d'un debat que serà una tasca col·lectiva per realitzar-se en els pròxims anys a l'interior de tots els corrents crítics de la nostra realitat.

*Recordant el que és bàsic*³⁰

S'ha discutit en els corrents crítics llatinoamericans del coneixement i de les diferents disciplines com va ser que un pensament sorgit en una regió geogràficament delimitada i local va esdevindre com a coneixement universal i com a forma superior de la raó, negant les formes no racionals i els coneixements que no s'inscrivieren en les seues lògiques produint a més una subordinació dels altres coneixements i cultures, la qual cosa els va portar a construir la idea de progrés que col·loca un imaginari sobre la societat en el qual en aquest llarg camí uns estarien davant i altres darrere en el camí de la història, subalternant pobles, cultures, llenguatges i formes de conèixer.

Alguns sectors mostren com també alguns pensadors crítics del món eurocèntric construeixen aquesta mirada homogeneïtzadora sobre els altres móns (Àsia, Àfrica, Amèrica) participant també de la subalternació a les veus diferents de les pròpies que apareixen com incompletes, subdesenvolupades, precientífiques, mítiques, no racionals.³¹

En diferents versions es reconeix que açò va generar una homogeneïtzació epistèmica que en deslegitimar l'existència d'altres formes de saber subalternant-les van generar una dinàmica d'expansió d'occident euroamericà com a l'episteme i la racionalitat que correspondrien a les formes superiors d'allò humà, forjant una subjectivitat centrada en la raó que nega la relació amb la vida quotidiana, i fent de les relacions cognitives les que s'estableixen entre subjectes de saber i objectes de coneixement mitjançant un mètode científic.

A aquests fonaments de la modernitat universal se'ls assenyalava com l'exercici de la colonialitat diferent del colonialisme, ja que aquest, centrat en el control econòmic i polític de les metròpolis se'n ix mitjançant les lluites d'independència. No obstant això, l'altre continua operant a través d'una visió del món i el control de les ments i els cossos, on juguen un paper molt important les institucions d'educació, per a mantindre'l en aquest sentit s'assenyalava que l'eurocentrisme no és una mirada cognitiva pròpia dels europeus, sinó de tots els que hem sigut educats en els imaginaris i pràc-

³⁰ Sintetitzo ací la meua presentació en l'homenatge a Orland Fals-Borda, celebrat a Bogotà en la Universitat Central, al novembre de 2007, i titulada "Las rebeliones de Fals: una vida para dar forma y sentido a las epistemes subalternas" (inèdit).

³¹ Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-Systems Research. vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponible en Internet en: <http://jwsr.ucr.edu>

tiques de les hegemonies de les institucions educatives on s'ha naturalitzat l'imaginari cultural europeu, generant-se una geopolítica del coneixement, la qual invisibilitza i oculta les històries locals.

De la mateixa manera, es mostra com la teoria crítica en els seus diferents vessants euronord-americans són aliats en la denúncia i proposta enfront del capitalisme occidental, però ella no és prou per a explicar les particularitats d'aquest en les nostres realitats. Per això es necessita ser complementat amb les especificitats de les relacions socials gestades en el procés de la colonialitat, que en el cas dels països de la perifèria s'ha donat com a dominació, control i explotació no sols en l'àmbit del treball, sinó en els àmbits de la raó, el gènere, i els sabers relacionats a elles, donant forma a estructures que construeixen una subjectivitat controlada. A més, es veu la necessitat d'incorporar una dimensió ètnica i epistèmica al conflicte, ja que opera en els subjectes però com a maneres de conèixer, de produir saber i coneixement, de produir imatges, símbols, hàbits, significació i modes de relacionar-se.

El que mostra aquesta entrada des dels nostres contextos és una lectura que mostra unes singularitats del control i la dominació, que s'aconsegueix per mecanismes no coercitius directes i que no apel·len a la violència directa sinó que entren en un control que es desenvolupa més en les estructures subjectives d'estil cognitiu, afectiu i volitiu.

En aquest sentit, en les diferents pràctiques i conceptualitzacions crítiques que s'han desenvolupat al llarg del segle XX i es continuen desenvolupant en aquest temps a Amèrica Llatina, s'ha donat aquest acostament-distància amb les teories crítiques euronord-americanes. Això és visible per exemple en els treballs de José Carlos Mariátegui quan parla d'un socialisme indoamericà, de Pablo Freire en educació popular, Gustavo Gutiérrez en teologia de l'alliberament, Fals Borda en investigació-acció participant, Mario Kaplún en comunicació popular, Enrique Dussel en filosofia llatinoamericana o de l'alliberament, Theotonio dos Santos en economia de la dependència, Martín Baró en psicologia social llatinoamericana, Aníbal Quijano en sociologia i cultura de la descolonialitat, Leonardo Boff en ètica de la cura i de la vida, i molts altres i altres que al mig d'aquestes discussions han anat agregant elements i configurant corrents al llarg del continent pròximes als desenvolupaments de la crítica a nivell del món del nord, però diferenciats per les especificitats de les nostres realitats.

És en aquesta perspectiva que en intentar plantejar hui en el capitalisme cognitiu la manera com es produeixen les resistències i el *biopoder* pren forma en educació, es requereix reprendre aquell quàdruple exercici crític. En un primer moment, reconèixer els canvis estructurals que succeeixen en la societat, derivats de modificacions estructurals al procés d'organització de la societat; en un segon moment, entendre aquests en clau d'un nou projecte de control i llegir-lo en una reactualització del pen-



sament marxista que permeta desentranyar els nous processos existents en les formes del capitalisme cognitiu. En un tercer moment, recuperar la nostra tradició crítica llatinoamericana per a tindre com a base d'una relectura que haurà de fer-se de la manera com aquestes noves realitats arriben al nostre context.

Aquest nou fet contextual ens condueix al quart aspecte, el qual exigeix una anàlisi que recuperant la tradició pugui llegir en la nostra especificitat llatinoamericana la manera com hui es produeix aquest projecte educatiu transnacionalitzat, la manera com és apropiada per les nostres tecnocràcies nacionals i ací la capacitat de llegir la manera com els grups, sectors, tornen a plantejar les resistències d'aquest temps, que fan possible que el pensament crític torne a ser restaurat des de les pràctiques de resistència que a penes comencen a esbossar-se i prenen camins propis assenyalant amb el seu quefer que són possibles altres pràctiques però també aquestes altres lectures.³²

Ha existit una tendència a desqualificar la visió llatinoamericana com si fóra una visió que intenta trencar amb occident des de populismes, nacionalismes, o culturismes terrígenes. No és el plantejament que m'ha acompanyat. Crec que estem en un temps meravellós en el qual si fem aquestes integracions que hem denominat d'arc iris i construïm les conjuncions, podem mirar un molt més transdisciplinari i més transversal i en servir-se de la construcció d'allò humà en aquests temps com a capacitat plena, i no simplement d'allò humà instrumental al servei del control i el poder del capitalisme cognitiu.

És en aquest marc que emergeix la sistematització com una forma d'investigar les pràctiques, i que va anar prenent forma a l'interior d'aquestes diferents propostes per a donar-li veu i sistematicitat al pensament que sorgia des de la singularitat i les veus que buscaven en aquests camins donar-li contingut propi als seus quefers, històries i tradicions, que comencen a donar-li lloc en l'esfera del saber a un reconeixement de la seua existència, la seua visibilització, creuant els tràngols metodològics perquè en la seua enunciació no renunciaren a la reconstrucció de les identitats des de les pràctiques i els sabers allí presents, la qual cosa va esdevindre en el qüestionament de la institucionalitat del coneixement i els conflictes epistèmics derivats d'aquesta emergència de la pràctica com un altre lloc d'acostament a la realitat.

Aquesta mirada implica reordenar l'acostament al coneixement, ja que en emergir el saber com una altra forma de la lectura de la realitat, derivat de la pràctica, col·locava uns fonaments de relació en altres llocs, els quals desenvolupem en forma sintètica a continuació.

4. Una altra relació saber-coneixement

Les següents tensions per al coneixement, en el marc de les discussions desenvolupades a Bolívia, en el marc de l'assessoria per a incorporar la investigació com a estratègia pedagògica –IEP– des de l'educació popular per reconèixer els camins que

³² Ací intente avançar sobre la meua lectura sobre les pedagogies crítiques, en les quals diferencie entre les d'Amèrica Llatina i les euromeridionals. Per a això, remet al meu text escrit amb Miriam Awad, *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá. Editorial Aurora. 2005. Pàgines 82-172.

³³ Ibáñez, A., Aguirre, N. El buen vivir-vivir bien. Una utopía en construcción. Bogotá. Desde abajo, colección primeros pasos. 2013.

s'obrin d'elaboració teoricopràctica en la inclusió del bon viure i la seua sistematització en les propostes educatives. Per això, les pàgines següents són un primer acostament 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, les quals des d'aquestes pràctiques IEP, educació popular, educació formal van construïnt una exigència de sistematització per a donar-li lloc en aquesta aposta d'una experiència desenvolupada a Colòmbia, a una trobada amb el bon viure/viure bé³³, per a donar-li forma boliviana a una problemàtica que fa emergir les diferències epistèmiques de la sistematització.

