



Quaderns d'Educació Contínua

desigualtats socials, ciutadania i formació de persones adultes

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, Maria José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, 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), 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 Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IGOP-UAB), Consol Aguilar (UJI),

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

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

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000

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

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

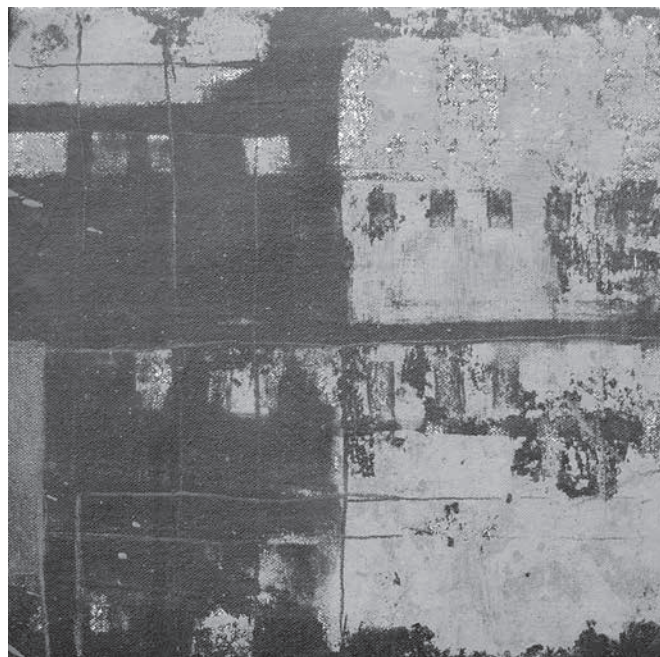


L'Ullal Edicions



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

Quaderns d'Educació Contínua ☆ 35



Sin Título

Autora: Mar Ortega Albuxech

Técnica mixta sobre lienzo, 30 x 30 cm

Any: 2005

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

Sumari

carpeta

Quan les desigualtats socials buiden de contingut ser ciutadà, quin tipus de formació de persones adultes necessitem? *Jordi Collet Sabé, Universitat de Vic-UCC* • 5

Vincular l'educació d'adults al territori mitjançant la participació ciutadana. *Auxiliadora Sales Ciges, Universitat Jaume I* • 14

Repensant la vulnerabilitat i la resistència. *Judith Butler* • 23

contínua

Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo XXI *Marco Raúl Mejía J.; PlanetaPaz; Expedición Pedagógica Nacional* • 37

persones, territoris i experiències

Formació de persones adultes al Barri de La Coma-Paterna. *Dolors Monferrer Ferrando* • 55

La formació, l'alliberadora de les desigualtats socials. *Aina Nebot Roig* • 65

Les emocions a l'escola d'adults, baula necessària per a l'èxit educatiu.

Montserrat Baró Ministral i Alexandre Bonany Capdeferro, mestres de l'Escola d'Adults de Sant Feliu de Guíxols • 71

La praxi de l'ensenyament i de l'aprenentatge en la modalitat a distància de la formació bàsica de persones adultes. mesures d'atenció educativa a l'alumnat de graduat en educació secundària primer nivell. *Vicent Galan, Antonio Galdón, Carmen González, Carmen Gregori, Matilde Llop, Isabel Muñoz, Miguel Vivó i Agustí Pascual* • 81

Més enllà de l'alfabet. Una conceptualització de l'escriptura com a practica social *Michele Knobel, Montclair State University, NJ. Estados Unidos de América* • 99

investigació

Microzones relacionals temporalment i relativa autònomes. *Loris Viviani, Institut Paulo Freire d'Espanya* • 105

arxiu

dialògica

Educació de persones adultes i desenvolupament: educació per a una ciutadania global. *Seminari internacional i virtual d'ICAE* • 117

fotografia

Treballant a l'escola d'estiu... *Almussafes 2008* • 127

llibres

Mite i imaginari. *Emparaular el món en els paradigmes de l'educació popular. AA.VV. Diálogos.red-L'Ullal edicions- Institut Paulo Freire d'Espanya* • 129

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

En aquest número monogràfic, realitzem un doble moviment entre les pràctiques educatives, per una banda, i les reflexions al voltant d'aquestes experiències –i d'altres–, per altra, que tenen com a nucli temàtic les relacions i les mediacions que susciten entre si les **desigualtats socials**, que observem i sentim a les diferents iniciatives en les quals desenvolupem el nostre treball socioeducatiu, cultural..., és a dir, als diferents àmbits i/o estils d'intervenció que, des de la **formació de persones adultes**, en sentit singular i comú, conjuguem. I ho fem en una dialògica que entranya, entre altres variables, el farcir el doble moviment al qual al·ludíem d'espais-temps de cre-acció, promoció i materialització de **ciutadania**, real i possible, sense produir artificialment i/o de manera experimental cap substitució de les i dels estudiants, sense cap manipulació, sense cap definició-establiment de falses i/o artificials comunitats. Aquest doble moviment de relació-mediació, malgrat les circumstàncies socioeconòmiques i educativoculturals i, sobretot, malgrat les diverses situacions-en-contexte de la població jove i adulta valenciana, fa temps que és obviat; o fins i tot, en contextos purament urbans, és foragitat dels processos educatius i formatius; o també pot ser utilitzat sols instrumentalment com una simple vessant acadèmica-academicista en la qual el professorat actual té poca cosa a fer i dir, o tal vegada, no vulga fer ni dir, malgrat les últimes dades¹.

A les iniciatives educatives i formatives d'educació i formació de persones adultes fa temps que les pre/ocupacions són d'altre tipus –sols cal passejar virtualment per les webs d'aquests centres i podem observar i qualificar-quantificar les ofertes que realitzen. No es reconeixen les demandes; tampoc hi ha campanyes de sensibilització i dinamització; fa temps que no hi ha, o no s'utilitzen, els diagnòstics sobre la situació real de la població jove i adulta que habita els barris, els pobles... on estan localitzats els centres; les prioritats de les actuacions es xifren en virtut dels interessos del professorat (més de vint anys després de la Llei 1/95) i allunyades de les necessitats, demandes, interessos i desitjos de la població jove i adulta valenciana; i, sobretot, és quasi impossible realitzar qualsevol relació-mediació, inèdita-viable i real-possible per tal d'aprofundir, des de la formació de persones adultes, en la cre-acció i/o materialització d'una ciutadania valenciana, popu-

lar i emancipadora que, entre altres qüestions, aborde en primer lloc i plànol, les desigualtats generades –vulnerabilitat i exclusió social, atur i precarietat laboral, pobresa, educació i formació...– mitjançant unes accions, imprescindiblement polítiques, per tal d'abordar i resoldre, de manera urgent, aquestes situacions que afecten a les persones.

Mai ens han agradat les enquestes sobre nivells competencials però, després d'haver llegit l'estudi publicat per la Fundació Jaume Bofill: *'Els reptes en matèria de competències de la població adulta. Una comparativa internacional a partir de les dades PIAAC'*, coordinada per Queralt Capsada i Òscar Valiente² i, molt especialment, l'apartat de les conclusions, potser caldria afirmar, malgrat no estar d'acord amb algunes d'elles, que les accions educatives als centres públics d'FPA no estan donant resposta a la situació de les persones joves ni tampoc a la de les persones adultes. A més, tampoc és una bona notícia el fet que es pose en marxa una acció educativa com la Formació Professional Bàsica de segona oportunitat i que, de moment, sols es faja als IES. Considerem que hauria d'haver-se apostat per engegar-la des de la xarxa de centres públics d'FPA, junt amb altres accions educatives i formatives llargament reclamades pel moviment social envers la millora de l'educació i formació de persones joves i adultes valencianes, com són: la realització de cicles formatius a determinats centres públics d'FPA, de manera integral i integrada; les certificacions de les formacions realitzades; l'abordatge de forma territorial; etc.

Finalment, altres de les reflexions que es recullen al monogràfic, aborden el treball de les persones educadores, de les escoles, de noves praxis d'aprenentatge que, alhora, coordinen i/o conjuguen les pràctiques educatives de llibertat i de resistència en un espai-temps deliberat on siga possible i real la circulació de sabers, usos, coneixements... i on la gent, jove i adulta, pugui mostrar les seues experiències, i, al mateix temps, possibilitar el seu testimoniatge i el procés de reapropiació dels diversos aprenentatges, singulars i comuns, que en aquest espai-temps deliberat circulen, en una discontinuïtat-continuitat, en un curs –dels aprenentatges, dels projectes i dels processos, de les persones joves i adultes que hi participen– que hauria de devenir 'consciència material compromesa', en marxa, en moviment...

¹ *Enquesta de Condicions de Vida de 2015* (<http://www.ine.es/prensa/np969.pdf>) i la *Memòria Institucional de Cáritas de 2015* –concretament, un dels documents elaborat per l'Observatorio de Investigación sobre Pobreza y Exclusión en la Comunidad Valenciana (http://www.foessa.es/publicaciones_download.aspx?Id=5154).

² http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Elsreptesenmatèria_83_POL_281015.pdf



Quan les desigualtats socials buiden de contingut ser ciutadà, quin tipus de formació de persones adultes necessitem?

*Jordi Collet Sabé,
Universitat de Vic-UCC*



Les desigualtats socials avui: una lluita (de classes) descarnada

Un vell fantasma recorre de nou el món sencer: les desigualtats. Les documentades anàlisis de Thomas Piketty no deixen lloc a cap dubte: després de 50 anys de reducció de les mateixes (1930-1980), des del triomf formal del neoliberalisme als anys 80, les desigualtats entre persones i entre països van en augment. Així, els recursos dels que es disposen, les oportunitats vitals que es tenen, els contactes als que es pot recórrer... són cada vegada més desiguals a casa nostra i també a nivell mundial. Podem dir que el capitalisme, gràcies a la crisi actual, retorna al camí de la concentració de capitals després de 50 anys de fre a aquesta acumulació gràcies als estats del benestar. Una concentració que la crisi econòmica que estem vivint des de 2008, paradoxalment, no ha parat de fer créixer. Només a l'Estat Espanyol¹, hi ha avui un 50% més de persones que disposen d'un patrimoni superior al milió d'Euros que el 2007 (exclouent la residència principal i els béns de consum durables). Mentre per una banda hi ha uns 13 milions de persones en risc d'exclusió social, només l'any 2015, més de 15.000 noves persones més van ingressar al club dels rics. Com explica OXFAM², aquest any 2016 tindrà l'honor de passar a la història com l'any en què, per primera vegada en com a mínim un segle, l'1% més ric tindrà més del

¹ www.lavanguardia.com/economia/20160623/402697207706/millonarios-ricos-espana- desigualdad.html

² www.oxfam.org/es/sa-la-de-prensa/notas-de-prensa/2015-01-19/el-1-mas-rico-tendra-mas-que-el-res-to-de-la-poblacion

³ Bauman, Z. (2012) Daños colaterales. Mèxic, FCE.

⁴ Martínez Celorrio, X. ; Marín, A. (2011) Educació i mobilitat social a Catalunya. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

⁵ www.fbbva.es/TLFU/dat/DE_2016_IVIE_Distribucion_de_la_renta.pdf

50% de la riquesa mundial. L'altre 50% se'l repartiran entre el 99% restant, de manera desigual, naturalment,.

Així doncs, això que la crisi és una oportunitat ho saben bé les persones més riques del món i de l'Estat Espanyol que l'han aprofitada al màxim per acumular més riquesa, més recursos i més poder. Algú deia que avançàvem cap a una societat sense desigualtats notables. Doncs sembla que més aviat estem immersos en una lluita de classes sense precedents i sense quarter en la qual l'1% empra tot tipus de mecanismes per obtenir més i més tros del pastís. Les desigualtats més extremes han esclatat i s'han visibilitzat de manera dramàtica durant la crisi en una societat que s'havia cregut fins a les darreres conseqüències el *mantra* que “tothom és de classe mitjana”. Al respecte, l'experiència de les Plataformes d'Afectats per la Hipoteca (PAH) ha tingut molt a veure amb “recomposar” persones que se sentien culpables, de manera individual i aïllada, de no haver pogut mantenir les suposades pautes econòmiques, socials i de consum que la classe mitjana, és a dir, tothom, havia de seguir. La pel·lícula “Cerca de tu casa”, d'Eduard Cortés i Sílvia Pérez Cruz, crec que assenyala molt bé aquesta vergonya personal per haver fracassat en tant que classe mitjana “normal”: pis en propietat, hipoteca, compra a crèdit, etc. Aquesta vergonya personal té molt a veure amb allò que resa el nou argumentari neoliberal: si no te'n surts és culpa teva, és la teva responsabilitat personal més enllà de tots els condicionants estructurals. Des d'aquest argumentari, la pobresa, l'exclusió, la precarietat... són, com diu Bauman (2010)³, “efectes colaterals” d'una societat i d'una economia que funcionen bé i, per tant, només són atribuïbles a les persones que les viuen i la seva falta de talent, esforç i sacrifici. Però en contra d'aquest argumentari, la crisi econòmica ens ha mostrat que mai vam ser una societat equitativa i que les desigualtats de classe es van mantenir constants durant els anys de bonança malgrat que avui estem en una situació de desigualtat clarament pitjor que fa 10 anys. Els punts de partida personals són cada vegada més determinants en una societat que, sistemàticament, va tancant oportunitats a les persones més vulnerables. Com explica Xavier Martínez Celorrio⁴, l'ascensor social que havia funcionat durant dècades basant-se en uns serveis públics potents i quasi-gratuïts, en prestacions i beques, s'ha aturat. Les desigualtats l'han aturat. O com s'esmenta a l'informe del BBVA (2016:23)⁵:

“Si en 2003 la renta media per capita del 20% más rico de la sociedad no alcanzaba a multiplicar por 6 la renta media del 20% mas pobre, esta distancia no ha dejado de crecer, de forma moderada inicialmente e importante a partir de 2007, siendo en 2013 de 9,1 veces”.

O també, en relació a l'Índex de Gini (2016:25) que ha augmentat 4,7 punts des de l'inici de la crisi:

“Un cambio en el índice de Gini de 4,7 puntos porcentuales seria equivalente a una hipotética transferencia de un 18% de la renta de las personas por debajo de la

mediana a las personas por encima de la mediana, cuya renta crecería en algo mas de un 6%. Esto muestra hasta que punto los cambios distributivos acaecidos son importantes dado el corto lapso temporal analizado, tan solo una década”

Les dades mostren com les desigualtats han estat allò nuclear durant la crisi. Com sempre, hi ha persones pobres per què hi ha persones riques i a l'inversa. És més, precisament per què cada vegada hi ha més persones més riques, especialment a través de posar en pràctica la màxima de “privatitzar els guanys i socialitzar les pèrdues”, que hi ha persones empobrides. Unes pobres objectives i subjectives que impliquen per a les persones adultes, joves i infants, unes conseqüències negatives presents i futures molt rellevants.

La dimensió subjectiva de les desigualtats: no saben, no tenen, no poden.

Segurament un dels aspectes al que, habitualment, es dona menys importància de les desigualtats és la subjectiva. En la perspectiva d'anàlisi que he emprat a l'apartat anterior, les persones compten poc. Semblen fonamentalment titelles en mans d'unes corrents i unes forces quasi misterioses, ocultes i llunyanes que ens mouen a la seva mercè. Però aquesta és una perspectiva parcial de la realitat. Com han analitzat diversos autors/res en els darrers anys, molts d'ells inspirats per l'obra d'autors com Michel Foucault, Nancy Fraser o Richard Sennett, la dimensió subjectiva de les desigualtats no és menor. Per exemple, des de que Foucault va dictar el curs “El naixement de la biopolítica” (1979), la realitat social i econòmica no pot deixar de ser analitzada en la seva dimensió subjectiva. Per què, com ja deia Margaret Thatcher l'any 1981 en una entrevista al “Sunday Times”: “Economics are the method; the object is to change the heart and soul”⁶. No podem deixar d'analitzar el neoliberalisme com un “sistema educatiu” molt potent que té la capacitat de, a través del dia a dia laboral, social, polític, domèstic..., educar-nos i transformar-nos. Parafrasejant Neil Postman que deia que el problema de la televisió no era que no eduqués, sinó que educava massa, podem dir que el punt neuràlgic de les desigualtats creixents és que ens eduquen a tots i totes. I de manera molt profunda. Així ho va saber llegir Sennett en el seu aclamat “La corrosió del caràcter” (1998) en el qual analitzava com unes condicions vitals, laborals i relacionals “líquides” estaven produint una nova subjectivitat feta de provisionalitat, lligams febles, instrumentalitat de l'altre, presentisme, etc. Unes subjectivitats i unes precarietats omnipresents que impossibiliten cada dia més, en paraules de Bauman o de Bourdieu el treball col·lectiu, la cooperació grupal, la vida colze a colze o la construcció d'un futur (en i pel) comú.

En altres paraules, Foucault (2012:240)⁷, esmentava que l'objectiu dels neoliberals en la seva lluita contra el Keynesianisme i la socialdemocràcia era construir una “economització de la totalitat del camp social”. Del que es tracta es d'avançar cap a una societat en la qual “la vida mateixa de l'individu, inclosa la seva propietat priva-

⁶ “L'economia és el mitjà, l'objectiu és canviar el cor i l'ànima de la gent” Citat a Collet, J.; Tort, A. (coords.) (2016) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid, Morata.

⁷ Foucault, M. (2012) *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid, Akal.

⁸ Laval, Ch.; Dardot, P. (2016) Común. Barcelona, Gedisa.

da, la família, la parella, la jubilació... esdevingui alguna cosa com una empresa permanent i múltiple”. Es tracta de fer de l’economia liberal el model i la pauta d’existència personal, familiar i social, i de la racionalitat instrumental del *homo economicus*, la única lògica social i compartida possible que avarca tots els àmbits vitals i combat tot allò comú, compartit i col·lectiu⁸. Cal que tothom esdevingui un “empresari d’ell/a mateix”. En una empresa en la qual, la pròpia persona, és el capital i la marca a treballar, a invertir i a millorar per obtenir-ne més beneficis. Així doncs, podem entendre que, per damunt de tot, el neoliberalisme actual i la seva generació de desigualtats creixents té una clara dimensió de “projecte educatiu mundial” que pretén transformar-nos a tots i totes en empresaris de nosaltres mateixos, regits vitalment per les lògiques reduccionistes de la racionalitat instrumental i economicista. A parer meu, el gran “mèrit educatiu” de la crisi econòmica és la construcció i la producció de subjectes, relacions, vincles i realitats cada vegada més d’acord amb aquesta lògica. Seguint l’expressió de Foucault, les persones som cada vegada més governades i ens governem a nosaltres mateixes des d’aquests criteris (educatius) de l’eficàcia, l’eficiència, l’efectivitat, la instrumentalitat de les coses i les persones en relació als meus interessos i objectius...

Una de les dimensions més rellevants, segons la meva opinió, d’aquest model de governança sobre les persones i de les persones sobre elles mateixes és que ens educa i ens construeix com a individus aïllats. Els subjectes de la modernitat líquida som éssers aïllats de la resta, com si poguéssim viure sense els altres. Se’ns educa i ens eduquem per veure i viure la vida com a compartiments estancs, en una experiència de desconexió familiar, social i comunitària. Donada aquesta realitat construïda, històrica i contingent, moltes persones viuen els enormes malestars que aquesta experiència vital provoca: ja que per una banda som éssers socials i interdependents, però per l’altra, ens estan conduint i ens estem conduint a viure com si fóssim àtoms aïllats, independents i perduts al cosmos. Aquest model d’individu, de relacions i de societat que el neoliberalisme produeix esdevé especialment dramàtic per a les persones que no poden acomplir-ne els estàndards mínims. Com dèiem, s’esdevé aleshores el càstig social de la vergonya: no sap, no pot, no té.... Un càstig de vergonya pública i personal que, com han analitzat autors com R. Sennett o N. Elias, és dels més “educatius”, en el sentit que produeix canvis profunds en els hàbits, els valors, les conductes, els criteris... de les persones que l’experimenten. Ja que el model de persona, de relació, de consum, de ciutat, d’educació... produït per la governança social i l’auto-govern personal neoliberal, exigeix cada vegada més recursos, capacitats i formació... per poder-lo seguir. Quelcom que, juntament amb les desigualtats de recursos (objectiva), contribueix a construir les desigualtats subjectives: aquells malestars i vergonyes que les persones experimenten pel fet de no acomplir la “normalitat” personal, familiar, econòmica i social que s’exigeix i ens exigim. Aquestes dues dimensi-

ons de les desigualtats, la objectiva (recursos, títols, vincles...) i la subjectiva (“normalitat”, vergonya, incapacitat...), s’entrellacen en la vida quotidiana de les persones i, amb el seu augment i aprofundiment, posen cada dia més a prova la democràcia (formal) en la que vivim.

Democràcia formal vs desigualtats socials: què en queda de la ciutadania (moderna)?

Ja fa temps que diversos/es analistes han formulat la pregunta sobre quanta desigualtat pot suportar la democràcia⁹ de diverses maneres. Com diu F. Requejo, la tensió entre el capitalisme financer actual, els sistemes polítics democràtics i els objectius de la justícia social i econòmica és cada vegada més gran. Els equilibris sorgits de la segona guerra mundial es van començar a trencar als anys 70 i, des dels 90, els mercats financers (bancs, asseguradores, hedge funds, gestores de capitals (risc), etc.) i les polítiques neoliberals que els promocionen, han abandonat progressivament el seu vincle (formal) amb els altres dos vèrtex. D’un triangle equilàter, hem passat a un triangle escalè, amb un gran desequilibri entre el poder financer i el polític. El resultat l’estem veient de manera alarmant a tota Europa: a més desigualtats, menys confiança en la democràcia formal liberal. El vot cada vegada més extrem en diversos països europeus s’ha d’entendre, a parer meu, d’aquesta manera: les persones de les classes treballadores i mitjanes reclamen l’atenció dels governs democràtics. El missatge seria: feu menys cas i destineu menys recursos als mercats, multinacionals i bancs i recordeu-vos de la gran majoria de població (que us ha votat).

En aquest context de fort socavament de les bases de legitimitat de la democràcia formal, de la política de partits, de la capacitat de les administracions per generar benestar col·lectiu amb especial èmfasi en les persones més vulnerables, etc., la pregunta apareix per si sola: què vol dir ser ciutadà o ciutadana avui? Què en queden dels drets reals, pràctics i quotidians assolits de les tres grans onades sorgides des de la modernitat fins ara: a la primera de drets civils i polítics: llibertat, vot, vida...; a la segona de drets econòmics i socials: educació treball, sanitat...; i a la tercera de drets de reconeixement: solidaritat, respecte, diversitat...? Quines implicacions reals té per a la vida quotidiana de les persones ser ciutadans i ciutadanes d’estats de dret democràtics avui quan estem avançant cap a la temuda societat dels 2/3, en la qual un terç gaudeix de bones condicions de feina, casa, benestar i protecció; un terç manté un nivell de vida acceptable malgrat fortes incerteses i riscos; i un terç viu instal·lat de manera permanent o intermitent en l’exclusió social? En aquest context, parlar de votar cada quatre anys, del sistema de partits majoritaris, dels drets de ciutadania, etc., com a elements clau per donar resposta a aquesta realitat, sembla poc pertinent. És evident que encara moltes de les condicions de vida actuals tenen a veure amb un estat del benestar que, amb uns impostos alts al treball i baixos (o inexistents) al capital, manté moltes prestacions socials i serveis públics de qualitat. Però també és

⁹ Requejo, F.; Gonzalo, E. (2009) Desigualtats en democràcia. Vic, EUMO.; Herrera, J. (2013) Quanta desigualtat pot suportar la democràcia? Barcelona, RBA. ; Fundació Ernest Lluch (2014) 8 diàlegs sobre desigualdad y democracia. Barcelona. Fundació Ernest Lluch. ; etc.

¹⁰ Wilkinson, R.; Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid, Turner.

¹¹ Sennett, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona, Anagrama.

cert que amb un deute acumulat del 100% del PIB i la guardiola de les pensions cada dia més baixa, a l'Estat Espanyol perillen a curt i mitjà termini tots aquests serveis i prestacions. Una rebaixa en les prestacions i serveis, una pujada en les taxes i preus públics que, com estem veient amb les universitats, estan esdevenint noves barreres a la igualtat, és a dir, noves desigualtats. Com dèiem, donat aquest context de creixents desigualtats, què vol dir ser ciutadà o ciutadana? Quin pacte implica per part de les persones, a nivell real, amb l'estat, amb el mercat i amb la comunitat? I de manera central, a la llum de les desigualtats que creixen i dels drets reals i concrets de ciutadania que baixen, apareix un interrogant clau: quin rol han de tenir les educacions en general i la formació de persones adultes de manera concreta?

Quan les desigualtats socials buiden de contingut la ciutadania, quin tipus de formació de persones adultes necessitem?

Les desigualtats objectives es combaten de diverses maneres: amb mesures redistributives i redistributives; amb l'eliminació de les barreres que no permeten una igualtat d'oportunitats real en el món educatiu, social o econòmic; amb serveis sanitaris, educatius i prestacions de qualitat, etc. Però malgrat tot això cal potenciar-ho al màxim, ja que com vam demostrat Wilkinson i Pickett (2009)¹⁰ com més desiguals són les societats, més infelices són les persones i a la inversa, les desigualtats no desapareixeran mai del tot. I aquí entra la línia de treball contra les desigualtats subjectives que Sennett (2003)¹¹ fonamenta en la reciprocitat i el respecte. Emprant la metàfora de la orquestra, Sennett exposa que sempre hi haurà primers i últims violins, i que precisament per això, cal treballar pel reconeixement de la dependència mútua de tots els membres de l'orquestra (ningú ho pot tot, ens necessitem els uns als altres, estem immersos en relacions d'interdependència) i pel respecte i valoració de *totes* les formes socials de treball, de llenguatge, d'oci, de família, de socialització, de personalitat... . Una valoració que possibiliti respecte per un mateix/a i autoestima malgrat estar en un estatus social baix. Aquests eixos de redistribució (desigualtats objectives), reconeixement i respecte (desigualtats subjectives) crec que haurien de fonamentar la formació de persones adultes, molta de la qual es fa amb persones que són els últims violins de l'orquestra. Amb Sennett, discrepo de l'estratègia dominant els darrers temps que consisteix a dir que tothom i sempre, si algú s'ho proposa, s'esforça i és "ella mateix/a", serà un/a gran científic, metge o artista. Aquesta benintencionada perspectiva oblida les desigualtats objectives i subjectives de partida que condicionen de manera molt intensa les oportunitats vitals i a més, davant del fracàs de la via de l'èxit social, responsabilitza i culpabilitza la pròpia persona per no assolir-ho. Per contra, l'estratègia de redistribuir, en primer lloc, i reconèixer i dignificar tots els instruments i posicions de l'orquestra com a importants, necessàries i rellevants després, crec que és més justa per a tothom. Per acabar l'article, desglosso tres dimensi-

ons de com podria de ser aquesta formació de persones adultes basada en i que treballa per la redistribució equitativa de recursos i oportunitats i alhora pel respecte i el reconeixement de tothom.

Per una educació de persones adultes equitativa

L'educació és un bé que serveix per millorar, de manera transversal, les oportunitats i les capacitats vitals. Per això és tant important que tothom tingui uns llinars, experiències i oportunitats educatives altes, enteses en un sentit molt ampli del terme. En aquest envit, el rol de la formació de persones adultes és clau. Una formació que hauria d'ocupar-se de totes les persones des dels 16 fins als 100 anys i que els hauria d'oferir educacions diverses per a cada moment al llarg del cicle vital. El més important és que tothom disposi, de veritat, de les oportunitats properes i significatives per a seguir-se formant sempre en allò que els interessi. I combatre l'actual desigualtat clau en aquest àmbit: a més nivell formatiu, més formació continuada en tots els àmbits i a la inversa. Cal superar "l'efecte Mateu" que fa que avui, a les nostres societats, les persones més formades inicialment són les que o segueixen fent d'adults. Per això cal una igualtat d'oportunitats real, efectiva, diversa i que superi les barreres personals i socials. Sense aquesta "redistribució o distribució equitativa" de la formació de persones adultes realment per a tothom, especialment aquells/es amb menys oportunitats vitals, aquesta esdevindrà un mecanisme més de reproducció de desigualtats.

Per una educació de persones adultes que capacita

Deia Paulo Freire¹² (1973:20) que "educar i educar-se no es estendre quelcom des de "la seu del saber" cap a la "seu de la ignorància" per a salvar-la amb aquest saber". I alertava de les temptacions "tecnicistes" que reduïen l'educació a mètodes i tècniques concretes el màxim d'eficaces i eficients, que no es preguntaven pels objectius, les finalitats i la dimensió ètica i política de l'educació. Avui, reprenent la proposta de Freire, comparteixo la crida de Stephen Ball¹³ de "retornar a les preguntes bàsiques" (2015) per tal de repolititzar l'educació i les educacions. Com esmentem al recent llibre "La gobernanza escolar democràtica" (2016)¹⁴, creiem que no és positiu per a l'educació estar només centrats a respondre la pregunta del com (mètodes, tècniques i projectes) mentre d'altres responen per nosaltres les preguntes claus de per a què educar, perquè fer-ho, (a) qui... En un context en el qual les desigualtats objectives i subjectives van en augment i la lluita pels recursos, posicions i relacions és més descarnada que mai, crec que l'educació de persones adultes en totes les seves vessants: a les Escoles de persones adultes, a la formació professional, a les universitats, a la formació continuada, etc. no s'hauria de centrar a respondre (només) la pregunta per com educar.

¹² Freire, P. (1973) Extensión o comunicación. Bogotá, Colombia.

¹³ Ball, S. J- (2015) Back to Basics: repoliticising education, *FORUM*, 57(1), 7-10

¹⁴ Collet, J.; Tort, A. (coords.) (2016) La gobernanza escolar democrática. Madrid, Morata.

¹⁵ Laval, Ch.; Dardot, P. (2016) *Común*. Barcelona, Gedisa.

¹⁶ Recordant el títol de l'article que Garrett Hardin va publicar a *Science* l'any 1968.

¹⁷ Subirats, J. (2016) "Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época" A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid, Morata.

Les persones adultes tenen, saben i poden. Totes. Així, tractar l'alumnat, només com habitants "de la seu de la ignorància" en paraules de Freire, és, no només un error teòric i didàctic, sinó especialment una contribució a la (re)producció de les desigualtats, sobretot les subjectives. Establir una relació educativa amb l'altre contemplant-lo només com algú que té déficits, carències, problemes o incapacitats és la millor manera de perpetuar les desigualtats. L'element central que es juga en tota relació educativa és la producció i el govern de la subjectivitat de la persona i aquesta, en el model tradicional de formació de les persones adultes, és la d'algú que cal salvar a base "d'omplir-lo" dels nostres coneixements i competències. Com deien Margaret Mead i Gregory Bateson, la *forma* de la relació educativa és la que acaba configurant el tipus de relacions socials que s'estableixen. I la forma de la relació educativa d'una part de la formació de persones adultes produeix individus que no saben, que no tenen i que no poden, és a dir, que viuen com si no tinguessin sabers, poders i capacitats. Quelcom que, evidentment, no és cert en cap cas. Per això el debat polític sobre l'educació és tant important que se centri en les preguntes bàsiques, que són aquelles que configuren una o una altra *forma* de la relació educativa. I amb ella, la producció d'unes subjectivitats que saben, tenen i poden o unes altres que sempre han de ser "omplertes i salvades" per poder tirar endavant.

Per una educació de persones adultes que comunitza

Com exposen de manera clara Laval i Dardot al seu darrer llibre "Común"¹⁵ les idees i les pràctiques al voltant d'allò comú, del bé comú i de comunitzar (*commoning*), són l'eix entorn del qual s'estan agrupant-se moltes de les petites i no tant petites alternatives a la globalització i la governança neoliberal. Més enllà de si es tracta de l'autogestió de l'aigua, de l'actuar cooperatiu en el camp de la fruita ecològica o de la construcció col·lectiva de coneixement a Wikipedia, al meu entendre, la dimensió clau al voltant d'allò comú és que es posa en dubte la màxima neoliberal de "allò comú acaba en tragèdia"¹⁶. Com recorda Joan Subirats (2016)¹⁷ allò que fem i som no és inevitable, només és *una* forma d'allò social que pot ser transformada. Per això em sembla tant important ser conscients que, reprenent la pregunta bàsica del per a què eduquem, la formació de persones adultes no hauria de produir, implícitament o explícitament, persones aïllades i instrumentals que segueixen el model d'*homo economicus*. La solidaritat és tant "natural" com l'egoisme, i les pràctiques comunes són tant "normals" com l'individualisme extrem propugnat pel neoliberalisme com a única subjectivitat possible. Així, l'educació de persones adultes crec que hauria de generar dinàmiques, processos i resultats que facilitin que les persones siguin i actuïn en comú/pel (bé) comú. Es tracta de fer d'allò comú un verb, *comunitzar l'educació*, més que seguir-lo emprant com un adjectiu. *Comunitzar l'educació* pot voler dir moltes coses, com per exemple que tant les seves metodologies, formes i finalitats contri-

bueixin a que les persones adultes practiquin, experimentin, aprenguin i produeixin allò comú. Un comunitzar que, sense ser gens fàcil, no té per què acabar sempre en tragèdia si s'entén des de la normalitat de la diversitat, la discrepància i el conflicte.

Per una educació de persones adultes que construeixen la realitat que volen (i no l'esperen ja feta)

La pregunta ¿què hem après de la crisi? fa anys que em preocupa. Sospito que la resposta és que no gaire. Especialment des de que els economistes han certificat dos trimestres amb creixement econòmic positiu, és a dir la fi oficial de la crisi, sembla que molta gent s'esforça per tal que tot sigui (o que sembli que sigui) com abans de la mateixa. Però, a parer meu, les duríssimes situacions viscudes durant aquests anys contenen un aprenentatge interessant que aporta una pista en la formació de persones adultes clau. L'aprenentatge és que les coses hi són perquè s'han construït i produït en un moment concret. Les pensions, els centres públics i concertats o la prestació d'atur, no hi són des de sempre ni per sempre. Poden desaparèixer, es pot anar a pitjor, les coses poden transformar-se en negatiu o en positiu. I la única manera que hi siguin és construir-les, literalment produir-les a través dels discursos, les relacions, les pràctiques i les accions. Però aquesta actitud activa, pràctica i que posa en joc els propis poders i sabers i els del col·lectiu, no sempre ve de sèrie en les persones. Però se'n pot aprendre. Per això em sembla tant important que la formació de persones adultes no tingui per objectiu, només o preferentment, generar mecanismes i processos d'adaptació a la realitat existent, a "allò que hi ha". La democràcia, la ciutadania, els drets i les oportunitats vitals no són un regal. S'han de (re)produir dia a dia. I la formació de persones adultes pot ser un gran espai per aprendre a reconèixer i practicar personalment i col·lectivament els propis microsabers i micropoders.

Vincular l'educació d'adults al territori mitjançant la participació ciutadana

Auxiliadora Sales Ciges, Universitat Jaume I



Educació d'adults des d'una ciutadania crítica

La nostra tasca com a educadors s'orienta des d'un model d'educació d'adults que concebem intercultural, inclusiva, democràtica i que es vincula al seu territori mitjançant la participació ciutadana. Així l'entendem des d'una escola inclosa, amb l'objectiu fonamental de formar ciutadania crítica (Sales, 2012).

Formació que, segons Bilbeny (1999) requereix conjugar l'universalisme dialògic amb la sensibilitat per la diversitat i retornar a cada persona el reconeixement de la seua identitat en l'esfera pública. Per a Gimeno Sacristán (2001) les noves formes d'entendre la ciutadania impliquen noves esferes de decisió que és necessari democratitzar amb la participació ciutadana, la qual cosa comporta estructurar moviments amplis imprescindibles per a intervindre en els processos de globalització (Dezuanni i Monroy-Hernández, 2012).

Es tracta d'apel·lar a la implicació activa, a la reflexió i la participació des d'un lideratge inclusiu. Per aquest motiu, formar ciutadans i ciutadanes crítics assumeix i legitima la funció globalitzadora més universal d'un projecte pedagògic que parteix del diàleg democràtic, la participació igualitària i compromesa amb la transformació social (Elliott, 2011).

Exercir una ciutadania crítica en l'àmbit educatiu significa sentir-se acompanyada i compartir el coneixement, problematitzar i renegociar significats i pràctiques, planificar accions i mesures per a transformar i millorar la realitat, observant i reflexionant sobre ella.

Així, per exemple, del moviment 15M, com a moviment social participatiu, ens queden algunes bones idees per a la formació de la ciutadania crítica: la necessitat de crear espais i temps per al diàleg igualitari i la participació; l'ús de procediments democràtics com la combinació entre assemblees plenàries i el treball en comissions; entendre el món com una complexitat on tots els temes i persones estan interconnectats (economia, política, educació, art, ecologia); el sentiment de pertinença a un grup que creu possible canviar aquest món complex; un sentit de responsabilitat històrica, i d'ocupar-se dels assumptes públics (de la polis, en l'àgora).

Es tracta de posar en marxa processos d'indagació col·laborativa que permeten transformar la realitat social mitjançant accions socioeducatives globalitzades que emfatitzen el protagonisme dels agents socials de l'entorn amb la dinamització i compromís de la comunitat. L'objectiu és millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge com a procés dialògic, democràtic, ètic i global (Moliner, Sales i Traver, 2007).

Participació ciutadana que vincula al territori

Un dels factors clau que permeten avançar cap a un model d'educació d'adults com a ciutadania crítica és la participació ciutadana (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003; Essomba, 2006; Lozano, Cerezo i Angosto, 2011; Stainback i Stainback, 2011).

La participació ciutadana suposa una sèrie de principis sobre els quals sustentar aquesta educació que es vincula al territori:

Lideratge compartit: la participació ciutadana parteix del que a cadascú li interpel·la i li emociona. Implica compromís individual, un reconèixer a l'altre com a agent de canvi i tenir unes expectatives altes pròpies i dels altres. Les creences i actituds prèvies són desafiades, la teoria del dèficit es qüestiona i la reflexió sobre la pròpia pràctica és una poderosa eina per a generar noves idees i perspectives (Armstrong i Moore, 2004). S'expliciten els propis valors i les teories implícites i es pren consciència de la responsabilitat de cadascú té a desafiar l'estatus quo i crear ambients més interculturals i inclusius.

Negociar les situacions de resistència i treballar junts per al canvi escolar genera un empoderament com a agents del canvi en tots, ja que són més conscients de la seua capacitat d'intervenció, de les expectatives d'èxit i del reconeixement públic rebut per part dels altres (Gill i Chalmes, 2007). Així, doncs, eixa millora de l'autoestima, millora al mateix temps l'eficàcia i les expectatives sobre la possibilitat de transformació, per la qual cosa l'empoderament té una doble dimensió: emocional i ètica, legitimant al professorat i a la comunitat a prendre les regnes del canvi. La conseqüència d'aquests processos de participació ciutadana és la millora de la confiança, el respecte mutu i la major sensibilitat cap a la diversitat i la complexitat de les identitats.

D'aquest empoderament emocional i ètic deriva el lideratge compartit. Parteix del que mou a l'acció, del desig d'estar i compartir. Genera un sentiment de pertinença, de sobirania i co-responsabilitat. Una no únicament ha d'aprendre a liderar la seua pròpia vida, assumint l'autonomia de les seues decisions, sinó que ha d'aprendre a participar en la vida pública, en el col·lectiu (Shields, 2004; González, 2008).

Cultura col·laborativa: El que realment converteix a cada persona en un ciutadà o ciutadana crítica no és la possibilitat de canvi individual, sinó la capacitat de ser agents d'un canvi social, d'una transformació col·lectiva. En aquest sentit, aprendre a participar com a ciutadania crítica significa generar una cultura col·laborativa.

Són necessaris espais i temps per a la reflexió col·lectiva: reunions docents, d'aula, assemblees comunitàries... Llocs i horaris per al debat, l'anàlisi, l'exploració de problemes i la resolució de conflictes mitjançant el consens (Coix i Robinson-Pant, 2008). Temps específic per a construir equip i trencar l'individualisme i les resistències, temps per a mostrar bones pràctiques i contagiar amb la implicació personal i les satisfaccions obtingudes.

Significa passar d'una cultura de formació individualista i gremialista a una altra dialògica i comunitària. Aquest canvi de cultura afecta a les relacions de poder i suposa la creació de procediments i espais per al debat, la negociació i la participació democràtica. La diversitat es valora com un factor positiu per a la transformació i el diàleg intercultural es converteix en eina d'aprenentatge i de construcció social del coneixement (Armstrong i Moore, 2004).

El pas d'una cultura individualista a una cultura col·laborativa té tres elements clau que emergeixen de l'anàlisi de les experiències d'escoles en transformació: l'assumpció col·lectiva del projecte, la pluralitat de veus des de la tolerància i l'empatia, i la transparència informativa que inclou confiança i co-responsabilitat (Traver, Sales i Moliner, 2010).

Democràcia: la concepció d'una educació d'adults al servei de la justícia social a través de mitjans democràtics parteix d'una concepció de l'ensenyament com a qüestió pública i no com un pur assumpte privat (Oliver, 1998; Larrauri, 2012), i té la participació ciutadana com a eix central en el procés dialèctic d'emancipació de les desigualtats socials (Kincheloe i Steinberg, 1999). Des dels plantejaments derivats del model moral de democràcia (Carr, 1991), la transformació educativa queda emmarcada en un procés social més ampli d'emancipació cultural i reconstrucció social. D'aquesta manera, una escola democràtica permet viure la democràcia activament (Apple i Beane, 1997) i en ella el professorat es concep com un investigador compromès que treballa de manera coordinada amb altres agents comunitaris en la identificació, anàlisi i solució dels problemes del seu entorn (Gale i Densmore, 2007).

Transformació social: la participació ciutadana apel·la al canvi, a la transformació social entesa com un procés d'implicació comunitària per a la millora de la institució escolar en relació amb el seu entorn amb l'objectiu d'aconseguir els seus ideals de justícia i equitat. Per tant, ens remet de nou a un compromís intel·lectual, ideològic i afectiu que sorgeix de l'apoderament individual i col·lectiu per a generar noves condicions d'aprenentatge i de vida més inclusives i interculturals. Condicions que parteixen de les necessitats i propostes d'acció sorgides dins de la pròpia comunitat que emprèn el canvi (Larrauri, 2012; Montero, 2004).

Seguint aquests principis, portem desenvolupant en la Universitat Jaume I el Seminari de Ciutadania Crítica fa més de quinze anys, com un grup de professionals que comparteixen les seues pràctiques i experiències mitjançant processos informals d'investigació-acció (Moliner, Sales i Traver, 2007). De la mateixa manera, els projectes que hem emprès en els últims vuit anys, seguint els pressupostos de la investigació-acció participativa (Freire, 1974; Bartolomé i Acosta, 1997; Alberich et al., 2009) pretenen desenvolupar processos d'innovació i millora en els centres educatius, des de la col·laboració i el compromís amb el propi territori i amb els seus agents educatius i comunitaris.

La proposta del grup MEICRI per a vincular l'escola, com a institució social, al seu territori mitjançant la participació ciutadana consisteix en facilitar processos d'investigació-acció participativa que permeten a la comunitat educativa desenvolupar estratègies i maneres d'actuació, espais de desenvolupament social, dinàmiques de treball participatives i tècniques d'anàlisi de la realitat. Les dinàmiques de Diagnòstic Social Participatiu que desenvolupem en diferents contextos educatius suposen eines per a la participació ciutadana i la transformació social (Martínez, 1995; Marchioni, 2001).

