



Quaderns d'Educació Contínua

**promoure, proporcionar i crear metodologies novadores –relacionals, dialògiques,
participades...– en la formació de persones adultes**

**Consell de direcció
i coordinació**

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, 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), Francisca 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.dge.uem.br>

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



L'Ullal Edicions



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



Títol: quadrat ennegrit

Autor: pag

Tècnica: digital

300x300px

Any: 2017

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

Sumari

editorial

carpeta

Històries de vida en l'educació de persones joves i adultes: algunes perspectives i dinàmiques educatives pràctiques

M. Dolores Jurado Jiménez, Universidad de Sevilla • 5

L'Educació Permanent de Persones Joves i Adultes i el currículum per a una ciutadania democràtica

Agustí Pascual Cabo, Universitat de València • 19

Educació permanent, accions i polítiques envers la joventut...

Pere Soler Masó, Universitat de Girona • 36

Formació de persones adultes, dinàmiques inclusives i transicions al món laboral

Maria José Chisvert, Universitat de València • 46

contínua

La participació com a atribut, argument i recurs ciutadans de les democràcies...

Jorge Osorio Vargas, Universitat de Valparaíso • 55

persones, territoris i experiències

I Conferència Internacional sobre Ciutats de l'Aprenentatge

Un reportatge de Shirley Walters, Universitat de Western C., Sudàfrica • 65

Aprenentatge al llarg de tota la vida per a tothom: promoure la inclusió,...

Declaració de Beijing sobre la Creació de Ciutats de l'Aprenentatge • 70

Innovació als centres d'educació de persones adultes: un breu catàleg d'experiències

Ramon Paraíso Gallardo, CFA Dolors Paul • 78

Una experiència en alfabetització al llarg del temps

Dolors Monferrer Ferrando • 85

investigació

L'educació popular amb les NTIC i des de les NTIC

Marco Raúl Mejía J. Planeta Paz; Expedición Pedagógica Nacional; Programa Ondas Colciencias • 91

arxiu dialògica

Què fer i què evitar en l'educació per a la ciutadania mundial

Carlos Alberto Torres i Jason Nunzio Dori, Universitat de Califòrnia • 123

fotografia

1^a Trobada d'Escoles i Associacions de Persones Adultes • 131

llibres

El Asombro de la Educación: perspectivas, experiencias y propuestas para...

Luis Weinstein C. Jorge Osorio V. (editores) • 133

Educació, resistència i esperança

Miquel Roca Soler • 134

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.

Novament abordem un nucli temàtic que indueix relació i mediació amb les experiències educatives, socioculturals..., reals i viables, que realitzem a les iniciatives d'educació permanent i amb les metodologies que promouen, proporcionen i creen les oportunitats i possibilitats de transformació i/o mudança de les persones educadores i educandes, en primer lloc; de les situacions-en-contexte que edifiquem, de manera dialògica, relacional, cooperativa..., en segon lloc i, en tercera posició, de la resta de dones i homes, del món...

Sempre hem considerat, des dels nostres inicis com a persones educadores, integrades al si d'un col·lectiu i/o taller de renovació pedagògica, que l'aproximació metodològica requeria d'una perspectiva i dinàmica de novació, sense la 're' –que sempre tendeix, al món educatiu i a la resta, a posar en circulació, a senyalar una repetició-reiteració (tornar a posar en marxa...) en aquesta situació una novetat que ja no ho és en la mesura que es repeteix-reitera...- que suscités i impliqués la transformació de les dificultats –didàctiques, espaciotemporals, d'equipaments i/o materials...- en possibilitats i, d'aquesta manera, poder abordar l'educació integrant les diferents dimensions subjectives (persones educadores i educandes), objectives (ensenyar i aprendre alhora; interaccions; relacions i mediacions;...) i així fer emergir el testimoniatge com a creació-promoció-animació... d'unes metodologies, plurals i diverses, que forneixen un processos en els quals, com afirma Lluís Duch, *“només ens trobem en disposició d'ensenyar alguna cosa si, al mateix temps, aprenem, és a dir, si en el mateix acte de transmissió es dona la transformació interior de qui transmet alguna cosa; o dit d'una altra manera: realment s'ensenyar alguna cosa si en l'acte d'ensenyar es dona una interacció efectiva i afectiva entre el 'subjecte docent' i el 'subjecte discent' (...) Per això, concedim tanta importància al testimoni com a categoria fonamental de la pedagogia”*, un testimoni que potencia les dimensions dialògiques, relacionals, mediadores, amoroses... i requereix d'uns prerequisits: *partir de si* –en eixa operació de posar-se en joc i en lloc que, en la pràctica de la pràctica, recombina-recompon les operacions de l'educació popular, s'obre al món i a les altres i, a més, proporciona un model de interrelació-inter(in)dependència convivial; *poliititzar l'educació*, i amb ella les diferents variables que operen al seu dedins a través de la mobilització dels dos subjectes que hi participen i fan possible i real la reproblematicació del món, dels éssers humans i vivents i les seues relacions internes i/o externes en les

pràctiques educatives de llibertat enfilades mitjançant el testimoniatge; *educativitzar la política i allò polític*, i amb ella les institucions, entitats i organitzacions... els moviments institutents... en certa manera posant en peu d'educació vivent –afectiva, amorosa, dialògica...- la societat, les institucions, etc.

El veritable educador, així com també l'educand, ignorants i dubitatius, que viuen en dos o més mons alhora dimensionen l'acte d'aprendre i d'educar com un moviment en el qual els vectors i eixos de les metodologies novadores aniran creant, operant, materialitzant i descrivint, *in situ*, una confluència i/o constel·lació en la qual el pensament-resistència-creació com a operació de reflexió i com a creació singular i social, en i des de l'experiència, anirà establint els elements i les variables que conformen la pràctica de relació, mediació i context que alhora esdevenen accions educatives per a i de la llibertat, de diàleg i participació i, per tant, edifica i basteix, pedra a pedra, una pràctica de la pràctica sobre si mateixa, incardinada en l'acció real de pensar i activar el present, situant-se ambdós en la senda de la convivialitat i l'autovalorització de les persones adultes educandes i educadores que participen que, alhora, implica i imbrica la materialització d'una praxi emancipatòria, autònoma... i la consegüent reconstrucció, recombinació i recreació de la comunitat, d'una comunitat inèdita i possible, on és possible, real i viable, com assevera Marina Garcés, *“una paraula capaç d'escapar al xantatge del poder: o dialogues amb mi o no existeixes. Aquesta paraula compartida, capaç de resistir i de construir des de l'autonomia, d'existir més enllà del diàleg i de la representació política, era pensada com aquella que obre temps i espais propis per a l'autoformació o l'aprenentatge col·lectiu”* i d'aquesta manera, *Promoure, proporcionar i crear metodologies novadores –relacionals, dialògiques, participades...- en la Formació de Persones Adultes* exigeix un acte d'educar i de situar-nos i col·locar-nos, les persones educadores i educandes, en la senda de la interrogació, de la pregunta, del qüestionament, de la reproblematicació, eixa és la radicalitat de l'acció educativa i d'existència... un testimoniatge que ha d'inaugurar una nova manera de veure, de sentir... i fer les coses, amb compromís educatiu i social, cultural i polític... doncs com ens mostrà Paulo Freire *“no hi ha utopia vertadera fora de la tensió entre la denúncia d'un present que es fa cada vegada més intolerable i l'anunci d'un futur per crear, per construir políticament, estèticament i èticament entre tothom, dones i homes.”*



Històries de vida en l'educació de persones joves i adultes: algunes perspectives i dinàmiques educatives pràctiques

M. Dolores Jurado Jiménez¹, Universidad de Sevilla

Traducció: Iolanda Corella i Marta Malet



Introducció

Construir relats i històries de vida (orals i escrites) amb les persones joves i adultes, constitueix una part formativa important, en tant que permeten comprendre, des de lògiques diverses, aspectes que no es qüestionen dia a dia, però que estan latents en la vida de les persones. Aquestes dinàmiques grupals, en forma de taller, ajuden no sols a conèixer les perspectives diverses i els usos de les tècniques narrativo-autobiogràfiques (metodologia formativa i investigadora, tècnica etnogràfica, eina de registre sociohistòric -memòria oral / recuperació de memòria històrica- tècnica d'autoconeixement psicoeducatiu, etc.), sinó també a disposar d'eines diverses com són: els relats orals i escrits, genograma, línies de vida, foto/auto/biografia, musico/auto/biograma, filmo/auto/biografia, etc. Tot açò, es planteja amb la intenció d'ajudar a una major sensibilització individual i col·lectiva dels recorreguts vitals, professionals, formatius, etc. o projeccions. Però també s'usen amb l'objectiu de donar sentit i organitzar vivències, emocions i sentiments que poden constituir lligams i limitar l'expansió del potencial educatiu de les persones i els col·lectius.

¹ Professora al Departament d'Educació i Psicologia Social. Facultat de Ciències Socials. Universitat Pablo d'Olavide a Sevilla i al Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat de Ciències de l'Educació en Universitat de Sevilla.

² Aquest autor disposa d'un espai web en el qual es pot consultar la seua àmplia producció: <http://www.ivorgoodson.com/>

Les diferents ferramentes, tècniques o instruments per treballar les històries de vida, poden variar segons la singularitat de cada context i ser aplicables a les aules dels centres educatius que treballen amb persones joves i adultes. No obstant això, és interessant que es puga dissenyar i consensuar algun projecte abans de treballar les històries de vida, ja que això permetrà donar més o menys continuïtat al treball, i gestar una major o menor implicació en aquest. Tot i això, és important que les persones passen per processos d'iniciació en aquestes dinàmiques per comprendre la complexitat, les aportacions i les limitacions que pot tindre aquest treball si es fa de forma compromesa.

Per a aquelles persones que s'acosten a les històries de vida, els interrogants podrien ser els següents: què són les històries de vida? Des de quan es treballen en la formació de persones joves i adultes? Quins són els diferents corrents o formes de treballar o investigar amb les històries de vida? Per què fer una història de vida? Quins són els procediments o metodologies que es poden seguir? Aquests i altres interrogants són els que aquest treball tractarà de respondre, encara que d'una forma molt sintètica, ja que l'espai és limitat. Es tracta de deixar constància d'aquells aspectes essencials per a qui s'inicia en aquestes pràctiques.

1. Aproximació a les històries de vida en formació

Des de fa algunes dècades, la denominada: investigació (auto)biogràfica, “espai biogràfic”, recerca (auto)biogràfica (denominació designada en alguns països d'Amèrica Llatina), metodologia/es biogràfica-narrativa, o la narrativa de si en l'àmbit formatiu; prolifera en l'àmbit internacional. Aquests treballs conflueixen de forma transnacional, ja que el coneixement es transfereix d'unes nacions i d'uns continents a altres, fet que permet aproximar-nos al coneixement de les confluències i de les diferències entre les diverses pràctiques i concepcions.

El ressorgir d'aquest tipus d'investigacions i formacions que incorporen metodologies auto/biogràfiques, així com l'increment de la història oral, formen part de l'auge que han experimentat en els últims decennis els enfocaments humanistes i antipositivistes. Aquesta expansió ha estat lligada a l'expansió de treballs des de l'acadèmia però s'ha de tindre present la gran importància de les aportacions de diferents tipus d'activismes socials, com ara el feminisme, interessats a potenciar els testimonis vitals dels subjectes, considerant no sols la dimensió individual sinó també la social i que, en altres etapes, foren relats postergats i silenciats.

En aquest trajecte històric de la investigació auto/biogràfica que integra els processos de històries de vida, es poden distingir diferents corrents. Per exemple, un dels autors més destacats en aquesta temàtica en el context anglòfon, com és Goodson² (1992, 2006, 2012, 2014) defén que s'han de transformar els relats de vida (*life stories*) en històries de vida (*life histories*), així com les narratives d'accions, en genealo-

gies de context, utilitzant la triangulació i metodologies adequades. És a dir, que *life story* es correspondria amb la narració biogràfica que una persona fa tal i com l'ha viscuda o entés. Per tant, aquest relat es deixa tal com la persona el conta, amb les seues paraules, tot donant així la veu a la persona que conta la història, constituint una reconstrucció personal de l'experiència. Aquests relats se solen obtindre a través d'entrevistes o de gravacions fetes per altres persones, encara que poden ser orals o també escrites.

Les històries de vida per a Goodson i altres autors (2001 -con Sikes-, i 2017 -et al.-) són considerades més àmpliament, ja que inclouen informació biogràfica obtinguda dels relats de vida inicials, encara que no es queden ací sinó que també recorren a diferents fonts i a altres testimonis per legitimar i donar una conformació teòrica investigadora amb un major suport científic a la construcció històrica a partir dels relats orals o escrits. Aquesta perspectiva és seguida en el nostre país per alguns autors i autores com Bolívar (2002, 2016) des de la Universidad de Granada, qui exposa que “una cosa són els relats (històries) de vida (*life stories*) i altra la investigació sobre històries de vida (*life-history*), encara que les primeres siguen la base o el material de partida de la segona (Bolívar, 2016, p. 344).

Una orientació semblant és assumida per altres autors que treballen des de fa alguns anys les històries de vida en educació en el context espanyol, entre ells, Hernández, Sancho i Rivas (2011). Ells i el grup que formen incideixen en la qüestió metodològica per a la investigació sobre històries de vida, és a dir, en el fet de tindre en compte quina és la seua finalitat, per a què es fa una història de vida. Aquests autors defenen que el que és important és *connectar les narratives personals i biogràfiques de professors i investigadors amb el seu context sociocultural, històric i institucional. Aquesta connexió és la que fa possible que allò individual es convertisca en col·lectiu* (p. 20).

Però altra perspectiva formativa i investigadora a través d'històries de vida va ser treballada per López Górriz (1986, 1998a, 2007^a, entre altres) qui es vinculà més al context francòfon i que va donar una entitat particular als processos metodològics i epistemològics. Aquesta professora va introduir les històries de vida en la formació universitària (2005) i en l'àmbit de la formació permanent de persones adultes (López Górriz, 1998b, 2007b). Nosaltres aprenguérem amb ella al llarg d'un període extens de temps (poc més de 15 anys) tot seguint una forma de procedir que ha quedat recollida en diversos treballs (López Górriz, i Jurado Jiménez, 2010, Jurado Jiménez, 2011a, 2011b, 2011c, 2012 y 2014). Així mateix, seguim nodrint-nos del plantejament que fan autores com Ruggira et al. (2008), Josso (1991, 2004, 2009/2010, 2011 y 2014), o autors com Pineau (1986, 2007, 2011), un dels pioners en introduir les històries de vida en l'educació. Aquest últim autor, planteja que “el moviment biogràfic s'inscriu en el pas del paradigma de la ciència aplicada al del pràctic refle-

xiu, introduint així de manera massiva una conjugació de llargues temporalitats personals, socials, intergeneracionals i inclús còsmiques” (Pineau, 2007: 9). Doncs, com indica Josso (2014), treballar els relats de vida qüestiona les herències, les continuïtats, els trencaments, les projeccions de vida, les experiències, etc. Aquesta autora exposa la complexitat d’analitzar i interpretar els relats de vida escrits, tot donant rellevància a la formació experiencial, des de la qual s’apunta a comprendre la persona, així com el lloc de la (trans)formació, des de la qual es planteja que el plànol, que ella anomena, *singular/plural* (anteriorment Pineau et Marie-Michèle -1983- ho indicaven com a *singular/universal*) i que és una de les característiques d’allò humà en la seua globalitat. I aquest aspecte és, al mateix temps, una característica que es mostra en la perspectiva autobiogràfica que apunta a descobrir dimensions d’una existencialitat singular. Per existencialitat entén que és una dimensió del ser no divisible.