Entre l'universal i el plurivers

El projecte d'Occident ha sigut construït sobre la idea de la veritat, la qual cosa en el seu desenvolupament ha anat marcant una forma de fer-se a si mateix, quan constitueix el que és seu com l'universal i no sols ho fa ell, sinó que ho reparteix als altres com la veritat, constituït en els seus mecanismes de control i poder que en fer-ho universal en les seues formes, que a l'autoconstituir-se com l'única mirada neguen les formes singulars i particulars que li mostren l'altra cara a la seua pretesa universalitat.

Aquest camí pot veure's en la manera com al llarg de la seua constitució, els seus déus, la seua religió, la seua ciència, les seues institucions, la seua democràcia, la seua tecnologia, el seu mètode d'investigació, la seua escola, s'han anat presentant en cada moment com el camí únic per a comprendre i orientar el món. Açò ha acabat per autoconstituir-se en les seues múltiples activitats i compromisos com la cosmovisió que orienta la constitució humana, produint una unilateralitat de la mirada que nega allò singular per a afermar-se en la seua universalitat.

En aquest sentit, ha construït una visió del món, on es privilegia allò humà sobre la naturalesa, en tant que ell la domina i és superior; el racional sobre l'emocional, on l'últim és vist encara com a part "de l'instint"; a l'individu sobre la comunitat, ja que aquest és la màxima expressió de l'autonomia; el que és objectiu sobre el que és subjectu, quan conèixer és la representació de la realitat; la ciència sobre els altres sabers, en quant ella compta amb un mètode que garanteix la seua confiabilitat; de l'econòmic entés com a creixement sobre altres dimensions de la vida; i com a forma que engloba en el sentit d'uns humans, els que guien les seues vides per les compresions, sobre altres humans que són vistos com a formes retardades del món que ells representen.

D'altra banda, emergeix un sud que fa visibles formes de vida centrades sobre altres principis i altres maneres de portar la vida, donant-li forma a allò que és diferent, i que en moltes de les seues característiques es manifesta com l'alteritat de l'universal, fundada sobre altres dimensions i de com es pot ser humà d'una altra manera te-



nint com a fonament el lloc, el territori, des d'on es viu i es construeix una identitat fundada en nuclis de comunitats que viuen sobre altres premisses i construeix un sistema relacional immediat sobre altres bases. En ell el centre és el reconeixement de múltiples diversitats com a fonament de qualsevol acció que es pugui realitzar.

De la mateixa manera, es fan visibles algunes característiques de les relacions entre la institucionalitat construïda en la modernitat occidental i les formes particulars que pren el plurivers quan emergeix com a formes específiques, amb dimensions pròpies en grups que mostren projectes de vida amb altres característiques, que en afermar la seua identitat converteix allò que és propi en el fonament de la seua proposta de vida.

En aquesta emergència del propi, es van fent visibles les fissures de l'universal, no en quant el neguen, sinó quan apareix allò que és diferent que ordena i organitza el món sota altres premisses. Per exemple, quan es presenta allò comunitari com a fonament de la presa de decisions i dels sentits que orienten les recerques, col·loca una interlocució-interpel·lació profunda a l'organització del món centrat en l'individu, separat de la seua comunitat com a fonament del món modern i de la ciutadania liberal. Allí fa visible com aquest estatut diferent permet l'emergència d'altres mons basats sobre altres premisses i que viuen el seu dia a dia sobre altres bases.

És des d'allí on es fa possible veure altres característiques d'un món que no és tan homogeni com ens el presenten i que es fa tots els dies, que està en moviment, i que a pesar de la mirada sobre la qual s'ha construït la modernitat i s'ha fet hegemònic, aquestes altres formes singulars irrompen no amb pretensions de fer-se universals sinó de mostrar com la singularitat és també l'expressió de mons no subsumits en aquesta lògica hegemònica i que són viscuts per éssers humans que donen forma a relacions socials i estructures socials que mostren altres formes de relació.

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 funda 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 elles i allí ha anat emergint la idea de sabers, els quals busquen explicar les 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 sistematicitat.

També se li nega a aquests sabers ser formes de grups que no han entrat a l'occidental (la modernitat) amb les característiques de ciència objectiva i lleis universals. Per a ells seria una forma precientífica, que representa el passat, la superstició, 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 aquestes 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 allò 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 s'adona d'això a través de construccions culturals que prenen forma segons les identitats i les particularitats contextuais. 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 hu-



mans. 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.

Entre allò humà i la naturalesa

Una de les conseqüències de la pèrdua de la unitat entre saber pràctic i saber culte, convertit aquell en saber i coneixement i aquest últim en la seua versió occidental, reconegut com la forma universal i més alta i única de fer-ho, que van fer que els seus postulats es convertiren en norma i una de les majors dificultats és que va construir un principi epistèmic de caràcter dualista i sobre ell el terra sobre el qual es funda el seu quefer.

El fet que dit paradigma estiga fundat sobre la raó humana i sobre l'individu que constitueixen el fonament d'aquest món, l'individu és separat del món perquè l'enuncie i s'alça la separació subjecte-objecte amb la mediació del mètode, que garantirà l'objectivitat i declarar-se ésser viu superior (regne animal), la qual cosa li dóna un caràcter de domini i control sobre els altres éssers vius i una negació de les formes de la vida que no estan en els sistemes del seu control racional. Això es constitueix en el criteri fonamental per a atorgar domini en la cadena de la vida.

Aquesta mirada que li nega racionalitat a la naturalesa, en quant ella és propietat d'allò humà per ser racional, converteix a aquesta en espai de domini i control a través de la raó. Allò que el científic extrau d'ella són les seues veritats, a través de les quals funciona, cosa que li permetrà fer un ús instrumental d'ella en funció del seu benestar i aquest estarà definit en la separació entre naturalesa i cultura, en tant aquesta última serà la construcció humana per a diferenciar-se de la naturalesa. Aquest lloc d'allò humà estarà donat pel control de la manera de conèixer com la veritable i del subjecte d'ella com el dominador sobre les altres formes de dominació de la vida i el món. En conseqüència, significa la vigència d'un paradigma de caràcter antropocèntric que té lemes com a "rei de la creació", de caràcter religiós, la qual cosa acaba també establint una diferència entre humans. Els que han après aquesta relació de domini i control són més avançats i civilitzats.

D'altra banda, apareixen les visions que plantegen la unitat de la naturalesa i allò humà, explicant que aquest últim és només un escaló en l'arbre de la vida i que estem davant d'un sistema integral de relacions que fan possible l'existència del món i en ell participem per igual en un temps-espai que té una unitat de tot el present sense dualismes, on tots som subjectes en relació i acció.

³⁴ Massey, D. B. *For Space*. London. Sage. 2005.

Aquesta unitat essencial estaria representada en les cultures andines per la *pacha mama* (mare terra) com ésser viu d'una altra dimensió i característiques, la qual en aquest reconeixement transforma el sistema relacional d'allò humà. Aquest seria part d'un sistema major i estaria significat per la manera com s'autoconstitueix en la seua acció i per la manera com genera un sistema relacional caracteritzat per la unitat entre biologia-filosofia i societat, cosa que ens portaria a una altra representació d'allò humà i les seues múltiples formes de producció de la vida, d'allò material, de la realitat, i a un qüestionament de l'individu liberal fundat en una autonomia que el separa de la comunitat i la naturalesa, fent de la comunitat lloc de negociació i contínua transformació des de les subjectivitats i la diferència.

Aquesta mirada permet l'emergència dels territoris com a llocs vius, en els quals l'universal ha de ser replantejat i aprendre a prendre formes de l'intercultural, el plurinacional amb una nova construcció de l'espai que adquireix característiques d'allò propi, que es fa específic en les formes que pren la vida com a unitat en el món local, en això que alguna autora va denominar: "la nova geometria del poder".³⁴

5. Emergeix la mestra/el mestre investigador

Tota aquesta discussió que es dona hui en el pensament crític eurocèntric sobre la ciència, l'emergència del denominat "mode 2 de la ciència", "ciència no lineal", que altres anomenen "tercera cultura", i els replantejaments i debats en els quals es troben actualment els mètodes i els procediments, "sistemes autoobservants", de la mateixa manera els plantejaments desenvolupats al llarg d'aquest text per a fonamentar la sistematització com a una forma d'investigar les pràctiques obri una porta gran per a repensar el problema de la investigació en l'especificitat del coneixement escolar i educatiu i per tant, en el saber pedagògic i en el lloc del mestre i la mestra com a productors de saber i coneixement.