Aquestes estratègies generen espais de reflexió col·lectiva i potencien accions orientades a l'enfortiment de l'organització a partir de la participació dels seus membres, l'anàlisi i reflexió dels problemes i la cerca de possibles solucions, formulant estratègies o planificant accions (Aguirre, 2012). Aquesta eina permet que els que participen puguin provar la seua pròpia capacitat de produir i executar les seues idees, criteris o accions, i que aquesta capacitat pugui crear un procés col·laboratiu i organitzatiu permanent en el temps. Perquè açò siga possible han de promoure el diàleg i la discussió des de la comunicació horitzontal i l'estímul del potencial crític i creatiu dels participants (Martínez, 1995).

En una primera fase s'arregla informació per a definir un imaginari comú enfocant. A través d'una Línia del Temps s'inicia el procés de concientització dels participants i es comença a construir una idea de comunitat, de col·lectiu que comparteixen un relat, una història que explicar i potser un objectiu comú (Aguirre et al., 2015).

Es en una segona fase quan es realitza una anàlisi crítica d'aquest imaginari col·lectiu, a través de la tècnica d'Espill (Deltoro, 2006), basada en la devolució de la imatge creada a partir de les dades obtingudes en la fase anterior. Permet, des d'una orientació comunicativa, realitzar una interpretació dialògica d'aquell imaginari compartit mitjançant la negociació i discussió horitzontal de les interpretacions de totes les persones participants, orientades per criteris de validesa argumentativa i no per pretensions de poder. Amb ella els participants es posicionen com amos de la seua pròpia informació, podent realitzar una reflexió crítica sobre la imatge construïda amb la informació arreglada amb anterioritat.

En la tercera fase, es detecten necessitats, en un dels moments crucials per al procés de "concientització" (Freire, 1974), en prendre consciència crítica de la pròpia realitat amb l'ànim d'emprendre accions justes per a la seua transformació i millora. Cada persona o grup reflecteix quines són les necessitats que observa en eixa realitat compartida, realitzant així una avaluació participativa de les mateixes, a través, per exemple, d'un Mapeig social (Traver, Lozano i Sales, 2015) o de la Fotoveu (Wang, 1999). D'aquesta forma, es promou la reflexió crítica i el coneixement sobre assumptes importants mitjançant el diàleg en grup.

En una quarta fase, arriba el moment de la priorització i presa de decisions, per al que es desenvolupen tècniques com el Grup Nominal per a reflexionar sobre les necessitats, desenvolupar plans d'acció i fer propostes per a valorar i decidir de forma col·lectiva. És fonamental no perdre de vista les necessitats detectades, però també és clau generar alternatives creatives, que amplien la mirada sobre la realitat i la aprehenen en tota la seua complexitat.

En la cinquena fase aquestes accions s'engeguen, la qual cosa posa a prova el lideratge compartit i la cultura col·laborativa generades en el grup. La pluralitat de veus s'articula entorn d'un objectiu comú que té previstes unes estratègies i temporalització ja acordades. Es distribueixen tasques i responsabilitats, es delega autoritat i es generen xarxes de suport. Els xicotets canvis van tenint sentit i construeixen comunitat. La reflexió sobre l'acció genera una praxi participativa i transformadora (Freire, 1990).

Vincular-es com a comunitat: un procés de construcció

És cert que la construcció d'una visió compartida des de la idea d'escola inclosa és un procés abrupte, delicat, esmunyedís i lent, ja que sentir-se vinculat i formar part, compartir uns valors a partir del reconeixement de la diversitat, requereix un temps per a construir comunitat.

Els processos participatius i de transformació social requereixen d'una narració col·lectiva de la història del centre, que va construint una identitat compartida i un sentiment de pertinença entre el professorat i en la resta de la comunitat educativa, prèviament invisibles (López Yáñez et al., 2011).

Una visió comunitària de l'educació redefineix el vincle escola-comunitat i ho actualitza, referint-se a la comunitat com a context o escenari educatiu (Graella, Muñoz-Cadavid i Sierra, 2013).

Els escenaris que hem anat construint en diverses escoles de la Comunitat Valenciana ens mostren elements clau a tindre en compte de cara a consolidar la participació ciutadana que vincule a la ciutadania crítica al seu territori dónes de l'educació, tant formal com no formal.

Construcció d'espais i temps per a la participació comunitària: cal subratllar la importància de contemplar espais i dedicar temps educatius per al debat, la col·laboració, la reflexió col·lectiva, l'engegada de projectes col·laboratius o en xarxa. Significa que hem de qüestionar els temps i espais institucionals per a generar espais híbrids, mestissos, on l'escola siga un node més i no genere pràctiques institucionalitzadores de participació (Moliner i Sales, 2015). Per açò, les dinàmiques de Diagnòstic Social Participatiu trenquen el discurs "escolarizante" i propicien maneres i llocs de participació i diàleg més comunitaris i d'aprenentatge situat (Sagástegui, 2004).

Reconeixement de la diversitat: Reconèixer diferents estils comunicatius, d'aprenentatge, diferents cosmovisions i apropaments a la idea d'educació i escola, és bàsic per a participar sabent que caldrà gestionar i transformar els conflictes. Essencial treballar des del disseny i construir el consens. La comunicació intercultural és un element clau per a aquest reconeixement de la diversitat des d'un marc comú que ens permeta prendre decisions junts i tenir projectes educatius compartits. Les formes en què es transmet la informació, es comuniquen les propostes i decisions, es demana debat o cohesió davant un projecte, es van aprenent en l'exercici democràtic de la participació, i poden generar resistències o actituds paternalistes en els uns i els altres.

Sentit de pertinença: els processos d'investigació-acció participativa generen consciència de vinculació emocional, històrica i cultural de la comunitat escolar amb el seu entorn. Es produeix un reconeixement positiu i una apropiació dels llaços intra i intercomunitaris generats per la institució educativa (Ander-Egg, 2005). S'aconsegueix la sensació de que l'experiència viscuda en l'escola deixa una petjada personal que, al seu torn, és compartida per altres membres del col·lectiu i és capaç de construir una identitat col·lectiva (Carvajal, 2011).

Obrir la participació ciutadana permet explicitar actituds, valors i creences acceptats per la comunitat educativa. Constitueixen una cultura escolar que influirà, no solament en els models de relació, les formes d'associació i l'organització de l'escola sinó en el sentit mateix i la finalitat de la pròpia institució escolar (Ortiz i Lobato, 2003).

Vinculació amb la vida sociocultural: la vinculació de l'escola amb el territori s'expressa en el desenvolupament de relacions sostenibles i de suport mutu, en una implicació recíproca entre la comunitat escolar i el seu entorn. Així els agents locals passen a formar part del projecte educatiu de l'escola i aquesta s'incorpora a les estratègies i programes de millora social de l'entorn. D'alguna forma, a la lògica escolar se sumisca la lògica de serveis socials i desenvolupament local, cercant aliances i sinergies que consoliden xarxes de suport i col·laboració estables (Hargreaves i Fink, 2006).

És així, en resum, com podem entendre l'educació d'adults, com a un àmbit privilegiat per a desenvolupar eixe concepte de comunitat democràtica e intercultural, convertint-se en un model educatiu inclusiu i un agent actiu de reconstrucció social. D'aquesta forma connecta l'àmbit micropolític de l'aula i l'escola amb el macropolític, de la societat complexa, mestissa i global, enmarquant-nos en xarxes de suport i comunicatives. Partim del que som i ens sentim cadascú de nosaltres, que ens fan compartir amb altres projectes i desitjos i ens porten a explorar junts territoris desafiants i estimulants de ciutadania crítica.

Referències bibliogràfiques

- AGUIRRE, A. (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y participación social: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports*. Trabajo de investigación: Universitat Jaume I (material inédito).
- AGUIRRE, A.; Català, J; Doménech, A. i Escobedo, P. (2015). La línea del tiempo en la construcción de la escuela democrática: una herramienta para la transformación desde la participación horizontal. *Congreso Internacional Comunicación, Sociedad Civil y Cambio Social. Comunicambio 2015*. Castelló: Universitat Jaume I.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ALBERICH et al. (2009). *Manual de metodologías participativas*. Red CIMAS.
- ANDER-EGG, Ezequiel. (2005). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires, Lumen Hvmanitas
- APPLE, M. i Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARMSTRONG, F. i Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. Londres: Routledge Falmer.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- BARTOLOMÉ, M i Acosta, A.R. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 151-178.
- BILBENY, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- CARR, W. (1991). Education for Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39 (4), 373-385.
- CARVAJAL Burbano, Arizaldo (2011). Apuntes sobre desarrollo comunitario. Universidad de Málaga: Eumed.net.
- COX, S., i Robinson-Pant, A. (2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research*, 6 (4), 457-468.
- DELTORO, E. (2006). *Cómo trabajar con adolescentes en el tiempo libre*. Zaragoza: Libros Certeza.
- DEZUANNI, M. i Monroy-Hernández, A. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66.
- ELLIOTT, J. (2011). Educational Action Research and the Teacher, Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. Quaderns Digitals.net nº 69 [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=824&PHPSESSID=7a9abf552f7f16fc53ffe317260e6d65]
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

- FREIRE, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación* 3. Ed. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona.
- GALE, T. i Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- GILL, H., i Chalmes, G. (2007). Documenting diversity: an early portrait of a collaborative teacher education initiative. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6) 551-570.
- GIMENO Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- HARGREAVES, A. i Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.
- KINCHELOE, J. L. i Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LARRAURI, M. (2012). *La educación según John Dewey*. Valencia: Tàndem.
- LÓPEZ Yáñez, J., M. Sánchez Moreno i M. Altopieri. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- LOZANO, J.; Cerezo, M. C. i Angosto, R. (2011). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia. (41-50). En F. Villalba y J. Villatoro (eds), *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo* Vol. 3. Edición Digital: Prácticas en Educación.
- MARCHIONI, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Ed. Popular.
- MARTÍNEZ, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie.
- MOLINER, O. i Sales, A. (2015). Reflexiones sobre la repercusión del sentido de comunidad en los procesos de cambio hacia escuelas interculturales inclusivas. *XIV Congreso Internacional y XXX Jornadas de Universidad y Educación Inclusiva*. Abril, Madrid.
- MOLINER, O.; Sales, A. i Traver, J. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural e inclusiva. Congreso de Orientación Educativa y Profesional. *Quaderns Digitals.Net* [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10390]

- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- OLIVER, M. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada (34-58). En Barton, L. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- ORTIZ, C. i Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, (1), 27- 40.
- PARRILLA, A.; Muñoz-Cadavid, M.A. i Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31.
- SALES, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva, *Revista de Educación Inclusiva*, 5, 1, 51-68
- SHIELDS, C.M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 11-134.
- STAINBACK, S. i Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea (5ª Edició).
- TRAYER, J. A.; Lozano, M. i Sales, A. (2015). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socio-educativo. *Congreso Internacional Comunicación, Sociedad Civil y Cambio Social. Comunicambio 2015*. Castelló: Universitat Jaume I.
- TRAYER, J.A.; Sales, A. i Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 96- 119.
- WANG, C. (1999). Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Womens Health*. 8 (II). <http://www.appalshop.com/assets/files/campaigns/culturalorganizingky/photovoice-strategy-womens-health.pdf>

Repensant la vulnerabilitat i la resistència

Judith Butler

Traducció: Francesc Mesquita i Iolanda Corella



Si pensem sobre les formes actuals d'assemblea política, aquestes no sempre tenen lloc al carrer o a la plaça. De vegades, això és així perquè els carrers i les places no existeixen o no formen un centre simbòlic per a una comunitat política particular i les seues aspiracions. Per exemple, un moviment pot impulsar-se amb el propòsit fonamental d'aconseguir una infraestructura adequada o d'evitar que una infraestructura adient siga destruïda. Podem pensar les mobilitzacions als extensos barris de xaboles o districtes segregats de Sud-àfrica, Kenya, Pakistan, els campaments de refugiats construïts al llarg de les fronteres d'Europa, però també els barris de Veneçuela, les favelas de Brasil o les barraques de Portugal. Aquests espais estan poblats per grups de gent, inclosos immigrants, okupes i/o gitanos, que estan lluitant precisament per l'aigua corrent i neta; per tindre sanitaris en condicions, de vegades es demana una porta que tanque en uns vàters públics; carrers pavimentats; treball remunerat i els subministres necessaris. Així doncs, no hem de donar per descomptat que el carrer siga un escenari públic per a certs tipus d'accions públiques; el carrer com a espai i via pública també és un bé públic pel qual lluita la gent –una necessitat infraestructural que constitueix una de les demandes de certes formes de mobilització popular. El carrer no és solament la base o la plataforma per a una demanda política, sinó un bé infraestructural. I per això, quan les assemblees es reuneixen en espais públics per tal de lluitar contra l'eliminació de béns infraestructurals; per lluitar, per exemple, contra les mesures d'austeritat que retallarien l'educació pública, les biblioteques, els sistemes de transport i carreteres..., trobem que la mateixa plataforma per a eixes polítiques és un dels ítems de l'agenda política. De vegades, una mobilització ocorre precisament per tal de crear o mantenir la plataforma per a la mateixa expressió política. Les condicions materials per als parlaments i les assemblees són part del que estem parlant i desenvolupant. Hem de fer nostres els béns infraestructurals pels quals estem lluitant, però si les condicions infraestructurals per a les polítiques, estan elles mateixes empobrides, també ho estaran les assemblees que depenen d'elles. Arribat a aquest punt, la condició d'allò polític és un dels béns pels quals té lloc l'assemblea política – açò podria tindre el doble significat “d'allò infraestructural” sota condicions en les quals el béns públics estan sent progressivament desmantellats per la privatització, el neoliberalisme, les noves formes de desigualtat econòmica, i les tàctiques antidemocràtiques d'una legislació autoritària¹.

Comence, doncs, cridant l'atenció cap a les condicions infraestructurals de la mobilització així com cap a la preservació dels béns infraestructurals com a objectiu de la mobilització, però no perquè vaja a donar una explicació d'allò infraestructural –espere fer-ho en altre moment. Ho faig perquè m'agradaria repensar l'estat d'encarnament i de la vulnerabilitat dintre de les mobilitzacions polítiques.

¹ Vegeu el treball de Wendy Brown sobre la privatització dels béns públics.

En efecte, la demanda d'infraestructures és una demanda d'un cert tipus de territori habitable, i el seu significat i la seua força deriven precisament de la seua manca. Per tant, el carrer no es pot considerar per descomptat com un espai d'aparença, per utilitzar la frase d'Hannah Arendt, l'espai de la política, ja que, com sabem, hi ha una lluita per establir eixe mateix fonament. I Arendt encerta, almenys parcialment, quan reivindica que l'espai d'aparença emergeix en el moment de l'acció política. Aquesta és una noció romàntica de l'acte de parla performatiu i expressat, és clar, ja que en qualsevol temps o lloc que actuem neix l'espai d'aparença del fet polític. Per descomptat, això no és sempre veritat –podem intentar actuar col·lectivament i que no s'establisca espai d'aparença, i això normalment té a veure amb l'absència de mitjans o amb les maneres particulars en què l'esfera pública s'estructura per evitar que eixes accions es donen. Arendt, clarament, suposa que les condicions materials per a reunir-se són independents de qualsevol espai particular d'aparença. Però si la política s'orienta cap a la construcció i manteniment d'eixes condicions, aleshores, sembla que l'espai d'aparença no es pot separar mai de les qüestions d'infraestructura i arquitectura.

Quines implicacions té aquesta noció d'acció política mantinguda per a pensar la vulnerabilitat i la resistència? Aquests dos conceptes constitueixen l'eix d'aquest article, i la meua tasca consisteix a suggerir una nova manera d'entendre eixa interrelació. D'alguna manera ja coneguem la idea que la llibertat sols pot exercir-se si hi ha suficient suport per a l'exercici de la llibertat, una condició material que entra a l'acte al qual fa possible. De fet, quan pensem sobre el subjecte encarnat que exerceix la llibertat de paraula o que es mou a través de l'espai públic creuant límits, és freqüent suposar que és algú que ja és lliure de parlar i moure's. O bé aquest subjecte està dotat d'eixa llibertat com un poder inherent, o bé es suposa que viu en un espai públic on es pot dur a terme el moviment obert i participat. El terme mateix de "mobilització" depèn d'un sentit operatiu de mobilitat, en si mateixa un dret; un dret que molta gent no pot donar per garantit. Per tal que el cos es pugui moure, normalment ha de tindre una superfície d'algun tipus, i ha de tindre a la seua disposició qualsevol suport tècnic que permeti que eixe moviment tinga lloc. Així que, el paviment i el carrer ja s'han d'entendre com a requeriments del cos que exerceix el seu dret a moure's. Ningú es mou sense un entorn favorable i una sèrie de tecnologies.

I certament podríem fer una llista de com aquesta idea d'un cos recolzat i que es comporta com a agent -agèntic- està funcionant, implícitament o explícita, en una gran quantitat de moviments polítics: lluites per l'aliment i l'habitatge, protecció enfront de les lesions i la destrucció, pel dret al treball, per una cobertura sanitària assequible, protecció davant la violència policial i l'empresonament, la guerra o la malaltia, mobilitzacions contra l'austeritat i la precarietat, l'autoritarisme i la desigualtat. Per tant, en un nivell, estem preguntant sobre la idea implícita del cos en el tre-

ball, en certs tipus de demandes polítiques i mobilitzacions; en altre nivell, intentem esbrinar com les mobilitzacions pressuposen un cos que requereix suport. En moltes de les assemblees públiques a les quals assisteix la gent que es reconeix en una situació precària, la demanda de posar fi a la precarietat es representada públicament per aquells que mostren la seua vulnerabilitat a unes condicions infraestructurals fallides; hi ha en funcionament una resistència plural i corporalment performativa que mostra com les polítiques socials i econòmiques que estan minvant els mitjans per viure, actuen sobre els cossos. Però aquests cossos, en mostrar la seua precarietat, també estan resistint-se a aquests mateixos poders; representen una forma de resistència que pressuposa una vulnerabilitat concreta que s'oposa a la precarietat. Quina és la concepció del cos en aquests casos, i com entenem aquesta forma de resistència?

Si tractem el tema de forma individual, podem dir que absolutament tots els cossos tenen un cert dret a aliment i habitatge. Encara que universalitzem en una frase com aquesta ("tots" els cossos tenen aquest dret), també particularitzem, en entendre el cos com a diferenciat, com una qüestió individual, i que el cos individual és per ell mateix un patró d'allò que és el cos, i com aquest hauria de ser conceptualitzat. Per descomptat, que això sembla òbviament correcte, però considerem que aquesta idea d'un subjecte de drets corporalment individual podria no captar el sentit de vulnerabilitat, d'exposició o, fins i tot, de dependència que està implícit en el dret mateix, i el qual es correspon, gosaria de suggerir, amb una visió alternativa del cos. En altres paraules, si acceptem que una part d'allò que és un cos (i això és de moment un requeriment ontològic) és la seua dependència d'altres cossos i de les xarxes de suport, aleshores estem suggerint que no és del tot correcte concebre els cossos individuals com a completament diferenciats dels altres. Per descomptat, tampoc estan barrejats en una mena de cos social amorf, però si no podem conceptualitzar clarament el significat polític del cos humà sense entendre les relacions en les quals viu i es desenvolupa, aleshores fallem en elaborar el millor plantejament possible dels diversos fins polítics que busquem aconseguir. El que estic suggerint és que no és només que aquest o aquell cos està unit en una xarxa de relacions sinó que el cos, tot i els seus clars límits, o precisament gràcies a eixos mateixos límits, està definit per les relacions que fan possible la seua pròpia vida i la seua acció. Com espere mostrar, no podem entendre la vulnerabilitat corporal fora d'aquesta concepció de les relacions.

Una dimensió clara de la nostra vulnerabilitat té a veure amb la nostra exposició a ser anomenat i a les categories discursives durant la infantesa, la joventut i fins i tot, al llarg de tota la vida. A tots nosaltres se'ns posa nom, i aquesta manera d'anomenar demostra una dimensió important de l'acte de parlar. No només actuem a través de l'acte de parlar; l'acte de parlar també actua sobre nosaltres. Hi ha un efecte performatiu distintiu en el fet d'haver estat anomenat en un gènere o l'altre, com a part d'una nacionalitat o d'una minoria, o adonar-se'n de com la manera com ets per-

cebut en qualsevol d'aquests aspectes està resumida en un nom que tu mateix no coneixies. Podem preguntar, i de fet ens preguntem, “Sóc jo eixe Nom?” ¿Com pensem l'efecte que tenen eixos noms que se'ns posen abans d'emergir en el llenguatge com a éssers de parla, abans de qualsevol capacitat per a un acte propi de parla? ¿Actua la parla sobre nosaltres abans del nostre parlament?, i si no ho fera, ¿podríem arribar a parlar d'alguna manera? I, tal vegada, no és només una qüestió de seqüència: la parla continua actuant sobre nosaltres en el mateix moment en què parlem, de manera que podríem pensar que estem actuant, però també està actuant sobre nosaltres en eixe mateix moment.

Fa alguns anys, Eve Sedgwick i jo passàrem algun temps pensant en la relació entre el rendiment i la performativitat. Sedgwick trobava que els actes de parla es desviaven dels seus objectius produint, molt sovint, conseqüències que no eren de cap manera intencionades, i freqüentment oportunes. Per exemple, u podria fer una promesa de casament i aquest acte podria, de fet, obrir una zona de sexualitat factible que es dona separada del casament, entès aquest com una institució públicament coneguda i acceptada que sembla que organitza la sexualitat dintre de les formes conjugals. Ella va subratllar el sentit de com l'acte de la parla podria desviar-se dels seus objectius aparents, i aquesta “desviació” és un dels sentits de la paraula “queer” –estrany en català-, no entesa tant com una identitat, sinó com un moviment de pensament i llenguatge contrari a les formes acceptades d'autoritat, obrint espais per al desig que no pot ser obertament reconegut d'altra forma.

En el meu treball anterior, jo estava interessada en com diferents discursos sobre el gènere semblava que creaven i ficaven en circulació certs ideals de gènere, generant eixos ideals però prenent-los com a essències naturals o veritats internes que eren posteriorment expressades en eixos ideals. Per tant, l'efecte d'un discurs –en aquest cas un conjunt d'ideals de gènere- era generalment mal interpretat com una causa interna del desig i el comportament d'un mateix, una realitat central que s'expressava en els mateixos gestos i accions. Eixa causa interna o realitat nuclear no només substituïa la norma social, sinó que efectivament emmascarava i facilitava el funcionament d'eixa norma. La formulació que “el gènere és performatiu” es va convertir en la base de moltes discussions llargues sobre temes que incloïen dues interpretacions bastant contràries: la primera és que nosaltres triem radicalment els nostres gèneres; la segona era que nosaltres estem completament determinats per les normes de gènere. Aquestes respostes tan radicalment divergents significaven que alguna cosa no havia estat ben articulada i captada, sobre les dimensions duals de qualsevol tipus de performativitat. Ja que si el llenguatge actua sobre nosaltres abans que actuem, i continua actuant a cada instant que actuem, aleshores, hem de pensar sobre la performativitat del gènere primerament com una “assignació de gènere” –totes aquestes maneres en les quals som d'alguna manera, nomenats amb un nom i se'ns ha assignat

un gènere abans d'entendre res sobre com les normes de gènere actuen sobre nosaltres i ens conformen, i abans de la nostra capacitat de reproduir eixes normes en la manera que nosaltres triarem. L'elecció, de fet, arriba tard en aquest procés de performativitat. I aleshores, en segon lloc, seguint a Sedgwick, hem d'entendre com les desviacions d'eixes normes poden tindre lloc, i de fet tenen lloc, suggerint que alguna cosa “queer” –estranya en català- està en marxa al cor de la performativitat de gènere, una “queerness” –rarsa- que no és molt diferent de les desviacions que pren per la iterabilitat en la descripció de Derrida de l'acte de la parla com a citacional.

Així que, per tant, podem assumir que la performativitat descriu tant els processos que actuen sobre nosaltres, com les condicions i possibilitats per a actuar, i que no podem entendre aquesta operació sense ambdues dimensions. El fet que les normes actuen sobre nosaltres implica que som susceptibles a la seua acció, vulnerables a què se'ns assigne un nom des d'un principi. I açò es registra a un nivell anterior a qualsevol possibilitat de volició. Una comprensió de l'assignació de gènere ha de fer seu aquest camp de receptivitat no desitjada, de susceptibilitat i de vulnerabilitat, una manera de ser exposat a un llenguatge abans de qualsevol possibilitat de conformar o realitzar un acte de parla. Les normes com aquestes requereixen i també institueixen certes maneres de vulnerabilitat corpòria sense les quals el seu funcionament seria impensable. Això és raó per la qual podem descriure, i així ho fem, la potent força citacional de les normes de gènere tal com aquestes estan instituïdes i són aplicades per les institucions mèdiques, legals i psiquiàtriques, i ens oposem a l'efecte que elles tenen sobre la formació i la comprensió del gènere en termes patològics o criminals. I a més, aquest mateix domini de la susceptibilitat, la seua condició de poder ser afectada, és també on pot ocórrer alguna cosa “queer” –estranya en català-, on la norma és refusada o revisada, o on comencen noves formulacions de gènere. Malgrat que les normes de gènere ens precedeixen i actuen sobre nosaltres (això és un dels sentits de la seua funció), estem obligats a reproduir-les (i aquest seria un segon sentit). Precisament perquè pot passar alguna cosa inesperada i inadvertida en aquest reialme del “ser afectat” podem trobar formes de gènere que trenquen amb els patrons mecànics de repetició, desviant-se, resignificant-se i, algunes vegades, trencant de manera bastant emfàtica eixes cadenes citacionals de la normativitat del gènere, i obrint lloc així per a noves formes de viure el gènere. La teoria de la performativitat del gènere, com jo l'entenc, mai va indicar quines representacions de gènere eren correctes, o més subversives, ni quines eren errònies, i reaccionàries. La qüestió era, precisament, relaxar el control coercitiu de les normes sobre com viure el gènere –que no és el mateix que transcendir totes les normes- per als propòsits de viure una vida habitable.

La performativitat del gènere no només caracteritza allò que fem sinó també com ens afecten els poders institucionals i el discurs, constrenyent i movent-nos en relació a allò que anomenem la nostra “pròpia” acció. Per poder entendre que els noms amb els

quals se'ns anomena són tan importants per a la performativitat com els noms amb què ens anomenem nosaltres mateix, hem d'identificar les convencions que operen en un ample ventall d'estratègies d'assignació de gènere. Aleshores podem veure com l'acte de parla ens afecta i ens anima d'una manera encarnada –de fet el camp de la susceptibilitat i l'afecte ja és una qüestió referida a algun tipus de registre corpori. De fet, l'encarnació que suposa el gènere i la seua representació és tal, que depèn de les estructures institucionals i dels mons socials més amples. No podem parlar d'un cos sense saber què li dona suport i quina és la relació que podria tindre amb eixe suport –o amb la seua manca. D'aquesta manera el cos no és tant una entitat sinó més aviat una relació, i no pot dissociar-se per complet de les condicions infraestructurals i ambientals en les quals viu. Així, la dependència dels humans i altres criatures del suport infraestructural exposa una vulnerabilitat específica que tenim quan estem mancats de suport, quan eixes condicions infraestructurals comencen a descompondre's, o quan ens trobem a nosaltres mateix radicalment mancats de suport en condicions de precarietat.

Tant els estudis sobre la representació com els de la discapacitat han aportat l'observació crucial; que tota acció requereix suport i que fins i tot l'acte més puntual i aparentment espontani depèn implícitament d'una condició infraestructural que suporta quasi literalment el cos que actua. Aquesta idea de “suport” és bastant important no només per a la re-teorització del cos que actua sinó també per a les polítiques més amples de mobilitat –quins suports arquitectònics han d'estar en un lloc per a què cadascú de nosaltres pugui exercir certa llibertat de moviments, la qual és necessària per a exercir el dret a l'assemblea pública. De la mateixa manera que reivindicuem que l'acte de parla depèn de les condicions i convencions socials, també podem dir que la representació del gènere depèn més generalment de les seues condicions socials i infraestructurals de suport. Açò té implicacions en el relat general de l'acció encarnada i social, però també per entendre els riscos corporals que les dones assumeixen per certs carrers durant la nit, en ajuntar-se en places públiques (les agressions sexuals a la plaça Tajrir podrien ser un exemple) i el risc de les persones transgènere al caminar pel carrer o en ajuntar-se en reunions públiques.

Qualsevol reunió pública està perseguida per la policia i la presó. I qualsevol plaça pública està definida, en part, per la població que probablement no pot arribar a ella. O els detenen a la vora, o no tenen llibertat de moviment ni de reunió, o són detinguts o empresonats. En altres paraules, la llibertat de reunir-se com a persones sempre està amenaçada per l'empresonament d'aquells que exerciren eixa llibertat i foren empresonats. I quan u arriba a espais públics o comuns amb visions radicals i crítiques, sempre hi ha l'anticipació, segura o ansiosa, que hi haurà un empresonament. De vegades caminem, o correm, tenint la certesa que anem cap a la presó, perquè és l'única manera de fer visibles els constreyniments il·legítims a una reunió pública i a una expressió política. Al Parc Gezi, algunes persones que es reunien van ser

detingudes, i altres van ser ferides. Els advocats que anaren a ajudar a les persones detingudes també foren detinguts; i en alguns casos, el personal mèdic que va acudir a ajudar a les persones ferides, també va patir lesions. I encara arribaria un nou grup, els periodistes, els professionals de la salut, els advocats, reomplint la xarxa de suport. Amb Pussy Riot, hi hagué manifestacions en les principals ciutats del planeta, i aparegueren formes de solidaritat en internet per pressionar els governs i les agències de drets humans per demanar la llibertat dels que havien estat empresonats i per oposar-se a les condicions d'empresonament polític. Aquests dos exemples ens obliquen a centrar la nostra atenció en l'empresonament polític i en la institució del sistema penitenciari com un mecanisme global de control de la ciutadania. Als Estats Units, dos terços dels empresonats són homes negres i gairebé tots els que estan al corredor de la mort són persones de color. Angela Davis ha suggerit que la presó als Estats Units continua la feina de l'esclavitud pel fet que suspèn els mateixos drets de ciutadania a la gent de color; es transforma en esclavitud per altres mecanismes. Al mateix temps, les xarxes de solidaritat amb els presoners es troben entre els moviments de base més importants, i en llocs com ara Turquia, Xile, Argentina, Sèrbia i Palestina, les dones estan en la primera línia d'aquestes lluites.

El feminisme és una part crucial d'aquestes xarxes de solidaritat i resistència precisament perquè la crítica feminista desestabilitza les institucions que depenen de la reproducció de la desigualtat i la injustícia, i critica les institucions i les pràctiques que infligeixen violència sobre les dones i sobre les minories de gènere, i, de fet, sobre totes les minories subjectes al poder policial per exposar-se i expressar-se com ho fan. Ara estem sent testimonis de moviments de masses contra el gènere a França, a diferents països de l'Europa de l'Est, com Polònia o Eslovàquia, i de com aquests s'alien a moviments contra la llibertat reproductiva, el matrimoni homosexual, contra el fet que es redueixen les restriccions imposades a l'alfabetització, la inserció laboral i la llibertat d'expressió de les dones. Una vegada i una altra sentim dir a les autoritats governamentals, de diferents parts del món, que la llibertat i la igualtat van contra "les normes comuns" d'una cultura nacional o que la igualtat, la llibertat i les injustícies són poc realistes, o que la llibertat i la igualtat són perilloses. I que plantegen uns riscos de seguretat greus cap a la nació o cap a Europa, o fins i tot, cap a la mateixa civilització. El govern rus acusà Pussy Riot "d'atacar l'ànima de l'home". Hi ha poques lluites més importants que aquelles que qüestionen les anomenades "normes comuns" en preguntar sobre les vides dels que no van ser mai incloses en eixes normes? Les vides que són, de fet, excloses explícitament d'eixes normes? Quina norma de l'ésser humà restringeix o limiten eixes normes comuns? i, fins a quin punt eixa norma és una norma masculinista? Podríem, tal vegada, mobilitzar tota l'expressió dels nostres sentits, inclosos el so i la imatge, per a reivindicar una vida lliure i habitable, a una democràcia sensata?

He suggerit que repensem la relació entre el cos humà i la infraestructura de manera que podríem entrar en la qüestió del cos com a discret, singular i autosuficient i he proposat en compte d'això entendre l'encarnació com a performativa i relacional; la relacionalitat inclou la dependència de les relacions infraestructurals així com els llegats del discurs i del poder institucional que precedeixen i condicionen la nostra existència. També estic suggerint que certs ideals d'independència són masculinistes i que el relat feminista posa de manifest aquest rebuig a la dependència que hi ha al cor de la idea masculinista del cos. Açò difereix de dir què són els cossos de les dones i què són els cossos dels homes. No estic fent eixes reivindicacions, sinó que només estic exposant el que jo entenc com una concepció masculinista de l'acció corporal que hauria de ser activament criticada. La meua referència a la dependència pot ben bé incloure dependència de la mare o de la persona cuidadora. Però aquesta no és la principal forma de dependència que em preocupa ara. En teoritzar el cos humà com un cert tipus de dependència de la infraestructura, entesa complexament com a relacions socials i ambientals, i com xarxes de suport i sosteniment que demostren com el ser humà mateix no es troba separat dels animals o del món tècnic, destaquem les maneres per les quals som vulnerables enfront de les infraestructures reduïdes o desintegrant-se, enfront del suport econòmic i enfront del treball previsible i ben remunerat. Aleshores, no solament som vulnerables als altres –una característica invariable de les relacions socials- sinó que aquesta mateixa vulnerabilitat indica una condició més ampla de dependència i d'interdependència què canvia l'enteniment ontològic dominant del subjecte encarnat.

Per descomptat, hi ha moltes raons que es poden oposar a la vulnerabilitat, però en la part final d'aquests comentaris, voldria argumentar contra la idea que la vulnerabilitat és el contrari de la resistència. De fet, voldria argumentar afirmativament que la vulnerabilitat, entesa com una exposició deliberada al poder, és part del significat de la resistència política com una acció encarnada. Sé que parlar sobre la vulnerabilitat produeix resistències de diferents tipus, i no només el tipus de resistència política que espere mostrar que requereix la vulnerabilitat com una part de la seua pròpia estructura. Hi ha qui es preocupa pel fet que si la vulnerabilitat esdevé un problema per al pensament, aquesta serà reivindicada com una condició existencial primària, ontològica i constitutiva, i que aquest tipus de fundacionisme acabarà naufragant en la mateixa costa rocosa que ho han fet altres, com puga ser l'ètica de la cura o el pensament maternal. ¿Pretén eixe gir cap a la vulnerabilitat reintroduir eixes modalitats particulars de pensament i revalorar-les dintre del discurs públic –suposa açò un contraban de paradigmes de saldo per a la seua revisió?

La resistència a la vulnerabilitat també està, de vegades, basada en el terreny de la política. Al cap i a la fi, si les dones o les minories pretenen establir-se elles mateixes com a vulnerables, ¿busquen, de forma deliberada o no, un estatus de protecció

sotmès a un conjunt paternalista de poders que han de salvaguardar allò vulnerable, és a dir, a aquelles que se suposa que són dèbils i necessitades de protecció? ¿El discurs de la vulnerabilitat redueix l'agència política dels subjugats? Per tant, un problema polític que sorgeix de qualsevol discussió com aquesta és si el discurs de la vulnerabilitat reforça el poder paternalista, relegant la condició de vulnerabilitat a aquells que pateixen discriminació, explotació o violència. I ¿què hi ha del poder dels oprimits? ¿I sobre la vulnerabilitat de les mateixes institucions paternalistes? Al cap i a la fi, si elles poden ser combatudes, enderrocades, o reconstruïdes en termes d'igualtat, aleshores, el mateix paternalisme és vulnerable a un desmantellament que desfaria la seua pròpia forma de poder. I quan aquest desmantellament es du a terme per persones subjugades, ¿no s'estableixen com a una cosa “altra” o “més” que vulnerable? De fet, ¿volem dir que superen la seua vulnerabilitat en eixos moments, la qual cosa implicaria assumir que s'anul·la la vulnerabilitat quan es transforma en agència? ¿O encara està la vulnerabilitat però assumint ara una forma diferent?

Finalment, hi ha objeccions polítiques justificades al fet que els grups dominants puguen utilitzar el discurs de la vulnerabilitat per a reforçar el seu propi privilegi. A Califòrnia, quan la gent blanca estava perdent el seu estatus com a majoria, alguns d'ells es reivindicaven com una població “vulnerable”. Els estats colonials han lamentat la seua “vulnerabilitat” a l'atac d'aquells als qui colonitzen, i buscaven una simpatia general basant-se en eixa demanda. Alguns homes s'han queixat que el feminisme els ha constituït com una “població vulnerable” i que ara ells són una “diana” de la discriminació. Diverses identitats nacionals europees ara reivindiquen que estan sota “atac” per les comunitats migrants noves i per les ja establertes. Podem veure que el terme s'ha transformat en certa forma, i com que pot no agradar-nos alguns, o fins i tot molts, dels canvis que pateix, podem trobar-nos d'alguna manera estranyament contraris a la vulnerabilitat. Per descomptat, això és una manera prou divertida de dir-ho, ja que podríem conjecturar que qualsevol quantitat d'oposició a la vulnerabilitat no anul·la del tot el seu funcionament a les nostres vides corporals i socials. Això sembla ser una veritat mínima que podem acceptar des de la psicoanàlisi. I tot i això, ¿les nostres objeccions polítiques a la vulnerabilitat ens transformen en bojos psicoanalítics? I ¿les nostres afirmacions psicoanalítiques sobre la vulnerabilitat ens fan còmplices de les posicions polítiques que no aprovem?

¿Quan ens oposem a “vulnerabilitat” com a terme polític sol ser perquè ens agradaria veure'ns a nosaltres com a agents –agèntics–, o tal vegada és que pesem que si ens veiem d'eixa manera hi haurà unes conseqüències polítiques millors? Si ens oposem a la vulnerabilitat en el nom de l'agència, ¿implica això que preferim veure'ns com aquells que només estan actuant però no com a aquells sobre qui s'ha actuat? I, ¿com descriuríem aleshores aqueixes regions de l'ètica i l'estètica que assumeixen que la nostra receptivitat està lligada a la nostra responsivitat, una zona

en la qual està actuant sobre nosaltres allò sobre el que nosaltres, al mateix temps, actuem d'alguna manera? ¿L'oposició a la vulnerabilitat també posa en perill una multitud de termes relacionats amb la vulnerabilitat, inclosos la impressionabilitat, la susceptibilitat, la possibilitat de patir agressions, l'apertura, indignació, ultratge, i fins i tot, resistència? Si no actua res sobre mi contra la meua voluntat o sense el meu coneixement previ, aleshores només hi ha sobirania, la posició de control sobre la propietat que tinc i que sóc, una forma del "jo" pensant que sembla sòlida i centrada en u mateix i que busca encobrir eixes falles d'un mateix que no poden superar-se. ¿Quin tipus de política està suportada per aquesta forma tan ferma de negació?

Com he intentat suggerir, en cridar l'atenció sobre la dimensió dual de la performativitat, invariablement estem actuant i alhora s'està actuant sobre nosaltres, i aquesta és una raó per la qual la performativitat no pot reduir-se a la idea d'actuació lliure i individual. Se'ns assignen noms i ens trobem vivint en un món de categories i descripcions molt abans de començar a ordenar-les críticament i a esforçar-nos per canviar-les i fer-les nostres. D'aquesta manera, som, bastant al nostre pesar, vulnerables a, i afectats per, discursos que mai no triem. De forma paral·lela vull suggerir que hi ha una relació dual amb la resistència que ens ajuda a entendre el que volem dir per vulnerabilitat. Per altra banda, hi ha una resistència a la vulnerabilitat que pren dimensions psíquiques i polítiques; la resistència psíquica a la vulnerabilitat desitja que mai es done el cas que se'ns impose un discurs i un poder per vies que mai hem triat, i per tant busca reforçar una noció de la sobirania individual contra les forces modeladores de la història sobre les nostres vides encarnades; per altra banda, el mateix significat de la vulnerabilitat canvia quan arriba a ser entès com a part de la mateixa pràctica de la resistència política. De fet, una de les característiques importants de la reunió pública que recentment hem treballat confirma que la resistència política depèn fonamentalment de la mobilització de la vulnerabilitat, i que les formes plurals o col·lectives de resistència estan estructurades de forma molt diferent de la idea d'un subjecte polític que estableix la seua agència derrotant la seua vulnerabilitat –prenc açò últim com un ideal masculinista.

Independentment de la resistència psicològica a la vulnerabilitat, hi ha crítiques polítiques legítimes a algunes de les seues apropiacions. De forma més prominent, hi ha aquells qui discuteixen que la vulnerabilitat no pot ser la base per a la identificació de grup sense reforçar el poder paternalista. Una vegada uns grups s'han marcat com a "vulnerables" dins d'un discurs de drets humans o de règims legals, eixos grups és reïfiquen com a "vulnerables" per definició, fixats en una posició política de manca de poder i de manca d'agència. Tot el poder pertany a l'estat i a les institucions internacionals que se suposa que els ofereixen protecció i defensa. Eixos moviments tendeixen a subestimar o esborrar activament, formes d'agència i resistència política que sorgeixen dins de les poblacions anomenades vulnerables. Per a entendre eixos tipus

extra jurídics de resistència hauríem de pensar sobre com la resistència i la vulnerabilitat treballen juntes, una cosa que el model paternalista no pot fer. La segona principal objecció és que hi ha massa apropiacions cíniques i interessades de la “vulnerabilitat” per grups dominants, de vegades per poders colonials, que reclamen pel fet que aquells col·lectius que busquen la igualtat, la democràcia, la fi del colonialisme, o la reparació de les ferides passades, els estan convertint en inacceptablement “vulnerables”. En eixos casos és el seu privilegi el que s’ha convertit en “vulnerable” per a ser anul·lat per les demandes creixents d’igualtat i de llibertat. Aquest ús de la “vulnerabilitat” esborra la condició de vulnerabilitat en la qual viuen les poblacions precàries, i constitueix un atac ideològic al terme per tal d’expandir i racionalitzar les desigualtats. Des del meu punt de vista, la “vulnerabilitat”, no hauria de ser declarada com una condició existencial, encara que tots estem subjectes a accidents, malalties i atacs que poden suprimir les nostres vides de manera ràpida. Tot i això, no seria una política suficient pel fet d’abraçar la vulnerabilitat o per entrar en contacte amb els nostres sentiments, o despullar els nostres defectes com si això poguera llançar una nova forma d’autenticitat o inaugurar un nou ordre de valors morals o un aflorament ràpid i extens de la “cura”. No estic a favor d’eixos moviments cap a l’autenticitat com a manera de fer política, ja que es continua situant la vulnerabilitat com oposada a l’agència i s’identifica l’agència amb formes sobiranes d’actitud defensiva i no reconeixen els camins pels quals la vulnerabilitat pot ser un moment incipient i perdurable de resistència. Una vegada entenem la manera per la qual la vulnerabilitat entra dintre de l’agència, aleshores la nostra comprensió dels dos termes pot canviar i l’oposició binària entre ells pot veure’s suprimida. Considere que suprimir aquesta dualitat és una tasca feminista.