Aquesta visió de l’existencialitat queda lligada a la noció de projecte, de praxis i de dialèctica i no tant a una accepció de la psicologia existencial d’inspiració americana, que, segons López Górriz (2008), és a la que apunta un *model educatiu que es relaciona amb l’autobiografia i que desenvolupa diverses dimensions, i que exigeix un determinat perfil professional d’acompanyant/formador/investigador per poder-lo desenvolupar* (p. 308). Algunes de les dimensions que aquesta professora considerava fonamentals per al treball amb històries de vida eren les següents: *dimensió experiencial, instrospectiva, emocional, clínica/terapèutica, existencial, investigadora/cognitiva, psicosocial, relacional/social/cultural/política, comunicativa/narrativa/reflexiva/ètica, autoavaluativa i autoformativa* (p. 308).

Per tant, aquest mode de treballar la narrativa en la formació, en les seues diverses modalitats, és a dir, relats de vida, històries de vida, auto/biografies, diaris, etc.; és fonamental per treballar processos d’investigació-acció-formació, ja siga des d’una perspectiva més existencial, participativa, col·laborativa, etc.; ja que permeten una perspectiva o una *visió en la qual la vida i allò vital, allò cognitiu i allò emocional, es manifesten de manera complexa, autopoietica, interactiva, holística, circular, en moviment i per estrats* (López Górriz, 2008: 305). Ara bé, tot açò requereix:

“Partir d’elaboracions internes, essencialment necessàries tant per a conèixer en profunditat la temàtica a abordar, com per a reconstruir la nostra estructura interna, per a reelaborar les nostres actituds, valors i comportaments, així com per a orientar les nostres accions i els nostres compromisos socials. Compromisos, que ens permeten obrir espais personals, professionals i socials de diàleg, de comunicació i d’acció amb un llenguatge coherent i transformador. (...) És essencial per a poder expressar de manera encarnada les nostres paraules de dones o d’homes en la recerca d’altra visió transformadora” (López Górriz, 2008: 305).

Des d'antany les persones hem donat un espai per a plantejar-nos i per qüestionar-nos en un plànol introspectiu, però aquest plànol difícilment s'ha integrat en la nostra formació i menys quan els temps que hem de dedicar al treball o a l'estudi són cada vegada més amples, tinguen o no la direcció elegida o imposada. A través de l'educació existencial que plantejà López Górriz (2008), es realça la importància de la introspecció en educació, encara que no es limità a aquest plànol sinó que aquest es va lligar íntimament a una dimensió social i socialitzadora en la qual el subjecte, en tant que subjecte en interacció, es re-crea i re-construeix constantment.

Aquesta reconstrucció passa per posar en interacció els coneixements que tenim i que són reconduïts a noves comprensions des de perspectives dimensionals i calidoscòpiques on queden relligats uns a altres. I, com ja es va plantejar en documents anteriors (Jurado Jiménez, 2014), treballar amb aquesta perspectiva en educació, implica un desafiament per a créixer des de dins, des d'allò més genuí i singular que ens caracteritza. Traure de nosaltres eixa singularitat per exposar-la i compartir-la és assumir el risc de ser, doncs eixe ser és singular, diferent a qualsevol altre que haja existit abans. Atrevir-se a exposar aquesta singularitat, ens deixa en la vulnerabilitat, però també és la que ens dóna la fortalesa profunda, que ens apropa als altres des d'una modelació re-creada en espais educatius singulars. Treure-la suposa un dolor i un desafiament, no sols davant dels altres, sinó essencialment davant de nosaltres mateix, doncs suposa "parir-se", deixar de ser una per a renovar eixe ser, eixa essència. Açò implica reconvertir, renunciar per a recuperar i re-nàixer en llibertat, en expansió. Aquesta experiència ens guia cap a noves dimensions no sols de la vida del ser que es "pareix" a si mateix (encara que necessitant per a fer-ho l'acompanyament i/o presència dels altres) sinó una possibilitat d'obrir portes de "possibilitat" per a aquells altres que senten l'abisme i volen donar altres passes més àmplies.

Els relats i les històries de vida segueixen prenent vida, singular i col·lectiva, en incorporar-se en el treball d'alguns centres formatius de persones joves i adultes, tot constituint tallers amb diverses finalitats. En algunes ocasions, per exemple, com a un mitjà important per a recuperar la memòria històrica i social, i indicant que és *"una necessitat per a la nostra existència (...) l'educació i els sistemes educatius estan determinats per l'estructura de la societat i les seues relacions productives (...) el procés educatiu, el procés d'aprenentatge, el procés de coneixement del ser humà, és un acte revolucionari (...) és essencial que els enfocaments de l'educació d'adults estiguen basats en el patrimoni, en la cultura, en els valors i en les experiències anteriors de les persones* (Centro de Educación de Personas Adultas "Manolo Reyes", 2016: 291, 293, 295).

En aquesta obra, els components del Taller, alumnes, mestres i altres persones que han col·laborat amb aquest, exposen testimonis a partir de relats orals i escrits, fotografies, documentació de mitjans de comunicació i d'obres científiques i literàries, a més

³ *Nota de la revista.* - Un bon exemple d'aquest tipus de procés és l'acció educativa-formativa-investigadora- educativa realitzada al llarg del temps per sis centres públics de formació de persones adultes –acompanyats-impulsats-coordinats per TAREPA-PV i el nucli valencià de l'Institut Paulo Freire d'Espanya; veieu: *Guia per a les històries de vida. Fer i pensar.* Edició conjunta de: TAREPA-PV- L'Ullal edicions- Institut Paulo Freire d'Espanya. Xàtiva, 2013.

d'exposar-se a través d'ell com ha sigut el procés formatiu i metodològic que ha travessat la construcció de l'obra. Aquest llibre es pren com a eix però, a la vegada, re-crea no sols diversos testimonis sociohistòrics d'una època passada reconstruïda des del present, sinó que també provoca que s'analitzi el present més immediat i que es faci alguna projecció de futur respecte a l'obra i als processos col·lectius que l'obra conté.

2. Les històries de vida en els processos educatius dinàmics actuals per a la formació de persones joves i adultes³

La concepció de partida sobre les històries de vida, com a eina per a l'aplicació pràctica en la formació de les persones joves i adultes, queda relligada a un encontre d'experiències en el qual totes les persones aprenen de totes encara que cadascuna tinga un rol diferenciat en el grup en el que es treballa. Per tant, no es tracta d'exposar un coneixement teòric sense més, sinó que es tracta d'incorporar l'aprenentatge des de l'experiència i l'experimentació. És a dir, es parteix de "l'aprenentatge experiencial", entenent que és el que ens fa ser éssers més humans i permet comprendre que és a través de l'educació que es pot dotar d'eines que aproximem la comprensió i el coneixement en profunditat de la vida de les persones, tant des de la singularitat com en col·lectivitat.

Açò té els seus pros i els seus contres, ja que la persona com més aprofundeix en el coneixement de si mateix, més profundament coneix els punts forts i fràgils, no sols d'ella mateixa per aprofundir en el seu autoconeixement, sinó que açò li fa comprendre des de diverses òptiques i anàlisis a aquelles altres persones amb les que dia a dia es relaciona i construeix el coneixement de si i dels altres des de l'experiència, ja siga mental, cognitiva, emocional, afectiva, relacional o existencialment.

Aquest coneixement apunta a xicotets canvis que aposten per transformar allò que no ens agrada i que, sobretot, és viscut com injust o desequilibrat. Des d'una perspectiva pedagògica d'educació existencial, i tenint present la causalitat (no la casualitat), totes les situacions de la vida són susceptibles d'aprenentatges i d'indagació o recerca, encara que de vegades els costos (emocionals, econòmics, psicosomàtics, etc.) siguen alts. Això planteja un dels reptes, entre altres, que té hui l'educació de persones joves i adultes, és a dir, no perdre de vista i tractar de sistematitzar la tasca social i política que es fa des d'aquests centres educatius. Açò requereix la implicació de persones compromeses amb la vida, l'educació i els canvis des de cada realitat en la qual es treballa. De vegades són canvis menuts que a dures penes es veuen o es palpen i aixos són més difícils d'avaluar, però marquen de manera expansiva a tot un col·lectiu, a mode de vasos comunicants, com si de sang es tractara, perquè cada persona és part d'un sistema de relacions que s'expandeix i interactua re-creant-se cada dia.

Entendre l'educació de persones joves i adultes passa per aprendre a no jutjar l'altre o l'altra quan pensa i sent diferent, ja que el diàleg i l'aprenentatge a partir

d'allò que fa mal també és aprenentatge construït i sentit. Comprendre altres maneres de veure la vida i el sentit de l'educació des de lògiques que no siguin els models escolars reproductius, sinó un model socialitzador en el qual el sentit de la vida de cada persona cobra un espai per a ell o ella, i en el qual el més important és no perdre la il·lusió de plantar *granets d'esperança i il·lusió* cada dia, respectant que cada persona aprèn a un ritme diferent.

En aquest sentit, és com rep importància el treball amb històries de vida, ja siga per a analitzar, comprendre o aprofundir i investigar: les trajectòries formatives, l'evolució sociohistòrica o política, els modelatges d'identitat, els qüestionaments existencials i socialitzadors, o per a prendre consciència dels aprenentatges interioritzats. Aquests, segons Josso (2009/2010), poden estar més lligats al coneixement de si, és a dir, del ser en el món, el que constituïria un aprenentatge existencial, o també ser aprenentatges més instrumentals (processos i procediments que depenen dels moments sociohistòrics), aprenentatges relacionals (saber-estar) o aprenentatges reflexius (saber-pensar). Segons aquesta autora (Josso, 2014: 6), treballar amb relats de vida du aparellat un treball en tres dialèctiques fonamentals com són:

- Singularitat // Conformització. En aquest plànol es treballaria amb temes que tenen relació amb: la família d'origen, l'elecció professional, l'estil de vida, les formes de sociabilitat i els diferents compromisos adquirits.
- Responsabilització // Dependència. Ací es tracta de comprendre i analitzar temes com: les interdependències, les lògiques col·lectives (deixar-se dur), donar sentit per a u mateix a allò que es fa, la interdependència interactiva o ajustar-se a un pla relacional econòmic o social.
- Interioritat // Exterioritat. Té a veure amb: la vida interior, les percepcions pròpies, els somnis, les projeccions, els desitjos, les imatges d'un mateix i dels altres o la dinàmica interna d'encontre.

Tindre presents aquests aspectes, que fluctuen de forma dialèctica en els relats de vida, permet analitzar i comprendre com es gesten canvis que poder dur a transformacions, ja siga per causes internes o provocades pel procés sociohistòric i ambiental o contextual en el qual s'insereixen.

Per a generar aquests processos formatius i d'investigació es requereix de compromisos, de coneixements, flexibilitat, però sobretot de disponibilitat a ser interpellats des de l'estima, la proximitat, amb un llenguatge proper, de tu a tu, sense jerarquies ni disfresses. L'aprenentatge per a gestionar la necessitat de ser escoltats, compresos i atesos des d'una escolta vertadera, en la qual l'altre o l'altra ens importa de veritat i ens permet construir, al mateix temps que construir-nos, a partir de moments de diàleg que es converteixen en oportunitats de sembrar un plantejament, pensament, emoció, sentiment o visió diferent a la que es tenia. I és a partir d'això que es genera una forma

diferent d'estar, de ser i de fer, tot construint des del present (que és modelat en funció de la comprensió que es fa del passat) i que permet dibuixar fils de projecció futura.

Analitzar el passat des del present o fer una projecció futura des d'eixe present, implica construir un coneixement sobre qui som en l'entramat psico-socio-històric que ens ha format. Algunes teories psicopedagògiques s'han encarregat d'explicar com el llenguatge modela i canvia el pensament i viceversa.

Una de les característiques de l'educació de persones joves i adultes que treballen amb històries de vida és que analitzen aquest llenguatge, entenent que forma part d'una construcció sociohistòrica que és travessada per la diversitat d'experiències singulars però que contenen també quelcom d'universalitat. Açò permet donar un impuls per a crear dinàmiques en les quals la formació queda vinculada a les necessitats dels contextos en els quals se situa, i apostar per re-crear relacions en espais oberts que intercanvien processos d'aprenentatge importants des de la inclusió de la diversitat en el seu més ampli sentit. Aquests microcontextos es converteixen en gestors d'espais singulars comunitaris des dels quals es poden re-ordenar i re-crear les relacions humanes des de una comprensió i integració de lògiques diverses. Aquestes lògiques s'aproximen a mirades més analítiques i crítiques, ja que, una persona jove o adulta no és un xiquet o una xiqueta, encara que de vegades el tracte siga com a tal, ja que sovint es mantenen models escolars, d'infantilisme o, en altra versió més arcaica, models en els quals es reproduïxen relacions jeràrquiques desiguals on es prioritzen les disfresses en pro d'allò científic i creen distància amb els plànols més humans i amb la dimensió més existencial del ser que ens apropa a enfocaments socials de l'educació i no academicistes reproductius.

El treball amb històries de vida ens permet analitzar minuciosament els valors i principis que han regit l'educació de persones joves i adultes i la seua incidència sobre tot en la construcció d'una ciutadania més responsable i reivindicativa amb els drets humans i, sobretot, que aposta per les persones més vulnerables. Per tot això, el rol de la persona acompanyant en aquests processos és fonamental ja que, com planteja Marzo (2015), no és fàcil afrontar cada dia situacions, relacions i persones amb conflictes, amb violències, amb desitjos fortament arrelats en relacions i estructures desiguals que generen vincles recreats des de jerarquies banals o impositives. Fer un esforç educatiu, formatiu, investigador que deixe al descobert els models de relacions i la construcció del coneixement així com de la coherència o incoherència en l'acció, constitueix actualment una forta aposta educativa.

3. Algunes tècniques i usos de les històries de vida que apunta a la construcció de la persona des d'un plànol singular/plural

L'experiència que tenim, fins el moment, amb les històries de vida és d'àmbits diferents. Per una banda hem treballat amb una metodologia formativa i investigadora en

les ciències socioeducatives (Jurado Jiménez, 2014), centrant-nos en l'autobiografia i integrada en una metodologia de formació i investigació que facilita processos de transformació existencials i socials. Per fer-ho, el focus se situa en re-construir i co-construir un plantejament epistemològic i metodològic singular en el qual el subjecte que construeix la seua autobiografia pren consciència dels canvis que es produeixen en el seu pensament, percepció de sentiments, emocions, relacions, etc. i, sobretot, es constitueix com a un mitjà des del qual canalitzar calidoscòpicament la vivència i l'experiència des de la qual construeix el coneixement de si i dels altres. Així, també integra un aprenentatge d'eines que li ajuden a analitzar de forma més minuciosa i crítica el món en el qual s'insereix, tot apuntant a una major emancipació i a un desplegament de potencialitats que són percebudes en la mesura que expressa i analitza junt a les altres persones amb qui comparteix les vivències, experiències, opinions, visions, etc.

En aquests processos es va recórrer tant a l'elaboració, anàlisi i contrast de diversos relats de vida, com a diaris i la seua anàlisi, a la construcció d'arbres genealògics, a l'anàlisi de fotografies, a entrevistes a familiars, a registres d'àudio i registres escrits.

Tot açò comportà tindre presents aspectes epistemològics, metodològics, normes i criteris ètics i deontològics per a gestar un coneixement que apunte a comprendre una dimensió emergent de vida. Per a aconseguir-ho, és necessari integrar diversos angles paradigmàtics latents en el pensament complex: l'ecologia, la comprensió emergent del que esdevé, la bio-pedagogia, la teoria general de sistemes, o una visió integral que duga a comprendre la diversitat d'identitats que poden ser construïdes des de la transdisciplinarietat. Així, com indica Josso (2014), el coneixement sobre la construcció de la/les identitat/s abraçaria l'àmbit reflexiu sobre allò humà integrant el plànol psico-socio-cultural i quedant entrelligat allò polític i allò econòmic. Tot això du a una formació que aprofundeix en la dialèctica de la identitat per a si o la identitat per als altres.