A. Un saber pràctic que busca conceptualització

El quefer dels mestres ens col·loca enfront d'un saber pràctic, en el qual han de reconèixer les tensions i el conflicte que se li presenta quan entra en la lògica del descobriment i ix de la lògica de la repetició i la memorització. Açò porta al mestre o mestra a haver de mirar la seua pràctica i aclarir els seus propis processos. De la mateixa manera, troba que ha de tindre una comprensió dels contextos des dels quals actua. Llavors, s'estableix en la pràctica pedagògica tota la mirada de la investigació de segon orde i de la tercera cultura de la ciència, en la qual el subjecte està implicat en allò que observa. Açò determinarà una particular manera d'establir l'activitat investigativa sobre la seua pràctica.

Ens trobem davant de la comprensió del propi actor de la seua pràctica com un fet complex, on no sols ha de comprendre-la a ella, sinó els contextos en què es pro-



dueix. Troba que no és un saber de repetició i que la seua pràctica es veu enriquida en convertir-la en objecte d'observació i redunda en una mirada que modifica el seu quefer. Açò fa que la pràctica pedagògica sotmesa a condicions d'observació amb rigor des del subjecte propi de pràctica es veja obligat a construir unes característiques específiques que fan del seu coneixement i saber un procés social pedagògic, en el qual no sols es repeteix, sinó que es reelabora, s'enriqueix i reconstrueix.

Aquesta mirada sobre el quefer del mestre fa emergir amb força l'especificitat de la naturalesa del saber pedagògic, perquè és un saber que mostra l'emergència d'un subjecte que no sols opera amb les condicions de la ciència en el sentit més tradicional, sinó que el seu actuar requereix d'un art específic, per a fer l'exercici pràctic de la seua professió. Açò porta a afirmar que el mestre o la mestra ha d'estar en condicions de percebre situacions sempre noves i problemàtiques –que ha de convertir intuïtivament en preguntes per a respondre-les– que es presenten en l'actuar pràctic de la seua professió, i açò li comporta no sols percebre-les, sinó construir pràctiques noves per a donar respostes apropiades a les situacions que se li presenten.³⁵

En sentit estricte, és possible assenyalar que aquestes situacions que se li presenten quotidianament al mestre en el seu quefer no tenen resposta en la referència o relació del saber acumulat sobre elles que pertanyen a paradigmes universals; elles són noves en la seua singularitat, i en aquest sentit apareix una especificitat amb unes particularitats que no les troba en cap llibre ni en cap teoria, fent que el saber del mestre es trobe en un punt intermedi entre aspectes de desenvolupament disciplinari que corresponen a la història del seu camp, i un quefer pràctic on es veuen obligats a trobar que no tenen prou amb el coneixement previ, sinó que han de desplegar la seua condició humana creativa per a resoldre la situació nova plantejada i han generat un conflicte d'acció o cognitiu, una forma de fer i conèixer que té particularitats de l'acumulat del “coneixement científic”, però que trenca el motle en què aquest ha sigut constituït.

Per això, podríem afirmar que la pedagogia té una certa sistematicitat, cosa que la uneix al saber universal, però té aquest aspecte de diferència de situacions particulars que l'uneix a sabers pràctics (art de). Açò fa que la mestra o el mestre hagen d'estar atents a aquesta tensió, on l'anomenat “saber universal” és recreat en situacions quotidianes, no s'aplica com a principi universal, i allí emergeix un mestre o mestra que quan estan atents a aquesta situació troben com la seua pràctica, per a ser treballada amb els criteris que se li col·loquen en aquest temps de qualitat, d'innovació, i de producció de saber i coneixement, han de proposar-li i crear-li una actitud investigativa.

Ella està ja en la pràctica del mestre i la mestra innovadora, quan decideix pensar aquesta situació problemàtica com l'ha resolt, troba que segueix pautes d'un procés

³⁵ Mejía, Marco Raúl. *El maestro y la maestra investigadora: fundamento de las geopedagogías*. Bogotá. Inédito. 2007.



³⁶ S'han publicat nou llibres i prop de 40 vídeos. En la pàgina web actualment es desenvolupa l'Atlas Pedagògic de Colòmbia.

investigatiu: es fa preguntes sobre el procés, s'adona que amb aquestes preguntes organitza un conjunt de propostes sobre la seua pràctica que reconeix com pròpies i específiques del seu quefer, les contrasta en la seua dimensió pràctica, planteja camins de solució, es proposa saber més d'aquestes situacions problemàtiques, convertint el seu quefer en un laboratori viu, i quan s'adona que per a donar resposta a aquests problemes ha d'aplicar procediments de diferents mètodes i enfocaments, reconeix en la seua pràctica un quefer investigatiu propi d'ella, i emergeix el/la mestra(e) investigador(a), que reconeix la seua pràctica pedagògica com a camp d'ella.

Llavors, en aquest moment es troba amb els discursos dels paradigmes existents de l'educació, i en discussió amb ells reelabora la seua pràctica, reprén l'acumulat, el contrasta i reelabora. Allí construeix innovació, fent de la seua pràctica un procés investigatiu, i produeix la seua vida amb sentit creador. Açò el porta no sols a fer-lo diferent, sinó a sistematitzar-lo, reflexionar-lo, escriure'l, recuperant els sentits de novetat i esdeveniment que la repetició li havia tret de la seua vida, obligant-se a donar compte dels seus fonaments i principis conceptuals del seu procés, generant la constitució d'un saber pedagògic propi, que el converteix en productor de saber.

B. L'Expedició Pedagògica: un viatge per les escoles de Colòmbia, llegida en clau de sistematització

L'Expedició Pedagògica Nacional és una mobilització social i educativa que s'ha desenvolupat a Colòmbia des de l'any 2000 i continua en diferents regions del país. És un procés social que dóna continuïtat a les tasques del Moviment Pedagògic Colombià³⁶. En la seua fase inicial va avançar amb la coordinació de la Universitat Pedagògica Nacional, associada amb 250 institucions. Hui es defineix com un moviment de grups lligats a les educacions i l'escola.

Contrària a les pretensions homogeneïtzadores que planaven des de l'orientació multilateral a l'educació, la seua proposta va buscar visibilitzar les múltiples formes de ser mestre i fer escola en el país. Així, inicialment l'Expedició va recórrer 192 municipis del país amb 450 mestres viatgers i prop de 4000 mestres amfitrions. Després va desenvolupar expedicions per les escoles afrocolombianes i, en associació amb altres institucions, va realitzar l'expedició per la primera infància³⁷.

L'Expedició es planteja el viatge com una proposta metodològica que permet descobrir, visibilitzar, construir i recrear les pedagogies existents en els territoris. En aquest sentit, es proposa també com el procés que possibilita la mestra i el mestre passar de la pràctica a l'experiència, per a convertir-se en productor de saber, exercici aquest que antecedeix i dóna base al coneixement i a la teoria en el seu sentit clàssic. Per això, el viatge es configura com una aposta per nous processos de formació de docents a partir del reconeixement de les pràctiques trobades en el viatge, però també de reconeixement de la diferència com a oportunitat per a l'elaboració d'allò pro-



pi i alié com a experiència. En el viatge es reconeix, a més, un desplaçament del pensament que el porta a produir saber, inaugurant l'emergència de les *geopedagogies*.

C. Producció de saber: un enteniment de la pràctica i del mestre

Plantejar la relació de la pràctica amb el saber i el coneixement requereix reconèixer aquella mirada clàssica que fragmenta la relació pràctica-teoria com una de les màximes representacions del dualisme separador –fonament de la ciència a Occident–, ubicat en els dualismes clàssics de la nostra cultura (matèria-esperit, natural-sobrenatural, naturalesa-humà), que en el seu moment de major auge es col·loca en la separació de les relacions subjecte-objecte, la qual cosa li permet tindre un coneixement que en ser extern al subjecte es converteix en objectiu, verdader i fix. Ací, en la recerca dels elements que el fan semblant, allò que és diferent es dilueix, constituint una forma de la ciència, la qual es veu obligada a classificar, generalitzar, ordenar i definir. Per això, en aquesta visió es diu que el coneixement és posterior a tota pràctica, i aquesta és una forma incipient i menor d'ell.

En aquest sentit, el saber com a resultat d'una pràctica és anterior a la disciplina, a la ciència i al coneixement generat en aquesta forma tradicional de conèixer. Com el saber és pràctic, d'allí se'n va cap a les altres formes de conèixer. Per això, el subjecte de saber és desposseït d'ell per l'empobriment històric a què es va sotmetre la pràctica del pensament. Ací, reconèixer en aquests practicants l'emergència d'un saber propi.