En resumen: la vulnerabilitat no és una disposició subjectiva, sinó una relació amb un camp d’objectes, forces, i passions que ens repercuteixen o ens afecten d’alguna manera. Com una manera d’establir un relat d’un mateix que no és un mateix i no totalment dominable, la vulnerabilitat és un tipus de relació que pertany a la zona ambigua en la qual la receptivitat i la responsivitat no es poden separar clarament una de l’altra ni es distingeixen com a moments separats d’una seqüència.

Per descomptat, me n’adone que he utilitzat “resistència” almenys de dues maneres: primera, com a la resistència a la vulnerabilitat que caracteritza la forma de pensament que es modela a ella mateixa en el domini; segona, com una forma social i política que està informada per la vulnerabilitat i per tant no és el seu contrari. He suggerit que la vulnerabilitat no és ni totalment passiva ni totalment activa, sinó que opera en una regió intermèdia, una característica constituent d’un animal humà afectat i actuant alhora. Per tant, tendisc a pensar sobre eixes pràctiques d’exposició deliberada a la violència política o militar en la qual els cossos, col·locats en línia, o bé reben cops o busquen parar la violència com a bloquejos o barreres vives. En ei-

xes pràctiques de resistència no violenta podem arribar a entendre la vulnerabilitat corporal com una cosa realment organitzada o mobilitzada per al propòsit de la resistència. Per descomptat, eixa reivindicació és controvertida, ja que aquestes pràctiques poden semblar aliades de l'autodestrucció, però el que m'interessa són eixes formes de resistència no violenta que mobilitzen la vulnerabilitat per als propòsits d'afirmar l'existència, reivindicant el dret a l'espai públic, a la igualtat i oposant-se a les accions violentes de la policia i de les forces militars i de seguretat. Podem pensar que aquests són moments aïllats en els quals un grup decideix prèviament produir un bloqueig o unir els braços per demandar un espai públic o per resistir-se a ser desallotjats per la policia. I no hi ha cap dubte que és veritat, tal com va succeir a Berkeley en 2011 quan un grup d'estudiants i col·legues van ser assaltats per les forces policials al campus al mateix moment que estaven realitzant una protesta no violenta. Però cal considerar també que en molts llocs del món per a les persones transgènere i per a les dones que volen transitar pels carrers de nit de forma segura, el moment d'aparèixer de forma activa al carrer implica un risc deliberat d'exposició a la força. Com sabem, açò és clarament cert per als grups que s'ajunten sense tindre els permisos i sense armes per oposar-se a la privatització i que es manifesten per la democràcia, com vam veure al Parc Gezi d'Estambul el juny passat. Encara que eixos grups estan mancats de protecció legal i política, no es redueixen per això a una mena de "vida nua". No hi ha poder sobirà que llance el subjecte fora del domini de la política com a tal; més aviat el que hi ha és una renovació de la sobirania popular fora de, i contra, els termes de la sobirania estatal i del poder policial, i que implica una forma concertada i corporal d'exposició i resistència.

La vulnerabilitat pot sorgir dins de moviments de resistència i en democràcia directa precisament com una mobilització deliberada de l'exposició corporal. Abans he suggerit que hem de tindre en compte dos sentits de la resistència: resistència a la vulnerabilitat que pertany a certs projectes de pensament i a certes formacions polítiques organitzades pel domini sobirà, i una resistència als règims injustos i violents que mobilitza la vulnerabilitat com a part del seu propi exercici de poder. He intentat suggerir que el cos s'exposa tant a la força policial com a la captura fotogràfica, i que en certes ocasions, no totes, el periodisme fotogràfic encara té el poder d'explorar i invertir les icones visuals de la violència sexualitzada. En el paisatge de la vulnerabilitat hi ha sempre un camp de forces a les quals s'exposa qualsevol criatura, tant els humans com els animals. No és una característica subjectiva dels humans ni és exactament una condició existencial. Anomena un conjunt de relacions entre éssers sensibles i el camp de força dels objectes, organitzacions, processos de vida, i institucions que constitueixen la mateixa possibilitat de la vida vivible-habitable. I aquestes relacions impliquen invariablement graus i modalitats de receptivitat i responsivitat que, treballant alhora, no formen precisament una seqüència. A la vida política, sem-

bla cert que passen algunes injustícies i que aleshores hi ha una resposta, però pot ser que la resposta estiga passant al mateix temps que ocorre la injustícia, i açò ens dóna altra manera de pensar sobre els successos històrics, l'acció, la passió i les formes de resistència. Semblaria que sense ser capaços de pensar la vulnerabilitat, no podem pensar la resistència, i que pensant sobre la resistència ja estem en marxa, desmantellant la resistència a la vulnerabilitat precisament per tal de resistir.



Paulo Freire
INSTITUTE
INSTITUTE

Buscar...

Mi Cuenta

PORTADA TIENDA

SENDAS & TRAVESÍAS



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



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



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



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

COLECCIONES

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

Instituto Paulo Freire de España

Apdo. de correos 76
46800 Xàtiva

NUESTRAS WEBS

Instituto Paulo Freire
Rizoma Iberoamericano

[Portada](#) [Información Legal](#) [Protección de Datos](#)

Desarrollo @ grupowebmedia



Naturalesa i sentit del treball del mestre i la mestra en el segle XXI¹

Marco Raúl Mejía J.; Planeta Paz y Expedición Pedagógica Nacional

Traducció: Marta Malet i Iolanda Corella



“Al despolititzar l’educació i reduir-la al terreny de les destreses, la ideologia i la política liberals aconseguixen generar una pràctica educativa que contradiu o obstaculitza una de les exigències fonamentals del propi avanç tecnològic, la de preparar a subjectes crítics, capaços de respondre amb prestesa i eficàcia a reptes inesperats i diversificats. En realitat, l’entrenament estricte tecnicista habilita l’educand per repetir determinats comportaments. Tanmateix, anem una mica més enllà d’açò. Necessitem un saber tècnic real, amb el qual respondre als reptes tecnològics, un saber que se sap en compondre un univers major de sabers. Saber que no censura les preguntes legítimes que es fan sobre ell mateix: en benefici de què o de qui; contra què o contra qui s’utilitza. Saber que no es reconeix indiferent a l’ètica i a la política, però no a l’ètica del mercat ni a la política d’aquesta ètica.”

Paulo Freire²

¹ Aquest text és part d’un document més ampli que constituirà el meu proper llibre que serà publicat en l’Editorial Desde Abajo: “Las escuelas del capitalismo, espacio polisémico en disputa” – Tomo III.

² FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Indignación. Madrid. Ediciones Morata. 2001. Páginas 136-137.

³ Recordem que Marx havia assenyalat que en alguns treballs la producció i el consum són simultanis; per exemple, en actors, professors, metges, rectors.

Aquesta cita del llatinoamericà universal en educació i pedagogia, qui albira les implicacions dels nous processos en marxa de la tecnologia per al pensament crític i emancipador, em serveix per donar l'entrada en aquest text les enteses del treball immaterial, els quals reformulen les maneres del treball i de forma específica les del treball de mestre i mestra en l'actualitat.

Un assumpte central en les discussions actuals per l'Estatut docent de les mestres i dels mestres colombians és abordar el debat sobre la naturalesa i el tipus de treball que realitzen, ja que d'aquestes qüestions van a derivar assumptes sobre els quals han de versar les propostes d'Estatut i els seus correlats reivindicatius, que incidiran en reconstruir les organitzacions de cara a aquest nou segle a la llum de la revolució científicotècnica en marxa i en la manera com el capital se les ha apropiat i ha reestructurat el seu projecte de control.

S'ha discutit des de finals del segle XIX i al llarg del XX, quin tipus de treball realitza un mestre en la societat: productiu?, reproductiu?, genera plusvàlua³? O és algú que és necessari al procés de producció i la valorització sense produir-la?. En aquest sentit, qui és un treballador?, i qui un treballador de la cultura? Un professional?, un treballador proletaritzat?, o un treballador proletaritzat de l'ensenyament i el coneixement?, un funcionari públic?, o segons la més remota denominació dels seus orígens: una vocació o un segon pare o mare?.

D'allò que determinem que és, és a dir, del seu lloc en la societat actual i de la seua relació amb els altres treballs, depén el marc de lluita que es construeix per fer possible el reconeixement dels mestres i les mestres, en les condicions d'una societat que es recompon a la llum de les noves transformacions en el coneixement, la tecnologia, la informació, els nous llenguatges, la comunicació, la innovació i la investigació; no sols en el lloc que el sistema li dona, sinó sobretot en les lectures crítiques, la importància que se li atorga com una de les professions centrals en la constitució del treball immaterial d'aquest temps.

Amb aquesta finalitat, en aquest text abordarem en un primer moment eixes transformacions i la manera com aquestes reorganitzen el control del capital en la societat i, de manera específica, en l'educació. Després abordarem el lloc del mestre i de la mestra en eixa reconfiguració, així com el tipus de treball que realitza, i com és també reorganitzat en els temps que corren.

En un tercer moment, buscarem donar compte d'alguns assumptes que són substancials al treball del mestre i de la mestra i la manera com s'han obert a compresions diverses i com transformen les mirades que es tenia sobre aquests, tot modificant aspectes centrals en el treball dels educadors. Ens referim a aspectes com un nou estatut epistemològic, contextual, científic i ètic, el que implica construir el seu quefer amb sentit per al moment actual, la qual cosa dona nombroses pistes per a un estatut que done compte d'aquests i permeta construir nous horitzons polítics i gremials, així com politicopedagògics.

Acabarem plantejant el que implica allò enunciat per a la professió de mestra i mestre a dia de hui, tot desenvolupant les tensions que estan a la base d'un debat per tal de construir ¿el repte? d'un docent que s'instal·le en el segle XXI, amb la perspectiva de construir una escola, una educació, i a si mateix, com a camp en disputa amb i des d'un projecte emancipador i transformador de la societat, fent real en el seu viure quotidià el plantejament que altre món és possible, i la seua pròpia construcció tot reconeixent-se com un lluitador contrahegemònic en un dels espais centrals de l'hegemonia i les seues diferents dinàmiques i processos d'aquest.

I. Comprendre les noves formes del control del capital i les seues manifestacions en la societat i l'educació en aquest canvi d'època⁴

La crisi que va viure el capitalisme en la dècada dels 70 del segle passat, no sols tenia a veure amb l'entrada d'un nou sector hegemònic en el seu projecte de control i poder. El capital financer, que desplaçava el manufacturer, davant les dificultats de pagament dels préstecs realitzats a moltes de les economies emergents, generarà una crisi en la qual un dels aspectes més visibles fou el deute extern. També, com altre factor addicional, el món es trobava davant d'unes modificacions estructurals que emergien com a noves realitats on el coneixement, la tecnologia, la informació, la comunicació, els nous llenguatges, la innovació i la investigació, constituïen nuclis emergents en la societat, tot generant sectors que dinamitzaven la producció de vida i els seus bens materials i simbòlics, reestructurant relacions en els seus diferents àmbits culturals, econòmics, polítics, i socials, i produint un fenomen de "cientifització" dels processos de producció.

Ciència i tecnologia no sols es manifesten en la vida quotidiana transformant els entorns locals, sinó que es converteixen en forces productives materials i són utilitzades com un empleat més; com un membre del col·lectiu obrer del capital social, tot gestant una nova producció de plusvàlua en l'àmbit mundial, i generant major desenvolupament del treball immaterial. Els treballadors d'aquesta nova economia es converteixen en portadors del seu mitjà de treball: el coneixement, que reorganitza no sols la producció sinó les relacions socials i les seues dinàmiques de poder, tot reassignant els papers dels subjectes.

A. LA CRISI DE LA DÈCADA DELS 70 DEL SEGLE PASSAT

És important per comprendre aquestes noves lògiques de control, la manera com se li dona eixida a la crisi viscuda pel capitalisme en la segona meitat del segle XX. Es realitzà, en part, mitjançant l'apropiació per part del capital dels nous sistemes de la ciència, la tecnologia i la innovació a través d'un control directe de les Noves Tecnologies de la Informació, el Coneixement i la Comunicació (NTIC).⁵ Allí va ser canalitzat part del capital que en mig de la crisi requeria mantindre la seua taxa de guany i

⁴ Aquest primer número són extractes del text de la meua autoria: "Construir la teoria crítica del treball immaterial y las NTIC, una aproximación desde la educación popular", publicat en: Nodos y nudos: volumen 4, núm. 32. Universidad Pedagógica Nacional. 2012.

⁵ Recordem com alguns autors del marxisme, veuen el desenvolupament d'aquestes com el resultat de les lluites socials i obreres dels segles XIX i XX per la dignificació i contra la penúria del treball material, només que el moment en el qual es dona el seu major desenvolupament (crisi del socialisme real), no hi ha condicions de poder a la societat per col·locar-les al servei dels moviments i els grups anticapitalistes. De la mateixa manera, són noves perquè són les pròpies de l'entorn cultural present, diferents a les específiques d'altres temps i moments històrics.

⁶ RAMONET, Ignacio. Un mundo sin rumbo. Madrid. Debate. 1997.

⁷ Les pàgines següents del text reprenen elements de: "Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo xxi", en: Revista Internacional de Filosofía. No.58. 2010 y en: Revista Ciencia Política, No. 11, 2011.

⁸ RIFKIN, Jeremy. La era del acceso. La revolución de la nueva economía. Buenos Aires. Paidós. 2000.

que en eixe moment no trobava on ser col·locat. Açò va dur a inversions massives i a un fort creixement d'aquest capital que entrà a dinamitzar els processos gestats en la microelectrònica, i va convertir les NTIC, no sols en un nou component de la dinàmica de la societat capitalista actual, sinó també en les noves formes de control i d'acumulació de el capital.

És tan potent i visible aquesta dinàmica en la reorientació de la societat actual, que se li assignen diferents noms, i configura una espècie de sentit comú sobre l'època que expressava les noves formes com es produïen i es visualitzaven els nous temps i espais que organitzava el capitalisme, els seus mecanismes de producció de la vida, els seus significants socialment intercanviables. És a dir, les maneres i els mitjans de producció del coneixement-poder novament són expressats sota la forma de domini i control en mans d'una elit encarregada de gestar i monopolitzar els nous llenguatges i els sentits de la vida de les persones, en funció de la maximització del guany i la producció de mercaderies.

En aquest marc es produeix una reestructuració de la producció i dels negocis. El sector financer inverteix en els nous sistemes del coneixement, la tecnologia, la informació, la comunicació, els nous llenguatges, la innovació i la investigació, que es fan estratègics arran del seu ús en la vida quotidiana, del desenvolupament i canvi permanent d'aquests i, en conseqüència, d'un creixement amb característiques transnacionals, la qual cosa els permet col·locar el seu capital fora de perill en anar més enllà dels mercats interns, en unes noves formes d'indústria lligades a aquests processos tecnològics i comunicatius, en els quals també s'estructuren els consums.

És l'aprofitament dels temps de la crisi i els nous llocs d'inversió el que permet convertir en estratègiques les indústries que donen forma a les NTIC, tot produint una reestructuració de la producció de la societat i de les formes d'organització i control del capital. Un informe del New York Times del 2008 mostra com, a finals de la dècada dels 80 del segle passat, les NTIC i els programes d'informàtica representaven no menys de la meitat de les inversions realitzades per les multinacionals, assolint un bilió 750.000 milions de dòlars (1,750.000.000.000/ un bilió set-cents cinquanta mil milions), i com el mateix any de la publicació, que és l'any de la crisi financera mundial per les hipoteques d'habitatge, la seua inversió augmentà un 23% i el tràfic a la xarxa, un 55% en el 2008 i projectada al 74% en el 2009⁶.

Una de les majors dificultats es troba en comprendre, en clau de teoria crítica i des de tot el que aquesta arrebrega⁷, el temps que vivim, els processos de reproducció material i social en els quals la realitat s'ha transformat a passes accelerades; les noves fonts de productivitat centrades en el coneixement, la tecnologia, la informació i la comunicació ens col·loquen front a un model productiu amb característiques particulars i sobre noves bases materials i socials. Així, segons Rifkin⁸, la riquesa hui no se suporta sobre les mateixes bases que en el passat, sinó sobre la imaginació i la cre-

ativitat i transforma també les subjectivitats, la qual cosa, per a les teories del post-marxisme, fa necessari que es reconeguen les característiques d'aquests noves formes d'acumulació, en les quals el coneixement i el treball intel·lectual ja no es presenten ni s'autorealitzen com activitat útil, sinó com a relació salarial directa i indirecta, i exigeixen la construcció i ampliació de la teoria política del valor per a aquestes noves formes d'acumulació.

B. COMPRENDRE LES MODIFICACIONS DEL CAPITAL

No canvia l'essència contradictòria del mode capitalista de producció (monopolització, increment de la taxa de guany, velocitat en els cicles de realització del guany, apropiació privada d'aquest, explotació), però si canvien les seues formes de realització i també les formes de control i poder, emergeix un treball immaterial que és part del procés de treball, i que pertany al subjecte productor. Alguns autors veuen en aquest aspecte la modificació del treball abstracte marxista, allò que transforma la manera de produir subjectivitat en la generalització d'eixe treball, eixe que acurta els cicles del capital fixe⁹.

Alguns autors¹⁰ veuen una reactualització de “la intel·ligència general” treballada per Marx en els *Grundrisse*, on les transformacions produïdes per la gran indústria al començament es fan des del treballador, qui anima amb el seu saber fer, amb la seua habilitat, els instruments per efectuar la transformació de les matèries primeres. Tanmateix, el maquinisme va deixant enrere l'instrument del treballador individual i l'activitat productiva es manifesta com activitat de la màquina, tot convertint-se aquesta en una “unitat virtuosa” que posseeix en eixe moment la força i l'habilitat que abans era de l'obrer.

Açò dona inici a la submissió real del treball al capital que continuarà en les fases successives del capitalisme amb les següents característiques:

- § El procés de producció deixa de ser un lloc en el qual la unitat dominant és el treball.
- § El treball objectivat deixa de ser un simple producte que serveix d'instrument i s'erigeix com la força productiva mateix.
- § El resultat del treball social general es fixa en el capital i no en el treball.
- § La ciència es manifesta en les màquines i el procés de producció es converteix en aplicació tecnològica de la ciència.
- § El treball immediat, i la seua quantitat, deixen de ser els elements determinants de la producció.
- § La producció del valor es desprèn i deixa d'estar centrada en el treball immediat.
- § El sobre treball deixa de ser el fonament de la riquesa i de l'explotació.

La ciència va a ser eixe intel·lecte general que Marx veu materialitzat en el sistema de màquines, convertida en una nova font de riquesa i raó per la qual el coneixe-

⁹ AMIN, Samir. Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista. México. Siglo XXI. 2001.

¹⁰ VIRNO, Paolo. Gramática de la multitud. Madrid. Traficantes de sueños. 2003.

¹¹ SASSEN, Saskia. ¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización. Barcelona. Bellaterra. 2001.

¹² OFFE, Claus y HINRICHS, Karl. La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro. Madrid. Alianza. 1992.

¹³ TRONTI, Mario. Obremos y capital. Madrid. Akal. 1999.

ment, la tecnologia i les seues variades versions de desenvolupament científic es converteixen en força productiva immediata i del col·lectiu social humà apropiada pel capital sense tornar-li res a la societat. S'ha aconseguit una incorporació de la intel·ligència generada al capital.

Aquests processos són visibles en els desenvolupaments de la informàtica, l'automatització, que transformen les relacions dels individus amb les màquines, amb la qual cosa, segons Virno, a qui seguisc: s'han reduït els temps "morts", s'ha automatitzat la integració (fabricació assistida per computadores) el que dona lloc a la polivalència amb la seua multifuncionalitat i plans flexibles, i ha aparegut una força laboral mòbil, precària, interina, subcontractada, amb la divisió de la cadena productiva que genera grups semiautònoms i polivalents.

La intel·ligència general es converteix en una realitat en els subjectes mateix al donar-se eixa nova forma del treball viu que és el treball immaterial, el qual dóna contingut precís a l'organització productiva d'aquest temps, centrada en la ciència, i configura un nou tipus de treball que ja no té el seu suport principal en la matèria primera, sinó en el coneixement, la informació, la innovació, que ha de rebre aquesta perquè funcione el nou sistema de màquines i tecnològic en el que s'ha anomenat "la nova geografia del treball"¹¹.

Aquests canvis es manifesten en la sortida de certs capitals individuals i estatals a nivell geoestratègic. La dilatació d'una esfera de la producció cap a la del consum, un atac directe al salari per via de la desprotecció sindical, absència de treball humà per via de la tecnologia en múltiples activitats lligades al cicle productiu¹².

Aquesta dinàmica s'acompanya d'una fragmentació de la producció en forma de descentralització productiva, externalització, sub-contractació, tot produint una dissolució de la classe obrera clàssica i un trencament de les organitzacions en tant que l'excessiva temporalitat i les noves condicions dels assalariats produeixen una reestructuració de l'organització clàssica dels treballadors, els quals, en no entendre per què no se'ls dona resposta en les seues condicions, generen una caiguda de l'afiliació i una reducció de les bases socials¹³.

A més, es configuren dues zones contraposades en aquesta organització social del treball en la societat; una vulnerable amb producció precària i de treball simple en aquesta nova organització social del treball –per exemple, algunes maquiladores– i altra, d'innovació i alt dinamisme en el coneixement i la tecnologia a la qual queden adscrits els processos educatius i de la qual, ixen o entren, segons els resultats que entreguen en la producció material de la societat, obrint una lliça sobre l'alta producció de valor a partir de la ciència amb característiques bastant novedoses en comparació amb la forma de producció anterior.

Com podem veure, estem en un moment de reinterpretació en el qual els mapes contextuais d'acció de mediació amb què ens movíem en el passat no són suficients.

cients per a aquestes noves realitats, i això ens va a exigir actualitzar els fonaments conceptuals, no sols de la forma que pren, en aquests temps, el canvi i les transformacions civilitzatòries generades en el procés de revolució científicotècnica en marxa, sinó també de les bases de la teoria crítica perquè pugui donar compte d'aquest canvi d'època en clau de nou projecte de poder i de control, el que ha generat, des d'aquesta aposta que ens interpel·la, una sèrie de recerques per tal d'interpretar eixes modificacions del present històric i construir nous escenaris d'emancipació.

En alimentar aquestes perspectives crítiques, algunes posicions construeixen una mirada en la qual el treball intel·lectual, que s'ha convertit en relació salarial directa o indirecta, es dona en una reificació del coneixement-poder en la qual aquesta forma immaterial del treball com a mercaderia es fa visible i pateix una desvalorització/devaluació social.

En entrar aquesta nova subjectivitat que es constitueix socialment en eixa relació salarial establida des del treball immaterial, tot allò anterior genera una dinàmica diferent de control dels mecanismes de producció de significants, socialment intercanviables. Açò mostra un grup reduït que s'erigeix com a gestor del monopoli de sentits i significants, la qual cosa és possible des d'aquests nous controls comunicatius i del llenguatge que, en ser col·locats en el mercat en funció de la maximització dels guanys (rendibilitat), estableixen altres característiques per al poder i les seues formes de control.

Aquesta mirada ha dut a alguns autors a parlar de tecnologies “dures” i tecnologies “blanes”, més enllà dels processos que fan la seua assimilació a ciències “dures” i ciències “blanes”. Des d'aquesta lectura crítica, les primeres estarien referides a aparells i bens tangibles, estructures físiques, maquinàries, i les segones a eixes formes immaterials, no tangibles que circulen a través dels processos, els coneixements, les estructures organitzatives, procedimentals. S'afirma que en l'educació tot procés d'ensenyança-aprenentatge és “bla”.

1. La recerca crítica amb el treball immaterial i les seues formes

Aquesta separació complementària dels diferents treballs, obri també altra perspectiva crítica ja que comença a fer una lectura que mostra com part del control sobre les persones es dona a través d'aconseguir que realitzen sols un ús instrumental dels aparells desenvolupats a partir de les tecnologies blanes, i garanteix el control del poder en els processos de tecnologia blana mitjançant mecanismes de propietat intel·lectual i de patents¹⁴.

És en aquest aspecte on un treball d'investigació i educatiu crític permet trençar eixa separació i construir els nexes entre un i altre procés com a producció humana, tot reintegrant la unitat entre treball manual i treball intel·lectual, i trenca així el nou fetitxe sobre aquestes dinàmiques noves en la societat, que organitza el capital

¹⁴ Un bon exemple d'aquesta nova complexitat interpretativa és el cas d'Internet. Físicament es veu en la seua relació amb la telefonia, però també està el software, que és el servei, i més enllà, les xarxes socials, que constitueixen el seu contingut i les mediacions socials. En aquest sentit, és profundament polític.

¹⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. CLACSO. 2009.

¹⁶ PROGRAMA ONDAS de Colciencias. *Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas · Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica*. Período 2006-2008. Bogotá. Colciencias- Fundación FES- Programa Ondas. 2009.

¹⁷ ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo. Boitempo. 2011. Aquest autor diu que la primera edat de la màquina és la producció de motors a vapor (1848); la segona edat és la producció de motors elèctrics (1890); la tercera edat és la producció de màquines electròniques (1940); i la quarta edat, és la producció de màquines microelectròniques informacionals, integrades a xarxes interactives del ciberespai (1980), i que generen una metamorfosi en les innovacions tecnològiques i organitzacionals, i també “sociometabòlica”, és a dir, de les edats a través de la renovació generacional del treball viu.

¹⁸ MARTÍN-BARBERO, Jesús, “¿Razón técnica vs. razón pedagógica?”, en: ZULETA, M.; CUBIDES, H. y ESCOBAR, M. R. (Editores). *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, sub-*

sobre un ús instrumental intensiu. El trencament que va fer el capital de treball manual i intel·lectual es reintegra amb la reelaboració de la intel·ligència general a partir d'aquesta nova mirada que pretén comprendre aquesta producció com a inseparable; fet que també permet ampliar la idea de tecnologia i veure-la en la producció camperola, en el coneixement ancestral de les nostres comunitats originàries sobre l'aigua, els boscos, els conreus, entre altres, el que fa del territori eixe lloc de contradiccions i conflictes on es constitueix l'acció humana en l'actualitat, i que ha donat forma al que alguns autors han anomenat “epistemologies del sud”¹⁵.

Per exemple, des d'aquesta perspectiva, es fa central el control produït des de la recerca en tots els àmbits, en tant que aquesta es fa central a la constitució del capitalisme actual, a la vegada que es constitueix a si mateix com a camp de saber i de coneixement, tot establint un espai en disputa, doncs es converteix en factor bàsic de la constitució de desigualtat i control en la societat actual¹⁶.

Sectors del pensament crític veuen en aquests processos la quarta revolució industrial i tecnològica o “revolució de les xarxes de la informació”. Ací s'ubica el paradigma microelectrònic com una nova realitat, que exigeix incorporar allò informacional a l'arquitectura de les xarxes telemàtiques i de comunicació, fent un salt qualitatiu en les màquines informacionals, i constituint eixes xarxes que intensifiquen els circuits de reproducció del capital en les activitats d'informació, educació, d'investigació, desenvolupament del sector serveis, en consultoria, informació, comunicació, burocràcia, pública i privada, i en els serveis financers. Aquest canvi sociotècnic en l'actualitat alguns l'han anomenat “la quarta edat de la màquina”¹⁷.

Així mateix, un autor com Jesús Martín-Barbero ens planteja que: “ens enfrontem així a altre canvi molt més radical, que consisteix en noves maneres de producció del coneixement i, més específicament, noves relacions entre allò sensible i allò intel·ligible. En aquest aspecte resideix la lucidesa de Castells, qui lliga la mutació digital a la superació definitiva de la separació entre els dos lòbuls del cervell: el de la raó argumental i el de l'emoció passional, i que per mera casualitat resulta ser el de l'art! Doncs bé, hui a dia, en ciències clau com ara la física i la biologia, s'anomena cada dia més freqüentment “experimental” a simular digitalment en una computadora.”¹⁸

Preguntar-se pel lloc dels educadors populars i dels qui treballem en aquesta perspectiva, així com dels diferents actors crítics en aquest nou context, així com pel nus de relacions en les quals queda immers el seu accionar, fruit de la manera com es construeix aquest capitalisme que es reconfigura des del coneixement, la tecnologia, la comunicació i la informació, els nous llenguatges, la recerca i la innovació, significa preguntar-se també per la manera com es transformen i creen els processos crítics en aquest temps, així com per les diferents maneres d'entendre l'acció humana i l'aspecte educatiu (Mejía, 2012).

També es produeixen modificacions en la protesta, en els moviments socials, en l'àmbit sindical i polític de l'actualitat, que d'igual manera han de readaptar-se i trobar les seues noves formes d'acció i comprensió de la realitat a la llum d'aquests nous fenòmens que transformen les seues pràctiques, i sorgeix la tasca de desenvolupar les noves conceptualitzacions en el sentit de les argumentacions abans assenyalades, per donar forma a una ampliació de teoria que, a la vegada que llig, il·lumine els nous processos i camins de lluita, recree la teoria per tal de donar respostes des de les propostes de canvi i d'emancipació al control, i trobar les formes alternatives d'eixa emergència de producció de significants i de subjectivitat des d'una perspectiva crítica a la llum dels nous llocs del treball immaterial.

Va a ser necessari un esforç per construir las noves formes i les noves teories de l'acció humana, en coherència amb les aportacions ja realitzades des del pensament crític que ens garantisquen la fidelitat als projectes emancipadors; però haurà de ser un treball de construcció col·lectiva que genere una relació teoricopràctica de les resistències de hui que ja estan presents en múltiples llocs i s'escriuen des de les lluites inicials dels seus actors i des de l'acumulat del passat. En aquest sentit, l'Educació Popular, en la seua perspectiva transformadora de la societat en l'esfera educativa, proposa també una construcció críticotransformadora, per fer una lectura d'aquestes modificacions de la societat per proposar i desenvolupar els projectes alternatius actuals, en aquest cas, en l'esfera de l'educació formal.

II. El mestre(a) com assalariat i treballador de la cultura

El treball a dia de hui, es fa més complex i, en el sentit del que dèiem abans, la seua anàlisi requereix ser actualitzada des dels fonaments. Fet que en aquesta etapa del capitalisme es consolida el sector serveis¹⁹ en la societat; eixos treballadors d'oficina que tant han servit als qui s'oposen a la interpretació marxista del treball i que encara diuen que allí no existeix proletarització de l'ocupació, i que el que apareix són unes classes mitjanes no proletàries, en les quals estarien els treballadors d'oficina, els funcionaris i alguns mantenen que allí estarien els mestres i les mestres; des d'aquesta perspectiva intenten construir una visió del mestre i de la mestra que els treu de les lluites i de les aliances de classe. En aquest sentit, són moltes les concepcions que intenten convertir-los simplement en uns professionals funcionaris estatals; no en va es desenvolupen des d'ací les propostes de desprofessionalització i despedagogització, centrals a l'actual procés.

Des d'una visió marxista, Mandel²⁰ ho defineix com "un treball especialitzat, la producció i consum del qual no recauen en un producte material". I assenyalava que les seues principals característiques serien:

jetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas, Bogotá, Universidad Central - IESCO. Siglo del Hombre Editores. 2007. Página 215.

¹⁹ RUBIN, I. L. Ensayos sobre la teoría marxista del valor. Buenos Aires. Cuadernos de Pasado y Presente. 1974.

²⁰ MANDEL, E. Tratado de economía marxista. México. Editorial Era. 1977.

²¹ BRAVERMAN, H. Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX. México, DF. Nuestro Tiempo. 1984.

²² SEN, A. Y KLIKSBERG, B. Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado. Barcelona. Deusto. 2007.

²³ TYLER, R. Principios básicos del currículum. Buenos Aires. Ediciones Troquel. 1992.

²⁴ WALLERSTEIN, I. The Modern World-System IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789-1914, California, University of California Press. 2011.

- El treball materialitzat no pren forma d'objecte vendible.
- El ven el treballador al capitalista, i aquest últim el converteix en mercaderia en el mercat de béns.
- És un treball i es produeix sota relacions socials capitalistes.

En aquest punt es dona la discussió, en quan alguns diuen que és productiu, és a dir, que produeix plusvàlua; i per tant afegeix valor al capital i contribueix al procés de valorització del mateix²¹.

A. *EL MESTRE I LA MESTRA COM A ASSALARIATS*

A mesura que el capital va fer funcional l'escola al seu projecte, especialment en el paradigma anglosaxó del currículum en el qual l'escola fou organitzada per la teoria de l'administració de Taylor, el mestre deixà de ser apòstol i segon pare o segona mare, i es va convertir a una sèrie de processos que inclouen una relació amb el coneixement, amb les construccions de la ciència. I ho feu des del model únic de la ciència basat en el positivisme²² i en la modelització de la física mecànica, i amb les aportacions de la pedagogia i de les ciències socials que interpretaven i explicaven el món, a la vegada que dotaven de sentit a l'escola. D'igual manera, els processos de la seua organització es veien sotmesos a concepcions d'administració fabril, les quals generaven el seu cicle de supervisió i inspecció.

La generalització del currículum americà²³ va aportar la idea que el currículum es convertia en l'estructurador de l'organització escolar. Després de la I Guerra Mundial, el paradigma saxó es va fer hegemònic i l'escola va construir una relació més clara d'ella mateix en funció d'un capitalisme que des del món nord-americà s'expandia en la seua nova fase de mundialització²⁴, amb el seu correlat en educació a través del currículum.

A la llum d'aquest control, també sorgeix la discussió sobre el sentit del treball docent en la societat, el seu lloc i significat per a eixe capital que el convertia en un treball assalariat, amb un grup nombrós dels seus representants exercint rols en el procés de reproducció, que reconeix la seua condició de treballador i es comença a organitzar en sindicats en la dècada dels 60 i 70 del segle passat, i assumeix aquesta forma a partir de l'existència d'una relació laboral directa i amb un patró, i abandona la forma de col·legis o associacions professionals per col·locar com a central la seua condició d'assalariat.

Aquesta perspectiva, la relació clàssica -l'escola com a lloc de treball que guarda el símil de la fàbrica, i el mestre com assalariat i treballador d'aquesta- és el nucli bàsic a partir del qual s'inicien les reelaboracions sobre com entendre al mestre i a la mestra i el seu lloc en la societat. Alguns sectors defenen aquesta postura tot col·locant la centralitat en la condició d'explotat i, amb matisos, discuteixen si és treball productiu directe (que genera plusvàlua) o indirecte (que sols ajuda a la realització de

la plusvàlua). En aquest sentit, és un treball necessari al capital. D'aquesta matriu bàsica es començaren a escoltar replantejaments que llegien el paper del mestre i de la mestra en la societat i que es desenvoluparen al llarg de la segona meitat del segle xx fins a l'actualitat.

B. REPLANTEJAMENTS EN LA CONDICIÓN DEL MESTRE I DE LA MESTRA

Un primer replantejament és el que reconeix que es dona un canvi de l'escola inicial sorgida en el paradigma francès a la llum de la Revolució Francesa (Plan Condorcet), que pren forma amb el control saxó d'aquesta, reelaborant-la. El paradigma saxó, caracteritzat per parcel·lar l'escola des de les disciplines i que influeix posteriorment en el paradigma alemany i en el paradigma francès²⁵, requereix altra organització del treball i altres mitjans per a la seua realització, i és la necessitat d'un treball pedagògic (més dels paradigmes europeus) que a la vegada reordene i introduïska mesures tècniques i tecnològiques per poder fer real el seu treball en la relació mestre(a)-estudiant, a través de dispositius i didàctiques.

Aquesta lectura obri els camins interpretatius sobre el tipus de treball que realitza el mestre. Per a uns és la consolidació de la proletarització clàssica, ja que es realitza en condicions d'assalariat i sense posseir control sobre el seu treball, a semblança de qualsevol obrer; i els materials són objectivació capitalista, en tant que no depenen d'ells, ja que és un treball totalment racionalitzat i, cada vegada més, amb major determinació externa, la qual cosa fa d'ell un treballador que repeteix processos productius assenyalats en plans, programes, competències... estàndards organitzats des de fora a través de texts d'ensenyament i programes estandarditzats.

Aquesta condició construeix un mestre cada vegada més dependent d'eixes tecnologies educatives fetes des de fora i que mostren el caràcter subordinat en el trencament entre el treballador i els mitjans de treball, que, a més, li són ensenyats com a tècniques neutres, sense ideologia, gestant-se d'aquesta manera l'alienació, sota el control de les regulacions nacionals i internacionals de l'educació. D'ací se'n deriva la importància dels càrrecs intermedis, el nou lloc del rector-gerent, qui vigila el compliment de la "patronització" planificada.

Al fil d'aquesta lectura se'n desenvolupa altra que, tot compartint l'essencial de l'anàlisi, mostra com l'assimilació de l'escola a la fàbrica acaba per construir al mestre assimilat a l'obrer clàssic; i al buscar acomodar el seu quefer a les característiques de la teoria marxista clàssica perd la perspectiva d'anàlisi detallada des de les especificitats en que es realitza el treball escolar, i si s'analitzen en detall es fan visibles elements complexos, més enllà de la proletarització.

Les particularitats d'un treball que per les seues característiques té incorporats aspectes centrals d'autonomia, que serà el que li permetrà construir resistències, i deixa veure les fissures del sistema. En atorgar-li la centralitat a l'escola (en

²⁵ MEJÍA, M. R. Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular. Bogotá. Editorial Magisterio. 2011.

²⁶ MEJÍA, M. R. “Lo público: una construcción de poderes en conflicto con formas propias en lo educativo (borrador en construcción)”. Document elaborat per a la Escuela de Formación Sindical de FECODE, en el mòdul de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Inédito. 2011.

²⁷ Des de sectors del neomarxisme es proposa recuperar les elaboracions de Marx sobre el tipus de producció material i immaterial, per tal de construir des d'aquesta base la imbricació entre el treball capitalista i el treball pedagògic. Ja hi ha autors de l'anomenat capitalisme cognitiu que estan reinstaurant la idea d'“intel·ligència general” en Marx per explicar el control i les noves lluites d'aquests temps.

²⁸ SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre a universidade. 3^a Ed. São Paulo. Cortez. 1986.

el seu sentit ple, des del jardí d'infància fins al postdoctorat), per com al capitalisme es fa central el treball immaterial, que reorganitza coneixement, tecnologia, informació, comunicació, nous llenguatges, innovació i recerca per construir el seu projecte de control, fa també molt visibles les esclotxes per on emergeixen les resistències i les formes de construir contrahegemonies, que mostren i estableixen particularitats i diferències entre aquests dos tipus de treball en la societat (obrer fabril – mestre).

Una primera diferència en el treball del mestre és que malgrat ser treball assalariat, ho és de tipus immaterial, amb característiques i particularitats diferents al treball material directe i, en aquest sentit, s'assenyala com el treball propi del mestre ha de ser llegit per les característiques del nou procés d'acumulació basat en tecnologia, coneixement, innovació, recerca, informació..., com un treball productiu ja que ajuda a la valoració del capital; en tant que el seu resultat en l'acte productiu és afegir valor al capital, contribueix significativament al seu procés de valorització, i no és solament actor al nivell de la circulació, en el sentit que ho exposàvem a l'apartat anterior d'aquest text.

Més enllà de si és privat o públic, la funció històrica de l'Estat ha sigut assumir els costos d'aspectes necessaris per a la realització del guany del capital (seguretat social, vies, ports, aeroports, educació i molts altres), que després lliurarà al sector privat quan estan en condicions de generar plusvàlua²⁶. ¿No és aquest el sentit profund que es dona d'allò públic actualment en la confrontació amb el neoliberalisme, quan abdica l'Estat i lliura al capital aquells llocs on és possible que els administren generant guanys privats?²⁷

En aquesta perspectiva, es comença a assenyalar que en eixa diferenciació, el treball pedagògic no pot ser assimilat a les formes capitalistes del treball ampliades i generalitzades del capitalisme industrial, sinó que han de ser llegides des de la seua especificitat²⁸ a la llum de la reestructuració que el capitalisme fa del seu projecte front a les noves realitats del treball immaterial en els processos del coneixement, la tecnologia, la comunicació, la innovació i la recerca, on, segons diu Marx, “la producció és inseparable del'acte de produir”. Açò fa que producció i consum siguin inseparables en algunes professions, i fa visible que les relacions capitalistes són il·limitades i s'amplien i s'apropien dels diferents escenaris socials.

És en el marc d'aquesta concepció que, des de diferents llocs d'Amèrica Llatina i d'Europa, es fonamenta el moviment pedagògic com a part central de les lluites del treballador, que en vincular-se a ell, com a moviment propi d'eixa subjectivitat, mostra en la pràctica eixa especificitat en la qual el mode de producció capitalista té dificultats per generalitzar-se en el procés de treball escolar, i fa visibles les esclotxes pròpies d'aquesta pràctica social, en tant que genera espais per desenvolupar dinàmiques i processos d'autonomia més enllà de les de l'assalariat fabril.

Aquest fet permet, en eixe espai d'hegemonia i de reproducció que és l'escola, construir dinàmiques de contrahegemonia i producció crítica generant processos de resistències múltiples i variades, donant forma a propostes en sentit diferent a l'ordre capitalista i convertint els espais educatius, en els seus múltiples àmbits, en escenaris privilegiats de construcció de propostes alternatives. Açò exigeix una anàlisi del fet educatiu menys com una forma de reproducció i més obert a les resistències. D'igual manera, exigeix rellegir els sentits del poder en un capitalisme globalitzat i, en coherència amb açò, una elaboració específica per a la constitució de les concepcions i pràctiques d'emancipació i transformació²⁹ en aquests temps; molt visibles en les diferents lluites que hui es donen contra la “naturalització” del projecte neoliberal en l'educació.

En aquest sentit, el control que es produeix no és el mateix de la fàbrica, on la inevitabilitat del procés està marcada per una administració del temps, de l'espai, dels moviments...; on el pas a pas construeix el control sobre els cossos i les ments. Allí, la fissura estava marcada per una producció social que generava i garantia l'apropiació privada de la plusvàlua i, ahora, les condicions per a l'organització obrera.

D'aquesta manera, en l'escola hi ha la possibilitat de realitzar el treball d'una manera diferent a l'organitzat pels manuals estandarditzats proposats en les últimes reformes i contrareformes educatives de la globalització capitalista (estàndards, competències, formats de qualitat, entre altres). És a dir, hi ha la possibilitat d'elegir realitzar-lo de manera diferent, o de fer la tasca i desenvolupar el quefer en altra perspectiva ja que, el procés escolar a l'espai concret del territori i l'ordre escolar, l'organitza, el prepara i l'executa el mestre i la mestra des de l'especificitat dels estudiants amb els quals treballa.

En aquesta perspectiva es fa real el sentit profund de la desmaterialització de la producció en tant que forja una contradicció al capital, ja que per primera vegada en la història del control i del poder, l'instrument de treball és portat pel treballador. Açò li permet a aquest, si té consciència (tasca de les organitzacions), redirigir-lo des d'altres interessos i mostrar que eixa manera d'organitzar l'educació no és l'única; de manera que, tot assumint la seua condició des d'una perspectiva alternativa, converteix la seua pràctica pedagògica en un espai de lluita. En el seu quefer, mostra que el caràcter polític de la pedagogia no és extern a ella; no és atorgat per altres discursos, professions o ideologies; mostra que la pedagogia és substancialment política; allí gesta no sols resistències sinó eixes formes de treball en les quals la producció i el consum estan presents i no es poden separar, són indissociables, obrint les possibilitats del seu maneig al seu actor, i convertint-les en un dels llocs de construcció dels Projectes Educatius i Pedagògics Alternatius (PEPAs).