Aquesta eina també l'hem treballada en grups de dones en els quals aquests plànols han quedat més que evidenciats, i hem integrat diferents eines per a generar un coneixement interactiu i recreat in-situ, en el qual les persones construeixen en relació i també en espais d'intimitat o soledat, però el treball no es queda ací sinó que es posa en la relació grupal. D'açò, que s'ha pogut mostrar fins ara és que aquests grups permeten que els processos d'aprenentatge i comprensió siguin més intensos i els processos formatius s'acceleren, tot permetent canvis importants i significatius per a les persones que construeixen les seues autobiografies i les comparteixen col·lectivament.

Ara bé, aquests processos han d'estar organitzats de forma que no siguin forçats, perquè requereixen esforços i apertura per part de les persones que s'impliquen en aquests, per a que puguin ser generadors de processos de transformació existencial, de reconstrucció de si mateix i d'espais socialitzadors. Aquestes reconstruccions impliquen abordar-se amb el suport de diversos professionals que puguin ajudar a que els processos siguin continguts i que permeten acompanyar les persones en els

seus processos de gestió d'emocions o d'abismes existencials en els quals poden entrar a partir de determinades preses de consciència i de la comprensió de vincles o dinàmiques que són destructives per als seus processos de creixement, d'emancipació o d'autonomia. Aquesta metodologia és particular si es treballa des d'un enfocament singular d'investigació i formació en el qual els aspectes clínics estan presents i vinculats a processos d'educació existencial i social. Fins ara, els instruments i tècniques que s'han fet servir han sigut:

- Relats de vida escrits.
- Relats orals de narració autobiogràfica que s'integren en un procés en espiral.
- L'auto-observació i l'hetero-observació.
- Els Diaris de vida de la persona que construeix la seua autobiografia.
- Registres en àudio de diversos relats autobiogràfics o episodis importants de la persona que estudia la seua autobiografia i que ho exposa a altres persones que acompanyen el procés.
- Diaris de camp i les seues anàlisis que ajuden a aprofundir en el procés formatiu que es genera al treballar les autobiografies.
- Entrevistes en profunditat i semi-estructurades (individuals i col·lectives) que ajuden a conèixer els aprenentatges que es gesten en dur a terme l'escriptura autobiogràfica (individual o col·lectivament) i els processos pels quals es passa (confrontació con el full en blanc, no consciència del temps mentre s'escriu, sentiments que afloren en escriure o en posar-ho en comú, bloquejos, descobriments, noves comprensions, relativització d'esdeveniments, etc.)

L'ús d'aquestes eines va acompanyat de reflexions sobre la gestació i recollida d'informació, les aportacions i els límits de les tècniques o dels instruments creats i utilitzats, així com la recreació d'espais on les olors, la música, la representació teatral amb ninots, fitxes o dibuixos, estan presents. Així com també el fet de compartir espais de relaxació i/o meditació o de literatura, el visionat de vídeos, pel·lícules, d'elements poètics o d'altra índole que ajuden a gestionar els processos que estan esdevenint en cada sessió. Açò du aparellat un important procés de sistematització posterior per a reconstruir i acompanyar als grups a comprendre i a gestionar els espais singulars/plurals i grupals de manera que apunten cap a una autogestió del propi procés formador. Al voltant de les diferents temàtiques que emergeixen. Durant els processos es plantegen interrogants com els següents:

- Temàtica: *"Els vincles relacionals"*. Interrogants: On queden els límits de cada individualitat? Es percep la relació com a intercanvi? Què aporta cadascú en la relació? Gestem relacions dependents o independents en funció de què? Em "lligue" als altres per la pena, la malaltia, la por? Podem aprendre a no funcionar des d'una jerarquia que desequilibra i genera vincles de

dominació o submissió? Com interioritzem les separacions –per divorci, per mort, per elecció, per autonomia- com a fracassos o com a conquestes? Com gestionem les emocions que generen els vincles? A quin tipus d'acompanyaments recorrem davant situacions crítiques que apareixen en les trajectòries dels vincles creats en la família, amb companys de treball o d'estudi, amics, etc.? Quins són els aprenentatges interioritzats en eixos vincles?

- Temàtica: *“Els coneixements i aprenentatges existencials i socials”*. Interrogants: Com analitzar des de lògiques i comprensions que no són visibles exteriorment? Com aprendre a relacionar-me amb els altres quan he començat a integrar altre llenguatge i altres anàlisis de les situacions? Què implica obrir-me a l'emocionalitat i a comprendre d'altra manera els moments crítics? Això m'enforteix o em fa més fràgil o ambdues coses a la vegada? Podem entendre els problemes en codi d'aprenentatges?
- Temàtica: *“La gestació de la/les identitat/s donades psico-socio-culturals”*. Interrogants: És en l'ajuda als altres que cobra un sentit la meua identitat? En quina mesura he integrat processos o imatges sobre mi que són projeccions familiars?

Obrir la ment i el cor als interrogants vitals és obrir un espai que abans o després permet trobar algunes respostes latents en els processos de gestació de coneixements que apunten a un creixement des de l'educació compromesa. I encara, de vegades, aquests i altres interrogants que esdevenen generen sentiments de soledat o fragilitat; també, en altres moments, generen una fortalesa i una claredat interior que consolida a la persona en el seu ser més singular i, al mateix temps, la vincula al seu ser més plural o universal. Açò li permet crear i compartir espais formatius des de plànols d'existencialitat, en els quals cada acció és com una peça d'un puzzle que està present en la seua presència i interacció. I que, a la vegada, gesten processos en els quals les pors, les reafirmacions, les negacions, el contrast de situacions o visions es disposen amb formes insospitades i donen forma a un pensament i una acció, abans no conscient, i que pren sentit en cada espai. Els interrogants obrin la possibilitat de gestar altres comprensions que queden en l'inconscient i, en algun moment, cobren forma i sentit.

El treball grupal permet veure'ns com a espills que ens ajuden a créixer si sabem gestionar-lo a altres nivells, ja que, de vegades, es dona el xoc de dues lògiques interioritzades i en dialèctica i, davant d'això, es pot produir una reacció revulsiva o, pel contrari, d'ajuda mútua per a una comprensió distinta que ajude a una reordenació de espais, de pensaments i de sentiments. D'uns a altres es dona la invitació (conscient o inconscient) de comprendre la pròpia necessitat a partir de la d'aquell o aquella.

Aquesta forma de treballar amb històries de vida implica comprendre que si es vol altra formació de persones joves i adultes és important analitzar els canvis que es

donen en les persones i els grups respecte a les seues formes de funcionament i actuació o vincles respecte al seu passat des d'un present i una projecció futura, encara que siga mínima. Açò implica no viure d'acord a esquemes que s'instal·laren en altres moments de la vida i que no es qüestionaren perquè implicaven pors davant els canvis o incertesa davant els moviments interns que qüestionarien profundament les formes de relació i les actuacions o accions en espais diversos.

És a dir, tot això ens du a recrear altres mirades en les quals el sentir i la vivencialitat són paràmetres d'un "laboratori" que filtra pensaments i sentiments que estan latents no sols en la pròpia persona sinó en els col·lectius i contexts en els quals es co-construeix i re-crea la/les identitat/s que la conformen. Aquests processos duen a qüestionaments profunds que, una vegada s'ha après a integrar, difícilment tenen marxa enrere. Són específics i xoquen profundament amb altre tipus de plantejaments més lineals, perquè es donen amb forma calidoscòpica, i cobren sentit en funció dels processos de cada persona i de cada grup.

Referències bibliogràfiques

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> [Data d'accés: 2006, Abril, 18].
- (2016). Conjuguar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. En *Revista Interuniversitaria de Educación Superior*. Campinas, v. 2, n. 2, 341-365, maig/agost. Disponible en: <https://www.fe.unicamp.br/> [Data d'accés: 2017, abril, 20].
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. y RIVAS, J. I. (Coord.) (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Universitat de Barcelona: Esbrina-Recerca, n. 4. Disponible en: [http://hdl.handle.net/2445/15323.Historias de vida en Educación. Biografías en contexto.pdf](http://hdl.handle.net/2445/15323.Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biograf%C3%ADas%20en%20contexto.pdf) [Data d'accés: 2012, març, 20].
- GOODSON, I. (1992). *Studying teachers' lives*. London/ New York: Routledge.
- (2006). The rise of the life narrative. *Teacher Education Quarterly*, v.33, n. 4, 7-21.
- (2012). *Developing Narrative Theory: life history and personal representation*. London/ New York: Routledge.
- (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, v. 2, n. 2, 28-47. Disponible en: http://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2014/10/3_02_goodson.pdf [Data d'accés: 2015, març, 20].
- GOODSON, I. & SIKES, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Bukingham Open University Press.
- GOODSON, I. et al. (Ed.) (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. New York: Routledge.

- Josso, M. Ch. (1991). *Cheminer ver soi*. Lausanne. Ed. L'Age d'Homme.
- _ (2004). *Experiências de vida e formação*. Sao Paulo. Cortez Editora.
 - _ (2009/2010). Praxis biográfica y saberes antropológicos: a la búsqueda de puntos de apoyo que favorecen una evolutividad singular-plural. En *Cuestiones Pedagógicas*, nº 20, 55-68. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
 - _ (2011). *Expériences de vie et formation*. Paris. L'Harmattan.
 - _ (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.19, n.º62. México, jul./set.
- JURADO JIMÉNEZ, M. D. (2011a). *La recherche autobiographique dans les Sciences de l'éducation. Complexité formative, de recherche et de transformation*. Axe 3 Recherche biographique et intersubjectivité. Colloque International La Recherche Biographique Aujourd'hui : enjeux et perspectives. Lille. França. 19-21 maig. Disponible en: <http://evenements.univ-lille3.fr/> [Data d'accés: 2016, març, 30].
- _ (2011b). Recherche autobiographique et reconstruction identitaire. Expérience de recherche en éducation existentielle et sociale à l'université. En GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (Dir.). *Les Histoires de vie en Espagne: Entre formation, identité et mémoire*. Paris, L'Harmattan, 223-252.
 - _ (2011c) Editorial de Revista on-line *Rizoma Freireano - Rhizome Freirean*, vol. 11 • 2011. Expandiendo el amor por el aprendizaje a través del enfoque auto/biográfico para generar transformación desde nuestras prácticas educativas. Expandiendo el trabajo compartido y/o co-construido con Isabel López Górriz. Instituto Paulo Freire de España. Disponible en: <http://rizoma-freireano.org/> [Data d'accés: 2015, març, 25].
 - _ (2012). Investigación autobiográfica en la formación universitaria y permanente. Vulnerabilidad social e invención de sí. En *V CIPA_2012_SESSÕES DE PESQUISA nº 4. Vulnerabilidade social, experiência e invenção de si*. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. Brasil.
 - _ (2014). Investigación autobiográfica en la formación universitaria. Una metodología que facilita procesos transformadores de educación existencial y social. *Tesis Doctoral*. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1986). *Analyse multidimensionnelle d'une expérience pédagogique avec les adultes immigrés espagnols á Paris (1977 – 1981)*. Mémoire de Maîtrise. Paris. Université de Paris VIII. Inèdit.
- _ (1997). Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesorado que pide la LOGSE. Ed. CCS. Madrid.
 - _ (1998a). La Historia de Vida como generadora de procesos transformadores personales y sociales. Sevilla. Universidad de Sevilla. Inèdit.
 - _ (1998b). Investigación-Acción Existencial. Resumen de la lección. Inèdit. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, 1-58.

- (2005). La autobiografía: una metodología de investigación desarrollada en el aula universitaria. Su complejidad epistemológica, ontológica y metodológica. En AIDIPE (comp.). Actes del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativa. La Laguna. AIDIPE/ Universidad de La Laguna.
- (2007a). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año XII, nº 52, vol. 3, 29-38.
- (2007b). La Investigación Autobiográfica Generadora de Procesos Autoformativos y de Transformación Existencial. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, nº 20, octubre, 11-37.
- (2007c). Desarrollo de la educación existencial a través de la autobiografía. En Aparicio Guadas, P. i altres. (Ed.). *Repensant i refent la formació de persones adultes. Quaderns d'educació popular 11*. L'Ullal Edicions. Xàtiva. Pàg 25-51.
- (2008). La autobiografía como generadora de un modelo formador/educativo de sanación y transformación existencial/social. En Passeggi, M. C. i Souza, E. C. De (Orgs.) *(Auto)Biografia: formação, terrotrórios e saberes*. PAULUS/EDUFRN, 301-316
- (2012). Educació existencial, autobiografia i mètode. En Aparicio Guadas, P. i Borro López P. (Ed.). *Lectura del món i lectura de la paraula en la formació de persones adultes. Plecs de Notes 5*. TAREPA-PV i L'Ullal Edicions. Xàtiva. Pàg 43-57.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. i JURADO JIMÉNEZ, M. D. (2010). El aula universitaria: un laboratorio de educación existencial. En Mesa López-Colmenar, J. M., Castañeda Barrena, R. i Villar Angulo, L. M. (Ed.) *Experiencia de Innovación Universitaria (II). Curso 2006 – 2007*. Colección “Innovación y desarrollo de la calidad de la enseñanza universitaria” nº 18. Instituto de Ciencias de la Educación. Vicerrectorado de Docencia. Universidad de Sevilla, 227-244.
- MARZO, A. (2015). Promover, acompañar y crear la praxis de educación permanente. En *Revista Diálogos*. vol. 3-4, 83-84.
- PINEAU, G. (2007). Autobiografía y arte autoformador de la existencia. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año XII, nº 52, vol. 3, pp. 29-38.
- (2011). Les défis épistémologiques de l'éducation tout au long de la vie. Conferència en Université Paris VIII, 17/05/2011. Disponible en: <http://education-vie.univ-paris8.fr> [data d'accés: 2014, març, 14].

L'Educació Permanent de Persones Joves i Adultes i el currículum per a una ciutadania democràtica

Agustí Pascual Cabo, Universitat de València



Les entitats, les associacions, les organitzacions, les institucions socials són travessades per les *xarxes socials virtuals* les quals ens arrossegueu cap a un *analfabetisme digital* que se suma a d'altres analfabetismes en els àmbits del llenguatge escrit, el visual, el publicitari, el de vídeos... Allò virtual, allò simulat o imaginat, és a dir, allò que no és autèntic passa a convertir-se en el paràmetre a través del qual les relacions i les comunicacions són naturalitzades i mercantilitzades. Només cal pensar, per exemple, en les aplicacions telemàtiques i com entren en una espiral de compra i venda no tan sols de productes sinó d'idees, de pensaments, d'afectes, de sentiments i, fins i tot, de sabers.

Evidentment, aquest procés forma part de les transformacions socioculturals de les nostres vides i, concretament, ens arrossega cap a les necessàries *informacions* i *formacions* de la ciutadania. En un moment històric en què se'ns ompli la boca de la paraula democràcia, i fins i tot apareixen defensors per tot arreu, ens resulta contradictori veure com l'ús de les xarxes socials desinformen quan no simplifiquen les problemàtiques socials i, entre elles, les de convivència.

Per altra banda, les dificultats que implica l'accés als codis d'aquelles xarxes socials i la seua complexitat per les variacions, les ampliacions, les modificacions i les actualitzacions ens condueixen també a convertir-nos en *analfabets permanents*. Però el més greu és que afecta a una ciutadania que ha de ser democràtica però que no té les eines suficients per accedir a la idea substantiva que hi subjau: participar-hi, responsabilitzar-se i comprometre's en el bé comú.

Aquestes afirmacions, que també poden considerar-se com a supòsit, tenen com a propòsit aportar idees i argumentacions a favor d'un currículum centrat en l'educació i la formació de la ciutadania i en com implicar-la en les qüestions centrals d'allò que ens uneix, el context i la comunitat social on desenvolupem les nostres vides. Evidentment, aquest supòsit hauria de convertir-se en una hipòtesi però superaria les possibilitats d'aquest text, tot i que a través de les anàlisis, les reflexions, les deliberacions i les indagacions podem aportar elements o qüestions per a un posterior estudi més exhaustiu.