Com el reconeixen els expedicionaris de Bogotá “En els amfitrions, els expedicionaris trobem mestres que saben que hi ha molt per fer i ho van fent sense importar els àrids camins que han recorregut i que hagen de recórrer. Mestres que creuen en si mateixos, en la seua formació entre semblants, mestres que busquen diàriament una identitat digna de la seua professió, que propicien acostaments amb la seua comunitat educativa; mestres que creuen i treballen per una nova etapa de la història de l'educació i la pedagogia a Colòmbia, perquè estan convençuts que no és possible pensar l'escola en abstracte sense un referent territorial, cultural, ètic, de gènere, i per descomptat, social.”³⁷

Així, podem afirmar que el subjecte de pràctica es proposa a si mateix com a objecte d'un saber; és a dir, estem enfront d'un observador que s'autoobserva. Es veu reptat a pensar allò que fa i allí reconeix que ha de preguntar-se no sols per qui és, sinó què fa, també com i on. En veure les seues pràctiques i haver de pensar-les i analitzar-les, emergeix un altre subjecte més enllà del practicant activista, que en mirar-se a si mateix reconeix que no sols fa allò que se li mana, sinó coses diferents d'aquelles que ha de fer (ensenyar segons les pautes determinades pel coneixement o el poder) i, per això, es veu en la necessitat de pensar-se d'una altra manera, perquè parla del seu quefer i de la novetat de com ho fa, i no del que repeteix.

En aquest sentit, quan s'analitza en la seua pràctica es veu obligat a donar compte de com ocorre ella, com es va plantejar; és a dir, conta com es va objectivar l'ense-

³⁷ Veure Revista Educación y Cultura No. 77 - desembre. “25 años del Movimiento Pedagógico”. Bogotá, D. C. FECODE. 2007.



³⁸ Expedición Pedagógica Nacional. No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica a Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003. Pàgina 24.

³⁹ Expedición Pedagógica Nacional. No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005. Pàgina 26.

nyança en el seu procés i va enclaustrar la seua pràctica d'ensenyar, reduint la seua vida a un ofici repetitiu. Eixir d'ell significarà la manera com en la vida del mestre ell reconeix que sap d'analitzar la seua pràctica i entén com es modifica el seu món concret, i va recreant el seu quefer. Com diuen els mestres del Valle: “*Trobem mestres que en les seues pràctiques trenquen amb aquells imaginaris que veuen l'escola com un simple aparell de transmissió d'informació.*”³⁹

És a dir, la pràctica es converteix no sols en una acció mecànica, sinó en una dinàmica creativa visible en els modes d'actuació i pensament. Per això, s'afirma que el mestre és subjecte de saber, el produeix, el fa des de la seua pràctica, però també és subjecte de coneixement, en tant que la seua relació amb la teoria es dona en l'acumulat disciplinari d'aquest saber.

Podem afirmar, llavors, que en el mestre hi ha un subjecte de coneixements quan ensenya en coherència amb els plans, programes i teories prefixades de mètodes, paradigmes, models, currículums, qualitats, avaluacions, i un subjecte de pràctica que es constitueix en el seu fer-saber des de les condicions específiques d'existència, context, història personal, vida, que li dona forma a aquest saber. Es diferenciarà del mestre del coneixement, el qual repeteix i ho fa d'acord amb normes i processos prefixats sense novetat, com a reiteració.

El subjecte d'ensenyar (coneixement) es converteix en subjecte de saber quan no redueix la pràctica del seu ofici a l'ensenyança, sinó que l'aborda des d'una dimensió més holística en reconèixer-la més àmplia, feta de relacions i diverses formes de fer, anomenar, que el porten a introduir canvis i activitats en allò que planifica. Allí, ell reconeix que són fetes per ell/ella i que es constitueix en un subjecte d'ensenyança amb un saber propi; identifica en el seu quefer una pràctica discursiva nova i ella li permetrà produir un saber, lllindar de nous coneixements, més enllà d'allò que s'ha formalitzat en les disciplines i les ciències pedagògiques establides.

Per això, el mestre de l'Expedició s'ha convertit en un subjecte de saber que reconeix la seua relació amb la tradició i amb la teoria acumulada en l'educació, la pedagogia i l'ensenyança. No obstant això, ell troba que en realitzar el seu quefer, més enllà d'ensenyar, emergeix en la seua pràctica un nou lloc de la pedagogia que succeeix en la seua vida quotidiana, aquell en què ell produeix un sentit de la seua vida, i en pensar-la i comprendre-la produeix un saber sobre ella, la qual cosa li porta a fer un reconeixement del seu quefer útil per a comprendre de quina manera està el saber i el poder en allò que ell fa. Llavors, el saber està en la seua pràctica, comunitat i institució i el coneixement en les facultats, els doctorats. És en aquests últims on construeixen els seus coneixements a partir de reprendre les seues pràctiques, per a edificar l'acumulat que es transmet, i és renovat.

Aquest desencontre, quan és comprés pels actors de Pedagogia, porta a diferenciar entre allò que seria la història dels mètodes, els paradigmes, els enfocaments i



tota la bastimentada tècnica que fa possible l'ensenyança i les històries de la pràctica del mestre, del seu saber. Així, per a poder produir aquest saber ell s'assenta, el seu terreny és la pràctica pedagògica i en les múltiples relacions constitutives del poder. Això li permetrà construir des de la seua pràctica i en la seua història el nou saber pedagògic en marxa i en permanent reconstitució. Per això, s'identifica com un creador-recreador de la pedagogia com a pràctica i, en aquest procés, troba que es fa subjecte de saber.

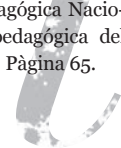
Allí descobreix que la gran novetat està en el poder que li atorga la capacitat d'enunciar la seua pràctica com un esdeveniment nou, mitjançant el qual es fan visibles els sabers pedagògics emergents de la seua pràctica - que construeixen poders-. Llavors, ell troba que l'esdeveniment ha sigut produït en el seu entorn i apodera el seu context, està en ell, quan es reconeix diferent a través de la seua pràctica i la manera com és capaç de fer d'ella un saber, per exemple en *la Escuela del Placer*, de la costa Carib: “*L'Expedició Pedagògica va posar la seua mirada sobre aquest quefer pedagògic cultural i va descobrir una escola que, quasi de manera inconscient, li fa la seua particular aportació a la pau per la via del retorn a les arrels de la reconstrucció de pertinença i solidaritat, del cultiu de valors tradicionals i de la valoració del gaudi, l'alegria i la festa com els motius privilegiats per a la trobada, el respecte i l'afecte.*”⁴⁰

Troba que la seua vida no sols té un sentit: ensenyar, sinó que en la novetat de la seua pràctica construeix la capacitat de relacionar-se amb altres. En el sentit de Maturana, troba que a través del llenguatge es fa una implosió, amb la que emergeixen els *biopoders* en la seua vida i les seues capacitats, reconeixent en la seua esfera subjectiva la llarga marxa per controlar la seua vida, i des d'aquesta autonomia construir des de la pedagogia comunitats *biopolítiques*. S'adona que pot aprendre de la seua pràctica i amb altres, en una possibilitat de fer d'aquesta una organització que li dóna sentit i potencia el seu quefer.

El viatge com a proposta metodològica permet no sols anar geogràficament d'un costat a un altre, sinó donar-li pas a allò diferent, a allò que revisitat permet trobar en el viatger els elements que li mostren la construcció de mons nous, i en observar troba com la diferència l'invita, en la seua pràctica, a recórrer altres camins i a visibilitzar altres maneres de fer-ho. El viatger sempre té la certesa d'altres mons per descobrir, ja que en descobrir altres coses es manifesta la novetat de la meua pròpia pràctica, pensada a través de la pràctica de l'altre, que m'obri a nous mons continguts com a experiència. La cartografia es converteix en una o altra forma de narrar i donar compte de la manera com parlen les pràctiques per a convertir-se en experiències.

Allí el mestre descobreix que en la seua pràctica, ubicada en els límits del sistema educatiu, es troba també el germen de reconèixer el poder existent en el seu quefer i

⁴⁰ Expedición Pedagógica Nacional. No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005. Pàgina 65.



descobreix en ella resistències i camins alternatius amb els quals mostra com el seu quefer es fa política en la seua pròpia vida, en l'experiència d'anomenar-lo amb els seus sentits, significats, processos i particularitats d'ella, enunciant-lo i fent-lo social.

D. L'experiència, una visibilització de les *geopedagogies*

La novetat de la pràctica de l'altre i la pròpia, li ha permés al mestre expedicionari trobar que sí que pot fer visible la seua vida, i la pedagogia com a part d'ella, en les seues pràctiques pensades i analitzades; no són només elles les que es visibilitzen, sinó l'emergència d'un altre subjecte més enllà de l'educador, que fa coses més àmplies i variades que les preassignades. Troba que quan ho fa recrea un viure permanentment ple de processos i activitats, les quals ha de fer visibles, i es veu obligat a enunciar allò que s'ha viscut a través d'un constructe mitjançant el qual explica allò que fa i que existeix en ell en una forma permanent, i ompli de sentit la seua vida.