Aquestes raons han dut al capitalisme a reestructurar la funció docent, procurant construir regulacions cada vegada més estrictes per poder controlar eixe treball

²⁹ Documento “Congreso social. Por un proyecto educativo”. Santiago de Chile. 2012. (copia)

³⁰ Per tal d'ampliar aquesta qüestió, us remet al meu llibre *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es)* II. Entre el uso técnico-instrumental y las edificaciones. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

que no controla, i que origina la disputa en la esfera educativa i pedagògica a partir de l'estructuració i organització d'aspectes on es produeix una tecnificació del procés; per exemple, en l'esfera de les noves tecnologies, la introducció de NTIC és una mostra d'açò. Així, apareixen formes com la TV educativa, sistemes a distància, instrucció amb programes de computadores, entre altres³⁰. També els llibres apareixen amb una organització detallada instructivista, per fer un control detallat del procés educatiu, i és en aquests aspectes que la pedagogia es converteix en central per a construir l'hegemonia i la contrahegemonia.

Hui, aquesta situació s'intensifica amb la reorganització dels processos administratius, que reestructuren continguts i procediments del treball escolar, amb l'objectiu de treure-li al mestre i a la mestra el control sobre el seu propi quefer. Un bon exemple són les competències i els estàndards, dissenyats per experts de fora de l'escola i col·locats en l'escola perquè els seus actors els executen, mostrant altra vegada eixe control i també eixa recerca de resistències, des d'una concepció de mera execució o els formularis que s'han d'emplenar en els processos de qualitat, molts d'ells en plataformes virtuals, per construir "l'escola eficient".

Tot per evitar que emergisca el saber del professor. És aleshores quan el mestre i la mestra, en mostrar l'especificitat del seu saber, redireccionen eixos materials que es plantegen amb fins específics de control, cap a altres interessos, i ho fan des de l'autonomia del seu temps-espai i a mode de reivindicació, per a, d'aquesta manera, convertir-se en transformadors de la pràctica i, a través d'aquest fet, produir saber sobre el seu quefer, la qual cosa els vincula a comunitats crítiques i transformadores.

Són aquests elements els que han construït una aproximació diferent a la concepció del mestre i pugnen per construir el seu estatut, que busca ampliar el seu fonament en noves bases. Això implica mostrar com la naturalesa del treball docent s'amplia amb altres concepcions; és a dir, obrint altres perspectives. És reconeguda la mirada de la pedagogia crítica nord-americana, que insisteix en aquests elements contradictoris i paradoxals del quefer docent que es donen en la tensió entre dominació-resistència, que fan possible reconèixer al mestre com a realitzador d'un treball intel·lectual³¹ (propri del treball desmaterialitzat).

Aquestes especificitats fan també del treball docent un sistema i un entramat de relacions socials, que ha de ser atès en les seues múltiples particularitats, que no són les mateixes que les de la classe obrera clàssica. Açò exigeix no sols organització gremial i política en el sentit clàssic de l'obrer fabril, sinó la capacitat de col·locar en un horitzó organitzatiu aquestes múltiples diferències, tot donant-los forma en la vida de l'organització, i convertint l'associat en un assalariat que és atès en aquestes múltiples possibilitats, més enllà del gremialisme reduït a l'aspecte econòmic, que s'obrin al rellegir la seua condició per aquells que li proposen representar els seus interessos amb aquestes múltiples facetes que mostres la seua naturalesa i identitat actualment.

És des d'aquesta lògica que comencem a trobar els elements que constitueixen aquesta condició; la condició de ser mestre o mestra en aquest temps, en aquest tipus de capitalisme amb les seues noves formes de control i de poder i, sobretot, donar forma a les seues particularitats de classe, que han de ser enteses i organitzades amb noves propostes, que complementen les tradicionals, i que, alhora, també donen lloc a una transformació en l'organització gremial que els representa.

És així com el marxisme saxó es qüestiona eixa mirada maximalista, que nega especificitats, fent que la lògica del capital i la seua racionalització siga homogènia en tota la societat i, en alguna mesura, el reconeixement de com aquestes lectures estructurals i deterministes no reconeixen el caràcter històric de les classes i les particularitats del seu quefer i els contextos i les especificitats diferenciades que prenen els diferents subjectes com actors singulars, que prenen en alguns sectors, construint dinàmiques de resistència per afrontar les formes del control i el poder.

Alguns plantegen la necessitat d'un pont conceptual que permeta reelaborar allò humà i la teoria del treball en el capitalisme actual, que presenta diferències a la constitució del capitalisme en els temps inicials de la professió de mestra i mestre, i sense abandonar la qüestió de classe, ha d'adonar-se de les noves relacions socials, escolars, comunitàries i culturals, que es gesten en les noves condicions³².

També, front a les teories de la proletarització i desqualificació, alguns processos mostren que en el passat açò va estar més controlat. En aquests moments assistim també a processos de requalificació i en la seua autonomia relativa es produeixen contrapropostes a la racionalització³³, i alguns dels espais emergents de formació es realitzen per l'arribada de nous camps del coneixement i la necessitat d'innovació per tal de donar resposta a les transformacions d'època i a la modernització capitalista, la qual cosa construeix un camp de disputa propi del quefer docent, més enllà d'una racionalització a ultrança de control i domini de la forma fabril, la qual cosa implica treballar eixes diferències per tal de construir amb especificitat les lluites i els sentits del magisteri actual.

Un cas interessant és poder reconèixer com, en perfilar-se el lloc del mestre i de la mestra en la societat actual com a treballadors necessaris per a la qualificació i constitució del treball immaterial, van a requerir processos de formació específics i diferenciats per poder respondre als nous requeriments mitjançant caps de saber i coneixement. D'igual manera, tot el camp de la tecnologia introdueix la necessitat d'una reflexió sobre els llenguatges, en especial el digital, i la cultura i el món virtual que es crea, tot construint unes noves realitats que no poden ser interpretades en la sola lògica de dominació, ja que obri múltiples camins de qualificació i contrahegemonia, sinó que exigeix una reflexió per a eixe ús diferenciat, fet que també obri múltiples possibilitats d'introduir procediments i tècniques noves, tot fent visible l'emergència d'una proletarització tècnica i la possibilitat de desplegar les seues capacitats humanes i contrarestar la manera com es regula el control d'aquests des de les competències i els estàndards.

³¹ GIROUX, H. Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós. 1990.

³² LAWN, M. Servants of the State: The Contested Control of Teaching 1900-1930. London. Falmer Press. 1987.

³³ LAWN, M. y OZGA, J. "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores". En: Revista de Educación, Núm. 285, enero-abril. Madrid. 1988. Págs. 191-215.

³⁴ TEZZANOS, A. "Por qué un movimiento pedagógico" En: Educación y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes □ CEID, de la Federación Colombiana de Educadores. No.1, julio de 1984. Bogotá. 1984.

³⁵ QUICENO, H., MESSINA, G. Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo-Barco. 2000.

³⁶ Universidad Pedagógica Nacional. Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

Expedición Pedagógica 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.

Expedición Pedagógica 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.

Molts dels estudis pioners de tall etnogràfic, que en el cas colombià han sigut suport del moviment pedagògic³⁴, així com experiències que fan visible eixa altra condició del mestre i la mestra des del seu quefer quotidià, mostren com l'activitat dels subjectes en l'acció educativa és molt diferent al món fabril. La possibilitat de comportar-se com actors del procés i de desenvolupar formes diferents, contrahegemòniques, en molts casos amb produccions pròpies de resistència, a les que se'ls proposa des de les entitats reguladores de l'educació, és un bon exemple d'açò. L'experiència de l'Expedició Pedagògica Nacional mostra eixe mestre que converteix el procés de control en espai de creació i d'impugnació fent-se productor del saber i del coneixement, i creador de geopedagogies³⁵.

Els seus llibres publicats, així com els vídeos, són testimoni i fan visible el que hem enunciat ací, i mostren la manera com és viscuda aquesta resistència; com a acte creador que els converteix en productors de saber d'impugnació³⁶, tot visibilitzant que això és molt diferent del fordisme i del taylorisme, a la fàbrica i a l'escola. Allí emergeixen aquests intersticis i fissures on es construeix ja la contrahegemonia, i açò va a requerir d'una nova aliança escola-gremi-acadèmia, tot donant forma a una escola pública d'excel·lència que és una responsabilitat de tota la societat i la seua proposta una aliança dels treballadors del treball immaterial en el capitalisme actual per poder aprofundir en eixos elements, així com l'organització del magisteri per dirigir aquests escenaris cap a un horitzó emancipador, tot recreant l'organització per donar cabuda als múltiples processos que constitueixen els esclavos dels projectes educatius i pedagògics alternatius (PEPAS).

D'igual manera, l'experiència de Paulo Freire com a Secretari d'Educació de la ciutat de São Paulo i la seua posterior reflexió sobre l'autonomia del mestre i de la mestra³⁷, mostra com, en l'escola, les relacions socials prenen forma educativa i escolar, i fan de la pedagogia un escenari de concreció de les apostes polítiques dels mestres i de les mestres (politicopedagògiques). En aquest cas, mostra que si es té una proposta eticopolítica, caben processos concientitzadors des de la determinació i des de l'aposta dels seus actors per realitzar-los, i mostra com l'escola no és una institució de control totalment subordinada i sense possibilitats de resistència, sinó que converteix l'escola en un escenari de confrontació de les diferents visions que volen dirigir la societat, però amb especificitats educatives i pedagògiques, la qual cosa la converteix en una institució contradictòria i en disputa.

En aquest sentit, el nou discurs modernitzador de l'escola, que es realitza des del projecte de control present, ha convocat els seus millors pensadors per realitzar-lo i, per tant, requereix un exercici igual de rigorós per tal de buscar camins alternatius i elaborar propostes per a realitzar en el quotidià de la institució educativa. Així mateix, cal seguir amb detall els seus debats, que mostren el conflicte de l'hegemonia per a la seua realització, fet que ens permet reconèixer aquests aspectes a aprofundir i exigir mostrar camins alternatius³⁸.

D'igual forma, en l'experiència del moviment pedagògic colombià, es fan visibles les veus que, reprenent el pensament d'Antonio Gramsci, plantegen l'escola com un lloc de contrahegemonia cultural³⁹, on el mestre, conscient d'aquest fet, es converteix en un intel·lectual orgànic que es posa al servei de la construcció de contrahegemonia, en l'especificitat del treball pedagògic i educatiu, i dóna forma al que Giroux anomenaria posteriorment l'intel·lectual de frontera i transformador⁴⁰, propiciat per la varietat de grups que es constitueixen en l'exercici quotidià de l'activitat escolar i que reprenen les aportacions dels projectes emancipadors en la cultura i converteixen la pedagogia en un assumpte centralment i fonamental polític⁴¹. Açò fa visibles les contradiccions del capitalisme en les formes que pren l'educació i l'escola en la seua concreció, la qual cosa permet unes autonomies relatives a través de les quals circula la lluita i les recerques alternatives que hui prenen forma en un moviment pedagògic més enllà d'allò gremial, i que s'expressa en la recerca de projectes educatius i pedagògics alternatius (PEPAs) en diferents àmbits de moviments, grups i persones de la societat que es plantegen en l'esfera de l'emancipació.

A Colòmbia, algunes d'aquestes expressions han pres forma en les experiències de transformació pedagògica i, en qüestionar la idea d'innovació entesa com a experiència exitosa i col·locar-la en un horitzó transformador, mostren com al reconèixer la seua autoria, la seua pròpia acció social es converteixen en actors que modifiquen el seu quefer i es fan creadors i transformadors, i quan avancen construint comunitats, donen forma a coordinacions que mostren la potència d'un mestre que afronta la dominació des de les seues pràctiques quotidianes. L'expressió de l'escola de Filodehambre⁴² i les d'educació pròpia del *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC) i les més de 3000 visibilitzades per l'Expedició Pedagògica, i tantes altres que seria llarg d'enumerar, ens fan veure com la sobredeterminació del capital i el poder no és absoluta, i com la capacitat humana (cognitiva, afectiva, valorativa i volitiva) de fer de la innovació un projecte de transformació és total si existeix la formació per a fer-ho, la qual cosa requereix dels actors col·lectius organitzats capaços de recollir eixa infinitat d'experiències i donar-les sentit de comunitat de pràctica, d'aprenentatge, de saber, de coneixement i de transformació⁴³, tot construint-les a la llum de les noves realitats del treball immaterial.

Donem la paraula al mestre Fals-Borda, qui en una de les seues últimes intervencions traçava la tasca:

“L'èmfasi en el paper dels contextos culturals, socials i ambientals pot ajudar a enfocar des d'una nova perspectiva el tema dels paradigmes científics que, en opinió de molts, segueix sent el pròxim pas amb la IAP. Aquest és un repte per al qual comptem, de manera preliminar, amb els pressupostos de la praxeologia, els dels filòsofs postmoderns abans esmentats, i els resultats de les convergències interdisciplinàries plantejades.

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

³⁷ FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

³⁸ RAVITCH, D. Le Monde Diplomatique “El Dipló” Edición Colombiana. Volumen 8, No.94. Octubre 2010. “¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión.” Páginas 4-5.

³⁹ GANTIVA, J. Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía en la política y la tarea de pensar. Caracas. Centro Internacional Miranda. 2007.

⁴⁰ GIROUX, H. Teoría crítica y resistencia en educación. Siglo XXI Editores. Argentina. 1992.

⁴¹ TORRES, A. La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá. Editorial El Búho. 2008.

⁴² Colectivo de educadores. Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa. Neiva, Huila, Colombia. Escuela Popular Claretiana. 1987.

⁴³ Programa de educación bilingüe e intercultural PE-BI-CRIC. ¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de una educación propia. Poyayán. Consejo Regional Indígena del Cauca. 2004.

⁴⁴ FALS-BORDA, O. La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

En prendre el context com a referència i els conceptes teòrics de praxis amb frónesis, descobrim una veta quasi verge de rics coneixements de les realitats dels nostres pobles autòctons, de les nostres arrels profundes, per fortuna encara vives. Recordem que els paradigmes que han emmotllat la nostra formació professional, en general, han estat constructes socioculturals d'origen eurocèntric. Ara tractem d'inspirar-nos en el nostre propi context i donar als nostres treballs el sabor i la consistència pròpies del tercer món i el seu tròpic, amb un paradigma més flexible, de naturalesa holística i essència participativa democràtica. Per assolir aquestes metes, l'arrogància acadèmica és un veritable obstacle; hauria d'arxivar-se.

*Fa tres segles, Juan Bautista Vico delimità amb el seu crític bisturí una "ciència nova" per a un "nou orbe". Com el mateix autor va preveure, aquell repte ha avançat amb dubtosos resultats. Hui hi ha un repte paral·lel per desenvolupar, una nova ciència responsable, democràtica i participant, per tal d'arreglar un món sobre-explotat i envellit, en crisi, que amenaça amb descompondre's des del cel fins les caverne*s".⁴⁴



Formació de persones adultes al Barri de La Coma-Paterna

Dolors Monferrer Ferrando



“Quiero formar sociedad con el vecino de abajo

- Ese no tiene trabajo.

No te fíes Sebastián

- *¿Por qué no trabaja?*

- ***Porque no lo cogen.***

- *¿Por qué no lo cogen?*

- ***Porque está fichado.***

- *¿Por qué está fichado?*

- ***Porque estuvo preso.***

- *¿Por qué lo metieron, titi?*

- ***Porque roba mucho.***

- *¿Por qué roba tanto?*

- ***Porque no trabaja.”***

Círculos Viciosos

Joaquin Sabina-Chicho Sánchez Ferlosio

Cercles viciosos

Febrer de 2016. Meitat de curs. Des de l'inici de curs havien començat els rumors de què tornarien a obrir les aules de Formació de Persones Adultes al barri La Coma. Es deia que era imminent. Era una promesa electoral. El nou govern municipal d'esquerres volia obrir eixes aules després què tres anys abans el govern municipal del PP les tancara, decidint traure del centre de FPA a sis mestres municipals de Paterna i incorporant-les a altres tasques de l'ajuntament. En eixe moment, es tancaren les seus del centre de FPA en La Coma, les aules del barri de Santa Rita i les aules de la Canyada i sols va quedar la seu central situada al centre del poble de Paterna.

I aplega febrer, quan ja tots els rumors havien desaparegut, ja no semblava massa possible que just a mitjan curs s'obriren les aules de FPA de La Coma, i ens avisen, d'un dia cap a altre, a un company i a mi, professors d'EPA de la Diputació, que hem de deixar els nostres grups del centre de FPA de Paterna i anar a obrir les aules de FPA a La Coma.

Sincerament no em semblava massa bé. Ja tenia els meus grups, el curs estava molt avançat, no semblava massa raonable i, en La Coma, no teníem alumnes, no s'havia fet campanya, i pensava no podia ser que es tornara a obrir amb tanta improvisació i de qualsevol manera. Així no podien fer-se les coses. O sí?

Sí, és clar que poden fer-se de qualsevol manera. Però no és el desitjable. Ara en una nova etapa política, no haguera estat millor que l'apertura de la FPA en La Coma haguera respost a una planificació i amb uns objectius clars del que se pretén fer en eixe barri en matèria de formació de persones adultes i fins i tot de formació permanent? Sí, era el desitjable, però no la realitat de com va fer-se.

Una vegada allí, immediatament, aparegueren els titulars de premsa. La promesa d'obrir les diferents seus de la FPA de Paterna s'havia feta realitat. Però, com s'havia fet? Importava?

Una pissarra i un clarió, una fotocopidora vella que estava arraconada al centre i què ens donaren, amb l'avís que quan es trencara, s'acabava. Al mes, ja no funcionava, i a partir d'eixe moment per a fer fotocòpies hàviem d'anar a Serveis Socials, a l'edifici d'enfront. Un portàtil i un canó, sense altaveus, no comptem amb impressora ni telèfon, imprimís el material en la impressora de ma casa, truque als alumnes des del meu mòbil... Una escola marginal per a un barri marginal.

Quina és la concepció de la tasca que ha de fer la formació de persones adultes de tots aquells que ens enviaren d'aquesta manera al meu company i a mi a donar FPA al Barri de La Coma?

Sense mitjans, sense projecte, molt poca oferta, sols dos professors i sense quasi alumnes... Així es fan les coses... Aquesta és la nova política? La que recupera persones?

Context físic on està situat el barri de la Coma-Paterna

Cal assenyalar la situació de conflicte en què se situa el barri des dels seus inicis i des de que arriben en 1986 els primers habitants. El barri era i és un gueto, habitat per sectors de població vulnerable i amb una inexistent infraestructura necessària que proporcionara els serveis mínims a la població. Un barri tancat. A l'esquena de Campolivar, que és una zona residencial de gent adinerada i separada per un mur. Per altra banda, edificis inserits en el propi barri separats per tanques, i que ara se li nomena Mas del Rosari. En aquests últims temps s'ha construït, al seu voltant, edificis d'alt nivell, cada vegada més el barri físicament ha quedat aïllat, i rodejat per gent d'alt nivell adquisitiu i rodejat de centres comercials, urbanitzacions tancades, serveis de seguretat, col·legis privats...

Des dels seus inicis la població del barri és multicultural. Posteriorment apleguen famílies desestructurades que varen ocupar de manera il·legal les habitatges que anaven a ser adjudicades. La majoria d'ètnia gitana, sotmeses a la pobresa i a la marginalitat. Després va augmentar la població immigrant: subsahariana, marroquí... fins 58 nacionalitats ja que, aquests habitatges són les més assequibles per a les persones que acaben d'aplegar. És produeix una aglomeració i situacions irregulars que provoca que les possibilitats de trobar feina siga una cosa pràcticament impossible.

Al barri hi ha 1.200 habitatges, quasi totes del IVVSA en règim de lloguer. I té una població al voltant de 4.000 persones. El barri té un problema des dels seus inicis i és que la seua població no és fixa. Adjudiquen els habitatges en funció del nivell de renda, i en quan la superen, se'n van; és una població mòbil i per tant amb moltes dificultats per crear sentit col·lectiu de barri i de pertinença.

Polítiques públiques al barri de la Coma

Les actuacions que s'han fet al llarg dels anys en aquest barri, des de fa més de 25 anys, en matèria de formació de persones adultes ha estat un plantejament marginal que primer: no ha tingut cap projecte educatiu específic que haja fet una diagnosi de la situació de la formació de persones d'eixe barri: nivells d'instrucció, necessitats de la població, coordinació entre els diferents serveis... Tot això va impedir tindre un projecte específic del centre de FPA en La Coma i la seua interrelació amb l'entorn.

Però en aplegar la crisi econòmica del 2008, i la retirada de sis mestres municipals de FPA per part de l'ajuntament, es tanca la seu de La Coma des del 2012, fins al mes de febrer del 2016.

Sabem que a major nivell de formació més consciència de la necessitat de formació en l'actual societat del coneixement. Sabem que sense formació les possibilitats d'accedir a un treball digne són mínimes, i en el que això suposa de perpetuació de la pobresa i de la marginalitat.

La qüestió bàsica de les polítiques del Partit Popular és què va posar en marxa una concepció política, social i cultural que fa recaure en les persones pobres i amb risc d'exclusió la seua pròpia responsabilitat en la situació de marginalitat que viu, acceptant i assimilant la concepció que ser pobre és alguna cosa natural, que eixa situació no té eixida i que cal donar diners per tal de mantenir calmada i quieta a la població. Entendre la pobresa com natural, és un dels elements més destructius que les Administracions Públiques poden portar a una població, ja que se li suposa no apta per a poder accedir a una vida normalitzada, se la considera de menys i sense cap possibilitat d'eixida.

Aquesta idea capitalista i neoliberal generalitzada, no fa una mirada seriosa i profunda del que és, en realitat, una conseqüència d'una societat injusta i desigual, insolidària i excloent, provocada per mesures polítiques caritatives, remedials, assistencials i dependents, què manté a una població en una baixa autoestima, en la creença de la impossibilitat d'eixir d'eixa situació i, pel mateix, una creixent desesperança, i els educa en el clientelisme i el victimisme.

Una concepció política que fins ara ha mostrat l'incapacitat d'entendre els processos de pobresa i de marginació en el que viuen les persones al barri com una conseqüència d'una societat injusta que no dona a tots i totes les mateixes oportunitats, donat que moltes d'eixes persones no disposen dels recursos interns, externs ni educatius ni formatius, ni econòmics ni socials ni culturals suficients per a eixir d'eixa situació.

Un barri amb un nivell d'analfabetisme d'un 40%. Un nivell d'atur del 80%... per no parlar dels pocs joves que en eixe barri obtenen el Graduat en Educació Secundària. Si cal assenyalar que quan fa 25 anys va iniciar-se la formació de persones adultes al barri de La Coma, sí que es donava el Graduat Escolar, si es va considerar necessari que el centre del barri donara la titulació mínima que en aquell moment era el Graduat Escolar. Sembla que ara això no és tant important.

Com a conseqüència d'aquestes polítiques públiques, l'EPA del barri va tindre que competir amb molts altres espais de formació al barri on sols l'assistència feia que els participants reberen diners per assistir a classe. L'EPA era l'únic servei públic on per assistir no es rebien diners. És a dir, es varen fer polítiques assistencials i clientelars. Poques accions conjuntes que caminaren cap a l'autonomia personal i col·lectiva de les persones que ací participaven. No va educar-se tampoc en la responsabilitat, ni va considerar-se prioritari elevar els nivells d'educació i formació de la població del barri. Es destinaren moltíssims diners en infraestructures, necessàries, però la formació i l'educació de persones adultes normalitzada no va ser una prioritat. Per tant, hi han mantingut a la majoria de la població del barri en la dependència, l'assistència i el clientelisme. Eixe va ser el model de política pública del govern popular.

Però l'any 2012, es tanca la FPA del barri i hem aplegat a una situació que com diu actualment una treballadora social del barri, si a hores d'ara tots se'n anàrem, el barri es suïcida. És a dir, alguna cosa s'ha fet molt malament que hi ha mantes la dependència, la pobresa, la violència, l'analfabetisme...

Encara que voldria ressaltar que no ha estat una qüestió dels professionals que ací hi han i hem estat. Nosaltres hem fet en la mesura del possible. Són eixes polítiques de caritat i dependència i manca d'educadors/es i manca de coordinació, de col·laboració i d'una directriu clara i ferma de treballar amb un projecte propi integral i integrat el que ha dut al barri a estar com està.

Ací és on veiem la duplicitat dels serveis, la descoordinació de les diferents ONG's i Serveis Públics. La manca de lideratge per part de l'Ajuntament. La manca de planificació de les Conselleries d'Ocupació, Igualtat i Educació responsables en matèria de FPA, i veiem com afecta negativament a les persones més vulnerables, a les poblacions més excloses. És el que passa quan no s'acompleixen les lleis que garanteixen drets, com en aquest cas, la Llei Valenciana de Formació de Persones Adultes 1/95, que regula la FPA, i són els ciutadans/es els que paguen les conseqüències, evidentment.

Cal assenyalar que durant el present curs, l'Associació de Veïns i Entitats del Barri de La Coma ha presentat a l'Ajuntament i als responsables de les diferents Conselleries un Pla de Normalització del Barri i per a la Formació de Persones Adultes es demana tota la línia educativa, des d'alfabetització fins al Graduat en Educació Secundària, així com la necessitat de l'elaboració d'un projecte educatiu de barri, doncs, se considera, que normalitzar un barri com aquest ha de ser una de les prioritats, i per a normalitzar-ho, l'educació és l'eix central.

Centre de FPA de Paterna

Per al Centre de Formació de Persones Adultes de Paterna, mai va ser important l'actuació en la seua seu del Barri de La Coma.

Inicialment, des de fa més de 25 anys, la Diputació de València va destinar a dos professors a treballar a eixe barri. Inicialment no formaven part del claustre del centre de FPA de Paterna. Més endavant s'integren i comença a participar més professorat de la Generalitat Valenciana i professorat municipal. Però, malgrat això, la deixadesa de la Conselleria d'Educació de l'anterior govern va estar total. Ni sabia ni l'importava. La FPA tenia aules en La Coma, ja era suficient. Cap projecte, gens d'interès, cap recurs...

Va patir-se la deixadesa del govern anterior en el funcionament dels centres de formació de persones adultes, perquè... Com es fa l'oferta educativa als centres de fpa?. Quins són els criteris als quals responen? Es fa en resposta a dades objectives al voltant de les necessitats de formació reals de les persones adultes? A quina població

dins del municipi se'ls està donant resposta i a quins no? Vetla la Conselleria d'Educació perquè la prioritat siguen els sectors de població més desafavorida, o no l'importa?

En algun moment caldria plantejar-se per una banda l'oferta dels centres de FPA i per altra la necessitat que els centres de FPA donen resposta prioritària a aquells sectors de població que tenen menys formació i més risc d'exclusió.

Però en aquest moment encara hi ha una absoluta absència de reflexió al voltant de les característiques d'aquesta població tan vulnerable i les seues necessitats reals de formació. A hores d'ara és com si al centre de FPA de Paterna no l'afectara que en el seu municipi està situat un dels barris amb més elevats nivells d'analfabetisme del País Valencià.

Sembla que encara seguim en un cercle viciós...

L'aula

Deuria dir Projecte Educatiu de la FPA de La Coma, però fins ara, no és així i si, com sembla en setembre tot seguirà igual, doncs, no serà possible, fonamentalment per la mínima oferta educativa que sols dos professors podem oferir. De manera que en acabant i per tal de no deixar a les persones fora, acabem treballant com si foren classes unitàries i per tant sense donar una eixida correcta i adequada, una educació de qualitat, que done resposta a les necessitats que tenen.

Volem que vinguen alumnes, però el nivell que tenen no s'acull a l'oferta formativa. Van quedar les classes de la següent manera: al matí s'han donat dos grups de castellà per a immigrants, on assisteixen majoritàriament dones i un grup de joves que durant tres dies a la setmana fan una mena de preparació per al GES 1. A la vesprada, dos grups, un de Neoelectors/Educació de Base, i un d'Alfabetització.

El treball a l'aula, per a mi, sempre ha estat molt enriquidor. Si alguna cosa m'aporta, m'ensenya, és la vàlua personal de molts i moltes de les meues alumnes que des del 2007 fins al 2012 vaig tindre i que he tingut enguany des de febrer fins a juny. Viure la diversitat humana, ètnies, cultures, religions, edats, procedències, ha estat per a mi, una experiència molt valuosa.

Pobresa no és marginalitat. I en La Coma viuen moltíssimes persones pobres, però dignes, solidàries, generoses. Per a mi, estar en contacte amb eixes persones em reconcilia amb el ser humà, un ésser humà incomplet, com tots i totes, però que va endavant, que no perd la seua dignitat, que molts d'ells i d'elles són conscients de la seua vàlua. Que volen i tenen ganes d'aprendre, que volen ser més i lluiten per un futur millor per a elles i els seus fills.

Però també cal dir que al llarg d'aquests últims mesos, van derivar a les meues classes, alumnat amb mesures judicials, persones que havien de fer serveis a la co-

munitat i que una part d'ella consisteix en vindre a l'Escola d'Adults. No cal dir que la majoria d'ells no tenen la formació bàsica, no han llegit mai un llibre, a dures penes lligen i escriuen i que el nivell de reflexió i de raonament, cal aprendre a desenvolupar-lo.

Aquesta experiència ha estat prou positiva. Crec que la tasca motivadora, de reconeixement de la seua vàlua, d'augment d'autoestima en uns homes i dones joves a qui la societat no els ha donat absolutament res, que venen de situacions personals i familiars molt desestructurades, crec que és una experiència educativa per a d'ells i elles positiva i que la formació de persones adultes els ha de proporcionar.

Tenim com a societat un deute amb eixes persones que no han tingut ni de lluny, les possibilitats que altres hem tingut. Els i les hem d'acompanyar en el seu procés educatiu, formatiu. La tasca que té ací a fer la formació de persones adultes és molt gran. Acompanyar a qui té el mateix dret que qualsevol de nosaltres a tindre una vida digna.

Aprendre a conviure amb uns valors diferents, uns valors d'inclusió, d'escolta, de compassió, de motivació, aprendre que conviure sense violència és un dels reptes als quals ens enfrontem dins de la mateixa aula, i que viure també sense violència és altre repte que els ciutadans/es d'eixe barri hauran d'afrontar en algun moment. Perquè hauran de ser ells, homes i dones d'eixe barri amb l'ajuda de la resta, els que tindran que decidir què volen i com volen viure.

Donar-los força per a que no imiten actituds i formes de vida violenta que no els du més que al patiment, ja què molts d'elles i d'elles no han viscut més que la força, l'agressivitat, l'exclusió i el maltractament. Com és possible que ens estranye la ràbia i la ira que pateixen? La ira, la ràbia que tenen per viure en un món amb desesperança, pensen que passen d'ells i d'elles, és més, que van a per ells. Que la justícia no és justa i que no se les mesura com a la resta.

Hi ha desesperança, hi ha dolor, però és des d'ací des d'on hem d'avançar i anar endavant generant processos educatius, on la coordinació amb tots els professionals del barri es fonamental.

Cal fer una tasca molt important en la formació de persones adultes, de manera que es pugam construir com a persones amb capacitat de fer i de proposar, i refer-nos com a ciutadans/es amb drets i deures. Han de sentir que no estan a soles, que estem amb ells i elles. Caldrà anar prenent consciència entre tots i totes que l'escola d'EPA del barri de la Coma és important, i que necessita mitjans com qualsevol altra escola. Fer-nos i refer-nos individual i col·lectivament és la nostra tasca pendent per a eixir d'eixa situació personal i col·lectiva d'analfabetisme i exclusió. Junts haurem de fer-ho.

Doncs necessitem més mestres, altres professionals, més coordinació, més recursos i anar fent una educació i formació que possibilita un alumnat actiu i participatiu

que siga el protagonista, que expresse que vol de l'escola, que vol per al seu barri, que vol per a la seua vida i els ajudem a aconseguir-ho.

És un gran repte educatiu el que hi ha per davant.

Com podem trencar aquest cercle? fent un cercle virtuós...

Per a fer un cercle virtuós necessitem de la generositat i de la cooperació de tots i totes. Ser capaços de veure el món i a les persones amb la capacitat de crear i amb la capacitat de respondre de manera positiva als reptes que hi ha.

Cuidar-nos i escoltar-nos i fonamentalment escoltar als ciutadans. Fugir de maximalismes que ens du a la inacció. Fer un esforç per posar-se en el lloc de l'altre/a. Deixar de competir uns serveis i altres, unes associacions i altres, unes persones amb altres... i posar en el centre les persones del barri. Ser capaços de posar objectius consensuats entre tots i totes. Col·laborar, cooperar tots i totes, ningú més que altre, ningú menys que altre. Orientar-nos tots i totes en la solució dels problemes reals de la gent.

Per aconseguir això, i eixir de la dependència i començar a caminar cap a l'autonomia personal i col·lectiva, l'educació i la formació. Els veïns i veïnes han de participar en les decisions, hem d'anar junts i amb creativitat, i com que les persones del barri han de ser les protagonistes, cal donar-los ferramentes i informacions per a que puguen decidir.

Cal millorar i augmentar les estructures de participació de la gent del barri. La participació i el temps que estem amb ells i elles, és el procés. En definitiva, crec que cal anar construint una nova manera de fer les coses, així és què caldria:

1.- UN PROJECTE INTEGRAL I INTEGRAT DEL BARRI AMB LA PARTICIPACIÓ DE TOTS I TOTES: ENTITATS, ASSOCIACIONS, ORGANITZACIONS, ONG's, SERVEIS PÚBLICS, VEÏNS ...

La necessitat que l'Ajuntament lidere el procés que s'està establint amb les diferents Comissions sectorials de la Comissió Mixta.

Aquest lideratge pense seria positiu per la necessitat que crec que ja hi ha de coordinar, col·laborar, prioritzar i anar avançant cap a un projecte integral i integrat en el barri de La Coma i on l'educació i la formació és central. Està previst per al proper curs vinent encetar l'elaboració d'un Projecte Educatiu de Barri.

Caldria anar a poc a poc passant del clientelisme i la dependència en que els veïns/es han après a viure i anar avançant, tots i totes junts, per a iniciar processos d'autonomia tant a nivell individual, com de manera col·lectiva, si veritablement se vol que eixe barri en algun moment puga valdre's per si mateix i isca de l'exclusió, l'analfabetisme a diferents nivells- absoluts, funcionals, etc., i violència en què ara es troba.

En eixe procés d'autonomia que han d'anar fent els veïns/es, i el barri, l'educació i la formació de persones adultes és clau i hem d'acompanyar-los cap a eixa normalització de les seues vides i la normalització del seu barri. Ells han de ser els protagonistes.

El problema no és tant de manca de personal -que si falten, per exemple educadors/es, professorat per a l'EPA- sinó també d'organització, planificació, orientació i coordinació.

Coordinant-se totes les accions educatives i formatives, per a evitar duplicitats i elevar el nivell educatiu i formatiu de totes les persones joves i adultes del barri.

2.- MAPA RECURSOS EDUCATIUS I FORMATIUS AL BARRI: COORDINACIÓ I NO DUPLICITATS.

Cal conèixer al més aviat possible quina és l'oferta educativa i formativa que es fa al barri. Es deuria de recopilar aquesta informació perquè tots els que treballem com els propis veïns, ho coneguerem: tota l'oferta amb dies i hores, entre altres coses per a evitar la duplicitat.

I també el que es fa des d'Ocupació, Benestar Social o Igualtat i Educació i des de l'Ajuntament al barri.

3.- EPA: INFRAESTRUCTURES: AULES DE L'INSTITUT DE LA COMA

Avançar cap a la normalització del barri significa tindre serveis normalitzats. De la mateixa manera que hi han dues escoles de primària, dotades i funcionant com qualsevol altra escola, i un Institut, dotat i funcionant com altre, per què a la Formació de Persones Adultes el tractament és marginal? Cal una estructura normalitzada, espais, professorat - no sols el personal de la Diputació- fotocopiadora, impressora, telèfon, aula d'informàtica, etc.

Les condicions en què s'ha obert no són dignes, ni per al professorat, ni per a l'alumnat, treballant en unes condicions que no es donen en cap altra escola d'adults, Volem mitjans com la resta d'escoles d'adults. No més, però tampoc menys.

Caldria demanar que ens cediren espais, i aules en l'Institut de la Coma com fan ja molts altres centres d'EPA en altres municipis i altres instituts al País Valencià i que la normativa de Formació de Persones Adultes permet. Cal aprofitar infraestructures públiques que ja estan al barri i que a més estan tancades just a la vesprada que és quan l'EPA les ocuparia.

4.- EPA: OFERTA EDUCATIVA: DES D'ALFABETITZACIÓ FINS GRADUAT EN EDUCACIÓ SECUNDÀRIA.

La clau per avançar en normalització del barri és elevar el nivell educatiu i formatiu de la població, caldria posar en La Coma una línia educativa des d'alfabetització fins al Graduat en Secundària, i que vingueren professorat, o de la GV o de l'Ajuntament o d'ambdues.

No és possible avançar en l'elevació real i significativa del nivell educatiu i per tant de l'autonomia de la població del barri sense professorat i per tant sense oferta educativa suficient.

5.- CONTEXTOS SOCIO-EDUCATIUS: LUDOTECA EDUCATIVA.

Les persones adultes que poden vindre a la vesprada al centre són majoritàriament dones amb càrregues familiars, caldria que hi haguera una ludoteca-educativa per a menors de 6 anys, per tal que les mares pogueren deixar els fills en la ludoteca mentre assisteixen a classe i prioritzar i ajudar a qui vol formar-se i avançar. Sols podrien deixar els xiquets/es a la ludoteca els i les que justifiquen que estan en classe.

El barri haurà de ser el que els mateixos veïns vullguen, pel mateix la participació, implicació i decisions dels veïns és el que s'haurà de propiciar en tots els àmbits socials, culturals, d'oci, educatius i formatius, a més d'un projecte educatiu de barri que signifiqui elevar els nivells d'educació i formació dels joves i adults.

Sabent que açò és un projecte educatiu a llarg termini. Els canvis culturals són lents, però el que no es pot fer, és que per ser lents no es facen i passen anys i anys i cap cosa canvie, per no dir, que va a pitjor.

Aquest és el repte, i és possible, perquè sé de la vàlua de moltíssimes de les persones que en La Coma viuen, i sé que podran aconseguir-ho amb el nostre acompanyament i ajudant-los a empoderar-se i què des dels drets que tenen sàpiguen exigir i al mateix temps valorar-se el suficient per a superar l'exclusió, la impotència, el menyspreu, el prejudici en el qual se'ls hi ha mantos als que allí viuen i poder construir el que veritablement volen...

Dependrà de tots i totes els que allí viuen i els i les que allí treballem, el que això siga possible o no... I a més, sabent que quan es potencia l'educació en un barri pobre, es quan se sap de la importància que se li dona a l'educació en una societat, o no...

Un barri on les persones que allí viuen t'interpel·len, et fan mirar a dins, a ser conscient del que ets i del que fas. Són mestres de vida que et posen en lloc i en joc. Pura vida. Açò és el que he après d'aquests temps, d'aquests espais, d'aquestes persones, d'aquesta experiència en el Barri de La Coma.

“La mirada engendra, es su máximo riesgo”. María Zambrano.

La formació, l'alliberadora de les desigualtats socials

Aina Nebot Roig



Aquest darrer curs escolar, he pogut gaudir d'una gran experiència: fer classes als interns d'un centre penitenciari. Fins aleshores sempre havia treballat a instituts, amb alumnat adolescent, alguns amb més problemàtica i dificultats que d'altres... El canvi ha estat enorme. El meu nou centre de treball compta amb unes instal·lacions totalment diferents a tot allò que hi estava acostumada. Aquí hi ha ferro i reixes per tot arreu. Tot i que el mòdul sociocultural on està ubicada l'escola, està molt ben cuidat, es troba decorat amb colors i motius formatius que fa que t'oblides d'on ets i et situes en una escola convencional. Aquí les classes als barracons es canvien per les classes als mòduls, on ens desplacem el professorat per dur a terme les diverses sessions.

A banda de tot això, aquí, el que prima per sobre de tot, és la seguretat. Els alumnes per poder eixir dels mòduls han de constar a les ordres d'eixida, perquè el centre penitenciari ha de saber en tot moment on es troba cada intern. I, nosaltres, com a professors, també tenim algunes restriccions que ens vénen marcades per la seguretat. Unes eines educatives tan simples com poden ser una maquineta de fer punta o unes tisores les podem entrar al mòdul, però sempre les hem d'estar vigilant i han d'eixir amb nosaltres, no els les podem donar, als alumnes. De totes maneres, entenem que tot aquest entramat de seguretat és pel nostre bé. Perquè tot i que a l'aula, amb l'alumnat, un cop comença la classe arribes a oblidar on ets... mai no ho pots perdre de vista.

He fet classes a diversos grups, tant de castellà com de valencià i de diversos nivells. M'he trobat amb un alumnat molt divers. En general, castellanoparlant i provinent d'ambients marginals, així com de famílies desestructurades o, fins i tot, sense família. Tot això fa que els nostres alumnes no hagen adquirit mai hàbits d'estudi, no sàpiguen organitzar-se i, a més, es frustren de seguida. Els costa molt esforçar-se, perquè no hi estan acostumats i volen veure resultats de forma ràpida. Totes aquestes mancances provoquen una tardança en la consecució dels seus objectius, això fa que es desanimen ràpidament. Per tant, la nostra tasca va més enllà d'ensenyar, hem d'aconseguir tenir empatia amb ells i motivar-los perquè és formen. És complicat, perquè tenen molts alts i baixos. No obstant això, allà dintre nosaltres som com un raig d'alegria que els entreté unes hores i els dona uns instants d'oblit, de distracció i, fins i tot en molts casos, els aconseguim arrencar una rialla.

Per altra banda, molts dels nostres alumnes són estrangers i, en general, presenten un grau de desconeixement de la llengua castellana parcial o quasi total, la qual cosa els converteix en un grup marginal dins del centre penitenciari. La majoria d'aquests alumnes estrangers que mai no han estat escolaritzats al sistema espanyol. Fins i tot, molts d'ells mai no han assistit a l'escola, ni tan sols al seu país. Aquests alumnes són molt agraits, sempre assisteixen a classe, tenen moltes ganes d'aprendre castellà i, per tant, treballen, participen i s'impliquen molt. Tot això fa que a l'aula tot vaja sobre rodes, ja que ells són un motor força potent.

Per a mi, com a professora, ha estat molt gratificant veure com apreciaven i, fins i tot, s'illusionaven amb cada concepte nou que aprenien. A mesura que va passant el temps te n'oblides d'on ets... No els veus com

a presos, si no com a simples alumnes que assisteixen a l'escola per aprendre. Crec que, fins i tot ells, per unes hores, obliden on són i aconsegueixen relaxar-se i gaudir de l'ensenyament. Gràcies a això, les classes tenen un bon funcionament. Ells agafen confiança amb nosaltres, de tant en tant, ens expliquen anècdotes de la seu vida. És important escoltar-los, a tothom ens agrada que ens escolten, però més encara sí mai t'han escoltat. Això fa que et sentes valorat i apreciant. Molts d'ells, gràcies a l'escola, retornen per uns instants a la infantesa i, en alguns casos, viuen una infància perduda que la vida i les circumstàncies que han tingut no els n'han permés gaudir. Com als nens, els encanta que els llegisca relats i en gaudeixen escoltat cada paraula, cada entonació que emfatitze allò que vol expressar el text... són uns instants màgics per tothom.

A l'aula m'han explicat anècdotes tan diverses relacionades amb l'ensenyament i la ignorància com aquesta que tot seguit redactaré. Un alumne marroquí, després de veure que era capaç de llegir lletres majúscules i experimentar un cúmul de sensacions d'alegria i de superació personal, m'explicava que des que va arribar a Espanya fins que el van tancar a la presó, per a ell, era complicadíssim anar per la carretera amb el cotxe. Em deia que veia les senyals, però com que no sabia llegir castellà no sabia cap on anava... Llavors, tenia una gran il·lusió per poder sortir i conduir, perquè ara ja seria capaç de llegir i interpretar les senyals i poder arribar al seu destí.