Considerem que les transformacions socioculturals de les xarxes socials, ara per ara, ens apopen a l'ús i abús del poder econòmic, i fan de les *mentires* i dels *errors* la *hipernormalització de les falsedats* com si foren aquestes no només la realitat sinó també les "*veritats absolutes*". Només cal pensar per exemple en les afirmacions de *twitter*. M'atreviria a afirmar que la deformació democràtica, que suposen els sistemes d'elecció i de representació als països anomenats democràtics, ha permès l'arribada al poder polític dels anomenats "populistes", que no són més que la representació dels interessos d'un sistema econòmic i financer que desitja mantindre i augmentar els seus beneficis, però malauradament també destaca els defectes i

les imperfeccions dels nostres comportaments. Així, “*l’interés nacional*” està representat per la *supèrbia* i l’*avarícia* com a elements consubstancials. Sota aquest pensament es desenvolupa una “*autèntica por*” col·lectiva que facilita i permet els nacionalismes i els patriotismes “hipernormalitzats”. En aquest sentit, l’“interés nacional”, i fins i tot el personal, la *vanaglòria*, estan oposades a la pròpia necessitat de la naturalesa humana, la *solidaritat*, tan necessària i important en qualsevol comunitat, i destaca els nostres elements més perversos èticament. I és que ens apeguem als béns individuals, que hi mostren el pitjor de nosaltres, l’*egoisme*, per a mantenir la necessitat de no pensar i no actuar amb els altres. Busquem culpabilitzar els altres d’allò que ens passa, on l’*enveja* i la *ira* són punts de referència, i on les “veritats absolutes” contradiuen la recta *consciència* i la *raó* per tal de superar els errors i arribar junts a la “veritat”.

D’altra banda, si seguim el concepte d’*anomia* de Emile Durkheim ens trobarem amb la idea que en les societats modernes, *les normes i els valors tradicionals* són apartats o rebutjats, però sense ser reemplaçats per altres. Fins i tot Merton modificà aquest concepte per a referir-se a la tensió a què estan exposades les persones quan les normes acceptades entren en conflicte amb la realitat social. Aquest concepte s’apropa a la idea d’una “societat líquida” en la qual les rigideses i les pressions entre normes i realitat resulten complexes i, fins i tot, ens retrauen a normes i valors ja superats i rebutjats. Com a exemple podem trobar les idees i les actuacions neofeixistes que, aprofitant-se de la democràcia formal, l’usen per menysprear els valors més importants de la nostra naturalesa, la *solidaritat* entre tots i la *convivència* i el *respecte mutu*.

Per a superar aquelles rigideses i pressions, que provenen de les *incerteses*, i les *contradiccions* socials, hem de reprendre el *concepte de ciutadania* tractat en altres moments. I és que des d’un punt de vista pedagògic, la relació i la interacció permanent entre el procés de l’ensenyament i el procés d’aprenentatge en l’Educació Permanent de Persones Joves i Adultes (EPPJA) ens facilitarà superar els analfabetismes que es creen i es desenvolupen, però fonamentalment ens facilitarà també *informar i formar una ciutadania crítica i conscient* i, en conseqüència, es viurà el currículum des de la ciutadania. Processos tan interdependents i interconnectats que no hi podem sostraure’ns a la necessària formació dels anomenats drets humans i drets socials perquè són aquests qui proporcionaran una concepció de ciutadania global.

Controvèrsies curriculars

D’acord amb allò que estem exposant, cal anar un pas més endavant i qüestionar els currículums i, sobretot, comprendre com aquests constitueixen un espai de lluites de poder. Només cal pensar per exemple com els departaments, la seua organització material, han construït una mena de territoris de lluita front a qualsevol amena-

ça de disminuir horaris d'assignatures, treballar interdepartamentalment o per àrees de coneixements. Lluites que tenen el seu arrel en la concepció que es té de l'educació. Si als anys vuitanta del segle xx escoltava com el professorat es considerava professors però no treballadors, avui en dia comence a escoltar que ells són ensenyants però no educadors. Per mal camí ens endinsem si separem els processos d'ensenyament de l'altre element consubstancial de la didàctica, els processos d'aprenentatge. Però tampoc no hauríem de deslligar la didàctica de l'educació, ja que desvincularíem la “vida real”, de la qual l'educació és un element primari en tant que creixement personal, com de la “*vida educativa*” de les diferents entitats, col·lectius i institucions que la reclamen, no només com una obligació sinó com un “deure” per a poder avançar com a societat “democràtica”.

Considerem que les controvèrsies curriculars se sustenten en la teoria curricular crítica. Aquesta afirma que el currículum és una construcció social que s'esdevé del context històric, de les jerarquies socials i fins i tot del control i poder exercit per distints grups, tal com afirmen Carr i Kemmis (1988): Tenir en compte l'enfocament de la controvèrsia curricular significa transitar des d'un currículum tancat sobre la base de veritats homogènies, axiomàtiques i irrefutables fins un currículum on caben coneixements emergents, heterogenis, polèmics i qüestionadors de la realitat. Caminar des d'un coneixement homogeni i irrefutable, currículum prescrit, a un coneixement incert, currículum en acció, és admetre la complexitat, els conflictes i les tensions que ens vinculen als contextos públics (polítics), socials i culturals. Així la teoria curricular crítica tracta de superar la separació entre els coneixements valorats i seleccionats i la vida quotidiana on les necessitats i interessos personals són aliens als coneixements prescrits. En altres paraules, hi ha una falta de significat, una llunyania, entre el currículum prescrit i el sentit real i funcional, de les motivacions i els anhels de la ciutadania. Ensenyar i aprendre a viure amb persones diferents per edat, idees polítiques, religió, cultura, origen... es preparar-se per a la vida en societat i per a l'àmbit personal, és esdevindre's una ciutadania activa, amb drets i deures per a la vida quotidiana.

Només des d'un currículum crític que considere les necessitats i interessos, però també les motivacions i anhels com a ciutadans, podrem inserir-nos en un diàleg curricular on la informació i la formació ciutadana siguin la finalitat de l'alfabetització social en totes les seues vessants, i no en una mercaderia de coneixements emmarcats i segmentats pels poders econòmics i financers.

Qüestionar el tancament curricular per disciplines possiblement constitueix un primer pas per fer palés problemes de la realitat que perfectament poden treballar-se des de la integració curricular. El plantejament de temàtiques o projectes educatius com la pobresa, el treball, els conflictes bèl·lics, les qüestions de salut, les marginacions, les energies, les desigualtats, les iniquitats, la violència dels drets socials, la dis-

tribució de la riquesa, les llibertats, les corrupcions... poden ser un bon inici per al diàleg, el debat i la discussió curricular. La qüestió no és reproduir coneixements sinó construir-los en un marc d'interacció comunicativa, a través del diàleg i de l'aprenentatge experiencial, que estiga guiada per la participació i la recerca de sentit col·lectiva, de significat, de funcionalitat. Ens aproximem a allò que diu Gimeno (1991: 102): el currículum s'esdevé un projecte cultural elaborat sota claus pedagògiques. Els postulats o codi del currículum crític rebutja "el model bancari" del qual parlava Freire (1992) i que el model de disciplines ha desenvolupat plenament i en totes les seues vessants.

Ens sembla interessant incloure també l'ús del *concepte de situació* de Roegiers que ens exposa que les *situacions complexes o problemàtiques* es refereixen a un conjunt d'informacions contextualitzades que han de ser interpretades per a realitzar una tasca específica, el resultat de la qual no és immediatament evident. Combina dos idees, el de *situació* que es refereix a un context específic i el de *problema* que suposa la realització d'una *tasca* en la qual s'articulen diferents fragments o apartats de la informació per a la seua realització. Aquestes situacions problemàtiques es plantegen i es tracten a partir de l'*aprenentatge de recursos*. I és que quan entrem en contacte amb aquelles situacions comencem a treballar i a aprendre conceptes, procediments, habilitats, destreses, regles, fórmules... sabers en general. La desestabilització constructiva que suposa la situació problemàtica podem anomenar-la, com diu Roegiers, «situacions didàctiques». S'introdueixen abans de l'aprenentatge de recursos i poden ser utilitzades com a «prèvies» o com a «posteriors» a aqueix aprenentatge. L'educació és un procés dinàmic en què el procés d'ensenyament i el procés d'aprenentatge ens fa ser actors i receptors en ambdós processos. Les experiències d'aprenentatge sorgeixen dintre de distintes situacions naturals que fan que les diferències entre els recursos i les situacions siguin subtils, és a dir estan entrellaçades. Són situacions úniques, singulars i contextualitzades. Açò, evidentment no és novedós, hi ha autors que se centren i descriuen els *recursos d'aprenentatge*, entre els quals podem anomenar a Bloom, Harrow, Mager... o d'altres que se centren en les *situacions naturals* que fan possible l'experiència d'aprenentatge, entre els quals podem anomenar a Dewey, Freinet, Decroy, Montessori, Freire. En el primer cas podem afirmar que se centren en el currículum tancat o de disciplines mentre que en el segon cas se situarien en el currículum crític o integrat. Com hem afirmat abans, el model basat en continguts disciplinars ha estat el més extens, entre altres raons perquè consideren que s'adequa millor per a l'educació de masses i a contextos socioculturals desfavorits. Mentre que el desenvolupament d'un currículum crític se centra en la interacció entre tots com a mitjà per a construir coneixement, en aquest cas n'hi ha una preocupació per l'autonomia i la socialització intel·lectual. La participació ciutadana des de l'àmbit global ens aproxima cap a aquesta segona opció de currículum crític. L'apren-

dre a pensar des de situacions problemàtiques múltiples i obertes ens obri a la possibilitat de situacions prèvies però també posteriors per tal de comprendre millor la complexitat dels coneixements però també per a aportar rellevància al procés més que als resultats. Al desenvolupament de les estructures cognitives se li afegeix els components socioafectius per tal que siguin convergents i permeten la praxi, l'actuació conscient en la resolució de situacions problemàtiques. Se li aporta un sentit, motivació, a allò que s'aprén al relacionar els diversos tipus d'aprenentatge i integrar-los cognoscitivament.

L'epistemologia sobre el currículum de l'EPPJA.

En el procés d'anàlisi, de reflexió i d'innovació de la pràctica educativa a més dels debats i de les discussions dels aspectes organitzatius i distribució del currículum, de la praxi de l'ensenyament i de l'aprenentatge també cal enllestir la vessant epistemològica que sustenta el currículum de l'educació bàsica de persones joves i adultes. Ens apropiem a aquesta temàtica de treball encara que puga superar, per extensió i profunditat, la recerca d'aquest text. No obstant això, exposem a continuació totes aquelles premisses que poden afavorir una investigació posterior en profunditat però que, també, plantegen una pràctica educativa i de desenvolupament curricular distinta al currículum centrat en disciplines.

Primera premissa. Cal considerar que l'epistemologia tracta sobre *els fonaments i els valors dels coneixements* considerats des d'una perspectiva holística. Per a la qual cosa, i com a consideració prèvia, caldria definir la finalitat de l'educació en les persones joves i adultes. Una educació centrada en *l'autonomia intel·lectual* i en la *formació de la ciutadania* com a eixos centrals per a desenvolupar l'educació al llarg de la vida, una *paideia* en què els temps per a la vida i els temps per a l'educació i la formació no siguin diferents sinó complementaris. Aquest tipus d'epistemologia rau en la conceptualització de les persones i de la societat en els contextos comunitaris vitals i com a suport dels espais democràtics.

Així doncs, l'Educació Permanent de Persones Joves i Adultes (EPPJA) constitueix un:

1. Àmbit educatiu i formatiu de compromís cívic que atén les necessitats i els interessos de la ciutadania, entre elles: les alfabetitzacions, la formació bàsica i l'accés a les diferents etapes i nivells del sistema educatiu per al desenvolupament personal, l'accés a la vida cultural i a l'exercici de drets, responsabilitats i participació social de la ciutadania (socialització), l'accés al món del treball i al desenvolupament professional des de totes les seues vessants.
2. *Conjunt de processos d'ensenyament i d'aprenentatge* de desenvolupament de coneixements per a atendre i aconseguir aquelles necessitats i interessos.
3. *Escenari de participació ciutadana* obert a la *interculturalitat*.

4. *Context de vida* que aporte sentit a la nostra experiència holística i política (educació de vida – currículum de vida).
5. *Espai públic* que pertany a tots i s'adreça a tots els àmbits, contextos i circumstàncies de la vida, per tant ningú no pot apropiarse del seu terreny ni fer-ne un “espai” privat.

Segona premissa. Proposem la construcció d'un *mapa curricular* en què la temàtica generadora s'esdevinga de les experiències vitals de les persones adultes i de les comunitats socioculturals on desenvolupem les nostres vides. Com a exemple, les ciutats educadores i el currículum en la ciutat. És per això que cal fer una recerca prèvia d'aquestes experiències vitals des de les necessitats i els interessos que conformen les nostres motivacions i expectatives. És tracta de desenvolupar una praxi metodològica que com deia Freire llija no només les paraules sinó també el món.

Caldria doncs, un projecte educatiu i curricular amb coherència epistemològica i pedagògica. La participació de l'estudiantat, persones participants, és imprescindible i inqüestionable. Cal una lectura compartida del món per tal d'arribar a la consciència crítica, com deia Freire o com deia Mezirow, cap a una transformació dels esquemes cognoscitius des de la reflexió, la deliberació i la narració dels discursos (com per exemple l'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu de l'escola freinetiana i les històries de vida).

La idea és la de proposar un *codi curricular per a la ciutadania* els elements dels quals són: l'obertura, la integració, la relació, la interconnexió, la flexibilitat i la diversitat dels coneixements o sabers. La dinàmica de *deliberació i negociació* a través del diàleg (com per exemple els cercles de cultura) per a construir un “*currículum de vida*” sustentarà una producció innovadora de coneixements no formals i informals, que a través del codi curricular puguem transformar-los en formals. Exemple d'aquesta metodologia és la proposta d'investigació feta per José i Francisco Beltrán (1996) que constitueixen un referent per a iniciar estratègies productives i innovadores en l'alfabetització funcional (propostes genèriques anomenades: didàctiques, dinàmiques i metodològiques).

La integració dels coneixements des d'una vessant *interdisciplinària i transdisciplinària* constitueix un espai intel·lectual, a la manera que deia Gramsci, des del qual reflexionar, analitzar i indagar les múltiples relacions que existeixen entre els fets aïllats. És per això que la implementació d'aquest currículum constitueix una tasca difícil i àrdua en què els trets i els valors de paciència, perseverança i confiança marcaran la dinàmica de treball col·laboratiu. Com a exemple de matriu d'exploració curricular, per tal d'ampliar la temàtica generadora de les experiències vitals del mapa curricular, podríem recollir les següents dimensions proposades per la comissió dirigida per Delors (quatre pilars de l'aprenentatge) i Morin (set sabers):

1. aprendre a conèixer,

2. aprendre a fer,
3. aprendre a ser,
4. aprendre a viure junts,
5. les cegueres dels coneixements: l'error i la il·lusió,
6. els principis d'un coneixement pertinent,
7. ensenyar la condició humana,
8. ensenyar la identitat terrenal,
9. enfrontar-se a les incerteses,
10. ensenyar la comprensió,
11. l'ètica del gènere humà

A aquestes dimensions podríem afegir sis temes de transcendència global que poden facilitar l'enquadrament i el marc d'exploració i d'estudi:

1. Qui som?
2. Com ens expressem?
3. Com ens organitzem?
4. On ens trobem en el temps i l'espai?
5. Com funciona el món?
6. Com compartim el planeta?

Si per exemple un tema generador per al grup és la salut, caldrà fer els encreuaments amb la *matriu d'exploració curricular* que aporten les dimensions i els temes de transcendència d'una ciutadania global per a començar a construir i a aprendre els coneixements de forma integradora i col·laborativa. Com hem tractat de mostrar i demostrar en altres textos: en l'EPPJA el context social de producció i el de reproducció dels coneixements han de fusionar-se. Han de construir-se i produir-se en un mateix context de formulació i de realització.