Quan la mestra i el mestre expliquen les seues pràctiques emergeix l'experiència i s'explica des d'una unitat que és la pròpia des dels seus sentits i apostes (pràctica-experiència). Llavors emergeix aquella particularitat plantejada per Maturana que "som éssers que existim en el llenguatge". En aquest pas de pràctica-experiència se'ns propicia la nostra condició de ser capaços de comprensió de nosaltres mateixos. Per això, l'experiència correspon a la comprensió de viure i de conviure a través del fer pedagògic. Si jo em quedara només en la pràctica específica no necessitaria explicacions que donen compte del meu quefer. Serà l'experiència la que ens dóna un nivell d'explicació i de complexitat, ja que m'explicita la pràctica, així alguns des d'altres formes de conèixer la subvaloren i la consideren poc important. Quan acceptem i reconeixem que ella és important, ens canvia la forma de la pràctica, queda indissolublement lligada a l'experiència, iniciant-nos com a productors de saber.

Aquest moment de l'experiència és molt important perquè ens està mostrant que el mestre no sols fa i observa el que fa, sinó que s'autoobserva i a través d'ell produeix un saber de la seua pràctica. Per això, el mestre viatger de l'Expedició construeix en aquesta observació d'altres coses un procés mitjançant el qual llig, discuteix i replanteja la seua pràctica, la qual cosa fa que trobe el seu sentit no en la teoria ni en l'objectivitat, encara que no les nega, sinó en una pràctica que convertida en experiència refà les formes del coneixement que havia sigut col·locat en el seu saber d'ensenyança, i transforma aquesta i la seua relació amb el seu entorn, constituint allò polític des de la seua pràctica.

És així com aconsegueixen reconèixer que: *"El mestre i la mestra són uns éssers subjectes de desig que desenvolupen la seua labor des dels seus afectes, creant espais alternatius, des de la mateixa escola, on li és possible compartir i créixer (...) allò que espanta els mestres expedicionaris a elaborar les seues rutes de superació en l'amor i en el compromís davant de la seua professió. Es desenquaden així les*



normes, en convertir-se en un poc més que simples impartidors de currículum, per a ells el programa és tan modelable com la plastilina, pren la forma que proposa la realitat del xiquet i com aquests s'acomoden a l'escola."⁴¹

El mestre Expedicionari es reconeix com a part d'un sistema vivent en què ell és part de la creació i recreació, i ell ubicant-se com a observador autoobservant fa distincions entre el preassignat en el seu coneixement d'educador i el que succeeix en el seu saber de pràctica i s'adona que la seua condició humana és més plena quan dóna camp a obrir múltiples possibilitats no sols de desenvolupar instrumentalment uns processos, sinó que esplaia la seua capacitat humana dotada de racionalitat, sensibilitat, emoció, passió, i troba que la seua experiència, en la qual ocorre la vida, es dóna per la seua capacitat d'observar, analitzar, conversar, actuar que els ha sigut retallada per aquesta forma d'ensenyar en la qual ha sigut ensenyat, i que l'explicació produïda és un procés també de trobar-se amb si mateix des d'allò que fa i li dóna sentit a la seua vida.

Per això, el mestre expedicionari en el procés de producció de saber, en la trobada col·lectiva amb els altres expedicionaris, amfitrions, mestres, professors d'institucions, construeix una relació d'igualtat amb els subjectes que produeixen coneixement i saber des dels acumulats disciplinaris de la pedagogia. En aquesta negociació cultural sedimenta i produeix uns sabers propis que trenquen l'homogeneïtzació dels coneixements d'ensenyança i l'introdueix en múltiples territoris pedagògics que li mostren que la pedagogia no és única, homogènia, sinó múltiple i variada, i ell és un productor d'ella.

És ací quan reconeix que la pràctica no està separada de l'experiència, ja que aquesta és una explicació fonamentada d'ella, la qual succeeix en la praxi de viure i fer el seu ofici. Per això, cal disposar de les ferramentes perquè aquest procés es done amb característiques investigatives, reconeix que es dóna no en el simple sentit comú. L'experiència és un producte. Per a açò, l'Expedició Pedagògica va construir la seua caixa de ferramentes, dotava dels elements per a escorcollar aquesta emergència de la sorpresa i la novetat. Ací està el diari de camp, el quadern de notes, el relat, la pregunta, les històries de vida, les memòries, entre altres.⁴²

Per això, l'explicació de com ocorre està en la pràctica però és diferent de la pràctica, encara que l'explicació ocorre des d'ella. Ací reconeix que les explicacions, sent importants, no reemplacen allò que elles expliquen, quan estan sempre en moviment, sent recreades pels desplaçaments que els produeixen les realitats contextuais, els nous desenvolupaments conceptuals, l'emergència de nous processos comunicatius, l'arribada de nous camps tecnològics i l'emergència de les noves formes socials.

El mestre expedicionari troba que ha de donar compte, en la seua pràctica, dels nous desenvolupaments del món *glocal* en què viu i ho fa a través de l'experiència, reconeixent que l'autoobservació és el punt de partida, en donar compte de

⁴¹ Expedición Pedagógica Nacional. No. 1: Huellas i registros. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2001. Pàgina 120.

⁴² Per a una ampliació veure: La Caja de Herramientas del maestro expedicionario en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

com i per què ho fa i sobre què ho fonamenta, però que en l'alteritat de la trobada amb altres pedagogies li plantegen el sorgiment de les preguntes sobre la seua pròpia pràctica que li permetran fonamentar-les i al mateix temps entendre múltiples realitats pedagògiques i a través d'elles múltiples experiències, i relacionar-les per a produir la seua pròpia versió d'allò que constitueix la seua pràctica, i entén que aquests processos han sigut constituïts com a fenòmens del domini humà. A partir d'això es fa intel·lectual amb un saber específic que el dota de sentit i identitat en la societat.

Allí troba com la seua producció és una resultant del viatge que li ha permés formar-se en el reconeixement de la seua pràctica remirada en l'espill analític i crític que li ha propiciat una trobada amb les altres formes de fer escola i ser mestre que li han emergit com a producte propi del viatge.

És ací quan el mestre expedicionari troba que el seu exercici de la pràctica a l'experiència es construeix, i el porta a entendre que més enllà dels mètodes, els enfocaments, els paradigmes, hi ha múltiples pedagogies que estan en ebullició i fent-se en molts llocs. El viatge li genera un acte creatiu que ell reconeix en allò que veu dels altres, però al mateix temps en la manera com l'obliga a llegir la seua pròpia pràctica. Llavors, allí reconeix que les pedagogies estan fetes de les noves realitats emergents com els contextos en què elles es produeixen, les noves teories que replantegen la forma tradicional del coneixement i de la ciència. Els nous processos comunicatius generats pels canvis d'un món social que es mou en xarxa, així com les manifestacions de processos tecnològics en marxa, que a través de tecnologies blanques i dures van re-fent el seu quefer. I ells, per a donar-li resposta, troben múltiples camins de resposta creativa, d'acord al tipus de requeriment que la pràctica els va exigint.

És ací on la pràctica del mestre i la mestra sorgeix per a donar compte del món en canvi, i tindre respostes des del seu saber, i van constituint en el seu quefer l'emergència de les *geopedagogies* i mostren la realitat de les múltiples maneres de ser escola i ser mestre que van prendre forma en l'Expedició Pedagògica Nacional i que van configurant no sols aquesta diferència, sinó l'existència de regions pedagògiques, possibles per l'emergència del mestre i de la mestra que han pres la seua pràctica per a produir saber d'ella, convertint-la en experiència i fent real allò que el mestre, aquell a qui s'havia convertit en instructor-educador, i se li havia negat la possibilitat de produir saber, troba un camí per a fer-ho en la metodologia expedicionària que li dona una altra identitat des de l'experiència del viatge i el converteix no sols en subjecte de saber, sinó en productor del mateix, en un exercici que permet la pràctica com a esdeveniment i novetat, sense descartar-la com a sentit comú.

Com succeeix en el Departament de Cauca: *“A pesar de les seues condicions i justament al mig d'elles, és que poguérem entendre com ha emergit aquesta escola-llavor, aquesta escola-terra, aquesta escola-poble, aquesta escola-raça, aquesta es-*



cola-rotatòria, aquest Quijote de Almaguer, aquest rebel encausat, aquesta mama gran, aquesta assemblea-rector, l'etnodesenvolupament, el capítol educatiu, les pedagogies de la resistència, de què heroicament dóna testimoni el poble de Lerma i moltes altres categories que l'equip expedicionari ha aconseguit construir en un clar i desafiador acte de poder intel·lectual i, per descomptat, de poder polític."⁴³

6. Amb una proposta metodològica

La sistematització com a una forma d'investigar les pràctiques, ens permet reconèixer de manera diferenciada l'experiència viscuda pels diferents actors de pràctica participants de qualsevol procés mantenint l'especificitat de les seues narratives, llenguatges i usos que van realitzar al llarg del seu desenvolupament i implementació. Això seria possible perquè en les orientacions de les activitats està pensat realitzar un exercici de sistematització i es preveuen una sèrie de registres i elaboracions sobre les pràctiques i vivències desenvolupades en cada una de les dimensions del procés educatiu.