Després hi ha d'altres alumnes que t'expliquen que per les circumstàncies de la vida i la situació de pobresa tan extrema que patia la seva família, no han pogut anar mai a l'escola i han patit molt. En molts d'aquests casos, la vida i les circumstàncies personals els han portat a delinquir. No estic, en cap cas, justificant el que han fet; ja que, segurament, els seus actes han perjudicat altres persones. Tanmateix, crec que tampoc sóc ningú per jutjar-los. Això ja ho ha fet un jutge, que és qui ho ha de fer. I ells, ja estan complint una condemna. La meua tasca consisteix a ensenyar, a humanitzar i a intentar reinserir-los en la societat.

No obstant això, no som robots, som humans. Per tant, després d'un temps amb ells, hi ha una relació de professor-alumne que, tot i que sempre és cordial i basada en el respecte mutu, fa que t'agafen una mica de confiança. Llavors, a més a més d'anècdotes, com la que he explicat abans, en molts casos m'han arribat a explicar les seves històries de vida. Amb el seu permís i de forma totalment anònima, a continuació, us en trasllade tres d'elles.

A. F.: *“Vaig nèixer el 1972 a un poble de la ciutat de Tànger, al Marroc. La meua família era pobra i estava formada pel meu pare, la meua mare, els meus dos germans, les meues dues germanes i jo. En total n'érem set. El meu pare estava treballant a Espanya, concretament a Vitòria, al País Basc, i ens venia a visitar una vegada a l'any o cada dos anys. Jo vaig començar a estudiar als set anys. Com que era petit estudiava tot l'any; així que, durant les vacances, buscava treball de qual-*

sevol cosa, per exemple: venia bosses de mà, ajudava la gent a portar la compra a casa o venia una llauna de “calent” (farina de cigrons amb ous un poc de sal i oli). D’aquesta manera, em treia uns diners.

El meu germà gran va embogir i la meva mare, li ho va amagar al meu pare. Jo no entenia per què. Finalment, el meu pare va tornar al Marroc i es posà a treballar de venedor de fruita. Jo, amb 15 anys, vaig seguir estudiant; però a casa no hi havia diners per a comprar els medicaments del meu germà ni per a assumir les despeses dels meus llibres. Així que vaig haver de deixar els estudis i començar a treballar amb el meu pare. Llavors, el meu germà petit també es posa a treballar amb nosaltres.

Uns anys després, quan tenia vint anys, em vaig casar i em vaig posar a treballar pel meu compte. Seguíem vivint amb els meus pares, però llavors em sorgí l’oportunitat de llogar una casa i una peixateria, això va millorar la nostra situació. Aleshores, vaig presentar els papers del meu negoci al consolat espanyol perquè em donaren un visat per a mi i per a la meva família. El vaig aconseguir i així vam poder entrar tots a Espanya de forma legal. El meu desig era buscar un futur més bo per als meus.

Després d’un temps, viatgem cap a Barcelona. Llavors, ja tenim el visat caducat. Tanmateix, com que portava temps treballant, presente el contracte de treball, però resulta ser fals. Aleshores, li done tres mil euros a un paísà perquè ens arregle els papers; però ens roba els diners. De nou comença una nova etapa de sofriment, sense papers i sense diners.

La mestra dels meus fills s’assabenta de la situació que estem vivint i, com que sap que no tenim diners ni per llogar un pis, parla amb la meva dona i ens ofereix casa seua. Poc després, ens allotgem en un alberg social. Jo continue buscant treball i, finalment, trobe feina en una empresa petita de reformes d’un espanyol. Signe el contracte i m’assegura pagar-me la Seguretat Social.

Després pateix un accident laboral i el cap ve a visitar-me a casa, vol que em torne a incorporar de seguida, jo no entenc per què té tanta angoixa... És clar, m’explica que no em té assegurat i no vol que el denunciï.

Finalment, deixa aquest treball i comence a treballar a les vies del tren per a un marroquí; però aquest durant tres mesos no em paga. Així que decidisc anar a parlar amb ell a casa seua. No obstant això, ell i la seua dona continuen sense voler-me pagar. La meva vida, com es pot apreciar, ha estat plena de problemes i de sofriment.

Més endavant, torne a treballar, per fi amb un contracte legal, bé això era el que jo pensava... Lloguem una casa i, quan tot sembla anar bé, m’arriba una carta d’inspecció laboral. Resulta que el contracte que havia signat amb l’empresa de construcció on ara treballava també era fals. Des d’inspecció laboral em demana-

ven explicacions de la meva situació i jo no en sabia res. Jo signava qualsevol cosa que em posaven al davant, perquè a penes sabia llegir i escriure...

La meva dona també treballava moltes hores, però sempre en negre i per molts pocs diners. Els dos hem lluitat molt per la nostra família, sobretot pels nostres fills, perquè pogueren estudiar i viure bé.

La meva dona i jo, tot i tenir la residència i diversos cursos continuem tenint moltes dificultats per trobar feina. Ella té un curs de mediadora, el carnet de manipuladora d'aliments i un curs de cuina. I jo, el carnet de manipulador, un curs de mariner i un de supervivència.

Llavors, arribà la crisi i la nostra situació encara empitjorà més, hem patit molt... Després de pensar-ho molt, li planteja a la meva dona tornar al Marroc; però ella es nega. Pensa que això no és una bona solució per als nostres fills. Ja portem molt de temps vivint a Espanya, ells s'han fet a la manera de viure d'aquí, van a l'escola i, a més són molt bons estudiants, també tenen els amics aquí... Per a ells aquest canvi seria molt dur.

Així que decidisc comprar una furgoneta i dedicar-me a la ferralla. En compre i en venc. Aleshores, baixo al Marroc amb la furgoneta plena de ferralla per vendre-la i treure uns diners per tirar endavant i poder continuar vivint a Espanya i que, així, els meus fills puguin seguir estudiant.

Tanmateix, continue amb la meva mala sort... Quan arribi a la duana, al Marroc, no volen que entre la ferralla; així que per poder-la passar em fan pagar una quantitat desorbitada que, després, en vendre-la, no vaig poder treure cap benefici. No em van sortir els comptes. A més a més, va ser una època molt dura per a mi, perquè va morir el meu pare i, poc després, la meva mare.

Un cop al Marroc, em trobe amb un paísà que es dedica a traficar amb haixix. M'ho havia ofert més cops, però jo sempre ho havia rebutjat. No obstant això, aquest cop era diferent, no tenia diners i tota la meva família estava a Espanya esperant que els en portarà per poder seguir endavant. Així que vaig acceptar. Vaig agafar quinze quilos de haixix per entrar-los a Espanya. Em va prometre cinc mil euros. Me'n va donar mil i els altres quatre mil va prometre donar-me'ls a l'entrega.

Vaig sortir del Port de Tànger i, sols arribar al Port de Tarifa, la Guàrdia Civil em va portar directe al calabós. A l'endemà, em jutgen i passe dos mesos a la presó d'Algeciras mentre espere un altre judici. En aquest darrer judici, em condemnen a tres anys, un mes i cinc dies de presó.

Ara, des de la presó, veig que m'ho estic perdent tot. Estic molt lluny de la meva família i no em poden venir a visitar, perquè continuen sense recursos... No obstant això, aquí a presó, he assistit a l'escola i he après a llegir i a escriure en castellà, tot un repte per a mi. Tanmateix, tot i que em torne a veure en una situació semblant, espere no repetir. Estic agraït als professionals del centre penitenciari, perquè he tingut

una vida molt dura. No obstant això, aquí, a la presó, se'ns tracta com a humans, com a persones.”

M. B.: *“Vaig nèixer al Marroc. Vaig començar a estudiar a l'escola primària als set anys i als deu vaig abandonar l'ensenyament. La meva família volia que continuà estudiant, però jo, com que era molt jove i entremaliat, no volia seguir i preferia anar-me'n a treballar. Així que vaig començar a treballar amb el meu pare al camp. Ell era agricultor.*

Uns anys després, quan ja era major d'edat, vaig venir a Espanya a buscar un futur nou i un treball millor. Tanmateix, sols vaig trobar feina al camp i vaig haver de seguir treballant d'agricultor. A la feina vaig coincidir amb altres joves espanyols amb uns costums i una manera de fer molt semblant a la meua. Ens vam avenir molt, perquè a tots ens agradava eixir de marxa, consumir alcohol, drogues...

Finalment, per poder continuar amb aquest ritme de vida, vam començar a delinquir: robar, agredir.... Clar, amb el que cobràvem de la feina del camp, no en teníem prou. Fins que ens van enxampar. Llavors, em van condemnar a setze anys i sis mesos de presó. Això ha estat molt dur per a mi i, sobretot, per a la meva família que ha patit molt.

Aquí, a la presó, n'he reflexionat molt, n'estic penedit, era jove i no pensava el que feia, les conseqüències dels meus actes, el sofriment i el mal que he fet a molta gent... per tot això, demane disculpes.

Aquest temps, m'ha servit per fer el que no vaig fer quan era jove, anar a l'escola. He après a llegir i escriure en castellà. N'estic molt agraït als professors que m'han ensenyat, ara trobe que l'escola és molt important. És la millor estona que tinc del dia.”

A. B.: *“Sóc del Marroc. Quan tenia set anys vaig entrar a l'escola. Vaig estudiar fins els catorze anys. Llavors vaig deixar els estudis per ajudar el meu pare. Vaig vendre bosses del plàstic al mercat durant un any. Després, vaig treballar durant deu anys com a lampista, però no guanyava suficient per sobreviure al Marroc. Així que vaig decidir venir a Espanya.*

Vaig venir aquí per ajudar econòmicament la meva família. Tanmateix, quan vaig arribar-hi, em vaig trobar amb un gran nombre de dificultats i sense feina. No tenia cap tipus de recurs i la meva família tampoc. N'era conscient, que estaven patint; així que no em va quedar cap altra opció que robar.

Finalment, em van enxampar i, per això, ara estic a presó. N'estic penedit. Però és molt dur, no tenir res i veure com la gent que estimes està patint tant i no pot tirar endavant... Tanmateix, demane disculpes a tots aquells que he perjudicat amb els meus actes.

Ara, aquí, vaig a l'escola, aprenc a llegir i a escriure en castellà. Espere que quan isca en llibertat, la meva formació m'ajude a trobar feina i a tenir una vida millor. D'aquesta manera, podré ajudar els meus familiar a seguir endavant.”

Aquest article ha sorgit de la il·lusió de poder explicar la tasca que he engegat al *CFPA del centre penitenciari* i de la gran experiència que ha suposat per a mi, tant personalment com professionalment. L'educació és una eina de preparació per a la reinserció social dels interns i per proporcionar-los els recursos suficients per tornar a la societat un cop acabada la condemna.

Tothom té dret a l'educació i a la cultura. Per tant, els interns dels centres penitenciaris no en poden ser menys. A més, no podem obviar de cap de les maneres, el sentit compensatori que té l'educació per a les presons. En relació a la població espanyola, el nivell de formació de la població interna dels establiments penitenciaris és sensiblement inferior. Per això, pensem que com a docents hem d'oferir oportunitats d'accés a la formació i a la cultura a aquestes persones que quan es trobaven en llibertat van tenir tota una sèrie de problemes i dificultats per formar-se dintre del sistema educatiu.

L'internament en una institució tancada com és la presó presenta per a qualsevol persona tota una sèrie de dificultats. Les activitats educatives són un mitjà excel·lent per poder superar-les; ja que, gràcies a aquestes activitats educatives, els presos poden oblidar-se que són a la presó i gaudir durant unes hores d'uns espais de llibertat, de creativitat i d'esforç. L'educació és el motor d'inserció social de la població interna, perquè, com bé sabem, la formació els dota d'eines i de recursos que els ajudaran a treballar i a superar les dificultats que trobaran en el seu procés d'inserció social.

Finalment, aquesta experiència m'ha permés descobrir un medi tant excepcional com és la presó. Un lloc on es poden portar a terme iniciatives educatives innovadores i viure experiències engrescadores. La reflexió que faig, des de la meva experiència docent en centres penitenciaris, és que l'escola ofereix a l'alumne un espai de "llibertat" i de "tranquil·litat", ja que no tan sols duem a terme tasques acadèmiques, sinó que, a la vegada, mantenim relacions humanes. Molts alumnes ens expliquen que és un lloc que els fa sentir-se bé, que els dona tranquil·litat i on el temps els passa molt ràpidament. L'escola els regala uns instants de llibertat, per un moment s'obli-den de la seua problemàtica i se senten lliures.

Les emocions a l'escola d'adults, baula necessària per a l'èxit educatiu

*Montserrat Baró Ministrat i Alexandre Bonany Capdeferro,
mestres de l'Escola d'Adults de Sant Feliu de Guíxols*



Qui avisa no és traïdor sinó avisador i per això volem admetre que en el següent document trobareu un seguit d'actuacions i explicacions que poden semblar molt comuns i evidents (esperem que ho siguin) i que potser no passarem a la història com a estrelles de la pedagogia. Però la realitat moltes vegades només necessita eines senzilles i fàcilment aplicables. I hem considerat que potser són d'utilitat, sempre pensant en allò practicable abans que en la teorització.

Què en saben de l'escola d'adults?

Algunes vegades, massa pel nostre gust, quan expliques a algú que hi ha una escola d'adults descobreixes que, amb gest estupefacte, l'acaben de descobrir amb la teva explicació o que en tenen una idea tan vaga que no té gaire relació amb la realitat. Es sorprenen dels cursos d'informàtica, dels de graduat o de la diversitat d'alumnat. De fet es sorprenen de l'oportunitat que s'ofereix a persones que no van acabar els seus estudis de poder-los continuar, es sorprenen de la possibilitat d'estudiar fora del circuit obligatori i, si ens posem filosòfics, es sorprenen de que existeix un mecanisme institucional per evitar que els que ho desitgen puguin trencar la linealitat d'una vida pautaada segons la "norma" de la majoria. Evitar el fracàs escolar, la pèrdua d'oportunitats després del periple per l'educació obligatòria o emprendre noves vies de formació són part essencial dels CFA. Aquest fet donaria per a un altre article però el que a nosaltres ens interessa, ara mateix, és la percepció que tenen els ciutadans de les seves escoles d'adults.

És evident que aquesta percepció varia si ets o has estat alumne d'una escola d'adults o si no. Malgrat això, un grandíssim percentatge visualitza l'escola com un conjunt d'aules, uns mestres o professors, unes pissarres, alguna llibreta, fitxes i ordinadors. Esgarrapes algunes hores setmanals als nens, a la feina i al ioga, escoltes, prens apunts, fas exercicis i potser deures, omplis paper i temps amb coneixements que necessites per a una feina, per atrapar al teu nét a Internet o per a preparar unes proves a estudis superiors. Els professionals són amables, les aules tenen mobiliari verd i es passen nervis als exàmens.

El desconeixement de la realitat de les escoles d'adults, per desgràcia, no es limita als seus usuaris o a la resta de ciutadans. També la classe política ha estat navegant sense un rumb gaire clar durant la història de la institució. Des de la creació al 1973 del programa d'Educació Permanent d'Adults a l'Estat Espanyol, l'administració pública sempre ha anat per darrere i a remolc dels voluntaris, associacions de veïns i professionals implicats en la construcció del que hauria de ser l'Escola d'Adults. A Catalunya en un principi es va dependre del MEC i després del departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. El curs 88-89 es va passar a depen-

dre del departament de Benestar Social i, finalment, el curs 03-04 es va tornar a Ensenyament. Un llarg recorregut per vagues, mobilitzacions i canvis legislatius, administratius i de nomenclatura que demostren el poc interès i dedicació que ha merescut i mereix encara l'educació "post-obligatòria".

En definitiva, si agafem aquests idees generalistes i poc acurades, una escola d'adults no sembla gaire diferent d'un institut o d'una escola de primària o, posats a comparar, dels cursets que organitzen l'associació del barri o d'avis del casal del poble. Però els que hi treballem i ens l'estimem sabem que això no és així.

Persona Adulta, més que una edat

Aquest article pretén buscar un enfocament útil, aplicable i assequible de la divergència dels centres d'adults respecte de la resta. Vol parlar del fet diferencial de les escoles d'adults i de com podem fer possible millores substancials en el rendiment del nostre alumnat, a tots els nivells. Vol posar un granet de sorra en la construcció d'una identitat pròpia i d'un reconeixement necessari.

I bé, què és el que diferencia una escola d'adults de la resta de centres educatius? Per què som diferents? No descobrim res nou: som diferents perquè tractem amb adults. Aquesta paraula tan senzilla amaga la pedra angular de la nostra existència com a professionals. I també ens ajuda, quan s'analitza, a trobar eines i recursos a l'abast de qualsevol per a fer d'aquesta feina alguna cosa més que donar classe.

Primer de tot cal entendre que un adult que acudeix a l'escola no ho fa de manera imposada (recordem l'adjectiu "post-obligatori") com passa en la resta d'etapes educatives. Per tant és un alumne voluntari, que desitja una formació determinada per a uns objectius totalment personals. I aquesta és la mare dels ous: els desitjos de cadascú.

Els alumnes de proves d'accés són, a priori, els que busquen un objectiu més acadèmic. Les preparacions pels exàmens de CFGS i per a majors de 25 fan de l'escola un lloc on concentrar les hores d'estudi, on refrescar els coneixements que es tenien, o adquirir els que no s'han tingut mai. D'aquesta manera a l'abril o maig es presenten a unes proves millor preparats que si ho haguessin fet sols. Però la crisi econòmica també ha donat una motivació totalment diferent a aquest alumnat, passant des de satisfer els pares que no volen que s'estiguin a casa sense fer res fins a intentar aprofitar el temps per a millorar currículum i que el contracte que els facin en un futur difereixi mínimament de la porqueria a la que estan avesats. En aquesta categoria trobem també els alumnes de GES. Tant l'alumnat que vol accedir a Cicles, Universitat o treure's el Graduat d'Educació Secundària potser també acudeixen als nostres centres perquè l'opció de les antigues FP no presenta gaire al·licients, acadèmics, formatius o de sortides professionals. Aquesta voluntat de millora de formació relacionada amb el perfil professional de l'alumne es pot corroborar amb la diferència de matricu-

lació entre el 2008-2009 (començament de la crisi) i cursos posteriors amb la davallada de matrícula per a aquests cursos des del 2014, any en que el president Rajoy va començar a pregonar que la crisi era morta i ben morta i alguns se'l van creure.

Després hi ha l'alumnat nouvingut que vol estudiar català o castellà. Depenent del cas se'l deriva a l'etapa instrumental o se l'inclou en els cursos de català i castellà per a persones alfabetitzades. Molts necessiten (en tota l'amplitud del verb *necessitar*) assistir a classe per a cobrar prestacions socials de l'Ajuntament o de la Generalitat i també per a accedir al procés de regularització de la nacionalitat o del permís de residència.

També hi ha qui busca (qualsevol ensenyament valdria) sortir de casa i conèixer gent. Ja sigui perquè se sent sol o sola, perquè acaba d'arribar a la població i vol crear xarxa de coneixences, per què a casa té una situació de la que vol fugir amb una excusa vàlida unes poques hores a la setmana o perquè a la tele no fan res de bo (estem convençuts que d'aquests últims n'hi més de tres). Aquest desig és gairebé universal en els incentius per inscriure's a les escoles d'adults.

Davant del ventall de motivacions, el professorat es troba amb uns grups que no casen amb la suposada heterogeneïtat de les aules de l'ensenyament obligatori. Les reaccions, expectatives i comportament difereixen enormement si un alumne assisteix perquè necessita un certificat per a la residència, una prestació econòmica, uns pares burxaires o senzillament per socialitzar-se. Varien, doncs, la disposició a escoltar, l'assistència, la feina que fan a casa i la participació a l'aula.

Educació emocional, imprescindible

Nosaltres creiem que hi ha una via per a encisar l'alumnat, independentment de les raons que els han portat a l'escola. Aquesta via consistiria en el treball emocional dins de l'aula. Ens permet als professionals i als usuaris crear un vincle que millorarà el rendiment escolar, l'atmosfera de la classe i la maduració del propi alumnat. Una motivació no acadèmica porta l'alumne fins a nosaltres. És la nostra tasca, fora de currículums i disposicions reglamentàries del departament d'Ensenyament, captar l'interès i atenció i aconseguir que un alumne acadèmicament poc predisposat acabi el curs amb uns coneixements que potser ni es pensava obtenir.

Es tracta d'un enfocament metodològic que és força habitual als CEIP amb infants de 6 a 12 anys però que gairebé desapareix quan s'arriba als IES. A Secundària sembla ser que el treball emocional a les aules es pot obviar per massa infantil o per exigències de temari. Ens hauria de sorprendre que l'escolarització evolucioni en aquest sentit, tenint en compte que durant l'etapa madurativa dels 12 als 16 anys és quan les persones patim emocions més intenses i pitjor auto-gestionades. Passa el mateix en un percentatge elevadíssim de CFA. Ser adult significa un munt de característiques adquirides però no n'hi ha cap que inclogui l'abolició de la vessant emocio-

nal o una capacitat perfectament assolida de controlar aquesta emotivitat. No podem pensar en els nostres usuaris com en un projecte humà finalitzat, perquè s'allunya escandalosament de la realitat.

Posem-nos en antecedents, un bon article necessita unes bones fonts. En la seva teoria sobre les intel·ligències múltiples, Howard Gardner (1), inclou la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal, com a l'aptitud que tenen les persones per empatitzar i incidir en les emocions d'altri i les pròpies. La part social (interpersonal) i la part moral i emocional (intrapersonal) es desenvolupen al llarg de la nostra vida. Tot i l'obvietat que això representa, el que cal preguntar-se és perquè el treball amb alumnat d'adults ha deixat de banda aquestes competències com si no formessin part del que ha de passar dins les aules.

Un altre *perogrullo* són les problemàtiques que els nostres alumnes porten de l'exterior a l'interior dels centres. La intel·ligència emocional dóna respostes emocionals adequades segons el context, després d'una anàlisi racional de la situació. Goleman (2) explica com tots tenim el potencial de millorar i entrenar la nostra intel·ligència emocional al llarg de la nostra carrera vivencial. Aporta pautes concretes i científicament provades per aconseguir aquesta fita permanent. El seu llibre es centra en la part empresarial o de gestió de conflictes en sistemes laborals però és perfectament aplicable al nostre entorn educatiu. Considerem doncs que el treball en intel·ligència emocional hauria de formar part de les programacions d'aula, de les tasques dels tutors i, posats a somniar, dels currículums del Departament. Les desfasades programacions de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals van ser un intent d'inclusió que ben pocs professionals es van prendre seriosament, en el referent a la importància dels últims.

Un altre exemple d'estudis d'aquest camp, i un de ben conegut, és el psicòleg humanista Maslow (3) que va elaborar la teoria sobre les motivacions de les persones. En la seva famosa piràmide, la meitat (o, depenent com es miri, més de la meitat) de les necessitats humanes corresponen a la part emotiva i social per a l'autorealització. Podem estar més o menys d'acord amb la jerarquització que fa Maslow de les necessitats i quines tenen més o menys pes en les decisions que prenem però no podem invisibilitzar una part essencial de la natura humana: la que ens porta a tenir una determinada parella, una reacció específica als anuncis d'UNICEF, criticar més o menys obertament el Govern de torn, a triar el nostre lloc de vacances o quantes flors portem a un funeral. Com és possible doncs que quan entrem a l'aula la majoria de dies ens girem de cara a la pissarra i d'esquena als alumnes? Com es pot fer correctament una tasca educativa si no fem èmfasi en l'aspecte que determina de manera més evident la resta de les esferes de la nostra vida?

Buscant un apropament més pràctic i didàctic volem mencionar John Grinder i Richard Bandler, els primers teòrics del PNL (Programació Neuro-Lingüística). Sa-

bem que és una aposta arriscada però també en coneixem els beneficis. Per als profans recomanem la lectura de *PNL per a docents. Millora el teu coneixement i les teves relacions* d'Albert Serrat (Ed.Graó, Barcelona 2013). Es tracta d'una tècnica psicològica que beu de diverses teories psicològiques per a la millora de la interacció entre persones. Aquest model explica com ens comuniquem, com ens relacionem i com interpretem i construïm el món que ens envolta. A través d'aquest coneixement podem millorar la comunicació i resoldre els conflictes que ens pugui generar. Es tracta d'una eina molt útil per descobrir, interpretar i entendre què ens expliquen els alumnes i què no ens expliquen. Com desenvolupen el discurs els alumnes és inherent a les tècniques PNL ja que aquest "com" codifica la informació d'una manera absolutament personal. I finalment, el perquè del que diuen, amaguen, insinuen els alumnes ens ajuda a arribar a la solució o fita desitjades. Pensem que és com fer de detectiu: molta paciència, hores d'observació i resultats moltes vegades inesperats, que milloren gradualment amb la pràctica. Aquest recurs ens ajuda a comprendre l'alumne d'una manera que sobrepassa la literalitat del que es diu. Són estratègies que podem incorporar fàcilment al dia a dia de l'aula per a millorar-ne l'anàlisi, fugint del pur rendiment escolar. No cal dir que és una eina "auto-aplicable" i que la excel·lència en la tasca educativa hauria de passar per a un procés d'avaluació propi. El PNL es basa, si ho simplifiquem, en la discrepància que hi ha entre el relat (mapa) que cadascú es fa d'allò que li ocorre i la realitat mateixa (territori) i en el fet que una correcta comunicació necessita salvar aquesta distància entre una persona i una altra.

Realitat a les aules

Exemplifiquem (que no significar ser exemplar). Un dels col·lectius més importants de les escoles d'adults en l'actualitat és el magrebí. Depenent de la procedència arriben al país alfabetitzats o no, amb nivells d'ingressos a la franja baixa (tot i que no és una característica general) i gairebé en la seva totalitat de professió musulmana. Amb aquest grup d'alumnes ens hem trobat problemàtiques que deriven d'una vivència masculista i també del dol migratori, que accentua característiques de comportament que s'associen amb la pertinença al grup i a la cultura d'origen. El dol migratori és gairebé patrimoni exclusiu de dones i infants en tant que les decisions les prenen els homes en nom seu i l'incentiu d'una vida millor s'enfosqueix amb un canvi vital no volgut. Al centre les dones no volen compartir l'espai de l'aula amb homes. I al revés, tot i que els homes no solen verbalitzar aquesta aversió. Durant molts anys, en el període de matrícula es pretenia una discriminació positiva de les dones i per tant s'accedia de manera explícita al seu desig de no tenir homes dins l'aula. Al cap d'un temps i gràcies a la crisi (benvinguda sigui) els homes es van veure desplaçats del seu rol habitual i sense feina i podien acudir en horaris de tarda i no de vespre. Això cre-

ava conflicte a totes les parts. Les dones veien amenaçada la seva tranquil·litat dins l'aula, els homes volien (en molts casos obligats per les disposicions de Serveis Socials) acudir a l'escola i el centre no podia excloure de la matrícula a tothom només per raó de gènere i horari. Marits que volen treure la dona de la classe perquè la comparteix amb altres homes, dones que pleguen pel què diran, incomoditat general a l'aula i queixes reiterades, sobretot a principi de curs. Aquest mateix col·lectiu també té el *handicap* de les vergonyes i pudors respecte a tot el que tingui un caràcter mínimament sexual. Es fa molt difícil treballar les parts del cos, les diferents relacions afectives, la prevenció de riscos de la salut relacionada amb la sexualitat masculina i femenina, etc.

Continuem amb magrebins però en aquest cas amb la seva interacció amb el col·lectiu subsaharià. S'han donat casos, més o menys visibles, d'actituds racistes dels primers envers els altres, bàsicament en ensenyaments per a l'alfabetització. Sobretot els insults o expressions pejoratives, els canvis de tracte dels alumnes entre ells, es produeixen quan a l'aula es parla de religió o de funcionament cultural. Els magrebins solen investir-se d'una posició de superioritat respecte dels subsaharians, que veuen com a menys estrictes en els procediments de la pràctica religiosa i com a menys formats i més ignorants (no recordem què diu exactament Al·là sobre el tema però representa que estima a tothom, oi?). És clar que aquests no són els únics que tenen actituds de caire racista. L'alumnat autòcton també verbalitza la seva opinió negativa envers els dos col·lectius anteriors.

Un altre casuística que apareix a les escoles (els últims anys en molta menys mesura) es dona amb el grup d'ètnia gitana. Independentment del grau d'exclusió social o econòmica, ens hem trobat amb alguns casos d'intent d'agressió dins l'aula al professorat o a altres alumnes per conflictes familiars externs a la dinàmica del centre. Treure una navalla a mig de la classe de matemàtiques, insultar i cridar a la veïna de cadira o bellugar els seients i estris d'una companya perquè sigui ben lluny, serien alguns exemples d'aquesta agressivitat.

Finalment, en aquesta llista de casos, volem comentar el que ens trobem amb els grups de preparació a la prova d'accés a Cicles Formatius de Grau Superior. La mitjana d'edat d'aquests grups ha anat disminuint amb el pas dels cursos i la repassada social de la crisi, des d'uns 25 anys als 19. Això significa moltes més coses de les que volem explicar en aquest article però bàsicament les següents: són molt més joves, el pas de l'institut a l'escola d'adults ha durat molt poc o gens, els pares normalment són els instigadors de la matrícula i no el propi alumne i les hormones flueixen com rius a la primavera. Per tant es tracta d'alumnat amb baixa o nul·la motivació acadèmica, amb unes perspectives de futur que són, com a poc, incertes i unes actituds de comportament més pròpies d'infants que d'adults.

Modestos consells per a la millora de la pràctica docent

Aquests casos que hem resumit no volen ser un judici de valors. Només volem explicitar el que trobem a l'aula. Per a fer un bon anàlisi no es pot caure en la trampa de la negació o de la correcció política absurda. La realitat és la que és independentment de com un la vulgui manejar. Per tant, si existeix aquest territori, el que cal és buscar eines eficaces per a treballar-lo. Anem-hi, doncs.

En el cas del masclisme o dels impediments i queixes que sorgeixen quan es vol parlar de sexe o sexualitat hi ha dues posicions bàsiques que hem practicat. La primera és ser assertiu. Vivim en un país on, com a mínim en paper, homes i dones tenen els mateixos drets i deures. Tot el claustre creu fermament en els principis d'igualtat i aquest tipus de comportaments no es poden permetre ni defugir. La matrícula s'obre en tots els horaris i en tots els grups a qualsevol persona que necessiti aquest nivell d'estudis, indiferentment del gènere del sol·licitant. En el cas del currículum de Medi Natural i Social no es pot senzillament obviar una part important en la vida d'un adult només perquè hi ha uns preceptes religiosos forans a l'escola (recordem que a Espanya i a Catalunya l'escola és aconfessional, diuen). Això que semblaria una característica clau en les decisions acadèmiques, programàtiques i institucionals de l'escola és el que ens ha de guiar a l'hora d'actuar. Però aquesta interferència en el que hauria de ser també té una arrel que no és només cultural o religiosa, posseeix una base i raons molt personals. I aquí entrem en la segona clau de l'actuació. Cal parlar clarament amb l'alumnat i mantenir la posició lògica i consensuada del claustre però també cal esbrinar quina és la motivació personal que porta a aquestes conductes. Cal provocar converses respectuoses amb l'alumnat, buscar un debat dins les aules que portin als mateixos alumnes a comprendre d'on provenen aquests conflictes i perquè no haurien d'afectar al funcionament normal de la seva vida lectiva. La nostra intenció és buscar a través del diàleg una conclusió que ha de fer el propi alumne, que la posició que nosaltres defensem sigui la mateixa però que no provingui de la imposició sinó de l'entesa. Cal desmuntar els prejudicis i falses creences amb raonaments als quals arribi l'alumnat mateix. Tot i que l'estudi de Ross (4) es centrava en delinqüents la seva definició de competència social ens ajuda a entendre aquest tipus d'actuació: el grup ha de formar part de les vivències intrapersonals, com aquestes es construeixen i com reforcen unes experiències interpersonals positives.

La qüestió del racisme obtindria un tractament similar. Les raons del professorat han de fluir cap a les ments de l'alumnat però a través d'una comunicació que posi l'alumne en el centre de la dialèctica. Per tant, el mateix alumne serà el que entendre i empatitzarà per a corregir el seu comportament discriminatori. Sempre hauria de ser el mestre o professor que es troba davant el conflicte el que el gestionés. Malgrat això, hi ha d'haver el suport del tutor o tutora del grup i, en el cas que sigui necessari, l'equip directiu. Això implica, a nivell organitzatiu del centre, unes bones sessions de

coordinació pedagògica. Els criteris han de ser comuns, han de ser debatuts, han de ser consensuats. Goleman té molt a dir en aquesta actuació ja que els mestres i professors han de fer un esforç de raonament i anàlisi, tant de l'alumnat com de la pròpia execució a l'aula, de les virtuts i defectes de tots els implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta unificació només s'aconsegueix amb la creació d'espais horaris dedicats a la planificació d'aquests possibles problemes. Si no es potencia la coordinació d'aquestes estratègies, es perd credibilitat i efectivitat. Evidentment, sempre hi ha una mestra o un mestre que no escolta i que va a la seva però aquesta creu és en un altre escrit.

Així com en els casos anteriors es poden prorrogar les actuacions un cert temps, en el cas de les agressions o conductes violentes la resolució ha de ser immediata. És ben cert que la pràctica comporta una immensa ajuda en la solució d'aquests moments. Però, al mateix temps, com hem comentat, la coordinació del claustre pel tema dels racismes i sexismes també és una eina en aquests casos. Cal primer sobreposar-se a l'espant o sorpresa. Buscar algun mecanisme mental per a veure la situació objectivament abans de fer res. Un bon exercici és fer un pas físic enrere, respirar i veure-ho com una pel·lícula (10 segons, no us encanteu). Interrompre l'acció (insult, desafiament...) amb un cop de veu per immediatament invocar la calma i fer contacte visual i imitació de gestos. Fer preguntes a l'agressor, captar la seva atenció, desviar l'impuls de l'agredit. Després intentar fer-lo conscient de l'espai i el moment en que es troba. Així establim un canal comunicatiu que hem de mantenir obert fins que la tensió es rebaixa i es pugui arribar a un acord. Aquests passos correspondrien als conceptes treballats des de l'enfocament PNL: calibrar la situació, activació de l'escolta activa, *rapport*, reafirmació del discurs de l'agressor encara que no hi estiguem d'acord per disminuir la seva adrenalina i, finalment, reenquadre. Si no assolim portar l'alumne del punt de ràbia al punt de calma, la comunicació no és possible i no hi ha opció a solució. No estem dient que l'acord hagi de ser beneficiós per l'agressor (pot ser convidar-lo a sortir de la classe). No obstant, la intenció última és fer-los comprendre que es tracta d'un comportament que no té cabuda dins d'un centre d'adults. D'aquesta manera no es repetirà. Si l'alumne només es queda amb la imposició del professor la solució només és temporal.

Per acabar amb l'apartat d'actuacions volem fer esment d'una eina molt útil: el PAT (Pla d'Acció Tutorial (5)). És tracta d'un document d'ordre intern del centre (no vindrà d'un...) pensat pel Departament i creat pel claustre que unifica, codifica i recull eines de treball en tots aquells aspectes relacionats amb els esforços a l'entorn de les emocions. El PAT no tan sols es centra en els alumnes sinó també en el professorat. Una de les tasques que es deriven d'aquest document és l'acolliment de professorat nouvingut al centre. Si ets interí o substitut s'han acabat les correduessos darrere la directora per saber on és la teua aula o intentar nedar entre pilons de fotocòpies per

saber quines pots utilitzar la primera setmana. De la mateixa manera es recullen les actuacions i documents necessaris per a l'acolliment de l'alumnat al començament de curs. Això es fa per tenir criteris comuns entre tots els mestres i professors (els substituïts també!) i perquè els alumnes es sentin acompanyats per un equip ben coordinat. Al PAT també hi ha graelles d'entrevistes, tutories pel grup-classe, resolució de conflictes... És una eina viva, amb incorporacions d'actuacions noves o que varien segons el temps i l'ús.

Abans de concloure aquest apartat volem recalcar la necessitat de treballar perquè sigui el propi alumne qui arribi a les conclusions necessàries, qui entengui les raons d'aquestes conclusions. Quan les decisions es prenen per un mateix i no vénen imposades des de fóra sempre s'assumeixen amb més predisposició i el comportament es cronifica, per a benefici de tots. En conseqüència, el treball del docent està en predisposar l'alumne a fer el procés que el porti a assumir unes conclusions pròpies. Aquest procés no el dictamina el ritme de l'aula o el del mestre si no que ho fa el propi alumne, amb les eines psicològiques que el professor o professora li pugui facilitar (valoració positiva, preguntes crítiques, raonaments oberts...). Cal respecte a les respostes de l'alumnat i al temps que aquest triga a contestar. És molt més important el treball intern no-verbal que fa l'alumne que no la resposta en sí. El professional ha de tenir paciència, no inferir en l'obtenció del resultat i donar valor a la deducció de l'alumne encara que no sigui la mateixa que l'esperada pel docent. Quan es donin conclusions poc raonades o precipitades cal insistir amb més dubtes i preguntes que poden elaborar-se de maneres molt diverses. No podem anticipar ni buscar un tancament que provingui del docent. El tancament de la qüestió (simple o complicada) l'ha de fer l'alumnat. L'alumne evolucionarà com a persona i també ho farà el seu aprenentatge.

Bústia de suggeriments

Si us semblen actuacions de pa sucat amb oli intenteu no dir al vostre fill que s'acabi les verdures o intenteu no ordenar a la classe que facin silenci. Si apliquem el sistema que us proposem és el fill qui ha d'arribar a voler-se menjar les verdures i és la classe la que ha de voler escoltar-vos. Pensem que s'hauria de formar més i millor als docents de les escoles d'adults per tal de tenir un cert domini d'aquestes i altres tècniques d'ensenyament-aprenentatge. Sense formació ni pràctica en aquestes tècniques es fa molt difícil implementar-les a les aules. Hauria de ser un fet palès que el Departament d'Ensenyament vetllés per aquest fet. De totes maneres i només a tall d'exemple: a les universitats catalanes es van crear unes "mencions" d'especialitat fa uns pocs cursos. Eren un flac favor a les desaparegudes especialitats a Magisteri però per primera vegada es mencionava (mai millor dit) la Formació d'Adults a les facultats a nivell curricular. Aquestes "mencions" el curs 2015-16 desapareixen.

És evident que formació també és sinònim d'inversió. Un requeriment que per repetit no és menys necessari. Entre el 2010 i el 2016 la inversió en educació ha caigut un 20% respecte a exercicis anteriors. Això vol dir professors més mal pagats i més mal formats. A més a més, es tracta d'un peix que es mossega la cua. Com més mal pagats estem, menys atractius som com a opció laboral per a professionals qualificats que prefereixen anar a treballar a camps més ben regats (o remunerats).

Una tasca que ens correspon gairebé exclusivament a les escoles d'adults d'arreu és fer-nos més promoció. Sortir més als diaris, revistes i altres mitjans però també fer proselitisme de la nostra feina, de la nostra oferta formativa i dels nostres centres. Moltes vegades som nosaltres mateixos que no fem explícita la nostra especificitat. Una major visibilització aporta a tots els efectes una major valoració per part de la ciutadania. I aules més plenes i gent més formada i un país més feliç (en general).

Per acabar, i com a consell gratuït (penseu que de la resta de coses que demanem potser no n'aconseguirem cap), paciència. Paciència per escoltar als vostres alumnes en allò que els passa, en allò que pensen i en com ho senten. Paciència a l'hora de treballar a l'aula amb un sistema que requereix molt més temps que el tradicional i autoritari. Deixeu de ser el centre de l'aula i passeu a un costat, fent incisos però encoiratjant a l'alumnat a ser més participatiu, raonador i autònom. Paciència per acompanyar als alumnes al llarg del seu aprenentatge i paciència per aguantar l'impuls de donar respostes ràpides que creiem encertades. Paciència per acceptar que hi ha vegades que els alumnes decidiran en contra del que pensàvem que farien. Aquesta paciència no ha de ser feixuga ni pesada, ha de formar part del fer de cada dia i s'ha de viure com una satisfacció de la feina ben feta.

La praxi de l'ensenyament i de l'aprenentatge en la modalitat a distància de la formació bàsica de persones adultes.

Mesures d'atenció educativa a l'alumnat de graduat en educació secundària primer nivell¹

Vicent Galan, Antonio Galdón, Carmen González, Carmen Gregori,
Matilde Llop, Isabel Muñoz, Miguel Vivó i Agustí Pascual, CEED - FPA



a. Introducció

La sistematització de mesures d'atenció educativa a l'alumnat en el primer nivell de Graduat en Educació Secundària té com a *primera finalitat* assessorar, guiar i acompanyar el procés d'aprenentatge de l'alumnat per tal que, d'acord amb el seu ritme d'aprenentatge, de les seues possibilitats i circumstàncies personals, familiars i socials, pugui aconseguir l'èxit formatiu. Aquest èxit cal valorar-lo globalment dintre del treball educatiu realitzat tant per l'alumnat com pels docents, atés que els processos d'ensenyament i d'aprenentatge no són excloents sinó complementaris i integradors en totes les seues accions. Així doncs, l'alumnat passa a ser el centre de l'educació a distància i és per això que cal donar un paper molt important a l'avaluació contínua i formativa i als processos de retroalimentació que sustenten aquests dos processos.

L'ajust entre el treball que suposa el Graduat en Educació Secundària i les possibilitats, els coneixements previs i les realitats i circumstàncies personals marcaran el pacte o compromís de l'itinerari formatiu que, des que comença el curs, s'estableix conjuntament.

Però a més de totes aquestes qüestions hem d'analitzar, de reflexionar i d'indagar sobre l'abandonament, el tema més acuitant de la modalitat a distància de l'educació. És per això que la *segona finalitat* és proporcionar eines, rutes o camins perquè l'alumnat se senta lliure, prengui decisions autònomes i considere l'educació al llarg i ample de la vida com una possibilitat del seu projecte de vida. En definitiva, aquestes dues finalitats ens adrecen a la *finalitat última d'aquest document*: apropar-nos a la praxi educativa en tant que pràctica, acció, reflexió, anàlisi i indagació sobre la conscienciació del treball educatiu.

No hi ha prou amb realitzar un curs de formació, disposar d'un entorn virtual d'aprenentatge, un material d'autoaprenentatge i un professorat que conega la matèria. Existeixen, a més, d'altres elements, uns que calen d'incorporar i d'altres que calen evitar que influeixen, i fins i tot determinen en gran mesura, com se sent l'alumnat més enllà dels recursos, i com percep que el seu aprenentatge és adequat i alhora satisfactori.

¹ Aquest text forma part dels documents del Seminari: Metodologies d'Organització Curricular en l'Educació a Distància per aconseguir l'èxit en la Formació Bàsica de Persones Adultes

El text l'hem estructurat en diferents apartats que tracten d'aportar propostes des de la praxi educativa. En aquest sentit, l'apartat de camins en l'educació a distància de la formació bàsica aporta propostes d'acció per a implementar-los. El segon apartat, l'apartat de possibilitats i compromisos en la formació bàsica, suposa una anàlisi i una reflexió sobre la pràctica educativa des de diferents vessants: les necessitats i els interessos formatius, la política organitzativa, el coneixement mutu i els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, l'atenció des de les diferents tutories, la coordinació i la col·laboració i finalment la qüestió dels materials didàctics. És l'apartat més llarg i en el qual plasmem les nostres inquietuds, reflexions i consideracions des de les nostres experiències docents. Per últim, l'apartat sobre l'abandonament del procés formatiu tracta de descriure la tipologia i les justificacions de l'abandonament, la presa de decisions sobre l'itinerari formatiu i la recerca i indagació sobre les experiències de l'abandonament i reinicis dels processos formatius.