Desenvolupar estratègies d'integració (inter i trans) disciplinars a partir del descobriments de les connexions, i de qüestionar les realitats dels nostres contextos, resulta una tasca metodològica i didàctica innovadora que transcendeix els mòduls, les assignatures, les matèries tradicionals...

Tercera premissa. Utilitzar altres espais i altres temps que permeten construir el currículum sense necessitat d'adequar-los exclusivament a departaments i als mòduls o assignatures prescrits. Es tracta de transformar i proposar diferents espais (contextos) i temps (setmanes, mesos, bimensuals, trimestrals, quadrimestrals...) per desenvolupar l'accés i el treball (cursos, tallers, seminaris, cercles de cultura i debat, grups de discussió, racons de projectes...). Hauríem d'inserir-nos en dinàmiques metodològiques de treball properes a les persones participants. La presencialitat, la se-

mipresencialitat i la distància conformen espais i temps diferents que es poden usar en funció de les metodologies i recursos educatius, els quals estudien i desenvolupen temàtiques generadores (encara que caldria fer moltes matisacions, podríem posar com a exemple de forma de treball les comunitats d'aprenentatge).

Quarta premissa. La utilització d'una *avaluació formativa* comporta un treball continu, col·legiat i diferent a les avaluacions tradicionals. La premissa freirianca que tot educador és educand i tot educand és educador constitueix doncs una altra dimensió de l'avaluació. És per això que ens reclama com a educadores i educadors una formació distinta i específica de la tradicional. La valoració de la pràctica educativa en l'EPPJA comporta una dimensió de revisió dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge per tal que la ciutadania s'informe i es forme des de l'autonomia intel·lectual. Ningú no ha de quedar-se endarrerit d'acord amb les seues potencialitats intel·lectuals.

Cinquena premissa. Els estudis de psicologia evolutiva, de filosofia, de sociologia i de didàctica han d'orientar el treball de les àrees de coneixements com a concreció de les experiències vitals treballades entre l'estudiantat i els educadors. La interdisciplinarietat, la transdisciplinarietat i la globalització de les temàtiques generadores poden sustentar-se des de les competències, les destreses, les habilitats, els conceptes, les capacitats, les actituds, els procediments, els comportaments... però fonamentalment des d'una integració i una ètica curricular basada en aquella lectura compartida. És per això que cal un *diàleg de les cultures dels educadors* per transcendir-les, per transformar-les «en l'educar-se» des de la llibertat i la igualtat personal.

Sisena premissa. Està relacionada amb les afirmacions o el supòsit plantejat a l'inici del text. Les noves tecnologies són mitjans (llenguatges) i no finalitats en si mateixes. Per tant, les tecnologies estan al servei de les possibilitats (recursos i usos), dels ritmes, dels espais... però fonamentalment del treball col·laboratiu que ens reclama aquest currículum. Les aules virtuals, els correus electrònics, les xarxes socials... són mitjans que facilitaran el treball didàctic.

A aquestes premisses s'uniria el següent convenciment sorgit des de la pràctica educativa. I és que l'originalitat, la innovació i la creativitat no estan en les invencions o en els descobriments radicals, sinó en el nou ús de les coses conegudes, en la "relectura" de les nostres realitats quotidianes contextualitzades i, per descomptat, en les transformacions morals i ètiques dels pensaments que guien les nostres accions personals i col·lectives.

Proposta de treball en l'EPPJA. El currículum per a una ciutadania democràtica: l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS).

Considerem que el currículum per a una ciutadania democràtica ha de plasmar-se en una proposta de treball que desenvolupi les finalitats d'una ciutadania *informada i formada* per a aconseguir l'*autonomia intel·lectual*.

El següent text ens servirà de punt de referència per al debat i discussió curricular i per a començar a treballar les propostes que hem desenvolupat més amunt en les premisses formulades:

“L'educació és l'arma més poderosa per canviar el món” Nelson Mandela.

“L'educació és essencial per al Desenvolupament Sostenible. La ciutadania del món ha de trobar el camí cap a la sostenibilitat. La nostra base de coneixements actual no conté les solucions als problemes ambientals, socials i econòmics contemporanis. L'educació de hui en dia és crucial perquè els líders i ciutadans del demà desenvolupen l'habilitat de trobar solucions i crear nous camins cap a un futur millor.

L'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS) no és un programa o projecte en particular, sinó que és més un paradigma que engloba les múltiples formes de l'educació que ja existeixen i les que queden per crear. L'EDS promou esforços per a repensar programes i sistemes educatius (tant mètodes com continguts) que actualment serveixen de suport per a les societats insostenibles. L'EDS afecta a tots els components de l'educació: legislació, política, finances, plans d'estudis, instrucció, aprenentatge, avaluació, etc. L'EDS fa una crida per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida i reconeix el fet que les necessitats educatives de les persones canvien durant el transcurs de les seues vides.

Molts individus i organitzacions en el món ja han implantat l'EDS (per exemple, un mestre que incorpora temes de sostenibilitat en l'educació primària utilitzant mètodes participatius; un treballador de desenvolupament comunitari que consciència a les persones sobre drets que els han estat denegats o un treballador de la sanitat pública que ensenya a les persones a no malbaratar l'aigua potable). Hi ha molts programes que ja utilitzen l'enfocament de l'EDS, que és crític per a assolir la sostenibilitat.

L'EDS té unes característiques essencials que es poden implantar de moltes maneres culturalment apropiades.

L'Educació per al Desenvolupament Sostenible:

- Es basa en els principis i valors subjacents al Desenvolupament Sostenible;*
- Es preocupa pel benestar de les quatre dimensions de la sostenibilitat: el medi ambient, la societat, la cultura i l'economia;*

- *Utilitza una varietat de tècniques pedagògiques que promouen l'aprenentatge participatiu i els pensaments elevats;*
- *Promou l'aprenentatge al llarg de tota la vida;*
- *És rellevant a nivell local i culturalment apropiada;*
- *Es basa en les necessitats, percepcions i condicions locals però reconeix que el satisfer les necessitats locals sovint té impactes i conseqüències internacionals;*
- *Afecta a l'educació formal, no formal i informal;*
- *Accepta la naturalesa en constant evolució del concepte de sostenibilitat;*
- *Aborda el contingut tenint en compte el context, els assumptes internacionals i les prioritats locals;*
- *Desenvolupa la capacitat civil per prendre decisions com a comunitat, la tolerància social, la gestió dels recursos ambientals, una força laboral adaptable i una bona qualitat de vida;*
- *És interdisciplinària. Cap disciplina pot apropiarse de l'EDS per a si mateixa; totes les disciplines poden contribuir a l'EDS.*

Aquestes característiques de l'EDS poden implementar-se des de moltes maneres perquè així el programa resultant d'EDS reflecteix les condicions ambientals, socials, culturals i econòmiques úniques de cada lloc. A més, l'EDS augmenta la capacitat civil a millorar i enriquir la societat mitjançant la combinació de l'educació formal, no formal i informal”.

«Sense educació es posarà en perill l'avanç cap a un futur més sostenible»

Necessitem doncs crear un *debat curricular* entre els *principis de creació de la riquesa i els principis de sostenibilitat*. Aquesta participació curricular, com a dispositiu cultural, pot constituir una base per a tractar de deliberar sobre el *mapa curricular* de la formació bàsica de persones joves i adultes.

Doncs bé, per què i per a què l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS)? Sempre ha sigut important però en l'actualitat l'equilibri, la compatibilitat entre les condicions de vida de la població i les seues necessitats bàsiques i els recursos naturals del planeta ens obliguen a plantejar una *ètica ciutadana d'educació permanent al llarg de la vida*. La sensibilització i la conscienciació del tema no només és una reivindicació sinó que segurament serà una lluita contínua per fer compatibles les dues opcions, la sostenibilitat, l'ètica. El nostre sustent de vida, el planeta, hem de cuidar-lo i atendre'l perquè és el gran bé que tenim. No hem de permetre que es done per perdut i és per això que cal construir i desenvolupar sabers, valors, actituds, instruments, competències, comportaments..., per fer-lo més habitable i soste-

nible en el temps, ja que ens afecta actualment però també a les següents generacions. Crear una *cultura ciutadana global*, que treballi des de l'equilibri i la sostenibilitat dels recursos del planeta, és un pas decisiu per al benestar material, l'ètica, la solidaritat i l'espiritualitat del bé comú.

Podem conceptualitzar l'EDS, d'acord amb les diferents associacions i plataformes que la tracten, com un procés que mitjançant el coneixement i l'anàlisi crítica de la realitat genera reflexions, actituds i accions crítiques en les persones i les fa responsables i actives. És tracta de construir una societat civil compromesa, tant amb la solidaritat i amb la transformació de les estructures i les relacions socials per tal que siguin justes, com amb el manteniment i sostenibilitat dels recursos a través de la recerca d'una economia respectuosa amb el planeta. És per això que cal la vinculació entre teoria i pràctica educativa i el desenvolupament de capacitats i de competències intel·lectuals i metodològiques que ens permeti treballar des de l'educació aspectes complexos des d'una perspectiva i visió globals. Així, els objectius com l'aprenentatge de coneixements (sabers), habilitats, destreses, competències i procediments (saber fer), d'actituds i de valors (saber ser) i de la condició humana i de la identitat terrenal (saber viure junts) representen elements per al programa de treball.

Tanmateix, el discurs legislatiu fomenta una idea de l'EDS pròpia del model dominant que no va més enllà de la visió que sosté que «desenvolupament» i «sostenible» són dos conceptes contradictoris i fins i tot irreconciliables, un *oxímoron* en tant que l'un i l'altre es poden considerar oposats. Per tant, mentre que el *paradigma legislatiu* dominant s'orienta a equilibrar el creixement econòmic, amb consideracions de protecció ambiental i amb alguna preocupació pel benestar social, el *paradigma crític* propugna reformular l'economia i la societat cap a formes que respecten els límits ecològics i la justícia global. Aquest paradigma fomenta el *pensament holístic o sistèmic*, que proposa una perspectiva bicèntrica, en la qual els conceptes com l'equitat i la suficiència són importants, front a la perspectiva antropocèntrica del paradigma dominant. I és que el paradigma crític parteix de la premissa segons la qual la civilització actual entra en una crisi terminal com a conseqüència de l'esgotament dels recursos naturals, la contaminació, els canvis climàtics i la pèrdua accelerada de biodiversitat. Els aspectes socials com les problemàtiques de les desigualtats, les migracions, el consum, l'ordenació del territori, el control dels recursos... estan en interacció constant amb els aspectes ambientals com l'aigua, l'energia, la biodiversitat, els problemes de erosió i desertificació, els residus... Aquesta interacció ens adreça cap a una perspectiva ètica i també a la relació entre els tres àmbits de la sostenibilitat: la societat, l'economia i el medi ambient.

Des d'una vessant de principis socials i ètics, l'aprovació de drets personals i socials sense una «garantia» econòmica que la sustente són paraules mullades com venia a dir-nos Gramsci, són intencions separades de la realitat que ni guien als governs, ni

a les comunitats, ni a les organitzacions en les accions i en la praxi. Per exemple, en la Declaració de Río de la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament, en el programa 21, es diu: «Les dones desempenyoren un paper fonamental en la gestió ambiental i el desenvolupament. Per tant, és imprescindible comptar amb la seua plena participació per a abastir el desenvolupament sostenible». I així queda!

Metodologia activa de tasques i el mapa curricular com a indagació i deliberació de les complexes realitats de l'EDS.

Proposaríem en primer lloc una visualització de les expectatives del grup de treball. Per a la qual cosa podríem utilitzar la *metodologia activa de tasques per a fomentar la indagació, la curiositat, la reflexió, l'intercanvi, la comparació... per a fer significatives les transformacions de les realitats que ens envolten*.

- 1) Aquesta metodologia es pot fer palesa en la dinàmica d'escriure en un *post-it* aquelles expectatives, temors, interessos, necessitats... que es consideren importants per al programa de l'EDS. Després, es poden agrupar els *post-its* i que dos o tres participants els comenten, els valoren o els expliquen. Es podria assignar a cada grup un objectiu del programa, atenent a l'expectativa explicitada, i formular la seua adequació, funcionalització i significativitat dels propòsits, finalitats o objectius del programa.
- 2) Per tal de facilitar el diàleg i la reflexió individual i col·lectiva podem utilitzar també la metodologia activa de tasques, la dinàmica del *baròmetre de valors*. Es tracta de presentar diferents idees controvertides que promoguen la deliberació i l'intercanvi d'argumentacions per tal d'indagar sobre la temàtica.
- 3) Per últim podem utilitzar en aquella metodologia la dinàmica de *l'aprenentatge basat en problemes* (ABP) sobre els coneixements, les actituds, els valors i els procediments que han de recollir l'EDS.

Dissenyarem el *mapa curricular* a través de les següents fases:

- Primera fase: l'ús de la *pluja d'idees* (*brainstorming*) sobre aquests sabers permetrà fer les *valoracions* i les anotacions als pots-its, cartolines, gràfics, quadern de notes... els quals visualitzaran la recollida d'informació. Creació d'una *carpeta de recursos informatius o dossier*. Suposarà les *línies generals del mapa*.
- Segona fase: a continuació, els acords, els consensos, la *selecció*, la *priorització* de les idees facilitaran el treball per grups en diferents blocs (coneixements, actituds, valors, accions...). La indagació com a estudi i i recerca facilitarà i permetrà un aprenentatge conscient, significatiu i argumentat. Marcarà les *relacions i les interaccions en el mapa*.

- Tercera fase: per últim compartir les experiències del treball i posar en marxa l'estructuració, l'organització i la distribució de sabers:
 - el saber (coneixements);
 - el saber fer (destreses, habilitats, procediments, competències);
 - el saber ser (actituds i valors);
 - el saber viure junts (la condició humana i la identitat terrenal).

Tots aquests sabers s'han d'incloure dintre de l'intercanvi d'experiències i de vivències en l'ensenyament i l'aprenentatge mutu però també han de formar part de l'avaluació formativa com un procés constant de revisió i d'aprenentatge del treball que duem endavant. Aquesta fase aporta els *colors del mapa curricular*.

Dintre del que anomenem metodologia activa de tasques podem incloure l'anomenat *Full Giratori*. Es tracta que un membre del grup a partir d'un llistat de paraules, idees, històries, experiències... comença a escriure la seua aportació en un "full giratori", mentre altres membres miren i es fixen en com ho fa, l'ajuden, l'animen. A continuació, el full passa a un altre membre que té al seu costat perquè hi escriga. L'expressió oral i l'escripta ens mostrarà la capacitat d'estructurar el pensament i de transformar els esquemes cognitius. El procés segueix fins que tot el grup ha participat. Evidentment poden haver-hi variacions i d'altres elements o aspectes que afavorisquen aquest treball de construcció del mapa curricular.

Una altra de les tasques de la metodologia activa és el *trencaclosques o jigsaw*. Implica que cada participant construeix o fa una peça única i essencial en el trencaclosques que compona amb els altres participants. Les peces d'aquest mapa són importants per a desenvolupar la temàtica o el projecte però a més permet i facilita la interdependència, la interacció i genera vincles col·laboratius i de responsabilitat per tal de convertir els participants en experts sobre la temàtica treballada.

Per últim, una altra tasca interessant des de la metodologia activa és el *Cafè Món* (*World Café*). Permet treballar de forma més informal i relaxada temàtiques o projectes d'aprenentatge col·laboratiu a partir de preguntes o temes que són importants per al nostre context (construir un mapa curricular contextualitzat). L'objectiu és "pensar junts" i crear coneixement per a posteriorment passar a l'acció. Creem el món a partir de la connexió entre les persones. La conversació i el diàleg són les eines clau per donar sentit al nostre món, per a descobrir allò que li donem valor i imaginar el nostre futur. Es crea una xarxa viva de comunicació en què es treballa a través del diàleg col·laboratiu i s'expressen els diferents punts de vista en un espai flexible i comunitari. Es pot realitzar des de distints formats, com per exemple en rondes de conversa entre quatre o cinc persones al voltant d'una taula amb o sense connexió amb altres taules i canviar de tant en tant en cada ronda. Es pot realitzar de forma totalment informal o amb un dinamitzador del diàleg (semiestructurat).