Aquest material és susceptible d'organitzar-se des de la lògica de les actores i actors que participen en els seus diferents nivells: docents, estudiants, mares-pares de família, directives docents, produint una unitat de sentit des de cada un d'ells, mantenint la polifonia dels diferents relats, i fent visible la múltiple concurrència que ens pot portar del registre a la producció de saber i coneixement.

En aquest sentit, és possible trobar diferents nivells d'elaboració des de les formes més senzilles de la reconstrucció de les pràctiques a través de diferents instruments, com a línies de temps, seqüenciació cronològica, entre altres, passant a donar-li forma a una descripció que pot convertir-se mitjançant un bon exercici en una experiència o en un saber sobre aquests assumptes, o també avançar, si l'equip assessor és capaç de tindre constància i possibilitat de relació amb els diferents actors i actores, a la producció de coneixement i teoria sobre els assumptes treballats.

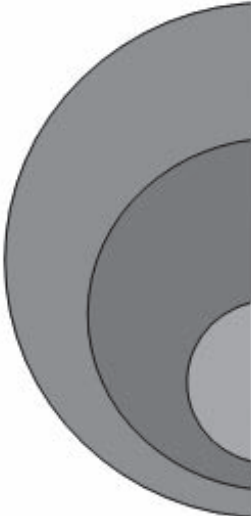
Un procés de sistematització entès com a investigació de la pràctica que parteix de la capacitat de donar compte dels nusos de relacions socials que es constitueixen en l'exercici dels actors immersos en ella, disposa hui d'uns desenvolupaments metodològics basats en el diàleg de sabers i la negociació cultural, que ens permeten reconèixer la manera com és possible avançar en una dinàmica en la qual els actors participants en aquests processos, es converteixen en una forma real en productores i productors de saber i coneixement.

⁴³ Expedición Pedagógica Nacional. No. 7: Recorriendo el Cauca pedagógico. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional-Universidad del Cauca. 2006. Pàgina 26.



El següent gràfic ens pot il·lustrar els possibles nivells que mostren els resultats que poden aconseguir-se.

Primer nivell de la sistematització



Organització de la primera descripció de la pràctica	• Selecció de ferramentes en coherència amb el llenguatge i la narrativa del grup • Primer text individual produït
Preguntes que es fan en la pràctica	• Aprendre a formular preguntes • Organització de preguntes al voltant d'allò a sistematitzar
Pràctica	• Per què sistematitzar • Qui sistematitza • Què sistematitzar

La metàfora que s'utilitza en la sistematització és la de les capes de la ceba cabuda, en la qual en el seu nucli bàsic es troba la llavor, que en el cas del procés proposat és la pràctica que es vol sistematitzar. En aquest sentit, les capes ens van mostrant els nivells en els quals és susceptible de desenvolupar la reflexió, la conceptualització i la manera com es va produir vida amb sentit en aquesta pràctica que en investigar-se tira una producció de saber precisa. En aquest primer nivell ens trobem davant d'un resultat que es mostra en un primer document produït com a descripció del procés individual.



En el següent gràfic, veurem com les subsegüents capes ens porten a constituir l'experiència com aquesta pràctica reflexionada que mostra les dinàmiques de saber que produeix.

Segon nivell de la sistematització

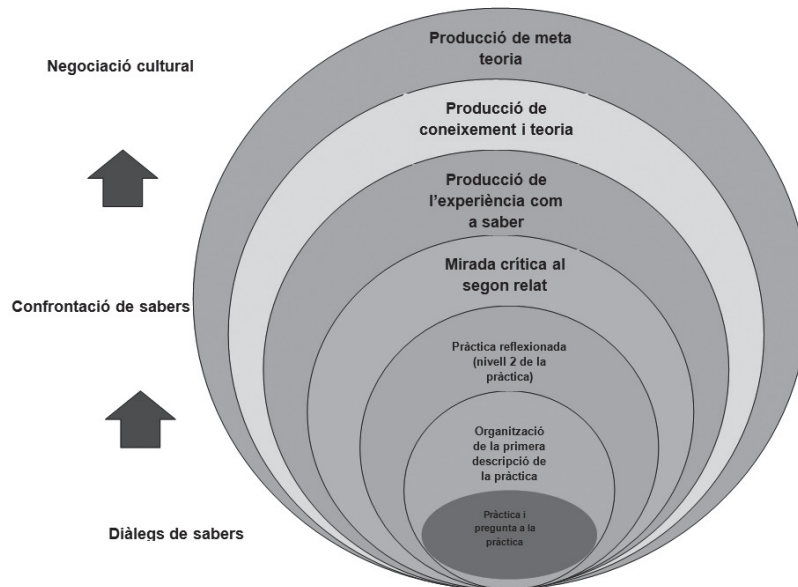


	Producció de la experiència com a saber	→ Reorganització del segon relat reelaborat a partir de l'emergència de les línies força (categories) → Tercer relat en clau de producció de saber
	Mirada crítica al segon relat	→ Qüestionaments a la pròpia producció i mirada fixant eixos de reelaboració → Segon relat reelaborat
	Pràctica reflexionada (nivell 2 de la pràctica)	→ Elaboració de noves preguntes a la pràctica que ubiquen allò que fa falta per donar compte d'ella → Segon relat col·lectiu

De la mateixa manera, si anàrem desenvolupant una altra sèrie de capes, començarien a fer-se visibles les altres maneres de la pràctica que per a l'exercici de sistematització es mostren com a teoria, coneixement, metateoria, fent real que elles existeixen en la pràctica, entesa aquesta com una forma d'explicar la realitat, la qual ha de ser investigada per a poder produir el saber i el coneixement sent aquest el sentit profund de la sistematització. Aquesta és una aposta hui per produir saber i coneixement des d'uns llocs diferents de l'experimentació i a la teoria dels models clàssics d'investigació.

⁴⁴ Per a una ampliació remet a: Zúñiga, R.; Mejía, M. R.; Fernández, B.; Duarte, I. La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportaciones a la práctica docente. En: Revista Docencia No.55, Santiago de Chile. Maig 2015.

⁴⁵ Maestra viajera del Eje Cafetero en: *Expedición Pedagógica Nacional. No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional.* Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional–Fundación Restrepo-Barco. 2005. Pàgina 83.



Font: elaboració de M. R. Mejía (2011) a partir de La sistematización empodera y produce saber y conocimiento.

Tindre com a punt de partida la pràctica i promoure un retorn permanent a ella, ens va mostrant com és possible en una dinàmica de sistematització realitzada en forma rigorosa, generar distints nivells de conversió de la pràctica en experiències i de producció de saber-coneixement-teoria-metateoria, com es pot observar en el gràfic anterior⁴⁴.

Si fem consciència de la importància de la sistematització, col·locaríem en els nostres projectes i propostes de pràctica un paràgraf de *Reconstruyendo Saberes*, que és precisament la manera intencionada d'anar recuperant les vivències, aprenentatges i pràctiques desenvolupades al llarg dels processos educatius proposats. Té previstes produccions específiques tant de les persones que medien els aprenentatges com de les xiquetes, xiquets i jòvens que participen dels tallers per a les distints dimensions (individual, social i sistèmica). Aquestes produccions poden constituir-se en material invaluable per a aprofundir des d'una mirada més àmplia en allò que ha ocorregut amb les persones i comunitats educatives en posar en marxa el procés educatiu amb els materials produïts, al mateix temps que converteix aquests actors en productors i productores de saber i coneixement a partir de la seua pràctica, com bé deia la mestra expedicionària: “Quan un torna, ja no és el mateix, cada lloc, així siga la pròpia casa, és distint.”^{45w}

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

◆ 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 **Novetlà** • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com



dialogica

Educació, imperialisme i pedagogia crítica. Entrevista a Peter Mayo. Duygu Barut

Traducció: Marina Aparicio Barberán



L'imperialisme no és una cosa del passat, sinó que està sempre present, jugant un paper molt important al procés l'educació continuada. En aquesta entrevista, Duygu Barut, de la Universitat d'Ankara i la Unió de Mestres Turcs (*Eğitim-Sen*) conversa amb l'acadèmic maltès Peter Mayo, un freqüent contribuent de *Counterpunch* i fundador i co-editor de la revista *Postcolonial Directions in Education*, sobre reptes de l'educació i la professió de mestre en aquest context. Peter Mayo també analitza la promesa d'una proposta de pedagogia crítica inspirada en Freire com un important antídoto a l'actual envestida neoliberal.

1. Al teu llibre “*La praxi alliberadora*”¹ exposes analíticament les teories de Freire. ¿Podries explicar la idea de Paulo Freire de l'educació en poques paraules?