Els quadres que hem implementat (Formariz, 2012) en el discurs narratiu pretenen aportar principis pedagògics per als processos d'ensenyament i d'aprenentatge en la formació bàsica i que, evidentment, constitueixen també les bases de l'educació a distància.

L'edat adulta és una etapa dinàmica de la vida. Els canvis constants en la vida de les persones i de les societats obliguen a adaptar-se a les noves situacions i, per tant, a un aprenentatge permanent.

L'alumnat passa a ser el centre de l'educació a distància.

Des de la vessant del procés de l'ensenyament, i tal com deia Ken Bain (2006), la nostra capacitat de pensar metacognitivament, és a dir, enraonar sobre la manera de pensar, ens apropa il·lustrativament a allò que esperem del nostre alumnat: a ser intel·lectualment i emocionalment actius. Les accions per al control i valoració dels processos cognitius que tenen lloc amb l'aprenentatge no són receptes metodològiques ni una llista de coses que s'han de fer o no. Més bé, aquestes accions són principis o idees que requereixen una reflexió curosa i sofisticada que atén a la diversitat i a les diferències entre l'alumnat. En aquest sentit, ens atreviríem a afirmar que l'educació, en el nostre cas l'Educació a Distància (EaD), no es pot valorar econòmicament com a barata o cara, i és que l'èxit educatiu, la qualitat educativa, estarà en funció dels interessos i de les expectatives, però sobretot del procés d'arribada a la meta formativa personal. Hem de ser conscients que el dret a l'educació mitjançant l'accés a itineraris formatius no és una qüestió de productivitat sinó de necessitat social d'una ciutadania formada.

Les metodologies de l'EaD s'han transformat moltíssim, sobretot des de la incorporació de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, però el sentit de

l'èxit, i en definitiva de la qualitat educativa, són el mateix procés. En altres paraules, les finalitats educatives, el projecte educatiu en substància, cal adequar-les a les necessitats socials actualitzades; és a dir, l'accés a la societat, a la cultura, als coneixements i a la autonomia intel·lectual.

Evidentment el Pla d'Atenció Tutorial (PAT) del Centre és un document imprescindible, i les seues concrecions, reflexions i anàlisis ens permetran esbrinar mesures d'atenció per a l'alumnat de Ges I, que supondran la protocol·lització de la praxi dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

b. Camins en l'educació a distància de la formació bàsica

Encara que disposem de mitjans de comunicació com l'aula virtual, el correu electrònic, la telefonia i l'ús de diferents documents i plataformes virtuals, l'alumnat d'aquesta educació bàsica no en fa un ús habitual, ni constant ni permanent. És per això que proposem un Programa Formatiu sobre l'alfabetització tecnològica o d'informàtica bàsica respecte dels programes ofimàtics i d'accés a plataformes i recursos en línia.

Les mesures generals d'accés per als entorns de treball d'ensenyaments a distància haurien de contemplar la casuística de l'alumnat en particular: en cada mòdul en concret i en l'atenció personal d'acompanyament de la tutoria. D'aquesta manera s'oferirien solucions personalitzades, amb l'assessorament dels docents necessaris i, entre elles, del professorat orientador.

En aquesta línia, ja realitzem *actuacions* amb tot l'alumnat que ho necessita, i comptem amb un registre des de la tutoria (fitxa tutorial: molt important per a les juntes d'avaluació) que inclou les intervencions i mesures que s'han aplicat al llarg del curs, tant adreçades a l'alumnat (en alguns casos amb la col·laboració de familiars) com al professorat. Podem enumerar:

-  Flexibilitat horària per a l'alumnat amb problemes o circumstàncies personals diversos (laborals, familiars, salut...).
-  Adaptacions de coneixements, tasques i activitats avaluables per a alumnat amb problemes d'aprenentatge i amb dificultats o discapacitats intel·lectuals lleus.
-  Mesures de cada departament didàctic en les programacions dels seues mòduls, per tal d'atendre les diferències i diversitat de l'alumnat.
-  Assessorament al professorat d'entitats vinculades i adaptació de material per a l'alumnat amb deficiències físiques i psíquiques.
-  Recolzament pedagògic a familiars per a alumnat amb diferents necessitats educatives.
-  Altres: organització dels exàmens amb accessibilitat per a minusvàlids en cas necessari;

- flexibilitat horària per a l'alumnat amb problemes de mobilitat;
- impressió amb un tipus de lletra més gran per a alumnat amb dificultats visuals
- realització d'exàmens amb ajuda informàtica per a alumnat amb mobilitat reduïda.

Totes aquestes accions suposen diferents camins per a desenvolupar les intel·ligències i els talents de l'alumnat que s'enfronta a un nivell acadèmic de formació bàsica.

Els camins de la pràctica educativa ens acosten a familiaritzar-nos amb els registres lingüístics i les pràctiques culturals que l'alumnat ha desenvolupat. Hem d'adreçar-nos al camí de llegir compartidament la realitat sociocultural, des de la qual l'alumnat ha construït les seues experiències vitals per poder facilitar la lectura dels coneixements que hem d'aprehendre, construir, transformar i usar. Encara que siga llarg el següent text de Paulo Freire (1993: 104-105) il·lustra aquest camí:

“Quant a l'objecte de la meua curiositat, que ara opera epistemològicament, la pràctica educativa implica sempre l'existència de subjectes, aquell o aquella que ensenya i aprén i aquell o aquella que, en situació d'aprenent, ensenya també; l'existència de l'objecte que ha de ser ensenyat i après -reconegut i conegut-, per últim, el contingut. Els mètodes amb què el subjecte ensenyant s'aproxima al contingut que media l'educador o l'educadora de l'educand o educanda. En realitat el contingut, per ser objecte cognoscible que ha de ser reconegut per l'educador o l'educadora mentre l'ensenya a l'educand o educanda, que pel seu costat sols ho aprenen si ho aprehenen, no pot, per això, ser simplement transmés de l'educador a l'educand, simplement dipositat per l'educador en l'educand.

La pràctica educativa implica a més processos, tècniques, finalitats, expectatives, desitjos, frustracions, la tensió permanent entre la teoria i la pràctica, entre la llibertat i l'autoritat, l'exacerbació de la qual, no importa quina d'elles, no pot ser acceptada dintre d'una perspectiva democràtica, contrària tant a l'autoritarisme quant a la permissivitat.

L'educador o l'educadora crítics, exigents, coherents, en l'exercici de la seua reflexió sobre la pràctica educativa o en l'exercici de la pròpia pràctica, sempre l'entén en la seua globalitat.

(...) No hi ha, ni hi hagué, ni pot haver educació sense contingut, a no ser que els éssers humans es transformen de tal manera que els processos que hui coneguem com processos de conèixer i de formar perden el seu sentit actual.

L'acte d'ensenyar i d'aprendre, dimensions d'un procés major -el de conèixer-, formen part de la naturalesa pràctica educativa. No hi ha educa-

ció sense ensenyament, sistemàtica o no, d'algun contingut. Ensenyar és un verb transitiu-relatiu. Qui ensenya, ensenya algun -contingut- a algú -alumnat.

La qüestió que es planteja no és la de si hi ha o no educació sense contingut, a la que s'oposaria l'altra, la de pur contingut, perquè -repetim- mai va existir pràctica educativa sense contingut.

El problema fonamental, de naturalesa política, està colorejat per tints ideològics, a saber, qui elegeix els continguts, a favor de qui i de què estarà el seu ensenyament, contra qui, a favor de què, contra què. Quin paper li correspon als educadors en l'organització programàtica dels continguts; quin és el paper, en altre nivell, dels i les que en les bases -cuineres, porters, cuidadors- estan involucrats en la pràctica educativa de l'escola; quin és el paper de les famílies, de les organitzacions socials, de la comunitat local.”

En l'edat adulta s'incrementa l'ús d'allò que s'anomena intel·ligència cristal·litzada, conjunt de capacitats que van “cristal·litzant” amb l'experiència de la vida amb el recolzament de la intel·ligència pràctica i la intel·ligència cultural que, a la seua vegada, també van desenvolupant-se.

Som éssers amb intel·ligències múltiples i amb talents sempre per desenvolupar.

c. Possibilitats i compromisos en la formació bàsica

1. LES NECESSITATS I ELS INTERESSOS FORMATIUS.

Si considerem que els *interessos* són la forma conscient de reconèixer les *necessitats*, haurem de comptar amb la *veu de l'alumnat* per descobrir-los. És així com podrem extraure les *motivacions* i les *expectatives* formatives que incidiran positivament en els projectes de vida que desitgen. La transformació d'aquests conceptes en orientacions pedagògiques sobre les possibilitats formatives constituirà un pas fonamental en els *compromisos i corresponsabilitats formatives* com a aprenents.

La necessitat del títol o d'acreditació acadèmica pot conduir l'alumnat cap a una motivació per a l'aprenentatge. Considerem que és èticament legítim l'interès per les acreditacions, així com per l'accés i la millora de les condicions de treball, a partir del qual podrem introduir l'alumnat en la formació com un procés de curiositat i de motivació.

Són moltes i molt diverses les motivacions que ens mouen i ens fan apropar-nos cap a l'experiència d'aprendre a l'edat adulta: curiositat, interès, influències externes, context, etc., i que condicionen la nostra voluntat primera vers l'aprenentatge. Caldrà però, que trobem satisfetes les nostres expectatives com a aprenents per tal de persistir, mantenir-los vinculats i poder culminar amb èxit el nostre procés formatiu.

2. ACCÉS A LA INFORMACIÓ I A LA MATRÍCULA: ADMINISTRACIÓ I POLÍTICA EDUCATIVA DEL CENTRE.

Considerem que cal atendre l'alumnat abans de realitzar la matrícula administrativa en línia perquè pugui realitzar-la correctament i a més pugui prendre decisions argumentades.

L'acolliment quan venen primerament a parlar amb el tutor o la tutora personal és un dels moments més importants perquè se senten considerats i per això s'han d'atendre des de totes les seues vessants (circumstàncies, sentiments, dificultats...).

El Centre ha de prestar el servei administratiu i tècnic necessari perquè l'alumnat dispose d'una plataforma educativa que respongui a les necessitats d'aquesta modalitat formativa. També ha de facilitar els recursos, els instruments i el personal necessaris perquè l'alumnat pugui realitzar una matrícula adequada a les seues possibilitats, i a més als requisits acadèmics i a la disponibilitat personal per a cursar els diferents programes formatius ofertats.

Considerem que el nostre model d'ensenyament i d'aprenentatge parteix dels interessos i de les necessitats dels estudiants i tracta de mirar el món amb els seus ulls. D'aquesta manera, les tasques són més atractives i compleixen més fàcilment la missió de què l'alumnat aprenga fent.

És necessària una organització com més democràtica millor a partir de la veu de totes les persones implicades i de la validesa de les seues aportacions, tot afavorint canals de participació fluids i efectius.

3. CONEIXEMENT MUTU.

Arribar a un coneixement mutu constitueix el primer pas per adequar l'atenció a les dificultats i/o possibilitats d'aprenentatge però també a les accions i tasques educatives, i entre elles als coneixements. Fins i tot, proposar activitats extraacadèmiques que suposen la trobada personal entre el professorat i l'alumnat hauria de ser un element per a facilitar la implementació dels aspectes emocionals compartits. Quan la relació passa de ser merament virtual a convertir-se també en presencial es produeix un impuls afavoridor en la relació que s'estableix entre els membres de la comunitat educativa, i això repercuteix favorablement en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. La semipresencialitat en aquest nivell de la formació bàsica resulta imprescindible per a aconseguir les finalitats i metes proposades.

Les persones adultes tenim l'avantatge de poder iniciar un procés d'aprenentatge que parteix de l'experiència personal, és per això que hem de partir de les tasques reals, pròximes i significatives. Aquest principi té encara més sentit i importància amb les persones joves i adultes. Per tant, si és necessari cal modificar els continguts i coneixements descontextualitzats.

No obstant això, podríem convenir amb Hannah Arendt (1974: 191), respecte de l'acció educativa, que

“amb la finalitat que el món siga el que sempre s’ha considerat que era, una llar per als homes durant la seua vida a la Terra, l’artifici humà ha de ser lloc apropiat per a l’acció i el discurs, per a les activitats no sols inútils per complet a les necessitats de la vida, sinó també de naturalesa enterament diferent de les múltiples activitats de fabricació amb les quals es produeix el món i totes les coses que aixopluga. No és necessari elegir entre Plató i Protagoras, o decidir si ha de ser l’home o un déu la mesura de totes les coses; el cert és que la mesura pot no ser ni l’acuitant necessitat de la vida biològica i de la labor, ni l’instrumentalisme utilitari de la fabricació i de l’ús.”

L’opcionalitat de les modalitats a distància, presencialitat o semipresencialitat de l’educació i la formació haurà de conformar possibilitats contextualitzades i complementàries més que alternatives encapsulades i oposades. El coneixement mutu hem de considerar-lo com la premissa bàsica de la praxi educativa, l’element a partir del qual plantejar el que anomenem “qualitat”. Des de l’EaD, hem d’utilitzar totes les possibilitats comunicatives i adequar-les a les situacions i circumstàncies personals i col·lectives de l’alumnat de la formació bàsica, tal com tractem de mostrar al llarg d’aquest document.

4. EL PROCÉS D’ENSENYAMENT: TEORIA I PRÀCTICA DE L’ATENCIÓ DOCENT. MESURES PER A LA PREVENCIÓ DE L’ABANDONAMENT.

Com ja hem afirmat, la comunicació inicial amb l’alumnat és fonamental. La tutora o el tutor s’ha de presentar, explicar clarament la seua funció i l’espai de tutoria però, sobretot, ha de mostrar-se com la figura a la qual pot acudir l’alumnat per resoldre qualssevol tipus de dubtes respecte del seu procés formatiu (entre elles l’accés i l’ús de les aules virtuals).

L’orientació pedagògica sobre els mòduls i l’organització del temps després d’aquest contacte inicial suposa que el tutor haurà de fer una revisió molt personalitzada de la situació de cada alumne. La idea és donar-li una orientació pedagògica sobre el que va a fer durant el curs i tractar de quadrar les motivacions i expectatives amb els seus *coneixements previs*, la seua *disponibilitat de temps* i el seu *itinerari formatiu*. Un dels grans entrebancs d’aquest tipus d’ensenyament és que l’alumnat normalment disposa de poc temps per estudiar (pel treball, per les responsabilitats familiars...), i sovint té molta pressa per acabar els estudis (necessitat de trobar treball o mantindre’l). Com a conseqüència pot derivar en una planificació errònia que el porte, per exemple, a treballar més mòduls dels que pot abastar. En molts casos, el resultat és el desànim davant la impossibilitat d’afrontar el repte que s’ha autoimposat i, en última instància, l’abandonament. El tutor ha de conèixer la situació del seu alumnat i tractar de aconsellar-los-en i d’orientar-los-en, ja que una bona planificació des del primer moment és sinònim d’èxit. De vegades és recomanable que el tutor

aconselle centrar-se només en alguns mòduls i deixar la resta per a un altre moment i evitar així la saturació i el bloqueig.

La informació clara i eficaç des de la tutoria i de forma particular des de cada mòdul és fonamental. Cal transmetre una *informació ordenada i clara a l'alumnat*, sobretot en aquells aspectes que afecten al seu procés d'aprenentatge:

1. finalitat i objectius del curs,
2. organització curricular,
3. mitjans de comunicació (correu electrònic, aula virtual, telefonia, telemàtica),
4. material de treball (material didàctic i activitats avaluatives),
5. organització de les tutories (personals, individuals, telemàtiques i col·lectives),
6. planificació del curs,
7. criteris d'avaluació,
8. dates de lliurament de tasques,
9. dates d'exàmens i de recuperacions...

Només així podrem evitar el desconcert d'un alumnat que tendeix a sentir-se desorientat davant d'un entorn nou i uns plantejaments didàctics sovint molt diferents a allò que estava acostumat. Tots aquests punts estan als "*fulls informatius*" que rep l'alumnat des de l'inici del curs i publicats a l'aula virtual de tutoria.

Com a *tasques d'atenció tutorial* importantíssimes, cal destacar:

A. valoració i selecció dels mòduls obligatoris i optatius (d'acord amb la valoració inicial de l'alumnat, coneixements previs).

B. organització del treball personal per mòduls.

És imprescindible realitzar un *seguiment permanent i constant* de l'evolució de l'alumnat en tots els mòduls en què es troba matriculat. El tutor ha d'estar alerta per detectar i corregir qualsevol problema en el treball i rendiment acadèmic. Per a això els tutors faran un ús sistemàtic de la comunicació i la informació, que al principi és més estreta i intensa. L'aula virtual de tutoria és una plataforma que permet una comunicació ràpida i permanent (fòrums i correu) per tal de compartir també la informació actualitzada de la feina. També les aules virtuals de mòduls faciliten aquesta comunicació i informació.

En l'educació i la formació adulta serà metodològicament fonamental partir dels aprenentatges consolidats per l'experiència -i del llenguatge que s'hi ha conformat- per a establir els ponts d'accés als nous coneixements.

4.1. LES TUTORIES PERSONALS.

L'alumnat serà orientat cap a accions que l'ajudaran a marcar el seu itinerari formatiu i a comprometre's i corresponsabilitzar-se. És per això que caldrà indagar sobre:

Gestió del temps:

1. Esbrinar el temps de dedicació que cada mòdul requereix.
2. Comprovar la pròpia disponibilitat de temps.
3. Dur a terme els ajustos necessaris per augmentar la quantitat o la qualitat del temps disponible.
4. Acompanyar l'alumnat en la planificació del treball personal.

Possibilitats:

1. Esbrinar el volum i la quantitat de treball exigít per cada mòdul (càrrega d'estudi o treball).
2. Realitzar un itinerari responsable: temps disponible, esforç requerit i coneixements previs.
3. Saber que, al principi, els mitjans, els recursos i la metodologia requereixen més esforç i temps.

Preparació per a l'educació distància:

1. Conèixer les estratègies bàsiques i tenir les destreses o habilitats necessàries.
2. Saber on i com poden aprendre (fer ús dels recursos tecnològics).
3. Detectar millores per incorporar-les a les pròpies habilitats i competències.

Desenvolupament com a alumnat de l'educació a distància:

1. Saber quins coneixements previs es necessiten per a cada mòdul.
2. Aprenentatge col·laboratiu: aprendre amb i dels companys (recursos de l'aula virtual).
3. Participar en els espais de comunicació del curs (recursos de l'aula virtual).
4. Saber on està disponible la documentació, el material d'aprenentatge, els recursos i saber com demanar ajuda docent.

Cal tenir molt en compte *l'aspecte emocional de l'alumnat*. Solem recordar especialment les experiències que han deixat empremta en la nostra vida, ja que l'emoció i la memòria van de la mà. Ens hem d'esforçar de provocar situacions que resulten interessants, motivadores, i fins i tot emotives, de manera que perduren en la memòria de l'alumnat.

Un objectiu de l'ensenyament i de l'aprenentatge a l'edat adulta consisteix en la superació de les barreres que la societat, a vegades els propis ensenyants i, sovint, els mateixos aprenents, han posat al desenvolupament cognitiu.

Qui pense, en tercera o en primera persona, que les persones adultes per l'edat, el gènere, la procedència, la manca de coneixements acadèmics bàsics, o qualsevol altre etiquetatge socialment o individualment assumit com a pejoratiu, no poden assolir determinats aprenentatges, aconseguiran allò de les profecies autoacomplertes.

4.2. LES TUTORIES DELS MÒDULS I ELS DEPARTAMENTS DIDÀCTICS.

Respecte de les tutories individuals i telemàtiques:

-  Es facilitaran estratègies d'aprenentatge a l'alumnat que ja estiga matriculat en aquests ensenyaments que comporten activitats de planificació, autoregulació i autoavaluació del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.
-  Caldria facilitar al professorat de nova incorporació una formació sobre les característiques psicobiològiques i sociològiques de les persones adultes, així com del seu estil d'aprenentatge, perquè es puguin dissenyar activitats concretes de prevenció d'abandonament.
-  Es dissenyaran materials multimèdia que apropen les eixides formatives i fins i tot professionals a l'alumnat, atès que l'avançament de la meta és una estratègia de motivació extrínseca eficaç per al sosteniment d'una decisió, molt exigent des d'un punt de vista personal a llarg termini.
-  En estreta col·laboració amb el Departament d'Orientació, el tutor té un paper fonamental en l'orientació de l'alumnat, tant en la seua futura vessant acadèmica com professional. Aquesta tasca és especialment important en aquells cursos que suposen el final d'una etapa i és convenient realitzar-la en els últims mesos del curs, quan l'alumnat comença a plantejar-se el seu futur.
-  El professorat dels distints mòduls poden derivar al departament d'orientació a aquelles persones que ho necessiten o que ho reclamen.
-  Es facilitaran experiències d'antics alumnes que, un cop més, avancen la meta en una realitat possible i real (jornada d'acollida).

4.3. LA COORDINACIÓ I LA COL·LABORACIÓ.

El professorat orientarà l'alumnat cap a accions que l'ajuden a continuar els seus estudis des de la perspectiva del mòdul i del coneixement personal (d'ací la necessitat de coordinació i cooperació docent). És a dir, ajudaran l'estudiant a adquirir estratègies i destreses per a l'aprenentatge i a usar la modalitat semipresencial i a distància atenent a les disponibilitats i circumstàncies.

El professorat ha d'indicar a l'alumnat clarament quins són els objectius i continguts d'aprenentatge del mòdul així com els temps per a resoldre dubtes, qüestions, problemes... Sempre que siga possible, cal potenciar o implementar accions a través de la tutoria col·lectiva de les interaccions i col·laboracions entre l'alumnat.

Mostrar-se *flexible* però també *accessible* i proper constitueix un principi de la qualitat docent en l'educació de persones adultes. Aquest principi d'acció forma part de la qualitat de la modalitat a distància.

A més de les mesures generals que proposem de *prevenció de l'abandonament*, i que es posen en marxa per part dels tutors, les *mesures de prevenció* que prendrà el professorat del mòdul seran:

-  Sessió presencial d'aclariment de dubtes.
-  Motivació constant. Hi ha un element que no podem oblidar mai: si un alumne es troba matriculat al nostre centre pot ser perquè en algun moment (pels motius que fos) va interrompre els seus estudis i ara els reprèn. En molts casos es tracta d'un alumne amb tendència a desmotivar-se davant les primeres dificultats. És molt important tenir això en compte: la nostra actitud en els missatges que li enviem tant en els correus i, sobretot, en la retroalimentació de les tasques ha de ser el més assertiva possible. Cal utilitzar sempre un llenguatge positiu i motivador. Fins i tot les valoracions de les primeres tasques han de ser realitzades tenint en compte aquest esperit motivador.
-  Una resposta el més ràpida possible per part del professorat, tant en la resolució de dubtes, com en la correcció de tasques, com en la retroalimentació, contribueix en gran mesura a la millora de la motivació de l'alumnat, així com a la fidelització del mateix. Per tant, és important que el professorat pogués dedicar temps suficient a aquesta activitat i utilitzar totes les modalitats de tutoria.
-  En molts casos, l'alumnat se sent aclaparat per l'excés d'informació que rep al començament del curs, de manera que seria convenient filtrar allò veritablement important. Caldria evitar l'enviament massiu de missatges al correu de l'alumne amb informació que ja disposa en els fòrums de la matèria o en altres contextos o llocs.
-  L'alumnat ha de tenir la possibilitat de rectificar els possibles errors que cometa en les seues tasques i lliurar-les novament. Per a això, prèviament a la retroalimentació, el professor s'encarregarà d'indicar-li quins aspectes del treball ha de millorar i les causes (avaluació formativa). El sistema de reenviaments ha d'estar ben ponderat per evitar que l'objectiu final es desvirtue i que acabe sent el professor el qui realitze la feina que li correspon a l'alumne.
-  El professorat ha de comunicar-se amb l'alumnat per tal que no es desconnecte. Si no hi ha resposta als missatges, es podria recórrer a formes de comunicació més directes com les cridades telefòniques o d'altres presencials.
-  Si el professorat mostra entusiasme respecte dels coneixements del mòdul però també sobre el treball a realitzar, transmetra una passió contagiosa. I és que el coneixement dels continguts i les maneres de transmetre'ls suposen una motivació intrínseca de la tasca educativa.
-  Mostrar confiança amb l'alumnat i considerar que en tot moment volen i poden aprendre. Parlar obertament de les frustracions i fracassos, de les expectatives i ambicions, de les dificultats i possibilitats, dels triomfs i de les motivacions i interessos ens permetrà acompanyar-los a ser reflexius, crítics i sincers. Mostrar-los respecte i valorar-los des d'una moral i ètica ciutadana

permetrà, posteriorment, considerar que avaluar-los no és jutjar-los, sinó un accés progressiu i exitós als objectius d'aprenentatge. Tanmateix, tot açò no significa que no hi hagen frustracions, preocupacions, desencerts, fracassos. Considerem que part de l'èxit educatiu prové de la voluntat d'enfrontar-se a tots ells. I és que si partim que ningú no és perfecte, qualsevol pas cap a la perfecció és un desafiament intel·lectual de l'aprenentatge. Indubtablement, l'augment de les capacitats d'aprenentatge al llarg i ample de la vida constitueix un element consubstancial per al desenvolupament de l'ésser com a individu i com a ésser social.

La diversitat sempre present en l'educació i la formació de les persones adultes i els diferents ritmes d'aprenentatge no s'han de considerar com un inconvenient o obstacle insalvable, sinó com una oportunitat per a fomentar l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu.

4.4. ELS MATERIALS DIDÀCTICS.

La gradació de les dificultats està referida bàsicament al treball que es realitza des dels diferents mòduls. Tenint en compte tot el que hem comentat fins al moment (les dificultats davant d'un entorn estrany, la sensació de soledat d'afrontar els reptes, la possibilitat de caure fàcilment en la desmotivació...), hem de mesurar molt bé el grau de dificultat que haurà d'assolir l'alumnat, sobretot en les primeres tasques. És prioritari desenvolupar una planificació en la qual es reculla un augment progressiu de la dificultat i l'exigència. L'aparició d'un obstacle difícilment salvable en les primeres setmanes del curs pot empènyer automàticament l'alumnat a l'abandonament.

Cal que tot l'equip realitze una *programació consensuada sobre la càrrega d'eines TIC* que haurà d'utilitzar l'alumnat. Les TIC poden ser un entrebanc insuperable per a una part important del nostre alumnat, per la qual cosa hem d'analitzar molt bé la forma en què pretenem desenvolupar la seua competència tecnològica.

Es tracta d'intentar que no es perceben els mòduls com un conjunt d'unitats aïllades i independents entre sí, sinó com un tot connectat per uns mateixos objectius pedagògics. Per això serà útil proposar periòdicament *tasques interdisciplinàries*.

Cal donar resposta a la diversitat de l'alumnat i proposar alguns materials i activitats paral·lels i complementaris als que s'ofereixen al curs: fòrums específics dedicats a determinats temes, enllaços, activitats de reforç i ampliació...

Hem de convidar l'alumnat a freqüentar els fòrums de dubtes d'unitats, temes o apartats, ja que són una eina molt útil per aclarir els dubtes que puguem sorgir durant el desenvolupament del treball i perquè tothom se senta part d'un grup. Compartir incerteses i també solucions (en aquests fòrums, l'alumnat pot ajudar-se mútuament, no tenint sempre per què ser el professorat qui responga als dubtes plantejats: d'aquesta manera, s'incentiva la interactivitat i el treball col·laboratiu). No obs-

tant això, la semipresencialitat i la configuració de grups de tutoria col·lectiva és una estratègia essencial i importantíssima, perquè ha demostrat, en la pràctica i en la teoria, que el *treball col·laboratiu i cooperatiu* no només funciona en la vessant acadèmica sinó també en els aspectes emocionals (qüestió aquesta tant o més important que l'acadèmica).

Hem d'aconseguir que el grup es constitueixca en una autèntica “*comunitat d'ensenyament i d'aprenentatge*”. La persona no aprèn sola, el grup facilita i pot resultar un element d'ajuda important en la seua formació.

Cal aconseguir que totes les aules virtuals (o com hem proposat aules virtuals compartides per diferents mòduls) ofereixen la informació organitzada de la mateixa manera, per evitar que l'alumnat puga sentir-se despistat al passar d'un mòdul a l'altre. Com a possibilitat, caldria incloure una formació en l'ús d'aquestes eines tecnològiques per a l'alumnat que compte amb un menor desenvolupament de les destreses necessàries per afrontar-les.

Hem d'intentar oferir uns materials adaptats al nostre alumnat, és a dir, que no resulten excessivament complexos, però tampoc massa infantils i vus. Els materials (continguts i tasques) han d'estar concebuts seguint els aspectes que detallàvem en l'apartat anterior. La tasca de millora i d'actualització, a través de processos d'innovació i recerca, ha de ser constant i l'administració educativa ha de posar tots els mitjans necessaris perquè així siga. Si les *tasques* són l'eix sobre el qual gira tot aquest sistema d'ensenyament, hem de posar especial interès que aquestes complisquen els objectius que perseguim. Unes tasques ben concebudes i ben enfocades seran les nostres millors aliades per aconseguir les metes proposades. Aquestes tasques s'adreçaran “més cap a allò que “facen” intel·lectualment més que no pas sobre el que haurien d'aprendre” (Bean, 2006: 60).

d. L'abandonament del procés formatiu

1. TIPOLOGIES I JUSTIFICACIONS DE L'ABANDONAMENT.

Per a realitzar un pla o unes línies d'actuació sobre l'abandonament cal tindre en compte la seua triple vessant:

-  sense començar el procés d'aprenentatge,
-  una vegada començat, per dificultats de continuar-lo per problemes personals (circumstàncies diferents: laborals, salut, familiars...),
-  per dificultats d'aprenentatge, entre elles les deficiències de coneixements previs, estratègies d'estudi, hàbits acadèmics...

Si en totes elles considerem les dades que puguem recollir i puguem actuar o buscar accions adequades, la tercera vessant és la que caldrà implementar i desenvolupar des de l'atenció personal, exposada anteriorment, per tal que l'itinerari siga l'adequat i l'alumnat puga reprendre en tot moment el procés formatiu.

No obstant això, són moltes les causes per les quals l'alumnat adult no acaba el procés de formació que va començar amb la seua matriculació. En molts casos, aquest procés es queda en això, en la simple tramitació, ja que són nombroses les persones que ni tan sols demostren una veritable intenció de cursar els estudis. Un percentatge elevat ni arriba a connectar-se a la plataforma virtual, ni respon a cap tipus de crida per part dels membres de l'equip docent.

Un altre grup important està constituït per alumnes que sí que comencen el curs però que l'abandonen pràcticament en el primer quadrimestre. És possible que es troben sols en el procés educatiu, per evitar-ho és imprescindible el contacte amb tots els sectors de la comunitat educativa: afavorir el contacte amb professors i companys i animar-los i orientar-los en els possibles dubtes.

Com afirma Finkel (2008: 42 i ss.), el bon ensenyament consisteix a crear les circumstàncies que condueixen a l'aprenentatge significatiu en l'alumnat. I és que l'aprenentatge és la finalitat de l'educació i l'ensenyament és el mitjà per a arribar a aquesta finalitat. Com hem afirmat abans, tots dos processos s'implementen i es determinen. "Crear les circumstàncies" es refereix també a les condicions que envolten quan s'aprén. La tasca docent consisteix doncs a donar forma a aquest entorn. Així ho demostrà Rancière (2003) quan descriu la història del professor Joseph Jacotot, en què passem d'un professor explicador a un ensenyament emancipador.

El recolzament i l'acompanyament permanent en la formació bàsica i en la modalitat a distància són mesures que, com hem afirmat abans, suposen una prevenció de l'abandonament però, sobretot, són principis per a crear les circumstàncies que activen els processos cognoscitius i metacognitius de l'alumnat.

En tots els aprenentatges serà important no només els coneixements a aprendre sinó el desenvolupament de les estratègies cognitives, emocionals i socials que faciliten continuar aprenent, la participació i la convivència. Un aprenentatge en positiu, entre iguals, afavoreix l'apoderament de totes les persones participants en el procés. Tots aprenem de tots.

2. LA PRESA DE DECISIONS DES DE LA INFORMACIÓ: FLEXIBILITZACIÓ (ESPAYS I TEMPS), READAPTACIÓ I AUTONOMIA PERSONAL.

Abans de fer la matrícula l'acció més important de prevenció seria una completa informació prèvia de les possibilitats d'estudiar a distància, les característiques, condicions de demanda personal, possibilitats futures, etc. Aquesta no només afecta als docents sinó a tot el personal de consergeria i de l'administració del Centre.

Com hem analitzat en el seminari, els departaments didàctics haurien de *treballar interrelacionadament en un projecte curricular integrador, si més no interdisciplinar*. La relació de coneixements i competències a aprendre ha de facilitar la possibilitat de retroalimentació (feed-back) permanent per a l'alumnat amb diferents dificultats o problemes personals.

Trobar punts en comú respecte de coneixements i competències, buscar interrelacions en tasques o activitats, centrar allò imprescindible des de la planificació però també des de la quantitat d'exercicis i plantejar una avaluació contínua i formativa flexible en els temps i els espais han de ser factors importants en les programacions didàctiques i en el treball dels departaments.

Finalment, el *compromís* i la *corresponsabilitat* de l'alumnat que inicia un procés d'aprenentatge en una educació pública ha de fer-lo sentir-se com a un ciutadà amb els drets però també amb el deure d'usar els recursos públics des d'una visió conscient i responsable d'allò que és un bé comú de tothom.

Per a això és necessari considerar com a part de la nostra funció l'orientació del potencial alumnat que vol estudiar a distància però que encara no ha presentat cap sol·licitud en aquesta modalitat. I es realitzarà a través dels següents *canals*:

1. Portal web on es disposa de tota la informació relativa als nostres ensenyaments en forma de diferents tipus de recursos web interactius, accessible a tots des del nostre portal (la icona ha d'estar visualment destacada en la pàgina principal).
2. Cal un sistema de gestió de preguntes freqüents: <http://faqsonline.info/>, un conjunt de recursos, accessible des del portal, sobre les temàtiques relacionades amb els mòduls i susceptibles de generar situacions problemàtiques a l'alumnat: temps de dedicació, expectatives i matriculació, estratègies i destreses, col·laboració, canals d'ajuda, opcions de formació, oferta educativa disponible i tràmits administratius.
3. El departament d'orientació hauria de recollir demandes d'informació i d'orientació prèvies a l'inici del curs i donar resposta a aquestes consultes externes a través de correu electrònic o personalment.
4. Aportar un referent presencial, una professora o un professor, que atenga els dubtes, les qüestions o les preguntes que la modalitat a distància i la formació bàsica comporten acadèmicament i formativament.

La presa de decisions des de la informació i a través de l'autonomia personal constitueix doncs el primer pas per a plantejar l'itinerari formatiu personal i el marc des d'on previndre l'abandonament.

Les persones adultes tenen unes habilitats pròpies per a aprendre, conversar amb arguments, participar i relacionar-se, d'acord amb les seues experiències de vida.

3. RECERCA I INDAGACIÓ SOBRE LES EXPERIÈNCIES D'ABANDONAMENT I REINICIS DELS PROCESSOS FORMATIUS.

Hem d'articular mètodes de sondeig o entrevistes que ens permeta obtenir informació de l'alumnat que ha abandonat, per conèixer les causes i tractar d'afinar al màxim en la recerca de solucions.

Si, malgrat totes les actuacions recollides anteriorment, l'alumne abandona el curs se seguiran les actuacions protocol·litzades següents:

PRIMER MOMENT (un mes després de començat el curs, dos mesos per al tutor corresponent)

1. El *professor o professora del mòdul* detecta el possible abandonament de l'alumne i es dirigeix a ell per correu personal per conèixer els motius d'aquest.

-  Si el motiu és personal pot derivar la seua situació al seu tutor o tutora per si aquesta situació afecta la resta dels mòduls.
-  Si el motiu és acadèmic li proposarà un pla personal per poder reincorporar-se al procés d'aprenentatge. Si fos necessària alguna adequació i/o adaptació curricular se sol·licitarà la col·laboració del Departament.
-  Si el motiu és d'accessibilitat a la plataforma es posarà en coneixement de la tutoria per sol·licitar les facilitats necessàries al seu cas.
-  Si l'alumne no contesta al correu del professor o la professora, ho comunica al seu tutor o tutora perquè continue amb el procediment.

2. La tutora o el tutor accedeix a la informació des d'on es detecta un *possible abandonament* i es dirigeix a l'alumne per correu, telèfon personal o amb una entrevista personal per conèixer els motius d'aquest.

-  Si el *motiu és personal* pot oferir una planificació del seguiment del curs que s'adapte a les circumstàncies personals. El compromís entre l'alumnat i el tutor és enviat a tots els professors del seu equip docent perquè el seguiment siga extensiu a tots els seus mòduls.
-  Si el *motiu és acadèmic* es proposarà una reunió de l'equip educatiu, i si cal del departament d'orientació per valorar si fos necessària una adaptació curricular o, en altre cas, un pla personal d'atenció, recuperació i seguiment.

SEGON MOMENT (després del primer quadrimestre)

Si l'alumne no contesta els correus s'estableix contacte telefònic o entrevista personal i se sol·licita la seua col·laboració amb la *contestació del qüestionari* que valore les causes del seu abandonament, si és definitiu, del curs.

“Agraïm que contestes a les següents preguntes per poder millorar en l'atenció personal i acadèmica que prestem al nostre centre:

1. Quin ha estat el motiu pel qual no pots continuar els estudis a distància?
 - a) Em va sorgir una feina que era incompatible amb l'estudi.
 - b) Un amic o familiar em va convèncer perquè em matriculés però jo no estava realment convençut / a d'estudiar i no vull seguir.
 - c) Circumstàncies familiars m'han impedit seguir el curs.
 - d) M'he posat malalt o he d'atendre a altres persones i no puc continuar
 - e) Vaig pensar que era capaç, però em resulta molt difícil i no puc seguir.
 - f) Fa molt de temps que vaig deixar d'estudiar, he perdut l'hàbit i no em concentro prou.

- g) Tinc dificultats amb l'ordinador i no sé com estudiar i fer les tasques amb ell.
- h) M'he matriculat de moltes i m'he desanimat, no puc seguir.

2. Si has marcat alguna de les opcions e), f), g), h) com a possibles causes, podries contestar la següent qüestió? Què podríem millorar perquè no haguesses deixat d'estudiar a distància? “

Si malgrat totes les actuacions recollides anteriorment, l'alumnat abandona el curs es repetirà una altra vegada tot el procediment esmentat. Sempre cal deixar obertes les portes a reprendre la formació o a incorporar-se en un proper curs.

Per a finalitzar, considerem que com a educadors hem d'aportar a les històries curiositat intel·lectual i hem d'emprar temps per a reflexionar-hi. L'alumnat no aprèn “escoltant” sinó considerant “activament” les qüestions o els problemes (Finkel, 2008).

En la decisió que fa l'adult o el jove de reincorporar-se a un procés d'aprenentatge hi intervenen components socials i individuals. Tota societat necessita que els seus ciutadans estiguen en condicions d'exercir la seua solidaritat comunitària i produir, gestionar i gaudir dels béns econòmics, culturals i socials de la pròpia comunitat, sense oblidar la necessitat que té l'ésser humà d'aconseguir l'equilibri i l'harmonia personal i amb l'entorn.

És per això que Dewey (1995) afirmava que les persones només aprenen pensant per elles mateixes; la tasca del docent és posar les condicions que provoquen el pensament. Per a aconseguir-ho el professorat ha de comprendre com s'organitza el pensament i com es connecta amb l'experiència. Dewey (1995:143-144) resumeix els seus resultats amb aquestes paraules:

“(...) el més important és que pensar constitueix el mètode d'una experiència educativa. Per tant, els elements essencials del mètode són idèntics als elements essencials de la reflexió. Primer, l'alumnat ha de tenir una situació d'experiència autèntica, que serà una activitat continuada en què s'interessa tot sol; segon, cal que en aquesta situació es desenvolupi un autèntic problema com a estímul del pensament; tercer, cal que tinga la informació i faça les observacions que calen per a tractar-lo; quart, cal que les solucions possibles se li ocorreguen a ell, que serà el responsable de desenvolupar-les de manera ordenada; cinqué, cal que tinga l'oportunitat i l'ocasió de contrastar les seues idees amb l'aplicació, per aclarir-ne el significat i desenvolupar ell mateix la validesa que tenen”.

La finalitat de l'aprenentatge adult serà donar eines perquè els aprenents puguin desenvolupar-se millor com a persones en una societat complexa: gaudir de les possibilitats que els ofereix la societat i aportar-hi els seus coneixements, les seues habilitats i les seues competències.

Les societats sempre han estat diverses, formades per dones i homes, gent gran i gent jove, diverses professions, diverses competències, diverses mentalitats. Com a reflex d'aquesta societat plural l'educació de persones adultes sempre ha gaudit d'una gran diversitat.

Aconseguir un clima de confiança, d'empatia, d'ajuda mútua, de solució de les dificultats a través del diàleg, de reconeixement de l'argumentació com a forma de crear criteri i d'arribar a acords, ajudarà a incrementar ciutadans i ciutadanes conscients.

La ciutadania activa és una vivència tant com un aprenentatge teòric.

Com a tutors, hem de portar un seguiment continu del nostre alumnat. Estudiar a distància pot resultar molt desmotivador i el saber que a prop compten amb una persona sempre disposada a ajudar-los i a escoltar-los, és fonamental, per tal que se senten acompanyats en el seu procés formatiu. De tan en tant, cal fer un seguiment personalitzat, fer un recorregut per tot aquell alumnat que fa temps que no dona cap senyal de seguiment, ni presencial ni a distància, açò forma part del nostre treball educatiu i formatiu. L'experiència ens ha ensenyat que aquestes intervencions no són mal rebudes, tot el contrari, moltes persones, al sentir-se recolzades no abandonen.

Referències bibliogràfiques

ARENDT, Hannah (1974): *La condició humana*. Barcelona. Paidós.

BAIN, Ken (2006): *El que fan els millors professors d'universitat*. València. Universitat de València.

DEWEY, John (1995): *Democràcia y educación*. Madrid. Morata. Primera edición con texto íntegro.

FREIRE, Paulo (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. Siglo XXI.

FINKEL, Don (2008): *Ensenyar amb la boca tancada*. València. Universitat de València.

FORMARIZ, A. (2012) (coord.): *Carta a quien tiene que enseñar a personas adultas y jóvenes*. Con glosario y autores de referencia. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2012. Documento electrónico [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/24804>].

FORMARIZ, A. (2010) (coord.): *La formació bàsica de persones adultes: imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica. L'educació i la formació en l'edat adulta per a una ciutadania participativa i crítica*. ICE Universitat de Barcelona.

PLA d'Atenció Tutorial (PAT) del Ceed.

PROGRAMAS de Atención a la Diversidad y Prevención del abandono en http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an_2012100213_9231425>true

RANCIÈRE, Jacques (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona. Laertes.