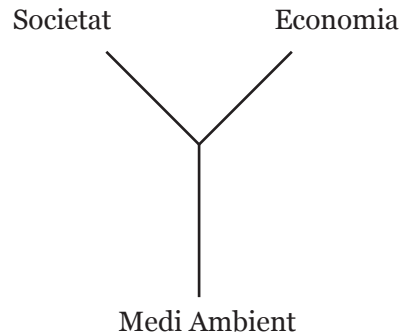
Al final d'aquestes tasques de la metodologia activa està la *narració o diari personal*, que recull no només el treball individual sinó també les experiències i les vivències comunes, els diàlegs realitzats i els acords i els consensos on s'ha arribat. Mostrar i desenvolupar els pensaments, els sentiments, els comportaments, els valors... també és construir i integrar els sabers (el mapa curricular).

Considerem que transformar un currículum fragmentat, disciplinar i de vegades descontextualitzat de les experiències vitals cap a un currículum obert, flexible, diversificat, integrador i dinàmic, en altres paraules un *currículum sistèmic*, ens apropa a *coneixements experiencials* que aporten comprensió, percepció, direcció i sentit a les accions de la quotidianitat (contextualització) però també als processos d'ensenyament i d'aprenentatge de la formació bàsica. Per a desenvolupar aquest currículum, a més de les tasques proposades, podem afegir-hi d'altres recursos educatius.

Recursos educatius per a treballar l'EDS dintre del mapa curricular

La Unesco ha proposat diverses ferramentes per a reorientar el currículum i abordar la temàtica de la sostenibilitat. A continuació farem una adaptació d'aquestes ferramentes o recursos i exposarem sobre què tracten.

- A. *Projecte Y*. És un pla de treball al grup o d'unitat que facilita la interacció dels ensenyaments i dels aprenentatges a través dels elements de la sostenibilitat: societat, economia i medi ambient.



Cadascun d'aquests tres elements de la sostenibilitat presenten els apartats de: *coneixements, habilitats, temes locals, perspectives, valors*. Però també caldria afegir-hi el tema de la cultura per tal de comprendre millor les arrels d'aquests apartats, sobretot des de l'apartat de perspectives, i esbrinar com poder crear sinergies per a desenvolupar-los.

- 1) respecte dels *coneixements*, les persones necessiten coneixements bàsics de llengües, ciències socials, humanitats, ciències naturals.

- 2) les *habilitats* de l'EDS s'han de plantejar procediments i habilitats pràctiques que permeten seguir aprenent-les, trobar mitjans de subsistència sostenibles i viure una vida sostenible, com per exemple les capacitats de comunicar-se, pensar de forma crítica, analitzar els valors que subjauen a les postures divergents, treballar col·laborativament...
- 3) dels *temes*, per exemple, es proposa un llistat a partir del qual es poden esdevenir d'altres: agricultura, atmosfera, biodiversitat, canvi de patrons de consum, canvi climàtic, desforestació, desertificació i secament, aigua potable, equitat de gènere, assentaments humans, pobles indígenes, ús del sol, oceans, creixement demogràfic, pobresa, protecció i foment de la salut humana, deixalles sòlides i perilloses, aigües residuals...
- 4) les *perspectives* sobre la sostenibilitat són declaracions comunes que amplien els principis de desenvolupament sostenible del *Programa 21* (segle XXI) de la UNESCO i que fan també referència a qüestions culturals, entre altres possibles podem enumerar: la protecció del medi ambient i el desenvolupament centrat en les persones; l'equilibri i la integració entre medi ambient, societat i economia; els problemes socials; els respecte als límits geogràfics; el pensament sistèmic per a resoldre problemes; els atributs universals de les persones; la família com a unitat social; els temes locals dintre del context global; les decisions individuals dels consumidors que afecten als recursos i a processos de manufactura en llocs distants; el valors econòmics, religiosos i socials i les diferents cultures; la tecnologia i la ciència no poden resoldre tots els nostres problemes; les persones són ciutadans del món; les comunitats es construeixen per a totes les persones independentment dels ingressos, de l'ètnia, la raça, el gènere, la posició social o de qualsevol altre tipus de diferenciació, s'ha d'incloure la participació ciutadana en les decisions i compromisos de la comunitat o dels governs; la transparència i la responsabilitat són essencials en les decisions dels governs; la descentralització de les decisions governamentals, el principi de cautela, és a dir, actuar per a evitar la possibilitat d'un dany ambiental o social greu o irreversible.
- 5) Els *valors* (els nostres, els de la societat en què vivim, els de les altres persones que viuen al món) són part essencial del procés de comprensió dels nostres punts de vista i els de les altres persones. Entre els valors de la Carta de la Terra (iniciativa de les Nacions Unides) s'inclouen els següents: respectar la Terra i la vida en tota la seua diversitat; cuidar la comunitat de la vida amb enteniment, compassió i amor; construir societats democràtiques justes, participatives, sostenibles i pacífiques; preservar les bondats i la bellesa de la Terra; eradicar la pobresa com impe-

ratiu ètic, social i ambiental; declarar la igualtat i equitat de gènere; defensar el dret de tots, sense discriminacions; tractar a tots els éssers vius amb respecte i consideració; promoure una cultura de tolerància, no violència i pau.

- B. *Les simulacions.* Aquest recurs educatiu suposa un escenari o representació pedagògica i d'aprenentatge en el qual se sintetitzen situacions del món real. Tracten d'atraure i de motivar el treball educatiu i li aporten un sentit de realitat. Aportar exemples concrets, per a conceptes abstractes i complexos, es fa especialment important per desenvolupar els esquemes cognitius. Així, les tres qüestions per a processar les simulacions són: què aprenguérem? En què es pareix la simulació a la vida real? I, com defereix la simulació de la vida real?
- C. *Debat i deliberació.* Aquest recurs permet la transferència d'informació de forma interactiva i facilita la capacitat d'argumentar críticament des de les experiències i vivències personals i/o col·lectives. És un recurs que facilita tant comunicar-se oralment com per escrit, ja que el debat i la discussió constitueixen una oportunitat d'expressió, d'interacció i de mediació en la retenció i aprenentatge de les informacions treballades. Es pot utilitzar de diferents maneres (xicotets grups o grans grups) i en altres recursos educatius (simulacions, en una xerrada, al voltant de preguntes o qüestions).
- D. *Anàlisi de temes.* L'anàlisi de temes és un recurs estructurat per a explorar les arrels ambientals, socials, econòmiques i polítiques dels problemes a què ens enfrontem. Es tracta d'identificar els arguments principals relacionats amb els problemes del context, així com les perspectives dels actors, els objectius i els supòsits relacionats amb les problemàtiques. Es pot fer de forma breu i superficial o extensa amb profunditat, i fins i tot amb agrupaments diversos. Per a treballar aquest recurs es pot començar per nombrar un tema o un problema i, a partir d'ací, plantejar qüestions que ens apropen a l'anàlisi i reflexió de la temàtica. La lectura crítica d'articles informatius o de textos divulgatius ens pot permetre també l'accés a l'anàlisi dels temes de sostenibilitat.
- E. *Narració d'històries.* Contar històries o fins i tot veure vídeos per a transmetre i il·lustrar l'EDS és una forma atractiva i motivadora d'enllestir l'ensenyament. Les històries poden extraure esdeveniments actuals o d'històrics, de programes de televisió, de la literatura i d'experiències personals. En aquest últim cas les històries de vida de persones majors o d'altres persones referents en la comunitat solen ser un motiu motivador i engrescador davant de les problemàtiques de l'EDS. Ens involucra directament amb el patrimoni cultural (la quarta dimensió de l'EDS). Una possible variació seria pensar i imaginar possibles solucions a les històries de vida.

F. *Valoració.* Evidentment la valoració, l'avaluació, es pot realitzar a partir d'una *matriu o rúbrica* que ens facilite valorar l'aconseguint de la finalitat i dels objectius plantejats, així com dels diferents tipus de sabers desenvolupats que s'hagen plantejat en cadascun dels recursos educatius treballats. Un *informe final* de conclusions sempre és desitjable i interessant perquè ens pot facilitar una retroalimentació del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

Com ja hem afirmat l'EDS és un paradigma que abraça els problemes i temes ambientals, socials, econòmics, culturals i polítics. És per això que cal desenvolupar ferramentes i recursos per a pensar i comprendre la globalitat de les complexitats dels temes de sostenibilitat, així com aprendre a crear solucions que siguin adequades des de l'àmbit local i global. Cal recordar que la ciutadania està àmpliament exposada als mitjans i xarxes socials de comunicació, els quals ens posen en contacte amb persones i col·lectivitats diverses, a la riquesa però també a les iniquitats.

Per a desenvolupar tots o algun d'aquests recursos educatius cal fer un guió que pugui recollir entre altres aspectes possibles: descripció, fases del recurs, finalitat i objectius, terminologia i vocabulari, materials o dossier, temps, seqüències, valoració, extensió, variacions i/o tasques alternatives, fonts.

Exemples per a treballar les ferramentes educatives des de l'EDS.

Sobre *l'anàlisi de les temàtiques* de l'EDS podríem començar visionant el següents vídeos que poden semblar fins i tot una simulació o una pel·lícula de ciència ficció. Fa referència a l'illa de plàstic del pacífic nord:

<https://www.youtube.com/watch?v=MDwQv-1bIts>

<https://www.youtube.com/watch?v=M-UnMZRYEKU>

Respecte de *l'anàlisi problemàtica* a la comunitat proposaria el següent document sobre el rebut de la llum:

<http://www.favsq.org/dossiers/llum.pdf>

Respecte *d'històries de vida* en proposaríem dues:

Foc, Aigua, Veritat i Falsedat (Fire, Water, Truth and Falsehood) un conte africà. *Aquesta història, sobre l'eterna lluita entre la veritat i la falsedat, es conta a Etiòpia i altres països de l'Àfrica oriental. Tant de bo la tinguem present en les nostres vides.*

Carta del cap Seattle al president dels Estats Units. *El president dels Estats Units, Franklin Pierce, envia el 1854 una oferta al cap Seattle, de la tribu suwamish, per comprar-li els territoris del nord-oest dels Estats Units que avui formen l'Estat de Washington. A canvi, promet crear una "reserva" per al poble indígena. El cap Seattle respon el 1855.*

Educació permanent, accions i polítiques envers la joventut i l'empoderament juvenil

Pere Soler Masó, Universitat de Girona



1. Introducció

El text que ve a continuació vol aprofundir en el concepte d'empoderament des d'una perspectiva educativa i centrada en els joves. En els darrers temps aquest concepte ambigu i poc precís s'ha fet un lloc en bona part dels discursos polítics i socials. Es constata que s'utilitza sovint sense massa precisió, fent-lo servir per justificar i avalar determinades propostes poc adients al sentit pedagògic del terme.

Aquesta aportació es nodreix de la recerca *Projecte HEBE* centrada en l'empoderament juvenil¹. En aquesta aportació es formula una definició d'empoderament, es concreta l'anàlisi en l'empoderament juvenil i es planteja la relació indissociable que aquest té amb l'educació. Finalment s'apunten algunes implicacions que s'haurien de tenir en compte a l'hora de dissenyar polítiques de joventut i accions socioeducatives.

2. L'empoderament, un terme polisèmic i poc agraït

El terme empoderament (empowerment) té una llarga tradició però és sobretot a partir dels anys 70 del segle passat que entra amb força en l'àmbit de les ciències socials. Té a veure amb la tasca que venia fent principalment el moviment feminista a Europa i Amèrica del Nord, el moviment de l'educació popular a Amèrica Llatina i els moviments de la comunitat negra que reivindicaven una representació política a Estats Units. En aquest escenari molts organismes internacionals s'apropien també aquesta terminologia per justificar el que anomenen com a lluita contra la pobresa i el subdesenvolupament (Zambrano, 2007: 75).

Malgrat la popularitat que el terme adquireix, no hi ha una opinió consensuada que concreti a què es refereix específicament, ni quin és el seu contingut concret (Pick et al., 2007). Això fa que la diversitat de concepcions compliquin els intents de mesurar-lo, de manera que les investigacions amb aquest propòsit (Holte-McKenzie, Forde and Theobald 2006; Morrissey 2000; Pearrow 2011; Peterson 2014; Pick et al. 2007; Tromp 2007, Wright 2010) no es posen d'acord en un mètode per al seu mesurament ni per al seguiment dels canvis que amb ell es produeixen. Els resultats, doncs, confirmen l'ambigüïtat i la imprecisió d'ús d'aquest concepte.

L'anàlisi de la bibliografia més recent permet associar l'ús del terme a tres conceptes concrets (Úcar et al., 2016):

¹ *Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil.* Proyecto financiado per el MINECO – Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. L'equip d'investigació està format per P. Soler (IP); Í. Agud; J. Font; P. Heras; M. Jiménez; A. Llena; M. Monseny; A. Novella; H. Núñez; P. Rodrigo; S. Páez; P. Pineda; A. Planas; A. Salvadó; J. Trilla; N. Turon y X. Úcar. Cuenta también con la colaboración de: A. Alonso; A. Ciraso; F. Fusté; A. M. López; P. Garriga; C. Sourdis i C. Trull. Es pot consultar el progrés d'aquesta recerca en la web i el web.doc: www.projecteheber.com

- a. Empoderament i poder: Hi hauria diversitat d'enfocaments d'aquesta relació, però en sobresurten tres: 1) En relació a la situació de partida, generalment caracteritzada com de manca de poder. 2) Com una gradació de nivells d'accés al poder. 3) Com una cosa que cal proveir o alguna cosa que cal aconseguir. Un procés de dalt a baix, de baix a dalt o tots dos alhora.
- b. Empoderament i participació. Diferents tipus de participació (individual, comunitària, política, etc.) i d'agència (agency).
- c. Empoderament i educació. Relacionat amb l'aprenentatge, amb l'adquisició de coneixements i habilitats, amb l'adquisició de capacitats, amb l'adquisició de recursos i amb la presa de consciència.

L'absència d'una definició acceptada i compartida respecte a l'empoderament facilita un ús acomodable a diferents enfocaments i sentits. Potser per això aquest terme ha fet fortuna en àmbits i disciplines tan variades com la salut, l'educació, l'ocupació, l'economia, l'agricultura, la psicologia, etc. La seva adaptabilitat, segons Cornwall (2008), exigeix prendre partit i concretar la posició des de la qual s'interpreta. D'aquesta manera Bacqué i Biewener (2013) aprofundeixen en l'enfocament ideològic i conclouen que la internacionalització del concepte d'empoderament ha provocat la seva domesticació i una tendència a la despolitització. Afirmen que això ha afavorit el predomini de l'aproximació individual al concepte davant la dimensió social o política que inicialment tenia i ha donat lloc a l'*homo economicus* que contribueix a reproduir i fer funcionar el sistema capitalista més que qüestionar-ho o transformar-lo. Davant aquesta lectura de la realitat, les mateixes autores justifiquen un enfocament de l'empoderament en què la finalitat és la justícia social i la redistribució del poder exercit des de la base. Aquesta idea transformadora de la realitat implica canvis significatius en les estructures existents. Canvis que tenen fonament en moltes de les veus que han denunciat i qüestionat el marge d'autonomia i el poder de decisió que la societat adulta establerta permet a les noves generacions de joves. En aquest mateix sentit Sukarieh i Tannock (2008) critiquen l'acció del Banc Mundial amb els seus plantejaments neoliberals i arriben a la conclusió que aquesta organització internacional financera, en lloc de donar veu als joves, els silencia amb les seves polítiques neoliberals que determinen l'educació, l'ocupació i els programes de desenvolupament.