És una tasca difícil discutir teories de Freire en unes poques línies. El concepte central de la seua filosofia és el de praxis, que significa una educació que allibera mitjançant l'obtenció d'una distància crítica envers el món, per

¹ MAYO, Peter (2008). *La praxis alliberadora. El llegat de Paulo Freire per a l'educació radical i política*. Publicacions de l'Institut Paulo Freire d'Espanya. Xàtiva.

a ser capaç de vore-lo través d'una llum més crítica amb la finalitat, o l'objectiu, de transformar-lo. En altres paraules, és un procés de llegir el MÓN i la PARAULA. Per això l'elecció del meu títol, extret de la Pedagogia de l'oprimit, però que també connecta amb la teoria de l'alliberament, on per primera vegada vaig llegir el terme 'praxis alliberadora'. La *fe* va ser descrita per Leonardo i Clodovis Boff com una *praxis alliberadora*.

2. *A la simposi d'educació crítica a Ankara en maig de 2013, parlaves sobre l'impacte de Gramsci en la pedagogia crítica. ¿Pots explicar als lectors aquesta influència en poques paraules?*

Gramsci ha tingut un gran impacte en la pedagogia crítica, especialment per la importància que ell li va concedir al rol de la cultura –tant en les seues formes intel·lectuals com populars– en el procés d'hegemonia, que combina govern per la força i govern per consens. El seu debat sobre el paper dels intel·lectuals en aquest procés també va influenciar els debats centrats en els educadors com treballadors de la cultura en la pedagogia crítica. Henry Giroux ha tingut prou influència respecte a aquesta qüestió. Una qüestió que mereix un tracte major en la pedagogia crítica, des del meu punt de vista, és el 'poder del coneixement' que –no necessàriament és coneixement popular que a més necessita ser problematitzat– encara hauria de ser dominat per no romandre al marge de la vida política. El paper que concedeix a la societat civil, no s'utilitza en el sentit actual, sinó en el sentit de tot un conjunt d'institucions ideològiques que apunten l'Estat, va influenciar a pedagogs com Michael Apple, un auto-declarat neogramscià, en les seues aportacions i reflexions relatives a l'educació i el curriculum com llocs de contestació.

3. *Com persona maltesa, ¿com defineixes l'imperialisme?*

La difusió d'un conjunt d'idees, modes de vida i de regulació que emana d'un centre de gran abast que colonitza l'univers mental dels subjectes colonials. Respecte a això, aquest domini no és eliminat una vegada que l'antiga colònia aconsegueix la seua independència. La colonització mental, es fa molt duradora i les cultures indígenes pateixen en relació amb ella. Malta va experimentar-ho. Però una vegada més el colonialisme no és monolític i amb freqüència és desafiat a través de diverses formes i també a través de l'apropiació crítica de les idees importades. Algunes colònies van fer això millor que altres. Un exemple clàssic és com el catolicisme a les colònies de Portugal i Espanya en Amèrica Llatina –les que servien un propòsit colonial– es va descolonitzar per a prendre la forma de teologia de l'alliberació. Això no és mai un camí d'un únic sentit. Alguns dels colonitzats, resistiren, s'apropriaren i transformaren, com part del procés de re-negociació de les relacions d'hegemonia. Com Raymond Williams va argumentar en *Culture and Society*, concretament en referèn-

cia a T.S. Eliot, i també en algun altre lloc, ninguna cultura pot continuar sent la mateixa quan es transmet a altra comunitat. Eliot va senyalar, d'acord amb Williams, allò que ell va considerar com conseqüències negatives d'això, com per exemple l'ús de paraules com “*adulteration*”. Williams va veure la part positiva d'aquest procés – com la cultura es transforma quan se connecta amb aspectes de la forma de vida de la comunitat. Hauríem de tindre això en compte quan veiem processos de transmissió cultural i apropiació i –¿per què no?- d'apropriació crítica en comunitats específiques en contextos de colonització occidental.

4. *En el nostre món els poders dominants exerceixen un tipus d'hegemonia, en la que l'educació juga un paper important. ¿Quines són les conseqüències negatives d'això?*

Bo, si agafem l'educació com exemple, tenim molt d'una estratègia estandarditzada que relega a un segon plànol els contextos. Però una vegada més, l'hegemonia, mitjançant el reflex d'un conjunt de relacions de dominació, és també qüestionada dins dels seus intersticis. Conté les llavors de la seua pròpia transformació, ja que es va consolidar tant per alguns i qüestionada per altres que busquen a través de la seua contestació, al llarg d'un període de temps, alterar o renegociar les relacions d'hegemonia en sí mateixes. Res és monolític.

5. *¿Quines són les diferències entre la noció d'educació que desenvolupen els poders imperialistes als seus països i als països que colonitza?*

L'educació serveix com mitjà en sí mateix per a colonitzar un “univers mental” (Ngugi Wa Thiong'O) de colonització, el tipus de colonització de la qual no pots alliberar-te simplement mitjançant una declaració d'independència. Ja que a pesar de ser formalment independent, aquells ex-colonitzats encara viuran una vida colonitzada, imitant l'estil de vida dels colons a la seua manera, o com dirien els colons “el seu propi camí pintoresc”. Com Fanon va argumentar en relació a Àfrica, tindríem una espècie de *pells negres amb màscares blanques*. I en molts casos, seria una educació aiguada que dona al colonitzat la il·lusió de que la seua educació és igual, està a la par, amb l'educació en la metròpoli. La descripció de Fanon sobre l'home *R-eating* de Martinica en la seua vana recerca d'aprendre dels colons francesos és un exemple clar. També reforça l'opinió de la ‘bona vida’ a la qual una persona hauria d'aspirar i que existeix al centre colonial. Per tant, una vegada promès o augurat el desenvolupament, aquesta idea ja no desapareix, i les persones de l'antiga colònia busquen eixa bona vida emigrant cap al centre colonial –l'imperi contraataca-, que per a ells és *El-dorado* i on són tractats com ciutadania de segona. Això indica que l'educació colonitzada que rebien era enganyosa en referència a ser una educació similar a l'educació rebuda al centre colonial.

6. *Malta va declarar la seua independència a 1964. Anteriorment, va ser, durant un llarg període de temps, una colònia de Gran Bretanya. ¿Quines són les diferències entre l'educació durant la colonització i l'educació durant la independència?*

Bo ja no estem en el període en el qual es pensava que sabíem més sobre Gran Bretanya que sobre el nostre propi país, com aquelles persones d'una generació anterior a la meua -tinc 58 anys. Per una part, el nostre sistema d'inscripció i examen als nivells *Ordinary* i *Advanced* ja no està administrat per organismes britànics; hem anat a una planificació i control local en aquest àmbit. Això té ramifications al curriculum i al programa d'estudi de les nostres escoles. Sense deixar de veure reflectides les connexions estructurals amb la metròpolis britànica, el nostre sistema educatiu sembla estar virant més cap al d'Europa continental, principalment degut a la nostra adhesió a la UE. Encara continua sent massa eurocèntrica, cosa que no és d'estranyar supose. Això serà desafiat donada la natura canviant de la societat de Malta degut a la immigració d'Àfrica, però potser en un llarg període de temps, no crec que el veja.

7. *En la teua opinió, ¿quins haurien de ser els aspectes fonamentals d'un sistema educatiu genuí?*

No hauria de haver res “fonamental” (per la connotació de la paraula) des del meu punt de vista. L'ingredient clau és la criticitat, un element que pareix ser marginal en aquest període d'estandardització, classificació, avaluació comparativa i centrat en allò performatiu (en el sentit que Lyotard dóna a aquest concepte), on tot hauria de ser mesurat en termes quantitatives. Juntament amb la criticitat, també m'agradaria mencionar, seguint a Maxine Greene, la imaginació creativa. Es requereix una imaginació crítica per a donar respostes imaginatives als problemes exposats pel nostre anàlisi crític. També necessitem estudiar diversos subjectes des d'una perspectiva crítica multidimensional i fer-lo des d'una perspectiva de justícia social, per a que així tot allò que s'aprèn es faça no només per a l'enriquiment personal, sinó també, i sobretot, en solidaritat amb els demés amb una visió –i objectiu- d'ajudar a crear un món no com el que tenim, sinó com el que hauríem de tenir –un món governat per un sentit democràtic de la justícia social.

8. *¿Quin tipus de mesures de protecció aconselles als estudiants i les seues famílies contra aquest tipus de sistema educatiu que està incrementalment convertint-se en reaccionari?*

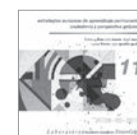
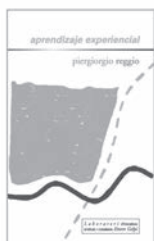
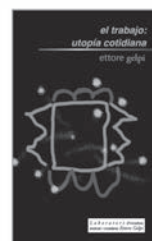
La capacitat de desxifrar que subjau d'allò que es diu i d'allò que no es diu. Qui està dient què i des de quina posició i com? És a dir, qüestionar el que se'ns presenta com un fet donat.