Més enllà de l'alfabet

Una conceptualització de l'escriptura com a practica social

Michele Knobel, Montclair State University, NJ. Estats Units d'Amèrica

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Escriptura alfabeticocèntrica en les escoles

A finals del segle XIX, l'ensenyança de l'escriptura en les escoles involucrava activitats com copiar poemes ja publicats o passatges de la Bíblia, practicar la cal·ligrafia i recitar regles gramaticals. En les universitats els assajos escrits van anar substituint gradualment l'argumentació oral com a evidència d'allò après; les escoles van donar continuïtat a aquesta tendència centrant-se en els “principis de la bona escriptura” que havien d'estar presents en un nombre reduït de formes textuais (descripció, narració, exposició, argument). Aquests principis emfatitzen l'estructura i l'afecció a les normes de gramàtica, ortografia i puntuació, així com als estàndards convencionals d'escriptura (per exemple, el to formal en els assajos escrits i la descripció imaginativa dels personatges en la narració). Escriure “bé” estava lligat al perfeccionament de les habilitats cognitives d'ordre superior i a la realització de judicis morals sòlids, per això, els educadors promovien i emfatitzaven les que llavors eren considerades les formes més “poderoses” d'escriptura, perquè eren aquestes les que facilitaven l'accés a l'educació superior i ajudaven a formar i polir la ment i el caràcter de la persona. Encara que moltes d'aquestes formes (l'exegesi, l'argument, la crítica, els estudis comparats, etc.) continuen sent formes d'escriptura importants en certes professions, les escoles continuen prioritant una ensenyança convencional de les mateixes, amb una estricta afecció als criteris formals, deslligats de tot context o substància respecte a l'àrea o disciplina en qüestió, i sense posar atenció al seu propòsit i significat social més ampli.

Però, fora de l'escola, les formes i usos de l'escriptura són molt distints: l'escriptura s'està modificant. Alguns exemples de pràctiques d'escriptura que ara són importants i noves són, per exemple: la capacitat d'expressar una idea en 140 caràcters o menys (Twitter) i de preferència que aquesta siga “contagiosa”, és a dir, que per la seua forma i el seu contingut es difonga ràpidament entre les persones; la capacitat de comunicar-se amb altres ràpida i eficientment (utilitzant l'escriptura per a missatges de text o *texting*); generar *blogs* o llocs de difusió de continguts que inclouen fotografies anotades (Tumblr, Pinterest); relacionar-se en les xarxes socials publicant actualitzacions personals amb regularitat (Facebook); remesclar artefactes culturals existents amb uns altres de nous per a expressar una idea o convicció, compartir un interès amb altres, o simplement participar en una “broma compartida”, entre moltes altres coses. A més, en el món del treball i les professions les pràctiques valorades demanen: produir narracions complexes que compreguen diferents tipus de mitjans digitals i analògics (per exemple la narrativa de “Harry Potter”, que inclou llibres, pel·lícules i videojocs); fer ús de les xarxes socials i altres ferramentes virtuals per a generar equips de treball especialitzats i treball col·laboratiu a distància; crear o editar imatges fixes i animades per a diferents tipus de publicacions en línia o en paper, etc.

En participar en diferents pràctiques socials (“mantindre’s en contacte”, editar vídeos i imatges, compartir mitjans, col·laborar a distància, establir nous contactes socials, etc.) i en les seues noves formes d’escriptura, els joves poden involucrar-se, emular i refinar moltes d’aquestes noves maneres de comunicar significats, les quals tenen un pes i valor significatiu fora de les classes. Açò no implica simplement dominar les convencions i principis estilístics dels textos com a exercicis abstractes; és necessari observar atentament el propòsit dels mateixos, i les formes en què l’escriptura, com a procés dinàmic, se situa i té lloc en i a través de diferents *pràctiques socials* que modelen la naturalesa dels textos utilitzats i produïts, així com les decisions sobre l’elaboració de significat preses pels que els produeixen.

L’escriptura i la pràctica social

La conceptualització de l’escriptura com a “pràctica social” emfatitza que la producció de textos és només una de les maneres socialment reconegudes de fer les coses en el món. Andreas Reckwitz (2002) descriu la pràctica social com un tipus d’activitat transformada en rutina que es compon de diversos elements interconnectats, entre ells: formes d’activitat física i mental, diferents objectes i els seus usos, un bagatge de coneixements i sabers pràctics, així com un cúmul d’emocions i motivacions. Una pràctica no es pot reduir a un o dos d’aquests elements, ja que les diferències en la manera en què s’interconnecten constitueixen variacions en la pràctica, o inclús, pràctiques diferents. Un exemple que reprén Reckwitz és el futbol: practicar aquest esport implica una varietat de moviments corporals transformats en rutina (maneres de moure’s i maniar que instantàniament associem a aquest joc). Aquests moviments corporals estan lligats a diversos patrons d’activitat mental, és a dir, a distintes maneres de fer i interpretar les jugades; a les emocions que es posen en joc, i els seus objectius i propòsits (com guanyar, jugar bé, jugar net). Aquests patrons d’activitat mental no són una possessió individual, sinó que són part de la pràctica social. A més, jugar a futbol implica la utilització de diversos objectes (balons, pals, camp de joc) d’una forma particular, així com posar en acció certs patrons en l’ús del llenguatge, és a dir, interaccions discursives que són part integral del joc i del propòsit de guanyar.

En resum, les pràctiques socials són maneres rutinàries de moure el nostre cos, manipular objectes i usar coses; entendre i descriure el món; desitjar i concebre tasques i propòsits, etc. Podem dir que els éssers humans són portadors de pràctiques a través de les quals poden fer, “ser” i conèixer. Com a portadors de pràctiques, i a través de la seua participació en aquestes, els individus “posen en acció” el seu cos i la seua ment, els seus desitjos i metes, les seues emocions i valors, de maneres específiques; això els permet aconseguir un sentit d’identitat i pertinença, posar en joc rols i relacions, coneixements i responsabilitats. En fer-ho, les seues “representacions” tenen una càrrega d’aqueix orde social, i d’alguna forma, el suporten i mantenen.

La conceptualització de *l'escriptura* com a pràctica social, per tant, fa impossible separar els textos de les pràctiques en les quals i per les quals van ser produïts. Per a comprendre un text, un necessita entendre com va ser produït, per qui, amb quins propòsits i en quins marcs identitaris o socials, així com els valors codificats en ell i les seues possibles contribucions (mantindre les relacions, difondre bromes, pertànyer a un grup de seguidors o *fans*) com a resultat de la seua creació, distribució i recepció per part d'altres persones. En altres paraules, quan els joves escriuen utilitzant imatges, so, etc., no estan produint textos en el buit, sinó que moltes vegades estan participant i duent a terme pràctiques socials ben desenvolupades (moltes de les quals poden tindre gran impacte); no obstant això, poques vegades tenen l'oportunitat de realitzar dites pràctiques a l'escola.

De fet, molts joves prefereixen expressar-se a través de qualsevol mitjà que no siga l'alfabet escrit perquè perceben que les fotos i els dibuixos, els vídeos i la música, les pistes d'àudio i el programari digital els permeten transmetre un significat més efectivament i satisfactòriament que el text. Açò, tanmateix, no vol dir que ja no utilitzen l'alfabet; lluny d'això, molts continuen utilitzant l'escriptura convencional per a expressar-se. L'increment del programari i els ordinadors a costos assequibles, així com la disponibilitat dels mateixos a través de cibercafés o en les cases d'amics, a Amèrica Llatina i a Mèxic, permetran que probablement més i més joves preferisquen expressar i compartir les seues idees, mantindre les seues relacions i participar en la generació de recursos culturals utilitzant una àmplia varietat de mitjans digitals i xarxes de distribució.

Més enllà de l'alfabet: alguns exemples

Hi ha molts exemples de joves involucrats en diferents pràctiques socials i que escriuen “més enllà de l'alfabet”: amb imatges, so, vídeo, etc. Tal és el cas de pràctiques com l'edició digital d'imatges (amb programes com Photoshop), la creació de vídeos musicals *anime* (VMA) i les produccions artístiques dels fanàtics/admiradors (“fans”) de certs personatges de dibuixos animats. A continuació es descriuen breument alguns d'ells.

Amb l'increment del programari barat o gratuït per a editar imatges, així com els serveis en línia que permeten pujar imatges a Internet, l'edició digital d'imatges s'ha convertit ràpidament en una pràctica popular. El *Photoshop* és usat regularment per a produir “memes” a partir d'imatges. Aquest tipus de memes són conceptes, idees o bromes contagiosos, materialitzats en una foto o un dibuix, que poden personalitzar-se i transmetre's veloçment per les xarxes socials. Les idees o conceptes continguts en els memes prenen vida pròpia en ser compartits, interpretats i compartits novament (knowyourmeme.com). A Mèxic, un dels “memes” més populars, modificat amb *Photoshop*, està basat en l'edició d'imatge del senyor Ramón (<http://knowyour->

memes.com/memes/don-ramon), personatge molt volgut d'*El Chavo del ocho*, una comèdia mexicana extremadament popular i que ha romàs a través del temps. Les característiques del personatge, les seues bromes, la seua fúria explosiva i les seues dites l'han convertit en el protagonista principal d'un gran nombre d'imatges modificades digitalment que es valen d'altres icones de la cultura popular per a crear una "nova" imatge que s'afig a la mitologia del senyor Ramón, presentant-lo com a heroi, celebritat i coses semblants. Un exemple és el senyor Ramón com a personatge de Pokémon, com el protagonista masculí de la pel·lícula *Avatar*, i com el Che Guevara.

Per a "escriure" o crear aquestes imatges es requereix, en primer lloc, conèixer el personatge i el context en el qual s'edita la seua imatge (a més de saber on i com trobar les imatges font en Internet). Per a contribuir amb aquest "meme" es requereix que l'editor tinga la suficient habilitat per a modificar imatges digitals, a més d'una bona comprensió de com funcionen i es creen els "memes", és a dir, és necessari que tracte de trobar un nou punt de vista o una mescla enginyosa per a afegir-la al conjunt existent de "memes", saber què és el que ja s'ha fet (o s'ha repetit), ser enginyós pel que fa a les idees o icones culturals que s'utilitzen, saber el que farà riure els altres, etc.

Els Vídeos Musicals Anime (VMA) són videoclips musicals creats pels *fans* que usen l'*anime* (animacions o caricatures japoneses) com a recursos visuals. Els VMA consisteixen en un gran nombre de xicotets vídeo clips units entre si i sincronitzats amb molta cura amb una cançó. Algunes sèries populars d'*anime* són *Naruto*, *l'alquimista d'acer* i *Sakura, caçadora de cartes*, entre molts altres. Els VMA poden referir-se a una sèrie en particular, o a certes dimensions de la mateixa, per exemple, a les relacions entre personatges, a valors com la força, la valentia, la lleialtat, etc., o a temes arquetípics com la lluita entre el bé i el mal, entre altres.

LilimChan, que viu a Mèxic, creà *Sense tu no sóc* quan tenia 19 anys. Va pujar el seu vídeo a YouTube en 2007 i actualment acumula més de 800 mil reproduccions, la qual cosa indica la seua popularitat. El vídeo s'enfoca en la difícil relació romàntica entre Sakura i Shaoran, de la sèrie *Sakura, caçadora de cartes*. Dura tres minuts i 45 segons (el mateix que la cançó d'Alex Syntek que ella va afegir), i té al voltant de 75 clips diferents presos de diversos episodis i temporades de la sèrie. Quasi tots els 213 comentaris que s'han publicat en Youtube a propòsit del vídeo mostren reconeixement i suport cap a l'autora, i la feliciten per la cançó que va triar, per la seua creativitat i pel contingut que es narra.

LilimChan explica que aquest vídeo va ser creat per un "otaku" (fanàtic de l'*anime*) per a altres otakus. Si bé és possible entendre i gaudir el vídeo de LilimChan sense conèixer a fons la sèrie japonesa a què al·ludeix, els comentaris mostren que no més els fanàtics de l'*anime* poden captar el que hi ha més enllà de la història que es narra i mostra en el vídeo.

L'art fet per joves apassionats per certs aspectes de la cultura popular (*fan art*) pot prendre qualsevol forma i respondre a qualsevol tipus de text creatiu, sent l'anime i el manga (historietes i animacions japoneses) de les més populars, especialment en Internet. El manga va des d'imatges senzilles, fidelment copiades del text original, fins històries senceres que combinen personatges i trames existents dels diferents mons del manga i l'anime amb trames i dibuixos originals. Abunden els espais en Internet, fòrums de discussió i llistes de correu electrònic que presenten i examinen aquest tipus d'art.

Nadiezda, un jove mexicà, és popular en deviantart.com pels seus dibuixos de "Mèxic", un personatge que es menciona indirectament en *Hetalia: potències de l'eix*, una sèrie japonesa. En aquest cas, els personatges són països personificats respecte dels quals els fans han desenvolupat personatges menors (com "Mèxic"). Les representacions de "Mèxic" per Nadiezda han capturat la imaginació d'altres fans que han desenvolupat les seues pròpies versions d'aquest personatge; en les descripcions dels seus esbossos aquests expliquen com han contribuït al treball de Nadiezda pel que fa a l'estil i la inspiració del personatge. Sw33t-hobbit inclús inventà la versió femenina de "Mèxic" (el gènere de "Mèxic" no es dona a conèixer clarament en la sèrie) i ha produït un conjunt de personatges que és estilísticament d'acord amb els primers dibuixos de Nadiezda (sw33t-hobbit, 2011). En els comentaris que s'han publicat en relació a les representacions de "Mèxic" en deviantart.com d'ambdós autors feliciten els autors i reconeixen el valor del seu treball; en alguns comentaris inclús s'ofereix col·laboració per a desenvolupar inclús més el personatge, o bé, se sol·licita autorització per a usar aquestes representacions per a inspirar i generar escriptura d'acció. La major part dels comentaris dirigits a ambdós artistes fan referència a com el personatge dibuixat concorda molt bé amb les breus mencions de "Mèxic" que apareixen en el manga i en la pel·lícula *Hetalia*, i la seua afecció a la manera en què els països-personatge són desenvolupats i representats dins de l'univers d'*Hetalia*.

Conclusió

Si bé les escoles a compleixen un important paper en l'ensenyança de textos acadèmics convencionals i formalitzats que són útils per als estudiants, relegar les pràctiques d'escriptura que ocorren fora de l'escola podria deixar els estudiants sense la suficient preparació per a participar en una varietat de pràctiques valuoses. Molts joves són conscients que el poder de l'expressió no necessàriament radica en llargs assajos ben raonats, sinó que pot donar-se en un comentari agut, en una edició enginyosa en *Photoshop*, en un vídeo musical anime creatiu i sensible, en l'edició de vídeos, en les pistes de veu ben acabades, en una idea que es contagia i atrau a diferents subscriptors i espectadors, a contribuir, activa i generosament, en el seguiment de certes sèries o personatges, etc. Té molt de sentit per a aquests joves emular i de-

senvolupar aquestes activitats en participar en pràctiques socials autèntiques, “ma-dures” i desenvolupades (moltes de les quals poden ser molt influents o poderoses), però que, no obstant això, poques vegades són apreciades i aprofitades en les escoles.

Estudiar “l’escriptura més enllà de l’alfabet” en els joves requereix que els edu-cadors posen atenció a la varietat i l’eficàcia de les formes en què els significats estan sent comunicats de manera efectiva més enllà de l’escola. El repte per als educadors és trobar formes d’incorporar “l’escriptura més enllà de l’alfabet” a les classes sense eliminar les activitats mentals i corporals, els objectes i les coses, el coneixement con-textual i de fons, el “saber com” i les emocions en les quals aquestes formes d’escrip-tura es troben inserides.

Referències bibliogràfiques

- CASSANY, D. (2010), “Leer y escribir literatura al margen de la ley”, *CILELIJ [I Con-greso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]*. *Actas y Me-moria del Congreso*, Madrid, Fundación SM/Ministerio de Cultura de España, pp. 497-514.
- KNOBEL, M. y C. Lankshear (2011), “Remix: la nueva escritura popular”, *Cuadernos Comillas*, vol. 1, núm. 1, pp. 105-126.
http://www.cuadernoscomillas.es/archivo/pdf/8_Knobel_Lankshear.pdf
- LilimChan (2011), *Sin ti no soy* (YouTube).
<http://www.youtube.com/watch?v=i g X J B r u d 3 a>
- MNadiezda (2011), “Hetalia-Mexico”, *DeviantArt.com*
<http://nadiezda.deviantart.com/art/Hetalia-Mexico-125502057?q=boost:popular%20mexico&qo=3>
- RECKWITZ, A. (2002), “Toward a eory of Social Practices: A development in social the-orizing”,
EUROPEAN Journal of Social eory, vol. 5, núm. 2, pp. 245-265.
- Sw33t-hobbit (2011), “Adelita: Mexico Hetalia Style”, *DeviantArt.com*
<http://sw33t-hobbit.deviantart.com/art/ADELITA-Mexico-Hetalia-Style-136315554?q=boost:popular%20>



Microzones relacionals temporalment i relativament autònomes

Loris Viviani, Instituto Paulo Freire de España

Traducció: Iolanda Corella i Marta Malet



*(jo) Estàs segur?
Crec que sí ...
però pense que no ...
Maurizio, un exalumne*

A totes i tots els meus exalumnes que han fet que pagara la pena

El macrocontext en breu. La formació professional a Suïssa

A Suïssa, de cada tres joves, dos trien una formació professional. Açò té dues conseqüències: la primera, a Suïssa el percentatge de joves amb una instrucció universitària és inferior a la de molts països europeus¹; la segona, el nivell d'atur entre els joves a Suïssa és baix en relació a altres països². Malgrat que aquesta situació depèn de múltiples factors (econòmics, polítics, socials i cultu-

¹ Encara que existeix una Universitat Professional i aquesta mereixeria un capítol a banda.
http://www.swissinfo.ch/ita/istruzione-superiore_giovani-e-lavoro--la-soluzione-non-%C3%A8-sempre-l-universit%C3%A0/40563642

² En 2015, respecte als països de la UE, Suïssa, amb el 6,4% presenta un dels nivells d'atur més baixos; per exemple, Alemanya presenta un 7,2%, Dinamarca un 9,7%, mentre que Grècia un 50,3% i Espanya un 49,2%.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/it/index/themen/00/10/blank/ind30.indicator.30000303.61.html>

³ És important saber que, per exemple, a la Suïssa italiana, l'escola obligatòria és fins els 14 anys. D'aquesta manera, excloent les professions 'perilloses', el jovent podria començar una formació professional als 15 anys.

⁴ Existeixen dos nivells distints de capacitació, segons el grau de 'dificultat'; un, de 3-4 anys i altre, de 2 anys, i del qual es pot accedir al superior.

⁵ La formazione professionale in Svizzera. Fatti e cifre 2015. Pàgina 9.

⁶ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/it/index/themen/00/10/blank/ind30.indicator.30000303.61.html>

⁷ Aquests són els objectius declarats per al SeMo de la Suïssa italiana en: <http://www4.ti.ch/decs/dfp/its/semestre-di-motivazione/obiettivi-general/>

ral), sovint es presenta la formació professional com la raó principal d'aquesta dada.

El sistema de la formació professional a Suïssa³ (així com a Àustria i a Alemanya) es caracteritza per la dualitat entre teoria i pràctica, per la formació a l'empresa i a l'escola professional. Almenys en teoria, l'oferta formativa⁴ contempla aquelles qualificacions professionals per a les quals existeix una demanda efectiva des del mercat de treball. La gestió d'aquesta formació és compartida entre la Federació Suïssa, els Cantons i les Associacions Empresarials.

A les empreses, 3 o 4 dies a la setmana, les persones en formació aprenen els coneixements necessaris, les capacitats i les habilitats pràctiques mitjançant la participació en els processos productius. Les escoles, 1 o 2 dies a la setmana, promouen les competències professionals, metodològiques i socials, mitjançant l'ensenyança dels coneixements teòrics necessaris per la professió i de cultura general. A més, uns cursos 'interempresarials' integren aquestes dues dimensions i, sovint, es realitzen als centres de formació del sector professional de referència. Les empreses "defineixen els continguts formatius i els procediments de qualificació [...] organitzen la formació professional [i], en els límits de les seues possibilitats, ofereixen llocs de treball"⁵.

La formació dual és, en definitiva un pacte entre l'estat i el sector privat per a la formació del 'capital humà' necessari per a l'economia. Les empreses obtenen i formen una mà d'obra "barata" (el sou dels aprenents és molt reduït en relació al dels professionals qualificats) i l'estat capitalitza una classe treballadora professional i manté sota control els nivells d'atur juvenil.

Açò, entre altres coses i sobretot, fins que la conjuntura econòmica ho permetia. Els canvis duts a terme des de la segona meitat dels 70 per la globalització *neoliberal* en el mercat del treball ja han començat a clavillar el pacte sobre la formació dual. No és aquest el lloc per analitzar les fissures en detall, per tant, aportem solament dues dades aparentment deslligades; per una banda, l'última llei sobre la formació professional està feta de forma explícita per a respondre a les necessitats de les empreses i, per altra banda, l'aparició, cada any més consistent, de les i els 'ninis'. En l'any 2014, a Suïssa, el percentatge de joves 'ninis' (o *NEET Rate*, en anglés, *Not in Education, Employment or Training*) és el 7,3%; més baix que la mitjana de la UE-28 (12,4%), però més alt que als Països Baixos o Alemanya, per exemple⁶.

El microcontext en breu – El Semestre de Motivació (SeMo)

Per a aquest percentatge de 'ninis' a Suïssa, i des de 1997, a Ticino (el cantó de parla italiana) existeix un servei anomenat *Semestre de Motivació*, finançat per l'oficina d'ocupació, que s'adreça a "joves aturats i aturades que no hagen començat cap formació o que l'hagen interromput [i que] dona suport i acompanya als participants cap a una inserció o una reinserció socioprofessional"⁷ en la formació dual o en una escola a jornada completa.



Els objectius generals són els següents, en aquest ordre (no casual, m'atreveiria a dir):

- consolidar la capacitat per mantenir els ritmes de treball;
- enfortir els coneixements escolars;
- adquirir les competències necessàries per a la recerca de un treball com aprenent o d'una escola a jornada completa;
- definir el projecte formatiu individual⁸.

En el cas de Ticino, l'oferta formativa s'articula en dos nivells: jornada completa o parcial. La completa, a més, s'estructura en laboratoris pràctics i teòrics en grup i seguiments individuals, amb una durada de 40 hores setmanals i en grups de 9/10 participants.

Fins ací tot el que es pot extraure, en extrema síntesi, de la documentació oficial. Pel que fa a la meua experiència personal, cal dir que vaig aterrar en aquest context el 2012 i vaig romandre fins el 2015. En eixos tres anys vaig poder apreciar com la traducció dels objectius des del projecte federal fins la seua encarnació local ha anat marcint-los a llarg i mitjà termini. S'ha de dir que ja a nivell federal el projecte neix amb diferents objectius en contradicció: és difícil harmonitzar allò 'ràpid' amb allò 'durador' si no s'afronten les causes de l'exclusió⁹. Com passa sovint, se sol intentar arreglar els símptomes més superficials del jovent i a la *canxa*; les possibles (i probables) lesions successives engreixaran de totes maneres la maquinària de la formació. Així que els objectius, a mig i llarg termini, es redueixen –amb un esforç imaginatiu de l'agosarat lector– a un indefinit *projecte formatiu individual*.

Canvi de perspectiva

Zygmunt Bauman, en una xarrada que va impartir fa un parell d'anys a l'Acadèmia d'Arquitectura de Mendrisio, subratllà el fet que cada procés de modernització produeix una certa quantitat d'éssers humans superflus. Persones que són apartades per modernitat i per a modernitat; però, adjuntaria jo, sense perdre del tot una certa funcionalitat mercantil¹⁰.

Podrien ser-ho, per exemple, el jovent entre 15 i 18 anys que les formacions no absorbeixen després de l'escolaritat obligatòria. Xiques i xics que s'aproximen al mercat del treball amb una fuita per davall de la línia de flotació¹¹ i als que se sumen tots els i les joves que, per x motius¹², no han aconseguit entrar o han sigut apartats i apartades de la formació professional.

Segons un informe de la Divisió de la Formació Professional, són “les franges més dèbils i a vegades més problemàtiques”, aquelles que no apareixen en les estadístiques de l'atur, gràcies a diverses mesures de transició o, simplement, perquè s'escapen de tots els filtres i s'evaporen entre les dades. Debilitats i problemàtiques que es refereixen a tres dimensions principals i a les seues interaccions: la provinença social/cultural (relacionada, al menys en part, amb l'amplitud i la profunditat de la in-

⁸ <http://www.ch-semo.ch/>

⁹ Un apunt *pro forma*: les causes de l'exclusió són **sempre** individuals, d'altra forma s'hauria de qüestionar el paradigma o model socioeconòmic.

¹⁰ De fet, en la perspectiva del mercat també l'atur es transforma en un treball, amb el risc que l'objectiu siga la gestió permanent dels aturats i no l'acabament de l'atur (Gelpi, 1998). O, com diu Agàrrate Catalina: “Vengo del basurero que este sistema dejó al costado, las leyes del mercado me convirtieron funcional”.

¹¹ Inassolibles per a molts, en aquest sentit, els requisits per començar una formació professional en les dues cadenes de supermercats més importants a Suïssa.

¹² Ací estan, en italià: http://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DFP/Documenti/Q_ALLI-DI_sintesi.pdf

¹³ La primera causa de rescissió d'un contracte professional en formació fa referència a les relacions interpersonals en el lloc de treball. Una dada que crida l'atenció.

serció de la família d'origen amb l'entramat social, més difícil per a les famílies migrants), els transcurso (veure fracassos) escolars/professionals¹³ i les especificitats personals.

Com hem vist anteriorment, encara que les xifres suïsses es mantenen per davall de la mitjana europea, és interessant veure, per una banda, la tendència *in crescendo* del conjunt de 'ninis' (si pel SeMo en Ticino, en 2006, passaren 33 xics i xiques, en 2014 foren 238) i, per altra, la conclusió de les institucions: a aquestes franges *els costa més trobar una col·locació estable* malgrat la seua *debilitat i les seues problemàtiques*.

En poques paraules, l'objectiu d'un *projecte formatiu personal* sembla més una obligació políticament correcta. El que pretenen les mesures d'inserció és que aquesta siga *ràpida i duradora* malgrat les *debilitats i problemàtiques*. I és a causa d'aquest maquillatge que els objectius a curt, mitjà i llarg termini ens duen a un desgavell. Si en lloc d'educadors i educadores fórem llauradors seria molt més difícil empassar-se la realitat funcional del maquillatge: et done llavors de tomatera, un camp i unes condicions climàtiques idònies per a flor-i-cols i vull que produïsqués carlotes.

El difícil equilibri entre allò que demana la realitat neoliberal i els últims residus d'allò políticament correcte empena que es faci com aquell ibèric que li va vendre el carro i el cavall a Astèrix i Obèlix: una pintadeta al cavall i que les *debilitats i problemàtiques* aguanten fins el proper ruixat. Després, si ve el cas, serà problema d'altra institució i... del cavall.

L'acompanyament i la transició de les franges dèbils i problemàtiques es desenvolupen cap a un mercat de treball, que els educadors i les educadores assumeixen com un fet *natural* davant del qual sols es pot ser conseqüent. En aquesta perspectiva la *human resource* es converteix en l'autèntic subjecte pedagògic (Lima, 2005) i converteix la formació en una variable econòmica, i obri d'aquesta manera la porta a l'anivellament cultural de les persones treballadores requerit pels mercats i a una relació de consum amb un aprenentatge funcional per a l'adquisició d'un bagatge cultural suficient (i que la màquina segueixca venent i guanyant). El concepte de *suficiència* és l'ocupabilitat, la capacitat flexible de l'adaptació individual a les exigències del mercat (Gentili, 2004).

A més, un factor agreujant, i que en adolescents –*dèbils i problemàtics*– pot resultar bastant destructiu, és que d'aquesta manera la responsabilitat de la formació i dels seus resultats (o siga, trobar treball) és assumida completament per la persona en *training*. El recorregut formatiu a l'ocupabilitat es transforma en l'objectiu d'una sèrie de *lliures* eleccions, com si el subjecte pogués controlar *totes* les variables. Així que, si alguna cosa falla, la culpa sols serà del subjecte.

Una formació gestionada des d'una perspectiva empresarial, a l'interior de la qual l'obligació dels individus siga la capitalització dels recursos (Laval, 2004), acon-



segueix transformar problemes i fracassos *estructurals* (a diferents nivells) en problemes i fracassos *personals*. Tot açò a l'interior d'una situació socioprofessional complexa i contradictòria: la nova organització del treball i de la formació demana al subjecte una autonomia que no posseeix, i tanmateix, l'empeny a ser empresari de si mateix sense tindre marge de maniobra (D'Ambrogio, 2004).

I els nusos arriben a la pinta

El SeMo és, per al jovent d'entre 16 i 18 anys, la fi d'un embut, l'últim esclavó institucional abans del “no-res” informal i estadístic. És un contenidor privilegiat per apreciar algunes de les característiques de les humanitats (a l'extrem inferior i a l'esquerra de la corba de Gauss) que sembla que no li serveixen—d'entrada— a la modernitat. El context educatiu és, al mateix temps, difícil, complex, encoratjador..., tot, menys avorrit.

Per altra banda, i com diu el mateix nom, el SeMo és una mesura que té una durada d'un semestre, prorrogable fins a un any. Açò crea grups de treball de composició molt variable a causa de: participants que entren i ixen del servei, pràctiques en empreses i encontres individuals.

Si per una banda l'organització de l'estructura, perfil i característiques de les persones participants no permeten una programació detallada i a qualsevol termini, per altra, afavoreixen (millor, haurien d'afavorir) una major interacció amb el context i els seus diferents components. En un context amb aquestes especificitats, per situar-se des d'un punt de vista metodològic conseqüent, l'enfocament per projectes (heterodox, sempre), el més adherent possible a la realitat, seria una opció viable i molt interessant.

Treballar amb joves que, d'una banda, duen cicatrius més que fresques de fracassos escolar i/o professionals i, d'altra, han sigut ‘rebutjats’, per x raons, de l'avant-sala del món “adult”, imposa (o imposaria) un canvi radical en l'enfocament teórico-pràctic. El respir del context que els acull, el paper dels joves en aquest i l'enfocament i l'aproximació dels educadors haurien de buscar, en primer lloc, modificar la percepció de la formació i del treball.

La substitució del concepte de *programació* (evidentment bancari) per el de *projecte* implica, en primer lloc, un fi diferent: es construeix un projecte per arribar a un determinat resultat, un producte -i un procés- que ha de respondre a determinats criteris. En segon lloc, permet major flexibilitat, si canvien les condicions (i en el SeMo canvien sovint). En tercer lloc, el projecte és participatiu, o siga que implica per a les persones que participen una major assumpció del procés.

El problema apareix quan els nusos arriben a la pinta i, en el món de la formació, cada vegada més *farsa*, aquests solen arribar prompte. I com la farsa funciona solament si els que actuen l'accepten com a tal, els nivells d'absurd que es poden ar-

¹⁴ Tinc una col·lecció d'episodis en els quals, front a l'expressió de dubtes davant situacions educativament delirants, (literalment, sense sentit), les respostes que es donaren foren més delirants encara, a l'estil d'aquelles disseccions anatòmiques pràctiques que dissentien dels continguts dels textos aristotèlics. Front a l'evident refutació de la realitat, el lector confirmava el dogma: *Ipse dixit*. Però, com deia Galileu: ... *eppur si muove!*

¹⁵ Hi ha un curiós text satíric de 2013 al respecte, però em sembla que no es va traduir a l'espanyol, 'La scuola dei disoccupati' de Zelter Joachim, Isbn Edizioni.

¹⁶ Bertola L. 2004. Etica e educazione, in Atti del simposio Etica nella società, Lugano, I quaderni dell'associazione Carlo Cattaneo, n.55, pp. 9-14.

¹⁷ I, malgrat les cuirasses i les constriccions institucionals, molt ho fan les persones que ocupen llocs, o lloquets, de comandament, per a bé o per a mal.

¹⁸ "Res del que pot proposar l'escola em pot interessar; res del que m'interessa m'ho pot proposar l'escola". Així de clar i ras fou el comentari d'una alumna fa quatre anys, quan vaig voler posar en marxa un 'programa participatiu'.

ribar a assolir li traurien l'alè al mateix Ionescu¹⁴. Però, com les implicacions que suposa el fet d'apagar els llums dels miratges són potencialment demolidores¹⁵, seguim fent-nos els suecs o jugant o lluitant, segons com es mire (alguns més, altres menys, alguns d'una forma, altres d'altra).

Quan l'única formació social possible és la resistència a un cert tipus de formació

Aquestes paraules són de Gelpi, però molts subratllen que, sovint, educació i cultura són pràctiques de resistència contra l'economicisme i contra el temps aixafat sobre el present¹⁶. La temptativa d'adoptar les perspectives de l'educació permanent i de la ciutadania, en un context com el descrit anteriorment, és una tasca que – crec – totes les persones que actuem en els àmbits de l'educació i de la formació coneixem. Encara que els marges de maniobra poden ser més o menys consistents, el territori es fa cada vegada més hostil.

Pel que fa a la meua experiència, quan vaig arribar al SeMo em va sorprendre que hi hagués un quadre tan clar i tantes potencialitats en l'educació formal institucional. Després, les coses van començar a canviar per diverses raons¹⁷. Els marges i els marginalitzats han passat a ser cada vegada més reglats i açò ha suposat una reducció sensible dels marges de maniobra. En aquest sentit, i des del meu punt de vista, preferisc les dificultats –i les llibertats- relacionades amb l'ombra i el terreny a prop de la terra de ningú, a les constriccions de la llum del sol i als processos castrants de la institucionalització.

Si per un costat, la contradicció entre objectius explicitada anteriorment tendeix a reduir els de mitjà i llarg termini, per altre, la seua falta de definició (útil als de curt termini) permet mantindre encesa una llumeneta. Marges relacionats amb la construcció d'un terreny comú, entre persones educadores i educandes, on el jovent puga intentar construir la capacitat de tornar a apropiarse de la perspectiva de la formació, de forma conscient i autònoma, a través de la interconnexió de la pràctica i els seus pressupostos/efectes teòrics i culturals.

Perquè aquesta situació es realitze (de veritat i no adidàcticament) és fonamental, al principi, una actitud *bakuniana* de les dues parts, educador i educand; un compromís, que suposa moltes implicacions relacionades amb les experiències educatives precedents i un context present hostil. 'Destruir és una passió constructiva' deia Bakunin, i per possibilitar una relació positiva entre els joves i el "saber"¹⁸ és imprescindible la creació d'una base motivacional per a la construcció d'eines i per a l'adquisició de coneixements.

Un compromís d'aquest tipus, tant per a l'educador com per a l'educand, implica *destruir*/eixir de les coordenades conegudes de les relacions formals de l'educació (altre tipus de joc de rol) i assumir les responsabilitats conseqüents. Els obstacles, en



un context que no ho vol permetre, al desenvolupament d'aquest plantejament (en el qual la coherència metodològica és el seu – únic – suport) li pot limitar considerablement el seu abast.

El laboratori de transformació alimentària

Després d'haver sigut apartat de l'ensenyança de la cultura general per 'incompatibilitats' amb la directora del servei, la mobilització dels meus companys i companyes de treball i la pressió del director de la institució a mig pas de la jubilació, em van permetre desenvolupar un projecte pràctic en la transformació alimentària (conserves, salses, etc.): una vesprada de 'teoria' i dues jornades pràctiques en una cuina industrial.

Les condicions particulars del naixement del projecte¹⁹ permeteren la seua construcció sobre la marxa, encara que ens quedarem lluny d'aconseguir una major participació de l'alumnat. De tota manera, les pautes per al desenvolupament del laboratori les donaven: els productes de temporada, els temps i les modalitats relacionats amb la seua formació i la participació dels joves en les decisions respecte a la forma de treballar en classe.

El *modus operandi*²⁰ preveia la discussió en comú, en les classes teòriques, de les receptes, de com dur-les a terme, de l'organització del treball a la cuina i de la post-producció (etiquetes, presentació dels productes, etc.). L'objectiu era implicar-se en el procés i afavorir l'aplicació dels coneixements (i de les decisions en comú) mitjançant la creació de les condicions per a una constant interacció entre teoria i pràctica.

L'accent principal de tot el procés es ficà sobre l'autonomia, individual i col·lectiva, en les tasques on això era possible. La meua funció era aquella de protegir un espai reduït d'experimentació 'ciutadana activa' de les ingerències externes (encara que legítimes ja que eren 'lleis' del servei). En aquest sentit, per poder construir un terreny comú on reconèixer-nos, educador i educand, com a persones i no com a jugadors amb un rol predeterminat, era important eliminar unes obligacions deletèries del reglament (per exemple, les sancions econòmiques).

Aquesta forma d'implementació del projecte ha donat moltes satisfaccions pel que fa a la relació personal i professional amb els i les joves, a les experiències viscuades i als productes realitzats. Per altra banda, ha suposat constants desacords amb la direcció.

L'enfocament de la direcció estava justament a les antípodes; sols una anècdota, per tal d'apreciar al menys breument la diferència de visions. La direcció visità el laboratori sols en una ocasió i es va quedar tan poc de temps que fins i tot els joves es preguntaren... *i'pa'qué'!*. Quan es va realitzar la visita estàvem preparant lentilles de diverses formes i el treball no era, podríem dir, molt variat; era una tasca 'industrial', especialment quan es treballa amb grans quantitats. La direcció va quedar positi-

¹⁹ L'any de realització del laboratori, el SeMo fou involucrat en un nou institut; aquest procés i, sobretot, la manera en que es va realitzar, suposà una ulterior disminució dels marges de maniobra i una fragmentació de la intervenció dels educadors.

²⁰ Molt *toyota*, plenament conscient d'això!

²¹ Com en la dinàmica de les etiquetes al front, encara que qui la du, no siga en absolut qui la posa, (l'etiqueta), els i les altres es relacionen amb ell o ella com si ho fora.

vament impressionada per la iteració de les tasques, el fet de treballar de peu i per les vestimentes professionals. El bon clima de treball fou notat com una anècdota, no se li va passar pel cap preguntar-se per què, malgrat tota la resta, hi havia bon clima de treball.

El que va quedar clar al llarg de l'any és que les direccions volien que les classes i els laboratoris se centraren a implementar la part 'pitjor' del món del treball, un ensinistrament a la submissió (per esgotament?), a l'estil: açò és el que t'espera, *millor serà que t'acostumes prompte!* Evidentment, la forma en què s'organitzà el laboratori no agradava, així que vaig ser cridat unes quantes vegades per rendir comptes de les modalitats adoptades.

Reflexions

Les meues experiències en la formació professional han tret a la llum molt de material de reflexió respecte a l'educació i formació formal que, per les meues experiències anteriors, multipliquen els dubtes sobre les possibilitats d'un enfocament diferent i divergent en el seu interior. Vaig treballar en contextos diferents: teòrics amb programació predeterminada, teòrics sense programació i pràctics sense programació, i les diferències poden ser sensibles tot i que alguna cosa no canvia mai.

Aquest és el context de l'educació formal i la presència de l'educador *permanent* al seu interior (que ja és una contradicció, perquè du a assumir una sèrie de components que desequilibren la coherència de l'acció). La predeterminació del context, en relació a l'assumpció dels rols de l'educador i dels educands, per una banda és increïblement potent i, per altra, és extremadament fràgil. Tanmateix, sempre està allí, un refugi/joc al qual tornar quan les implicacions divergents (i els compromisos que exigeix altra educació) es fan forts.

Les dinàmiques i els rols, creades per aquest context, construeixen un territori en el qual es compleix un joc trist i que pot arribar a ser pervers, perquè no és profitós per a ningú, ni educadors ni educands, i sols manté tranquil·les les persones que s'encarreguen de gestionar la formació i del fet que res altere la seua (a)normalitat. El simple fet de pujar a l'escenari d'aquest 'teatre' implica una etiqueta que sempre es quedarà pegada²¹ i les persones que estan a l'altre costat de la barricada (perquè és una barricada i les avaluacions, una de les porres) estaran sempre autoritzades a referir-se a ella. L'educador pot fer de tot per treure-se-la, esborrar-la o canviar el que fica, però l'alumnat sempre estarà legitimat a tornar al *teatre* i a la seguretat que aquest comporta: ninguna implicació que no siga *bancària*.

La sola presència de l'educador en aquest context, i l'assumpció d'eixe rol, contradiu la seua paraula/acció. He notat aquesta contradicció sobretot en el meu interior quan aconseguia mirar-me des de fora i quan u es troba amb alumnat a qui "li la sua". El sistema bancari és molt més còmode per a la resistència passiva i activa, les



coses estan clares, blanc o negre, i no es necessita cap compromís ‘personal’, és suficient amb la màscara.

En aquest sentit, el que diu Pedro García Olivo, en l'Educador Mercenari, és digne de consideració; tal vegada intentar construir una educació alliberadora (manca, perquè no podria ser d'altra forma) a l'interior d'una educació bancària faja que la persona educadora alliberadora siga ‘pitjor’ que la bancària. Aquesta situació té també un element agreujant, l'educador o l'educadora que intenta ser coherent en un context que l'invalida *a priori*, tendeix, per coherència, a demostrar que el que està fent està bé; i ‘el context’ ho sap i ho ‘usa’ per ‘lluir-se’ ..., damunt de cornut, pagar el beure.

No hi ha cap dubte que treballar sense una programació imposada (més o menys delirant), atorga uns marges de llibertat i de traducció de l'enfocament de l'educació permanent que la primera no permet. En els tres anys que vaig passar als marges de la formació professional, on aquesta possibilitat era major, els àmbits que permetien treballar sense programació predeterminada s'han reduït a zero.

Finalment, l'objectiu de qui gestionen l'educació i la formació és que no hi haja res que modifiqui el constant i normal estat d'emergència (el que no permet l'enfocament per projectes), que res no pertorbe la (a)normalitat bancària. Per això recorre: a certificacions de qualitat (en la formació professional suïssa la certificació de qualitat és ISO, o siga, una transposició d'una certificació industrial), a evitar que l'educació i la formació isquen de les aules (molt més fàcil estandarditzar i controlar el que succeeix entre quatre parets) i que cada educador siga el rei en la seua classe, després com que faça el que faça és secundari, si és que *segueix* la programació.

En els tres anys que vaig passar en aquests contextos, i sobretot en el laboratori, l'aplicació de la perspectiva de l'educació permanent ha sigut bastant homeopàtica (respecte a la concentració del principi actiu), però aquesta ha posat l'accent sobre l'extrema rellevància de la relació humana en el procés educatiu.

Les condicions limitadores i la importància del compromís personal d'intentar posar les bases d'altra relació educativa i d'aprenentatge, fan que la relació amb els educands i les educandes siga molt important i quasi – tristament – l'únic terreny en el qual es pot construir alguna cosa diferent. En aquest sentit, al final de cada any demanava al meu alumnat una reflexió crítica i anònima sobre allò que havíem fet junts: el tema de la relació personal és el més important que ha emergit en aquests anys.

I això duc amb mi, les relacions i el procés compartit que ho han permès. Procés i relacions que, malgrat un context que determina i contamina (perquè no vol i no li convé treure's la màscara; Freire deia que allò bancari no pot deixar de ser-ho perquè si no, simplement, no existiria) les temptatives de divergències, han sabut, al meu humil parer, crear unes microzones relacionals temporalment i relativament autònomes.