El concepte d'empoderament que aquí es presenta inclou dos grans dimensions (Soler *et al.* 2017). La primera es refereix a les capacitats personals per actuar autònomament sobre la pròpia vida i els mitjans a través dels quals és possible adquirir i desenvolupar aquestes capacitats. Es tracta d'una dimensió directament relacionada amb la trajectòria vital de les persones, amb els seus processos d'aprenentatge i formació i amb les seves experiències. La segona dimensió de l'empoderament fa referència a l'entorn i a les possibilitats de poder exercir i aplicar les capacitats per actuar autònomament.

ment. Es tracta de la possibilitat de dur a terme accions de manera conseqüent amb les nostres decisions preses sobre tot allò que ens afecta. Es reconeix que el medi o el context en el qual les persones, els grups i les comunitats desenvolupen la seva vida pot ser possibilitador o limitador de les decisions i accions que aquelles puguin prendre. Per tant, el medi, el context, l'entorn, l'espai públic i amb ell les polítiques públiques, el marc legislatiu i sociocultural seran un factor determinant per l'empoderament de les persones, més enllà de les capacitats i la formació que les persones puguin tenir.

D'aquest posicionament es desprèn que perquè hi hagi empoderament són necessàries dues condicions: que la persona vagi adquirint i desenvolupant una sèrie de capacitats personals (coneixements, actituds, aptituds, destreses...) i que el medi li faciliti exercir efectivament aquestes capacitats. Somerville (1998) ja feia notar la necessitat de diferents elements i processos per assolir l'empoderament, a més de l'educació. Apuntava també la legislació, la mobilització de recursos i la transferència de poder. Segons aquest autor, l'empoderament es pot promoure des d'una posició *top-down* o des del sentit invers, *bottom-up*. L'empoderament *top-down*, més enllà de l'educació apropiada, requeriria atribució de drets individuals i col·lectius; provisió d'adequats recursos, entre ells econòmics i transferència de poders de negociació i presa de decisions. L'empoderament *bottom-up*, necessitaria en canvi incrementar la participació formal i informal en les activitats col·lectives; incrementar l'exercici dels drets atribuïts a través del procés *top-down*; augmentar l'accés als recursos necessaris per participar en l'exercici dels drets i incrementar la pressió per participar en la presa de decisions.

El mitjà, el context, té doncs un paper fonamental i determinant en la mesura que estableix les regles de joc a través de la legislació, facilita o dificulta l'accés als recursos, béns i serveis a través de les polítiques que promou i, a l'hora, actua també com un potent agent educatiu. En alguns casos aquest mitjà pot ser un bon aliat per promoure l'empoderament, però en altres ocasions la dificultat vindrà justament en trobar la forma d'evitar, contrarestar o eludir l'efecte d'aquest mitjà limitador, emporador, acomodador o alienador. Sembla clar, doncs, que la formació i la preparació no són suficients per poder decidir i actuar en conseqüència. Calen recursos apropiats i una legislació també que permeti i incentivi aquesta presa de poder, protagonisme i acció per part de la joventut. En aquest sentit el context i els recursos existents són determinants. A la fig. 1 representem esquemàticament la nostra idea d'empoderament posant de relleu l'acció determinant de l'educació i el medi. Entenem, doncs, l'empoderament com:

“el procés que incrementa les possibilitats que una persona pugui decidir i actuar de forma conseqüent sobre tot allò que afecta la seva pròpia vida, participar en la presa de decisions i intervenir de forma compartida i responsable pel que fa a la col·lectivitat de la qual forma part. Això requereix dues condicions: que la persona vagi adquirint i desenvolupant una sè-

rie de capacitats personals (coneixements, actituds, aptituds, destreses...) i que el medi li faciliti exercir efectivament tals capacitats". (Soler et al., 2017)

Fig. 1. El concepte d'empoderament



Font: Soler et al., 2017

3. Empoderament i educació

La formació, la capacitació, en definitiva, l'educació àmplia i generosa és el primer principi essencial sense el qual no és possible plantejar processos d'empoderament. L'enorme poder de l'educació resideix justament en què aquesta pot ser un procés de potenciació, desenvolupament, transformació i alliberament del subjecte, en la mesura que el dota de les eines necessàries per comprendre, interpretar i prendre una posició pròpia i crítica sobre el món que l'envolta. Però també pot ser un procés que limiti capacitats, que únicament adapti i acomodi a situacions establertes o que eviti i no promogui la presa de posició pròpia i crítica. En definitiva, qualsevol tipus d'educació no és igualment empoderadora i, fins i tot, poden trobar-se exemples d'educació desempoderadora. Caldrà doncs saber triar aquells processos i mètodes educatius més eficaços per promoure-la.

El concepte d'empoderament que proposem implica considerar qualsevol procés d'empoderament com un procés educatiu (Shirazi, 2011), encara que no únicament. Els processos empoderadors requereixen inevitablement de processos educatius a través dels quals els subjectes adquireixen i desenvolupen els coneixements, actituds, aptituds i el conjunt de destreses variades que han de permetre poder decidir i actuar de manera conseqüent sobre tot allò que afecta les seves vides i a la comunitat.

L'educació possibilita i contribueix de manera determinant a l'empoderament encara que no tots els processos educatius i estils d'educació seran igualment empoderadors. En funció de la seva contribució a l'autonomia dels subjectes i de la seva efectivitat en el desenvolupament de les capacitats de decisió i actuació de forma conseqüent amb la pròpia vida es poden establir diferents valoracions. En aquest sentit val la pena recordar la diversitat de processos i agents educatius que hi ha més enllà de l'àmbit escolar i formal, de manera que una major formació acadèmica necessàriament no té per què implicar un major empoderament. Dependrà de com i què hagi desenvolupat aquesta educació (coneixements, actituds, destreses, etc.) i del medi o context en el qual ens situem, entenent que les competències desenvolupades han de ser útils i permetre traçar i recórrer conseqüentment la pròpia trajectòria personal. D'aquesta manera, es pot donar el cas que un subjecte amb una dilatada carrera acadèmica estigui menys empoderat que un altre amb menor recorregut acadèmic, però amb una educació social, familiar o laboral que li permeti posar en joc estratègies més efectives per decidir i actuar en conseqüència.

L'educació és, doncs, imprescindible perquè l'empoderament es doni, però no n'hi ha prou amb ella, no és suficient. Són necessàries més condicions perquè sigui possible que el jove o la jove pugui decidir i actuar de forma conseqüent. Cal que l'entorn faci possible que la persona decideixi i pugui efectivament dur a terme la seva decisió. Per això han de donar-se unes condicions contextuais suficients (a nivell polític, de recursos, de tipus legislatiu, de tipus social, etc.) que permetin que el procés educatiu desenvolupat pugui traduir-se en la presa de decisions i en l'execució d'accions que converteixin a aquestes persones en protagonistes conscients i subjectes actius del seu propi itinerari vital.

D. Kronenberg (2007) explica que afavorir l'empoderament dels joves implica a més d'augmentar la seva autoestima, fer anàlisi crítica i ser conscients de l'entorn sociopolític en que es viu i del qual es depèn. L'educació i l'alfabetització també política és imprescindible i determinant per possibilitar una decisió lliure i conscient. Només cal recordar les paraules de Paulo Freire (1997a; 1997b) quan ens diu que no n'hi ha prou amb la lectura del text, que es necessita també la lectura del context. Així doncs, les polítiques públiques de joventut haurien de tenir com a element central de la seva acció l'educació pública de qualitat per a tots i amb els recursos necessaris per garantir la seva adequació a la diversitat. Aquest objectiu implica considerar la dimensió

educadora en els diferents programes d'acció (salut, ocupació, habitatge, oci, cultura, etc.) i no únicament des de l'educació reglada. En el fons, cal no perdre de vista que si les persones no són críticament conscients de les estructures i processos visibles i invisibles que constitueixen les pràctiques i les institucions socials, ni del seu rol personal i les accions dins d'aquestes institucions i pràctiques, no queda lloc per l'empoderament (Freire, 1997a).

L'educació pot ser el camí per arribar a l'empoderament però el mitjà o context és el relleu sobre el qual tracem aquest camí. Un mitjà inapropiat no afavoreix trajectes fàcils i fins i tot pot portar a traçar camins inacabables o laberints que no permetin l'exercici i aplicació de les competències adquirides. L'educació empoderadora ha d'anar acompanyada d'un mitjà, un context també empoderador en la mesura que facilita, promou i contribueix al desenvolupament i aplicació de les competències i decisions de es prenen.

4. L'especificitat de l'empoderament juvenil

Hi ha alguns estudis que posen de relleu diferències entre l'empoderament de joves i el dels d'adults (Peterson *et al.*, 2011), tot i que tant la investigació teòrica com la empírica sobre l'empoderament s'ha dut a terme fonamentalment en l'àmbit dels adults (Kaplan *et al.*, 2009). No només la recerca s'ha realitzat majoritàriament entre aquest col·lectiu, sinó que la mirada des de la qual s'ha fet ha estat també adulta. És per això que hi ha crítiques significatives a l'enfocament adultocèntric que tenen la majoria de les investigacions. En aquest sentit, per exemple, "Les formes de compromís dels joves estan sovint destinades a replicar les institucions democràtiques adultes i estan fonamentades en les nocions adultes de com els joves haurien de participar" (Shaw *et al.*, 2014: 312).

Duarte (2015) des de l'anàlisi de la realitat xilena, afirma que predomina un paradigma adultocèntric conservador que parteix del jove com un individu incomplet, persona vulnerable i inestable. Des d'aquesta concepció és l'adult el que posseeix valor i poder. El mateix autor afirma que el capitalisme es nodreix de l'adultcentrisme per a la seva reproducció i que l'adultcentrisme s'enforteix en aquest context de capitalisme amb ideologia neoliberal. En el context espanyol Comas (2011) presenta una idea de societat pensada per a un model de persona adulta en la que els joves queden relegats en una mena d'espera passiva, imprecisa i cada vegada més llarga, per entrar a l'etapa adulta en la que en principi es podran exercir els drets que se suposa ja es tenien com a joves.

Henry A. Giroux² (2015) creu també que l'actual política postmodernaneoliberal està impulsada per una ideologia hipercompetitiva, no només econòmica, sinó també social. Una ideologia que fa que molts joves aprenguin ràpidament que el seu destí és únicament una qüestió de responsabilitat individual, amb independència de les forces estructurals més àmplies. Creu que hi ha més en joc que els processos de des-

² Discurs que el mateix Giroux va fer el 14 d'octubre de 2015 sobre la posició social que ocupen els i les joves als EUA (<https://www.youtube.com/watch?v=gJfK6kBr9GI>). En aquesta mateixa sessió Giroux es va preguntar "Com es pot explicar una societat en la que hi ha 500.000 joves empresonats i 2,5 milions són detinguts cada any? Una societat en la qual a l'edat de 23 anys, gairebé un terç dels nord-americans han estat arrestats per un delicte?".

³ Segons l'Informe de Nacions Unides sobre l'estat de la població mundial el 2014 (Das Gupta *et al.*, 2014), és la primera vegada que al món habiten 1.800 milions entre joves i adolescents. El nombre de joves marca nous màxims en el món (el 25% de la població entre 10 i 24 anys) i frega mínims a Espanya (és el país amb la proporció de joves més petita del món 14% juntament amb el Japó i Eslovènia). Segons dades del darrer informe de l'Observatori de l'Emancipació del Consejo de la Juventud de España (2016), els joves haurien de dedicar gairebé la pràctica totalitat del seu sou, el 95,3%, per fer front a una renda de lloguer, o el 67% del seu sou en el cas de compra, tenint en compte que el salari mitjà d'una persona jove és de 945 euros al mes, i la renda mitjana d'un habitatge és de 901,14 euros al mes. Segons el mateix informe del Consejo de la Juventud de España, les dades de 2015 sobre exclusió social de la població jove poden de manifest que el 38,2% de les persones de 16 a 29 anys es trobaven per sota del llindar de la pobresa. Les situacions d'exclusió social afectaven al 57,9% de la població jove aturada, al 38,2% de la població jove inactiva i al 24,5% de les persones joves ocupades. La població més vulnerable és la de les persones del tram d'edat de 16 a 24, un 42,3% de la qual

politització. També estan en joc els llaços socials, el raonament col·lectiu i els aparells culturals indispensables per al sosteniment d'una societat democràtica.

Hi ha, doncs, diversitat de veus que posen de relleu la imposició d'un determinat model de societat en la que els joves (cada vegada amb una joventut més llarga) compten poc. Un model de societat de consum en el que les persones, i especialment els joves, són mercantilitzats. Una societat que creu, segons Alba i Fernández (2010) que el consum ens pot portar la felicitat, on l'avorriment és mal vist i, per tant, cal accelerar la vida, divertir-nos constantment i rendibilitzar qualsevol activitat per a fer-nos més productius (Alba i Fernández, 2010).

Abordar l'empoderament en els joves significa, doncs, tenir present aquesta situació particular en la que es troben els joves en la nostra societat i tenir present el moment vital que també els caracteritza. Considerar aquests aspectes ajudarà a escollir les millors estratègies i eines per promoure espais, moments i processos que els puguin ajudar a empoderar-se.

5. Accions i polítiques vers els joves i l'empoderament juvenil

Malgrat l'escenari que hem presentat avui és possible fer polítiques de joventut. No només és possible sinó que és inevitable incidir des de les polítiques públiques en les persones joves. La no existència de polítiques sectorials de joventut o la manca de polítiques explícites de joventut no implica que no se'n facin. Implica que es porten a terme de manera implícita, oculta o inconscient. Pot considerar-se que aquestes polítiques no tenen prou entitat per definir-se de manera diferencial y que la temàtica que les defineix ja queda resolta des de les altres polítiques sectorials... Ara bé, si tenim en compte l'actual situació dels joves sembla que l'atenció a aquest col·lectiu hauria de ser una prioritat manifesta i, per tant, justificaria unes polítiques específiques i reconegudes³. En qualsevol cas, l'acció política sobre la joventut requereix determinats programes, accions i recursos específics i aquests sí que han de ser manifestos, palpables i han de donar resposta a les necessitats actuals d'aquestes persones.

Quin hauria de ser el paper de les polítiques públiques de joventut per afavorir l'empoderament dels joves? Com actuar des de l'administració sense caure en una excessiva tutela que limiti la capacitat de decisió i actuació per part dels joves? En un altre treball proposàvem un model pedagògic a partir del qual comprendre i abordar l'empoderament juvenil (Soler *et al.*, 2017). En aquest treball apuntàvem ja algunes consideracions en relació als processos d'empoderament. En aquesta ocasió volem posar èmfasi i insistir en tres aspectes que ens semblen fonamentals a l'hora de pensar en les accions i les polítiques que vulguin facilitar l'empoderament real de les persones joves. El primer, respectar el principi de subsidiarietat a través del qual hem de donar el màxim protagonisme als joves i reduir l'acció directa per part

de l'administració i dels adults. Aquest principi és clau per treballar justament l'autonomia i la independència dels joves. Dos objectius essencials per l'empoderament. Ha de quedar clar que aquests objectius no impliquen desentendre's dels joves, sinó que ens conviden a posar els mitjans, els recursos suficients i confiar en ells. El segon lloc, sempre que sigui possible, promoure programes i serveis oberts i estimuladors de la creativitat. Això vol dir que han de requerir una implicació activa per part dels joves. Per això els i les joves han de ser com a mínim, co-responsables de la gestió, la planificació i l'avaluació. D'aquesta manera es pot contribuir a un altre objectiu inqüestionable en l'empoderament: la presa de consciència sobre la realitat que ens envolta i condiona, sobre les causes d'aquesta realitat i sobre un mateix. I, finalment, el tercer aspecte que voldria ressaltar és l'equilibri en la presència i l'absència dels adults, dels educadors i dels professionals de la joventut. És justament en aquesta proporció equilibrada, difícil de mesurar en cada cas, on rau justament part de l'èxit de les polítiques, dels programes o serveis destinats a joves. En alguns casos, perquè les polítiques no s'han dotat dels recursos humans que han de garantir-ne la seva aplicació amb èxit o perquè aquests no han sabut se absents en els moments oportuns. En altres ocasions, perquè una sobre-actuació per part dels adults i professionals pot deixar en un paper tant secundari i poc estimulants als joves que no es respecte cap dels tres principis que hem comentat. L'educador ha de saber quan ha de ser present, acompanyar, dialogar i mediar entre el jove i els recursos i les possibilitats, entre els interessos particulars i els col·lectius, entre l'actitud distant i la implicació creativa, entre el present i el futur que s'aspira construir.