Una vegada dit això, i seguint a Gramsci, afegiria: oferir el tipus d'educació que *'empodera amb el coneixement'* que ha resistit la prova del temps i continua sent accessible per a tots però d'una forma crítica, indicant-ne els biaixos ideològics i també la potenciació i possibilitats emancipadores, que segueix oferint. Per exemple, Gramsci va ser molt crític en relació al llenguatge italià hegemònic, ja que no era *'nacional-popular'* i no obstant això, va insistir que havia d'aprendre's per no mantenir a la gent als marges de la vida política.

9. *Finalment, ¿tens algun consell que donar-nos o alguna cosa a dir per a aquells que tinguen intenció d'unir-se a la professió de mestre?*

Seguint a Freire, diria: el compromís d'ensenyar és un compromís polític perquè l'educació és un acte polític. No hi ha una educació neutral. Hem de preguntar-nos sempre al costat de qui estem quan ensenyem. I més important, hem de preguntar-nos, amb qui estem educant i aprenent. Faig aquestes dues interrogacions amb l'esperit d'èmfasi de Freire en la feina *amb*, més que per, els oprimits.

Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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

sendas y travesías del pensamiento mínima



DISTRIBUCIÓN

**PAPER
PLEGAT**
INDUSTRIA GRÁFICA

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

fotografia



Seminari d'educació popular i participació amb Carlos Nuñez

llibres

Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente. Mujeres y hombres en el cotidiano educativo

*Edición al cuidado de Marina Aparicio Barberán y Iolanda Corella Llopis
Sendas y travesías del pensamiento. Mínima 8*

Dolors Monferrer Ferrando



Aprendre uns dels altres. Escoltar i crear el coneixement. Fer pensar i descobrir un llibre, aquest, escrit amb les aportacions de diferents persones, totes relacionades amb la Formació Permanent.

Un llibre amb diferents veus que assenyalen diferents detalls i matisos. Ahí radica la seua vàlua perquè són veus que nomenen l'experiència i la reflexió sobre el viscut.

I és una mostra d'un diàleg que fuig del banal, just en aquests temps de superficialitat. Llegir aquest llibre ens du al descobri-

ment que l'aprenentatge vàlid és el de les paraules, paraules que generen idees i idees que ens obrin camins de pensament i d'acció.

Pensaments que van obrint-se pas a través de les diferents aportacions que es fa de la situació de la Formació Permanent, de la situació en la qual ha quedat l'educació després d'aquests durs anys de retallades en l'educació, de les diferents teories feministes a més de la reflexió de la situació, en la que a hores d'ara, es troba la Formació de Persones Adultes.

Un diàleg ric i rigorós, de vida i d'escolta que fa que novament

experimentem que és amb els altres, amb les paraules pròpies i amb les dels altres que és com ens fem, ens refem i canviem...

I amb les diferents aportacions constatem que calen homes i dones lliures que tinguen la voluntat de canviar les coses, no sols oponent resistència, sinó per a crear noves realitats socials i nous contextos. Propostes des de l'educació que permetisca a les persones baixar a les profunditats de si mateixos per a ser conscients de la pròpia vida, de les mateixes decisions i convicció de les seues accions.

És clara en tot el llibre l'aposta pel "partir de si" i la necessitat de "fer la diferència", qüestions necessàries per a la construcció d'allò nou, sent el testimoni un element clau.

Ser capaços de veure el bo que ja hi ha i que estem contribuint a construir. Posar la cooperació com a valor central de la nova racionalitat, caminant cap a la política de la cura de l'altre/a. Per a fer possible això cal tindre la capacitat de moure's amb la màxima independència mental i simbòlica possible, de manera que canviem les nostres relacions amb la realitat: les nostres formes de viatjar, de menjar, de consumir, d'elegir... En definitiva proposta feministes que obrin un camí cap a una ciutadania interior que posa la llibertat personal al centre.

Homes i dones en aquest llibre que expressen el que desitgen, el que pensen, el que volen crear, però que proposen fer-ho des del quotidià.

És ací en la vida quotidiana on proposen que cal tindre la llibertat d'obrir el conflicte allà on s'està, nomenant les paraules adequades.

És a la vida quotidiana on fem la política, la política real, la política primera, la que ens defineix com a persones, la que crea el món. Ací en eixa praxi quotidiana defensem la necessitat de "fer la diferència" cada vegada més necessària en

una societat cada vegada amb més pors, cada vegada amb menys capacitat d'anàlisi, de reflexió sobre les nostres practiques i d'accions, no sols professionals, si no fins i tot humanes.

Tornar a desenvolupar la sensibilitat pel que li passa a l'altre, a l'altra, en un món cada vegada més insensible, més allunyat dels altres, amb menys capacitat de viure i sentir junts.

Superar la dialèctica amic/enemic és l'única possibilitat que tenim de poder construir junts, és l'únic que porta a la creació de nous contextos socials i polítics, és l'únic que ens fa aprendre i desaprendre, canviar i modificar-nos.

Perquè sense una ciutadania interior no serà possible una ciutadania exterior. Eixe és uns dels importants aprenentatges, qüestió sense la qual la millora social, cultural i política no és possible.

En definitiva, preciós llibre que ens va obrint a una reflexió profunda i esperançada, amena i interessant i que us anime a llegir i a gaudir.

Educació al llarg de la vida

Licínio C. Lima. Publicacions de l'Institut Paulo Freire de Espanya-Denes editorial

Paula Topasso, Universitat de Buenos Aires



En el seu llibre, Licínio C. Lima ens planteja un exercici crític i gno-seològic sobre conceptes, termes i supòsits a través d'una sèrie d'assaigs escrits en les últimes dues dècades.

Desafia a la presentació del llibre a analitzar les polítiques i pràctiques de l'educació al llarg de tota la vida superant una perspectiva antinòmica simple entre dreta i esquerra, i ens convida a estudiar les tensions del que s'anomena una "educació ambidestra".

Aquesta mirada des de la complexitat no li impedirà prendre posició; al contrari. El seu primer assaig deconstrueix els termes d'educació permanent i d'aprenentatge al llarg de tota la vida: situa els seus orígens i contextos, dona compte dels seus usos i intencionalitats. Analitza els pressupostos socials, polítics i econòmics que van sustentar les diferents propostes, que no es limiten a variacions en la seua denominació.

Com constant al llarg dels seus escrits, ens veurem interpel·lats a repensar el sentit de l'educació. De la mà d'Adorno, entre d'altres, ens

recorda la vigència de preguntar per què eduquem... en aquest cas, per a què eduquem al llarg de tota la vida. No només reprèn els deutes pendents de les promeses modernes pel que fa a l'educació per a l'emancipació, sinó que busca resignificar-les i deixa plantejada la pregunta sobre el com i el qui. Ací entren en escena l'educació popular, els moviments socials i els debats pel sentit i el paper de l'Estat, i els organismes internacionals que promouen una educació mercantilitzada i utilitarista, al servei de l'adaptabilitat. També es preguntarà pel contingut de l'educació i establirà una interessant articulació entre l'educació cívica, l'educació per a l'ocupabilitat i l'educació de persones adultes.

En diferents moments ens dona pistes sobre la situació i l'esdevenir del sistema d'educació de persones adultes a Portugal. Allà podrem trobar similituds del sector travessant continents i realitats, i una clau per llegir i comprendre les crisis actuals en certs països del vell continent...

Licínio ens planteja que aquests escrits estan ancorats en

estudis i investigacions sobre educació de persones adultes desenvolupades a la Universitat de Minho. L'exercici crític i qüestionador no es limita als conceptes, debats i realitats educatives de l'objecte d'estudi, sinó que s'estén coherentment a les condicions de producció del coneixement. En aquest sentit exposa les nostres pròpies contradiccions, quan es pregunta com desenvolupar el treball de recerca, educació i intervenció a favor de l'educació popular quan les universitats semblen pretendre alliberar-se de la seua funció social, adoptant lògiques de mercat, sotmetent-se a lògiques de finançament i avaluació.

Per finalitzar, els termes en tensió, les paraules qüestionades, els supòsits desvetllats a través dels assaigs ens recorden una altra expressió de l'art –que està present en el llibre- aquest cop, de la poesia de la música popular llatinoamericana:

Yo vivo de preguntar: saber no puede ser lujo ...

si el saber no es un derecho seguro será un izquierdo

Silvio Rodríguez, *El Escaramujo*



Paulo Freire
INSTITUT
INSTITUT
INSTITUT
INSTITUT

PORTADA TIENDA

Buscar...



Mi Cuenta



SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



EL PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



DAVID Y GOLIAT. LA PRIMAVERA DE LAS ECONOMÍAS DIVERSAS.
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



APRENDIENDO CON PERSONAS ADULTAS
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72

COLECCIONES

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

Instituto Paulo Freire de España

Apdo. de correos 76
46800 Xàtiva

NUESTRAS WEBS

Instituto Paulo Freire
Ricoma freireano

Portada Información Legal Protección de Datos

Desarrollo © grupowebmedia

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
- Q34. La investigació com a praxi pedagògica i educativa: itineraris de coneixement i acció en la FPA