Referències bibliogràfiques

- LAVAL, C.(2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona : Paidós.
- GENTILI, P. (2004). *Neoliberalismo e educação: manual do usuario*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>.
- D'AMBROGIO (2004). In Fondazione ECAP (2004). Rapporto annuale 2004. (Bollettino).
- LIMA, L. C. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, pp. 71-90.

sendas y travesías del pensamiento

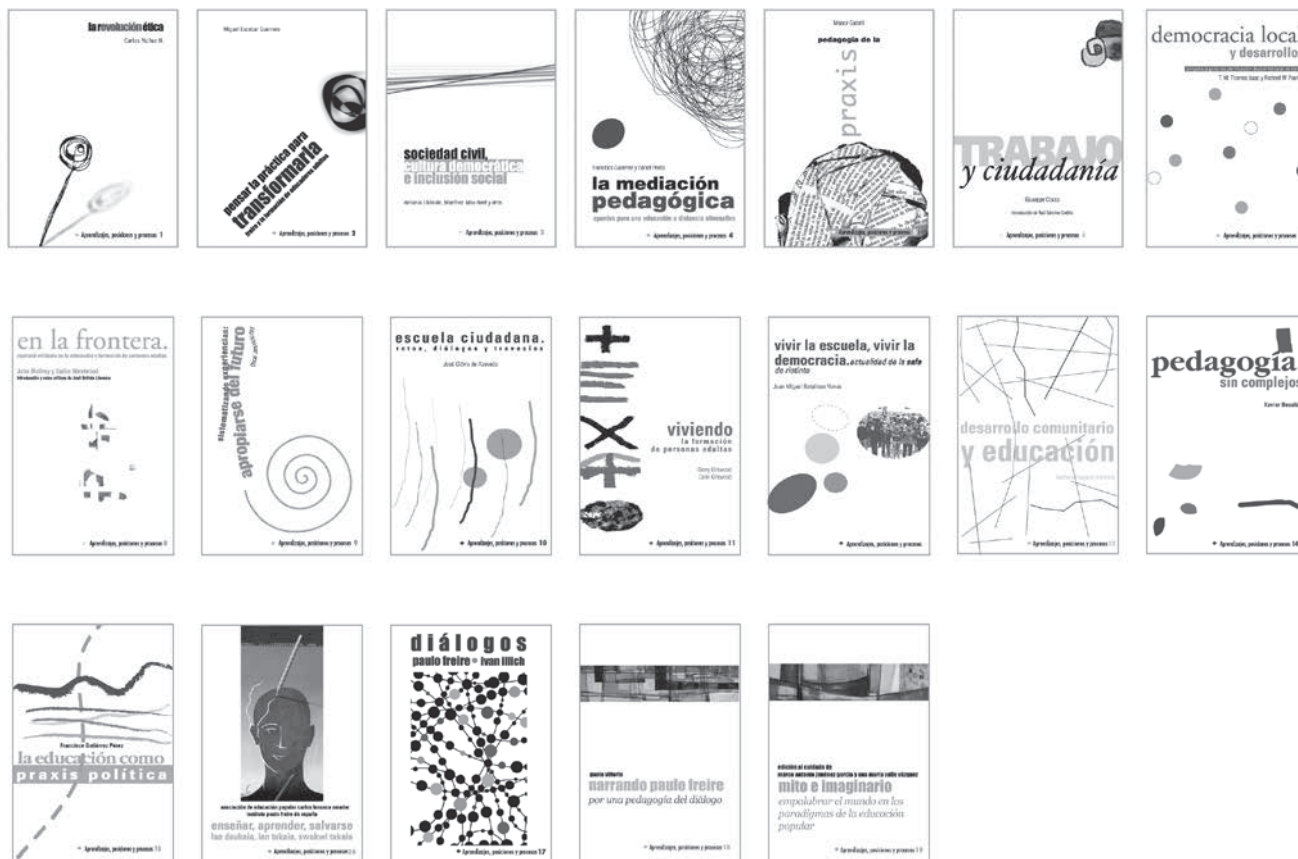


DISTRIBUCIÓN

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



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



dialogica

Educació de persones adultes i desenvolupament: educació per a una ciutadania global (seminari internacional virtual realitzat per ICAE)¹

Jorge Osorio Vargas, ICAE-Xile

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchís



Síntesi i conclusions

Hem arribat a la meitat del nostre Seminari i desitgem oferir una síntesi dels articles i comentaris a més d'establir ponts cap al que ve en aquesta Trobada Virtual.

ICAE ha convocat aquest Seminari amb el propòsit de generar un espai de creació, intercanvi i manifestació de propostes sobre els desafiaments que té l'educació de joves i persones adultes per a promoure i formar en l'exercici d'una ciutadania activa, que des de l'àmbit local i nacional es nodrisca de conviccions i responsabilitats davant de la tasca exigent que el món té en l'actualitat, com és construir una convivència justa, que respecte la diversitat de les cultures, que permeta que totes les persones i comunitats accedisquen efectivament i gaudisquen dels béns culturals i naturals comuns, a més de crear relacions de mutu reconeixement sobre la necessitat de cuidar el planeta, la casa comuna”.

La reflexió sobre aquesta dimensió del treball educatiu té, a més, una gran transcendència en el marc dels recents acords sobre els Objectius Globals per al Desenvolupament Sostenible, donat l'esperit que les organitzaci-

¹ Els autors-es de les contribucions a aquest Seminari Virtual se citen entre parèntesis assenyalant el seu cognom.

ons de la societat civil , que han participat en el seu procés d'elaboració, li han atorgat, i es constitueixen en una plataforma de responsabilitat global , que contribueix a la sostenibilitat del planeta, al desenvolupament humà, a la inclusió social, a la resistència de qualsevol tipus de discriminació, a la plena justícia de gènere, per a així enfrontar desafiaments crucials, ara mateix, com són: aconseguir pacificar importants territoris, resistir al fonamentalisme i al racisme i respondre a la crisi humanitària que s'ha ocasionat pel desplaçament i expulsió de milers de persones , incloent xiquets i xiquetes, com a conseqüència de conflictes armats, crisis ecològiques i la recerca de recursos que proveïsquen seguretat i dignitat a famílies que viuen en pobresa extrema o bé són violentades per raons sexistes, religioses o de repressió estatal.

En la seua presentació inaugural del Seminari, la Presidenta de l'ICAE Sandra Morrison ha establert els marcs en què s'ha convocat aquest Intercanvi i les exigències ètiques i educacionals que tenim com a educadors-es davant de les condicions globals assenyalades. La tasca plantejada és avançar en la construcció de l'educació per a una ciutadania mundial (d'ara en avant ECM) reconeixent primàriament que vivim un vertader encreuament epocal, que ens exigeix fer-nos càrrec de construir un projecte “d'humanitat comuna” (Morrison) que li done sentit tant a les lluites locals per la justícia i la igualtat, com als esforços per a fer del món un espai de reconeixement i acceptació de les diversitats culturals, la qual cosa significa: en primer lloc, assumir una cultura de “responsabilitat”, és a dir assumir-nos com a subjectes protagonistes una “comunitat desitjada”, en la construcció de la qual hem de participar activament i críticament, perquè fer-ho implica donar pas a una època justa que Morrison identifica com a “post imperialista”.

Per tant, es tracta de: a) desmuntar estructures colonials en els àmbits econòmics, socials, culturals, educatius i de les formes de concebre les relacions de gènere, i; b) treballar des d'una pedagogia descolonitzadora (Torres, Dori) assumint les contradiccions i les conseqüències “col·laterals” de la globalització tal com es desplega en el món actualment (Picó) amb els seus costos i dinàmiques de domini neocolonial (Torres, Dori)

Morrison fa una crida a entendre que aquest és un procés que s'ha de construir socialment des del local i assumint reptes propis d'una tasca d'abast històric donat: a) els complexos mecanismes de domini i “seducció” existents en el “món global” (Osorio-Simons); b) les estructures de poder que el constitueixen i les modalitats de governança que el controlen i el reproduïxen de manera sòlida que ens arriba a parèixer inexpugnables.

Per això , s'ha assenyalat en diversos comentaris que treballar per una EDM crítica (Torres, Dori) significa “transgredir” (Osorio Simons), posar en dubte l'imperialisme en la seua modalitat neoliberal (Torres, Dori) i generar corrents i moviments que des de la diversitat de cultures, sabers i formes de “cuidar la vida” vagen col·locant les

llavors d'un nou projecte d'humanitat: “canvi civilitzador”, “gran transició” són expressions que s’han assenyalat per a donar compte del que hi ha per davant segons la nostra Esperança (Osorio Simons; Cándido).

Tres grans eixos s’han plantejat com a plataforma de continguts de l’ECM (Torres, Dori):

- a) la construcció sostenible del món, per a fer de la terra efectivament una casa comuna, preservant l’orde ecològic i actuant amb responsabilitat en la gestió dels béns naturals comuns;
- b) la construcció i l’assegurament de la pau mundial, i;
- c) l’enfortiment de la democràcia com a modalitat de convivència humana.

Resulta, pel que s’ha dit, de gran importància per als participants identificar quina manera de concebre i practicar l’educació hem de desenvolupar per a treballar en aquests propòsits, des de quina pedagogia ho farem. És, sens dubte, aquest un primer focus clau del nostre Seminari perquè ens convoca a compartir les nostres estratègies, prioritats i demostrar l’obertura i disposició per a treballar, des del local-nacional, en el global. Torres i Dori proposen directament optar per una pedagogia que articule el local i el global perquè en ambdós àmbits es generen esferes de reconeixement comú des de la diversitat de les cultures (que és un valor) sota un programa d’acció immediata contra el racisme, el fonamentalisme, la violència de gènere i la guerra. Aquestes consignes tenen plena sintonia tant en el local com en el global. Aquesta “ètica de responsabilitat” està en la base d’una pedagogia ciutadana descolonial (Torres, Dori) a la qual aspiren els nostres comentaristes, perquè es reconeix que la via per a formar subjectes responsables de construir una convivència humana justa i de vetllar per la cura del planeta és necessari desmuntar les estructures mentals, culturals, educatives colonials que encara estan com a residus actius de la vida de les nostres societats i que són un obstacle per al ple gaudi d’una Ciutadania Global, segons els propòsits dels nous Objectius del Desenvolupament Sostenible al 2030.

Per això, s’estima que el procés educatiu té dos pilars: l’ètic; que ens permet aspirar a una manera amable i justa d’organitzar les societats; i el polític: que ens planteja la necessitat d’acréixer la comprensió dels mecanismes de poder i governança de la neocolonització global i mobilitzar col·lectivament les comunitats en defensa de les seues identitats, dels seus drets i de les seues pròpies maneres de concebre el “bé viure”, tal com ens assenyalava en el seu comentari N. Céspedes.

És interessant observar en diverses contribucions la valoració que es realitza dels sabers locals, dels sabers propis de les cultures subordinades i de les formes d’educar-se que tenen les comunitats que han sigut històricament “invisibilitzades” i vulnerades per les estructures colonials i neocolonials. Torres i Dori ens proposen com a suport d’aquesta reflexió considerar la proposta del sociòleg portugués i gran animador del Fòrum Social Mundial, Boaventura de Santos Souza, que planteja com a via

de l'alliberament i dignificació de les cultures i comunitats vulnerades de tots els continents una pedagogia que faça emergir les “absències”, la veu ancestralment silenciada i les identitats d'aquells col·lectius que somien i treballen per un món de reconeixement i cura de la vida que no són els “de l'orde neoliberal”.

Picó en el seu comentari fa una crida a revisar en l'educació de persones adultes les tendències a implementar currículums monoculturals; Céspedes ens reitera les pràctiques de l'educació popular llatinoamericana com una manifestació d'aquestes definicions pedagògiques crítiques i descoloniales; M. Foalens ens planteja com a condició estratègica de l'educació per a la ciutadania “l'educació des de les comunitats”, amb les conseqüents exigències polítiques i tècniques que açò significa, per a remoure els sistemes educatius dominants i crear noves modalitats de formació dels educadors-es; Walters proposa com una opció decisiva per al treball educatiu en el marc de la globalització, amb els seus efectes de vulneració i dany a la vida de les persones, assumir l'impuls dels moviments socials locals i globals, que estan posant en dubte la forma de governança global-neoliberal i les seues incapacitats per a establir les condicions d'una vida digna per a milions de persones amb la urgència, diu Walters, que requereix fer-se càrrec dels drames humans d'ara mateix, com són els desplaçaments forçats de comunitats senceres, la resistència al reconeixement del dret humà al refugi i a l'asil, els crims sexistes promoguts des dels fonamentalismes religiosos i polítics, la indiferència de la “comunitat ben pensant” i assentades des de les seues zones d'extrem confort a la consolidació d'una economia política que accepta i genera el “descart social”, els col·lectius d'usar i tirar, la pobresa extrema i l'exclusió educativa extrema que provoca l'analfabetisme (Sonmare, Gómez).

Un segon focus del nostre Seminari ha sigut la concepció de Ciutadania Global a què aspirem i que donarà el sentit i establirà els continguts de l'ECM. M.Foalens ha posat en el debat un principi fonamental: entendre la Ciutadania tant com: a) l'atribut de les persones i dels seus col·lectius per a exercir i exigir drets en el marc jurídic universal que atorguen les Declaracions dels Drets Humans, en totes les seues generacions, i b) les formes, modalitats i valors que sustenten la vida en comú. Per tant, seguint aquesta definició, l'ECM es configura com una educació per als drets humans i també com una educació per a la convivència, el respecte, el reconeixement de les diversitats culturals, és a dir per a generar en les persones els recursos educatius i les capacitats humanes que permeten la vida en comú, l'accés i participació dels beneficis que proveeixen els béns públics, siguen naturals o culturals. Posada en perspectiva, aquesta definició és la que ens permet establir una pedagogia ciutadana inspirada en les Metes del Desenvolupament Sostenible: així l'ECM es considera una educació inclusiva, ecològica, no-sexista, que habilita per a la cooperació (Osorio Simons), que anima a l'exercici d'una ciutadania intensa, participativa, capaç de controlar l'exercici dels governs i les seues polítiques, siga per la via dels canals institucionals existents

o per accions democràtiques directes, com han mostrat els moviments locals i globals d'estudiants, d'indignats, altermundistes en els últims anys (Vielmas).

Què ens espera per davant en aquest seminari?

Hi ha temes que han quedat plantejats a manera d'interrogants i altres que els propis-es autors-es han sotmés a consideració per a analitzar la seua pertinència. Sense pretendre fer un repertori complet i definitiu, alguns d'aquests focus temàtics podem descriure'ls de la manera següent:

1. ECM només es construeix des d'una posició ètica i política de valoració de la diversitat, en totes les seues dimensions: culturals, de gènere, ètniques, lingüístiques, territorials, estils d'aprenentatges, formes d'organitzar la vida quotidiana. L'ECM és així una proposta holística que s'entén com a “pedagogia descolonial”, “pedagogia crítica”, “pedagogia des de les comunitats i els moviments socials”, “pedagogia de la diversitat i no-discriminació”. Alguns autors a Occident han parlat d'una Ciutadania basada en una “demo-diversitat”; algunes comunitats originàries s'identifiquen amb una “ciutadania” entesa com l'exercici de la cura de les fonts de la vida i de la manera com les persones s'organitzen per a gestionar els seus ecosistemes, la “casa comuna” (Morrison)

2. La pertinència i actualitat de l'ECM està definida per les possibilitats urgents d'enfrontar les situacions d'injustícia, discriminació, humiliació i vulneració de la dignitat humana, generant les condicions culturals i subjectives per a un canvi civilitzador davant de la contradictòria capacitat dels modes de governança global dominants per a dotar al món de pau i de modalitats de reparació dels danys que ocasiona en molts aspectes crítics la neocolonització global. Llavors, es concep l'ECM com una educació per a l'acció, per a promoure l'organització dels sectors subalterns (Céspedes) i la seua capacitat d'incidir en la política dels països a través de moviments socials (Walters), promovent xarxes de cooperació, d'intercanvi de recursos culturals i de metodologies per a exercir la incidència popular en les polítiques governamentals i multilaterals.

3. El marc dels Objectius per al Desenvolupament Sostenible al 2030 pareix ser un bon conducte per a sintonitzar una agenda de “gran transició” (Cándido). No obstant això, la coincidència més significativa que es tendeix a observar en aquest Seminari és la concepció de la Ciutadania Global com un procés participatiu que es genera des del local, amb un sentit de responsabilitat i empatia global en la mesura que s'identifica com a principi bàsic “la cura de la vida comuna” a nivell planetari. Són manifestacions d'aquesta Ciutadania Global les demandes que es plantegen, des de les comunitats vulnerades, per a aconseguir “cartes de ciutadania”, reconeixement de drets, justícia i reparació i respecte, que en clau d'allò sostingut per Torres i Dori, implica desmuntar l'educació a “l'occidental”, raciocèntrica, patriarcal i geopolíticament

neocolonial des dels criteris epistèmics de nova “ecologia de sabers”, que emergeix com un fenomen virtuós d’aquesta època globalitzada i que es manifesta en la consigna de la demo-diversitat també aplicada als sistemes educatius. Deixem, llavors, plantejat per a la segona part d’aquest Seminari com els-les educadors-es convocats a aquest Intercanvi analitzen, avaluen i construeixen propostes en referència a les polítiques i reformes educatives en curs localment i globalment des de l’agenda pro-ECM que està emergint en aquest esdeveniment virtual.

...

En finalitzar la primera part del nostre Seminari plantejàvem la necessitat d’avançar en una definició pràctica de l’ECM des de les problemàtiques locals com un primer espai d’exercici de la ciutadania, i des d’ací pensar la “globalització” i els seus impactes en la vida de la gent. El model ideal (dominant) de globalització ens situa davant d’una realitat mundial que crea condicions tecnològiques i comunicacionals per a propiciar el diàleg intercultural, la recerca de la pau entre els pobles i la modernització dels programes de desenvolupament social que permeten eradicar les pobreses. No obstant això, la globalització està sent un fenomen prou menys propiciatori d’un canvi de mentalitat i de polítiques en un sentit de justícia, inclusió i no-dominació.

Alguns parlen d’una colonoglobalització per a descriure un nou model neocolonial que organitza la producció i l’intercanvi de béns tangibles i intangibles des de “centres” poderosos i impermeables a les realitats ecològiques, socials i culturals de les perifèries, açò és: dels territoris, ecosistemes, cultures i societats, que són objecte de la disciplina dels grans organismes financers multilaterals que “homogeneïtzen” el món davall un pretés “orde sustentat en les llibertats i el lliure mercat”. Realitats tan evidents porten a reestructurar la noció mateixa dels Estats nacionals i a reconèixer com es desploma el “sentit institucional” de la política interna dels països com a resultat de les dinàmiques de control dels poderosos actors de l’“orde global”.

Vistos aquests antecedents, el Seminari s’ha plantejat què significa projectar una acció estratègica orientada a generar una ciutadania activa que vetle per relacions de justícia en la societat i propose una manera de comprendre la dinàmica fàctica de la globalització en un sentit de responsabilitat i sostenibilitat planetària que implique un orde econòmic que garantisca la cura dels béns naturals i culturals comuns.

K.J. Baldeh, des de Gàmbia, inaugura aquesta segona part del nostre Seminari fent tocar els “peus en terra” a tots aquells/es que estem treballant per una ciutadania global des dels pobles. Ell ens planteja les tensions que provoca la globalització entesa com a modernització tecnològica i comunicació per als individus i les seues comunitats locals que viuen encara ancorades a les seues tradicions i a regles de convivències col·laboratives, cohesionades per la seua pertinença a cultures pròpies que els genera estima i valoració de la seua pròpia història. Aquest “món tancat” de les co-

munitats (Baldeh) és impactat per les dinàmiques culturals que genera la modernització global, en particular, l'obertura tecnològica i mediàtica a nous “mons” simbòlics, de consum, d'expectatives i de projectes de vida.

Els processos d'identificació, pertinença i reconeixement construïts, en llargs trajectes històrics, entorn d'una idea del “nacional” i del “propi” són tensats de tal forma que es produeixen processos de resignificació de la identitat cultural. La pregunta que ens deixa Baldeh és quin contingut ha de tindre en contextos de pobresa, exclusió i analfabetisme una educació que “obri al món”, amb les seues exigències de lectura crítica de la realitat, d'una recerca pròpia de les seues formes de relacionar-se amb les cultures, amb els “altres mons” i de comprensió de les dinàmiques globalitzadores i els seus conceptes de modernització.

Awidi reitera allò que ja altres participants han assenyalat: el caràcter complex i contradictori de la globalització i la necessitat de disputar (de donar contingut), a l'exercici d'una ciutadania a nivell mundial. S'imposa el desafiament de criticar i superar “l'etnocentrisme” que està dominant la definició de la globalització i de la ciutadania i intentar donar-los contingut des dels “límits”, des de les “perifèries”, des dels “pobles”. La visió liberal de ciutadania que ens proposen les democràcies occidentals ha de sotmetre's a una deliberació des d'aquests “límits”, des dels “invisibles” i vulnerats, des de les víctimes dels “danys col·laterals de la globalització”. Assumir aquest desafiament permet que assumim en el nostre programa educatiu per a una ciutadania global situacions de gran impacte en la vida de milions de persones com són el desplaçament forçat de famílies i comunitats, el tràfic de blanques, el terrorisme, el canvi climàtic, la protecció de la diversitat biològica i cultural, el racisme, els murs de la segregació com a via per a confrontar les problemàtiques dels refugiats i emigrants, la violència sexista i la discriminació de gènere. Awidi, des de la seua pròpia experiència, ens planteja que allò local i “ètnic” ja no és prou per a entendre la subjectivitat dels sectors marginats: l'impacte dels “danys col·laterals” condicionen la seua vida i els redueixen o neguen substantivament la seua “ciutadania”.

El “centre” (“Davos” en la imatge de T. Ireland) mira el món des d'allò conegut per ell i de les seues formes de donar compte de qui són, viuen i esperen els “diferents”, els “altres mons”. L'educació crítica, l'educació popular a Amèrica Llatina i altres regions, han construït la seua “pedagogia de la ciutadania” com un procés de decodificació dels valors i imaginaris políticament dominant i de resignificació del rol dels educadors-es que treballen des de les comunitats subalternes. Açò ha sigut el to amb què dels moviments alter-mundistes van participar en el procés dels Objectius del Desenvolupament Sostenible al 2030.

En aquesta mateixa perspectiva, Kiebooms planteja que la nostra educació tense “allò que s'ha conegut”, de tal forma que òbriga les comunitats locals al coneixement planetari i a la multiversitat cultural, que són els inputs primordials per a desenvolupar

par: a) una consciència crítica i respectuosa de la diversitat (és a dir, sobre com s'organitza i funciona el "món") i, b) una voluntat d'apreciar allò que és comunitari (el sentit del comú) per sobre l'entés que li atorga el liberalisme dominant (Bulajic).

En aquest context, Skynner ens proposa que reflexionem sobre quin sentit i utilitat pot arribar a tindre el desenvolupament de "processos de seguiment" de l'ECM. Els criteris que planteja poden resumir-se així: a) els problemes globals porten a organitzacions internacionals, la pròpia UNESCO, a promoure polítiques d'educació ciutadana global en els països; b) aquestes propostes es realitzen reconeixent la diversitat cultural dels països, els diferents sistemes educatius nacionals i les accions que realitzen respecte d'això comunitats, ongs, moviments socials i organismes de la societat civil; c) sent el requeriment de l'ECM un fenomen ascendent en les iniciatives globals és necessari conèixer sobre quins continguts i de quina forma s'està educant per a una ciutadania global; d) la problemàtica que enfronta aquesta mobilització global per l'ECM és contradictòria i complexa, perquè cada país o regió té les seues pròpies prioritats temàtiques i en conseqüència el camp de l'educació ciutadana és polivalent i no sempre hi ha mecanismes o entitats que puguin fer seguiment dels projectes en curs, dels seus participants, dels docents, de les metodologies.

Els comentaristes valoren iniciatives com la presentada per Skynner, però hi fan precisions i hi posen límits. Tuckett posa en evidència allò que ha implicat el desenvolupament (imposició?) de les polítiques de mesurament i monitoratge per part d'agències multilaterals i suggereix alguns criteris que han d'estar a la base del monitoratge de l'ECM, entre ells: a) que s'oriente a identificar i difondre els aprenentatges i les qüestions més rellevants en les regions; b) que les organitzacions de la societat civil tinguen un rol actiu en aquest procés de monitoratge crític com a catalitzadors d'iniciatives i de pensament; c) que els antecedents que s'elaboren arriben als faedors de polítiques per a obrir en els països un camp de debat sobre les modalitats i continguts de l'ECM en les polítiques educatives dels països.

Baril convergeix amb la mirada de Tuckett i emmarca aquestes propostes davall la Sentència de "democratitzar el monitoratge", al mateix temps que posa l'èmfasi en tres "indicadors" que haurien d'estar a la base del monitoratge: a) com les experiències d'ECM contribueixen a la democratització de les societats; b) com les experiències d'ECM contribueixen a generar una cultura de sostenibilitat planetària, i; c) com les experiències d'ECM desenvolupen habilitats per a exercir els drets i la participació ciutadana.

Ireland ha tancat les converses d'aquest Seminari fent una crida perquè l'ECM no es transforme en un concepte buit, manipulat i banalitzat pel seu ús instrumental, utilitari, tàctic per part de les agències globalitzadores liberals havent-hi una crida a no desistir de donar-li contingut crític, de resistència i de refundació d'una manera de viure i d'un nou projecte civilitzador que es base en tres aspectes: a) la sostenibilitat planetària; b) el reconeixement ple de la diversitat cultural com un valor civilitza-

dor i; c) l'exercici de drets comuns per totes les persones, sense exclusions i sense el "descart" estructural que provoca la globalització neoliberal.

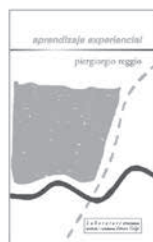
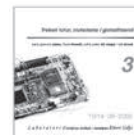
Reprement les conclusions de la primera part del nostre Seminari i situant-les en consonància amb allò que s'ha proposat en aquesta part final, es considera que l'ECM té desafiaments importants de cara tant a:

a) els desafiaments compartits proposats pels programes internacionals (per exemple, els Objectius del Desenvolupament Sostenible al 2030 i a les noves Metes de l'Educació per a Tots-es), com a: b) els requeriments de les comunitats que des del local s'obrin "i participen a-en el món", des de la dignitat i reconeixement de les seues cultures, apel·lant; a) a la pau i sostenibilitat del planeta; b) a l'ideal de les democràcies justes i participatives; c) al necessari reconeixement de drets comuns per a accedir a béns culturals públics; d) a la distribució social del poder i del coneixement; e) a viure en un món sense violència de gènere ni discriminacions ètniques, territorials i culturals.

Sistematitzem aquestes apel·lacions declarant tres grans desafiaments que ens deixa el tancament del Seminari:

- El desafiament de desenvolupar noves "alfabetitzacions" polítiques, perquè la cultura de no-discriminació i de democratització s'expressi en les comunitats i en la vida quotidiana i es transformi en un "sentit comú", en un aprenentatge ciutadà permanent
- El desafiament de desenvolupar accions educatives que generen capacitats en les persones i en les seues comunitats per a confrontar el risc, les incerteses, les asimetries i les diferències en el món globalitzat a través de programes d'aprenentatge situats en els contextos socials locals, fomentant l'educació popular i comunitària, la participació ciutadana en la vida pública i la generació d'educadors-es capaços de liderar "l'obertura a tots els mons" amb sentit crític i sustentats en el valor universal del respecte de les diferències i la recerca d'espais de construcció de "l'humanament comú" en una relació de radical amabilitat amb la casa comuna planeta.
- El desafiament de Construir Ciutadania local i global incidint en l'arena pública per a aconseguir polítiques que asseguren l'accés i participació de totes les persones en processos educatius durant totes les etapes de la seua vida, tant a través de les entitats formals d'educació com a través de les institucions culturals i educatives, de les organitzacions de la societat civil, de les comunitats locals, dels moviments socials, de les organitzacions indígenes. Respecte d'això, el seminari ha posat en relleu que els educadors-es tenen la tasca d'incidir en aquells que dissenyen les polítiques educatives dels països perquè aquest enfocament estiga a la base de noves reformes educatives, de les seues prioritats, de la seua inversió i en la formació dels docents.

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

fotografies



Treballant a l'Escola d'Estiu de FPA; Almussafes, 2008

fotografies



Treballant a l'Escola d'Estiu de FPA; Almussafes, 2008

llibres

Mite i imaginari.

Emparaular el món en els paradigmes de l'educació popular. AA.VV.

Diálogos.red-L'Ullal edicions- Institut Paulo Freire d'Espanya

Marco A. Jimenez i Ana Maria Valle

Traducció: Juanma Sanchís i Rosa Navarro



Emparaular el món és una noció de Lluís Duch que mostra la potència de la paraula en la constitució de l'ésser humà, paraula posada tant en el relat simbòlic, en forma de mites, com en l'acció simbòlica, haguda en els ritus. Podem dir que l'home és un animal que emparaula el món, és un animal que dóna sentit al món a través de les paraules. Si bé és cert que aquesta noció té una proximitat originària amb el simbòlic i per tant amb el sentit, Duch assumeix que hi ha una tensió entre logos i mite, entre significació i el simbòlic, entre el concepte i la imatge. Emparaular és donar sentit i no sols significat al món, sentit en tant que el simbòlic no es redueix a una interpretació o conceptualització teòrica, filosòfica, lògica o racional, sinó que queda obert a una multiplicitat d'imatges, sensibilitats i experiències, és a dir al mite.

La cultura i allò social, el poble i allò públic són les condicions que possibiliten la creació de pa-

raules que donen sentit al món. És a dir, emparaular és possible en l'articulació entre l'individual, l'íntim i el particular amb el cultural, social, popular i col·lectiu. Les paraules es creen i habiten en el popular, en la vida diària, en l'existència comuna i corrent de tots els dies. El món té sentit perquè l'emparauem junts, amb les nostres accions, els nostres gestos, il·lusions, conceptes, somnis, afectes i definicions. Fins i tot en la individualitat, en la soledat o en el particular, la vida té sentit i sense sentit per la pertinença a allò social i cultural. Certament, recordant a Nietzsche, els grans genis creadors són els poners de noms o paraules, però inclús aquestes paraules creades en l'individual són llançades a la vida pública.

Si s'accepta que quan pensem sempre ho fem per a pensar quelcom diferent i que sense la paraula és impossible pensar, caldria dir que en un món com el nostre, que està ple de tanta xarrameca, com

la dels mitjans de comunicació, la dels polítics i, perquè no dir-ho, també dels acadèmics, resulta fonamental reconèixer que la idea d'emparaular el món lligada al mite i a l'imaginari, potencien no sols una perspectiva crítica del significat de l'educació popular, sinó sobretot del sentit que aquesta, que l'educació i el popular, representen. Més inclús en un moment en què l'educació ha quedat reduïda a informació i instrucció amb fins de competència, i la paraula popular ha sigut exclosa de la llengua per considerar, entre altres coses, que allò que hauria d'habitar el món no són pobles cultes sinó ciutadans civilitzats.

Quines són les paraules que parlen d'allò popular i de l'educació? Quins sentits dóna al món l'educació popular? Com és que l'educació popular emparaula el món? Com el mite i l'imaginari són una creença persistent en les pràctiques i les experiències de l'educació popular? Són preguntes que

ens fem els que conformem aquest llibre. Per a acostar-nos a açò ens interessa mirar l'educació popular des del mite i l'imaginari. Convençuts que ambdós nocions no sols remetent a coses del passat o a pures fantasies o falsedats, sinó també i sobretot, el mite i l'imaginari estan presents, constitueixen la vida mateixa en l'ací i ara. Per tant, l'emparaulament, la mitificació i la imaginació són tres formes de creació i transformació del món, indefugibles de l'educació i del popular.

Els treballs que es presenten són experiències, en el seu sentit més profund, de l'educació popular. Parlar de la relació entre Experiència i Educació comporta el reconeixement d'un règim d'intercanvi sustentat en la sempre incomplida promesa de sentit. L'educació popular, per exemple, és una experiència de vida que potencia la impossibilitat del possible. I justament en la força de la promesa de sentit de l'existència, haguda en l'educació popular, és que aquestes són possible.

Els capítols que es presenten en aquest llibre evidencien que tota educació és experiència, com a acció empírica i pràctica que compromet els sentits i afectes, i com a manifestació de la vida cultural. Cada un dels escrits situa en el camp educatiu les diverses i complexes formes d'experiència que van des del mític, el màgic, les cre-

ences, les fantasies, els desitjos, els afectes i la imaginació, passant pels costums, la quotidianitat, els rituals, fins a la raó, la lògica, la retòrica, la gramàtica, la teoria i la ciència.

No hi ha dubte que una de les contribucions més importants d'Amèrica Llatina al món és la seua experiència i reflexions teòric-filosòfiques al voltant de l'educació popular. És cert que l'educació popular no és exclusiva dels llatinoamericans ja que a Àfrica, Àsia, Europa i als Estats Units d'Amèrica del nord hi ha hagut experiències i reflexions molt importants sobre aquest tema. Portar en aquest moment a la discussió els diferents vincles que el popular té amb l'educatiu constitueix una necessitat urgent d'atendre.

El llibre està dividit en dos apartats, el primer d'ells fa èmfasi en la relació entre *Mite, Imaginari i Alteritat en l'Educació Popular*. Aquest primer apartat l'obri Lluís Duch, el qual és un gran antropòleg català format en la tradició de l'antropologia filosòfica alemanya de mitjan del segle passat, amb mestres com Ernst Bloch i Hans Blumenberg, monjo de l'Abadia de Montserrat qui en el seu treball sosté que l'encreuament entre Mite i Pedagogia radica en allò que ell denomina "emparaular la realitat", la qual cosa indica per a nosaltres la possibilitat de fer que les

paraules signifiquen, que tinguen un sentit i no sols, com ocorre en la nostra època, parlar per a no dir res o per a ocultar allò que es pretén fer. No hi ha dubte que el més important en l'acte pedagògic és la paraula, que significa un poc més que simples conceptes o xarameca buida de sentit comú. Se sol pensar que els mites són mentides, fantasies o il·lusions que desvirtuen la vertadera realitat, enfront d'aquesta idea corrent, que no és del tot equivoca, allò que Lluís Duch ens suggereix és que el mite també és una forma de veritat, de realitat, d'història, de tradició i de futur. Sense mites la cultura i la humanitat mateixa serien impenables. Per això, recuperar la relació entre Mite i Pedagogia és d'un valor fonamental en aquesta època mercantilista que tot ho redueix a intercanvis materials i a formes de subjectivitat alienants.

L'article de Pep Aparicio, el qual és membre del consell gestor de l'Institut Paulo Freire d'Espanya i que s'ha distingit pel seu intens treball com a editor de la col·lecció editorial *Quaderns d'Educació Popular* en la comunitat de València, Espanya, tracta dels nexes entre saber, poder, política i educació. Ací, allò que és públic apareix com un element fonamental en la constitució de les relacions educatives; probablement aquesta condició d'allò públic s'inscriu en

el context europeu, particularment a Espanya, on la recuperació d'espais comuns troba un major sentit en el públic que en el popular. És important mencionar l'èmfasi que Aparicio Guadas fa sobre la recuperació del públic enfront del prevalgut impuls privatiu de certs grups polítics i econòmics a Amèrica Llatina i el Món. Precisament una de les cares de la dominació i la domesticació és negar que tot saber és una forma de poder i intentar presentar l'acte educatiu com un acte neutre i vàlid de la mateixa manera per sempre i per a tots, quan tot projecte educatiu és un projecte polític. Per això és important rescatar, del plantejament d'Aparicio, el vincle intersubjectiu en allò que ell insisteix; quan es refereix al "tu i jo en l'educació" està parlant amb el lector, amb la persona que s'interessa per si mateix i simultàniament per l'altre.

De seguida es presenta l'article de Marco A. Jiménez i Ana Ma. Valle, ambdós professors de la UNAM i altres institucions universitàries de Mèxic com la UACM i el CIDHEM, les seues investigacions giren al voltant del mite, l'imaginari, la identitat i la cultura en relació amb l'educació. Seguint un comentari que fa Rosa Nidia Buenfil a aquest text, podem dir el següent. L'escrit obri una discussió sobre el popular en l'educació, posant l'èmfasi en la dimensió desordenado-

ra inscrita en el social: en els seus imaginaris, en els seus mites, en les seues propostes emancipatòries i posa en relleu la dimensió dislocatòria de la lògica populista. Laclau, Blumenberg i Castoriadis són els autors que sustenten la relació de la lògica populista, del mite i de l'imaginari, respectivament. Seguint a Blumenberg es destaca la fecunditat del mite en el teixit de la societat, independentment que no siga reconegut. El més valuós és la recuperació de la força de la narrativa mítica per a la cohesió conflictiva de qualsevol comunitat, en allò que els autors anomenen: la condició d'impossibilitat del possible i la possibilitat de l'impossible. Així mateix s'encadena la tensió del popular amb la força mítica per a pensar l'educació popular, no ja en la lògica emancipatòria sinó en la seua condició de necessitat i impossibilitat.

Tanca aquest apartat el capítol de Silvio Gallo, que és professor de filosofia de l'educació en la Universitat de Campinas Brasil, reflexiona sobre la relació entre Antropofàgia, Mestissatge i Educació Popular. El propòsit d'aquest text és intentar pensar críticament l'educació popular com una educació que rendisca possibles pràctiques de llibertat. Fa una crítica a la idea freireana d'alliberament, pensant amb Foucault que alliberament implica una idea metafísica de lli-

bertat com a naturalesa humana, com una cosa que es busca i que s'aconsegueix, com un estat o una condició. Per a pensar una educació popular llibertària i no alliberadora, dialoga amb Rancière per a fer la crítica a la idea que conscienciar és emancipar i amb Serres, per a pensar el fenomen del mestissatge en els processos educatius. Intentant aclarir la idea de mestissatge, busca en un escriptor brasiler del segle vint, Oswald de Andrade, la noció d'*antropofàgia*. Per a Andrade, la cultura brasilera és un mestissatge entre la cultura indígena ancestral amb la cultura europea introduïda pels portuguesos i la cultura africana.

El segon apartat del llibre es titula *Experiència i Creació social en l'Educació Popular*. Inicia amb el treball de Maria Luisa Murga, destacada professora de la Universitat Pedagògica Nacional en les àrees de teoria i docència, el seu text reflexiona, com ella ho afirma, al voltant dels aspectes centrals de l'Educació Popular fonamentada en els plantejaments de Paulo Freire, i en tant creació imaginària la seua potència d'interrogació de la societat i les seues institucions pot ser reconeguda com a part de l'impuls que, junt amb significacions prèvies, apuntala alguns dels projectes educatius que es van generar en els anys 60 del segle passat a Mèxic. El seu text fa una crí-

tica a la cosificació del subjecte de l'educació i a la noció de poble. Per a això reprén els aspectes centrals del plantejament de Freire i com alguns d'ells s'apuntalen en construccions sociohistòriques que a Mèxic es generen al voltant del projecte d'una Educació Popular. L'argument teòric filosòfic en el qual es recolza prové de la idea de la institució imaginària de la societat formulada per Castoriadis.

Marco Raúl Mejía, coneixedor directe de les experiències i obra educativa de Paulo Freire, educador popular colombià àmpliament reconegut per les seues idees i treball en múltiples països de Llatinoamèrica i d'Europa, sosté en l'article "L'educació popular en el segle XXI, una resistència intercultural des del sud i des de baix", seguint a Gadotti, que l'educació popular és la gran contribució del pensament pedagògic llatinoamericà a la pedagogia mundial. La diversitat cultural haguda a Amèrica Llatina demana un projecte educatiu que es gestii i sostinga des del sud i des de baix, com l'anomena Mejía. Considerem que algunes de les preguntes que guien les reflexions de l'autor són a quines condicions polítiques, socials i culturals s'enfronta hui l'educació popular a Amèrica Llatina?, quines característiques politicopedagògiques té l'educació popular en el segle XXI?, com són els vincles teòrics i pràctics entre

educació popular, intercultural, intracultura i transcultura? Ens pareix que l'article de Mejía emfatitza el complex encreuament que hi ha entre educació popular, diferència i cultura.

L'article titulat "Educació Popular, alternatives pedagògiques i sistematització d'experiències" està a càrrec de Marcela Gómez, la qual és professora de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UNAM i responsable del Programa d'Alternatives Pedagògiques i Prospectiva Educativa a Amèrica Llatina (APPEAL), cal destacar que Marcela Gómez ha sigut una col·laboradora directa d'Adriana Puigros durant més de tres dècades i que el seu treball a Mèxic és un referent obligat en el camp de l'educació popular a Amèrica Llatina. Marcela Gómez en l'article analitza la noció d'educació popular, per a reconfigurar-la des de les condicions d'Amèrica Llatina. Ens pareix interessant l'anàlisi que fa Gómez sobre les nocions de "sistematització" d'experiències i de com és "d'alternativa" l'educació popular.

Conclouen el llibre Ilse Schimpf-Herken, directora de l'Institut Paulo Freire de Berlín, amb una gran experiència de treball de camp i d'educació popular a Amèrica Llatina i a Alemanya, i Till Baumann, professor de l'Institut Paulo Freire de Berlín; en l'article treballen la noció del "tercer es-

pai", basada en el concepte psicoanalític "d'espai de traspàs" formulat per Winnicott, en relació amb l'art i la teràpia. El tercer espai és entès com una situació que permet transitar d'una condició de violència, d'opressió i de sotmetiment a una altra de pau, de vida comuna i d'emancipació. Els autors sostenen que en aquests espais és possible reconstruir allò que la violència va destruir de la confiança i de les relacions socials. Ells mostren les experiències hagudes en l'Institut Paulo Freire de Berlín, al voltant del tercer espai com a treball biogràfic i de memòria, com a acostament als traumes de guerra i el desplaçament, i com a treball en el teatre de l'oprimit d'August Boal.

Com podem veure les experiències i reflexions sobre educació popular exposades en els treballs ací reunits provenen de distintes latituds, de diverses postures teòriques i metodològiques, i des de diferents pràctiques educatives. La qual cosa constitueix una riquesa inherent a aquest llibre.

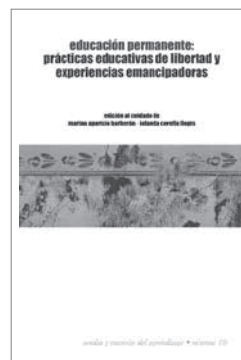
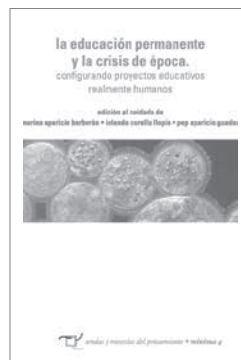
Micromecenatges: aportacions singulars i/o col·lectives

- 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

sendas y travesías del pensamiento mínima



DISTRIBUCIÓN

**PAPER
PLEGAT**
INDUSTRIA GRÁFICA

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

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe
- Q25. Històries de vida i emancipació
- Q26. La formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent
- Q27. Entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes
- Q28. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes
- Q29. Pedagogies de llibertat, memòria i condició humana
- Q30. Aprenent amb les persones adultes educandes i educadores
- Q31. Educació de persones adultes i interculturalitat
- Q32. Promoure, acompanyar i crear a la praxi de l'educació permanent
- Q33. Autoformació, creació i transformació social
- Q34. La investigació com a praxi pedagògica i educativa: itineraris de coneixement i acció en la FPA
- Q35. Desigualtats socials, ciutadania i formació de persones adultes