Als professionals del treball socioeducatiu amb joves els pertoca fer evident les implicacions que comporta una política feble en l'àmbit socioeducatiu. Els drets fonamentals han de prevaldre per sobre el drets de mercat i, per tant, la política social ha de determinar la política econòmica i no al revés. Als responsables polítics se'ls ha d'exigir que el discurs, necessàriament ideològic, doni lloc a accions concretes, a programes i activitats que des de la coherència i el compromís polític transformin el mateix entorn alhora que també ens transformem a nosaltres mateixos.

Referències bibliogràfiques

- ALBA, S. i FERNÁNDEZ, C. (2010). *El naufragio del hombre*. Hondarribia: Editorial Hiru.
- BACQUÉ, M.-H. & BIEWENER, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. París: Éditions L
- COMAS, D. (2011). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud?, *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 11-27.
- CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA (2016). *Observatorio de Emancipación. España 1er semestre 2016*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

es trobava en risc d'exclusió social el 2015. Tan sols el 36,6% dels i les joves està treballant, encara que cada vegada amb més precarització. De fet, el salari mitjà de les persones joves ha baixat un 3,91% en l'últim any i el 2015 una de cada quatre persones joves ocupades es trobava en situació de pobresa.

- CORNWALL, A. (2008). *Democratising engagement: What the UK can learn from international experience*. London: Demos.
- DAS Gupta, M.; ENGELMAN, R.; LEVY, J.; LUCHSINGER, G.; MERRICK, T. & ROSEN, J. E. (2014). *El Poder de 1.800 millones. Los adolescentes, los jóvenes y la transformación del futuro. Estado de la población mundial 2014*. New York: UNFPA. Fondo Publicaciones Naciones Unidas.
- DUARTE, C. (2015). *El adultocentrismo com o paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. Tesis doctoral. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- FREIRE, P. (1997a). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- GIROUX, H. A. (2015). *Youth in Authoritarian Times: Challenging Neoliberalism's Politics of Disposability*. Speech presented at the Lensic Performing Arts Center in Santa Fe, New Mexico on October 14. <http://www.truth-out.org/news/item/33312-youth-in-authoritarian-times-challenging-neoliberalism-s-politics-of-disposability>
- HOLTE-McKENZIE, M.; FORDE, S. & THEOBALD, S. (2006). Development of a participatory monitoring and evaluation strategy. *Evaluation and Program Planning*, 29 (4), 365–376. <http://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2006.08.007>
- KAPLAN, S. J.; SKOLNIK, L. & TURNBULL, A. (2009). Enhancing the empowerment of youth in foster care: Supportive services. *Child Welfare*, 88 (1), 133–161.
- KRONENBERG, D. E. M. (2007). Towards an empowerment approach. *Youth Theatre Journal*, 21 (1), 129–137.
- MORRISSEY, J. (2000). Indicators of citizen participation: lessons from learning teams in rural EZ/EC communities. *Community Development Journal*, 35(1), 59–74. <http://doi.org/10.1093/cdj/35.1.59>
- PEARROW, M. M. (2011). Opportunity for Unity collaborative: building healthy communities by empowering young adults. *Community Development*, 42 (2), 167–180. <http://doi.org/10.1080/15575330.2010.519038>
- PETERSON, N. A. (2014). Empowerment Theory: Clarifying the Nature of Higher-Order Multidimensional Constructs. *American Journal of Community Psychology*, 53(1–2), 96–108. <http://doi.org/10.1007/s10464-013-9624-0>
- PETERSON, N. A.; PETERSON, C.; AGRE, L.; CHRISTENS, B.D. & MICHAEL, C. (2011) Measuring youth empowerment: Validation of a sociopolitical control scale for youth in an urban community context. *Journal of Community Psychology*, 39 (5), 592–605.
- PICK, S.; SIRKIN, J.; ORTEGA, I.; OSORIO, P.; MARTÍNEZ, R.; XOCOLOTZIN, U. & GIVAUDAN, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE) [Sca-

- le to measure personal agenda and empowerment]. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, 295–304. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441304>
- SHAW, A.; BRADY, B.; McGRATH, B.; BRENNAN, M. A. & DOLAN, P. (2014). Understanding youth civic engagement: debates, discourses, and lessons from practice. *Community Development*, 45 (4), 300–316.
- SHIRAZI, R. (2011). When projects of “empowerment” don’t liberate: Locating agency in a “postcolonial” peace education. *Journal of Peace Education*, 8(3), 277–294.
- SOLER, P.; TRILLA, J.; JIMÉNEZ-MORALES, M. & ÚCAR, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, (en prensa).
- SOMERVILLE, P. (1998). Empowerment through Residence. *Housing Studies*, 13(2), 233–257.
- SUKARIEH, M. & TANNOCK, S. (2008). In the best interests of youth or neoliberalism? The World Bank and the New Global Youth Empowerment Project. *Journal of Youth Studies*, 11(3), 301–312.
- TROMP, M. (2007). *A system of empowerment indicators for a corporate work environment*. University of Johannesburg. <http://152.106.6.200/handle/10210/737>
- ÚCAR Martínez, X.; Jiménez-Morales, M.; Soler Masó, P.; Trilla Bernet, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>.
- WRIGHT, K. (2010). “Giving voice” to youths in out-of-home placements. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20 (3), 335–348. doi:10.1080/10911350903323844.
- ZAMBRANO, A. X. (2007). *Criterios de intervención en estrategias de empoderamiento comunitario: la perspectiva de profesionales y expertos de la intervención comunitaria en Chile y España*. Tesis doctoral presentada en el programa de doctorado “Influencia social: relaciones, procesos y efectos”. Universitat de Barcelona.

Formació de persones adultes, dinàmiques inclusives i transicions al món laboral

María José Chisvert, Universitat de València



1. Introducció

En un context de deslocalització, desregulació, privatització i transformació dels mercats laborals, la relació entre formació i treball es caracteritza per la incertesa. En altres moments històrics la formació era un tema assumit a l'interior de l'empresa, però en l'actualitat l'aprenentatge emergeix com un fenomen complex en resposta a la transformació dels processos productius. Incidir de la millor manera en la capacitat d'aprendre és el desafiament del món del treball, però també de les organitzacions sindicals i dels treballadors i treballadores, cada vegada més preocupats per garantir l'accés al mercat laboral.

Eraut (2004) sosté que l'acompliment professional en l'entorn empresarial requereix l'ús simultani de diferents tipus de coneixements i habilitats que contribueixen a l'adquisició d'aprenentatges més holístics. No obstant això, les preocupacions subjacents als discursos de l'educació permanent, associades a la formació integral de l'ésser humà, són clarament diferents dels discursos institucionals actuals, més centrats en l'adquisició de competències professionals.

L'articulació entre el món de l'educació i el del treball com a horitzó per a les persones vulnerables, accentua tensions en les intencions europees. *The European Qualifications Framework (EQF)*, *the European Training Foundation (ETF)*, el Parlament i *the European Council*, són les instàncies que, en l'actualitat, racionalitzen el discurs institucional europeu.

El EQF, adoptat en 2008 per facilitar la consulta sobre Educació i Formació 2010, preveia en els seus inicis que els països membres relacionarien en 2010 els seus sistemes de qualificació amb els principis comuns que marcava. Se sol·licitava que les qualificacions professionals dels països europeus utilitzaren com a referència el EQF a partir de 2012, amb el propòsit exprés de permetre que individus i ocupadors pogueren contemplar aquestes certificacions en l'àmbit laboral europeu. L'incompliment d'aquests objectius va requerir ampliar els terminis. En l'actualitat està vigent el programa Educació i Formació 2020, aprovat pel *European Council* (2009). Marc estratègic que parteix dels avanços produïts a l'anterior programa de treball i que es proposa com a objectiu respondre als reptes pendents per crear una Europa basada en el coneixement i fer de l'aprenentatge permanent una realitat per a tota la ciutadania.

La rellevància donada a la formació i a la qualificació en el discurs institucional europeu pot fer-nos pensar que són responsables d'un funcionament deficient del sistema productiu. Però hi ha altres variables que no s'anomenen com les febleses del propi model productiu. Cal incloure una mirada més ampla quan s'al·ludeix al benefici de les empreses, que incorpore, a més de criteris econòmics, garanties de sostenibilitat i desenvolupament del bé comú.

L'objecte d'aquest article és ficar en relació la formació de les persones adultes i el món del treball atenent a dos espais de desenvolupament de l'aprenentatge permanent o, com ha començat a anomenar-se en les últimes dècades, de la formació al llarg i ample de la vida.

En el següent epígraf es mostren els tres enfocaments que inspiren les polítiques formatives destinades a l'ocupació. En el tercer apartat es tractarà de visibilitzar l'espai transformador que ocupa la formació de persones adultes. El quart epígraf alludeix a la formació per a l'ocupació i al paper que està jugant en l'actualitat. En el següent apartat es mostra un instrument que pot donar viabilitat a la idea de formació en ciutadania crítica: el diàleg igualitari. En l'últim epígraf s'inclouen algunes conclusions del treball presentat.

2. Models que inspiren les polítiques de formació i ocupació

Tres enfocaments estan darrere de les polítiques de formació i d'ocupació: el model neoliberal, el socialdemòcrata i el social. Vaig les tres mirades es valora la formació de persones adultes, si bé matisen sobre el seu contingut, sobre el seu objectiu i sobre com accedir a ella.

L'enfocament neoliberal, vigent en la major part d'Europa, valora aquesta formació quan té una finalitat professionalitzadora, atés que permet ampliar i visibilitzar les competències professionals i situa a la persona aturada en una posició proactiva enfront de l'ocupació. La idea neoliberal d'individu del lliure mercat és inseparable del concepte d'individualització que pressuposa que les persones poden dominar la totalitat de les seves vides i les responsabilitza per tant de tot el que els ocorre. Aquest model representa la subordinació de tota pràctica social als condicionaments d'uns mercats financers tendents a l'autoregulació.

El model socialdemòcrata, via entre el neoliberalisme i les postures socials, està present en part d'Europa i té com a objectiu reduir els efectes nocius d'una flexibilitat laboral que considera inevitable, limitant el seu creixement i harmonitzant-la amb nous drets pels qui la sofreixen, entre ells el dret a la formació de persones adultes.

El model social, propi de l'Estat del Benestar, parteix de repensar el sistema productiu amb l'objectiu de redistribuir la riquesa. Mostra majors dificultats per prevaler en les polítiques d'ocupació europees, especialment en moments de crisi socioeconòmica en els quals es tendeix a endurir les condicions laborals. La seva vigència es preserva des de posicionaments defensats majoritàriament per les organitzacions sindicals, que participen del disseny de polítiques des d'una major sensibilització amb els col·lectius desfavorits, i des de la valoració de la formació de persones adultes com un dret personal, més enllà del dret de l'empresa o de les necessitats del sistema. En línia amb aquest enfocament, Gregorio Marchán, Secretari de Formació per a l'Ocupació de CCOO, sostenia en unes Jornades sobre la Formació Profes-

sional en 2008 que aquesta formació haurà de cobrir tres vèrtexs: (1) l'aspiració personal, l'enriquiment de la pròpia persona; (2) la satisfacció del sistema, l'adaptació a les necessitats del sector productiu; i (3) la formació crítica que afavoresca el canvi del model productiu.

En la dècada dels noranta del segle passat, la major part dels països europeus ha reformulat les seves polítiques de formació professional i ha escomés el desenvolupament d'aquests sistemes, amb variacions en la «filosofia», conceptes i mètodes de treball (Torres i Hernández, 2000). De fet, el desenvolupament dels Sistemes Nacionals de Qualificació és producte de la necessitat de transparència de les competències. Diferents països des dels seus sistemes formatius estan abordant la competència laboral vinculada a l'evolució del mercat productiu, incorporant aspectes propis sobre el que s'entén per una formació basada en competències: l'alternança entre teoria i pràctica, l'avaluació a partir de criteris de realització i no només de coneixements, una visió integradora de les matèries a ensenyar, una manera flexible de transitar entre els diferents subsistemes i tipus de formació, ritmes individualitzats d'avanç i modalitats de formació al llarg de la vida, etc. Però de vegades s'oblida un requeriment de tot sistema democràtic: la formació crítica que construeix ciutadania.

Circumscriuint-nos a la situació espanyola, les polítiques d'austeritat han propiciat una nova estructura de la realitat del treball que, instal·lada en un procés de reducció de garanties laborals, revisa la interacció entre la persona que treballa i els entorns laborals (Álvarez i López, 2012) i agreuja les desigualtats socials.

La realitat avui és complexa: el mercat laboral està fragmentat. Segons avança la precarietat, les transicions al món del treball comporten en massa casos la rebaixa del nivell d'expectativa en resposta a l'ampliació del temps d'espera. El projecte personal i de vida es desdibuixa en trajectòries erràtiques en les quals s'ocupen llocs de treball que poc tenen a veure amb la formació prèvia (Marhuenda, 2015).

En aquest context macropolític la formació de persones adultes sembla un lloc des del qual apropar-se al món del treball, però especialment des del que repensar el model social i productiu.

3. La formació de persones adultes com espai de transformació ciutadana

Els projectes educatius de persones adultes, considerats com iniciatives col·lectives, (Flecha, 2004), treballen des de la inclusió social una concepció de l'aprenentatge permanent (Jover, 2004) que pretén afavorir transicions i respondre a un itinerari personal, a un projecte de vida.

La comprensió de la formació de persones adultes cal situar-la en un model sociocomunitari, integral i integrador i no en un model escolar i assistencial. Si bé és cert que en el context espanyol els inicis escolars dels professionals inclouen forts lligams amb l'educació obligatòria.

La proposta liderada per aquesta formació ens mostra una educació compromesa amb la transformació social, amb el pensament crític que tracta d'alfabetitzar en la comprensió del món, participant del trànsit de la reflexió a l'acció. En paraules de Freire: *"E preciso, portanto fazer desta tomada de consciência o objetivo primeiro de toda a educação: antes de mais, importa provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação."* (Freire, 1997:48). Solidaritat, dialogicitat (Freire, 1990, 1997), democràcia, transformació, corresponsabilitat, són conceptes que adquireixen un especial significat en l'escola de persones adultes.

Seguint a Giroux (1990), a l'educació emancipadora, més pròpia d'aquesta formació, el coneixement no s'estudia per si mateix, sinó que es presenta com una mediació entre l'individu i la realitat social més àmplia.

Preston i Feinstein (2004) van analitzar l'impacte de l'educació d'adults en les vides dels participants i en la formació de valors com la tolerància. Van descobrir que aprendre pot tenir un impacte en la participació cívica. Entre altres, ha ajudat els individus a construir, mantenir, revisar i enriquir les seves xarxes socials.

Les raons que porten a matricular-se en l'escola de persones adultes, beneficiares per l'augment del temps d'oci i l'allargament de la vida, són diverses: les transformacions de les estructures productives, el requeriment d'accés a les noves tecnologies, la necessitat d'aprendre un idioma, l'avanç constant dels coneixements científics, la finalització i certificació d'una formació bàsica. Raons que ens mostren una intenció d'aprendre, de millora, de transformació individual.

Aquesta formació ha assolit grans reptes en Espanya: l'alfabetització de persones adultes, la segona oportunitat per a qui abandonà l'escola prematurament, una resposta d'integració per a persones immigrants, reducció del problema de la pobresa i de l'exclusió social.

L'educació de persones adultes ha anat deixat d'ocupar en les últimes dècades part d'un espai que semblava consolidat: el de l'educació permanent. Espai que en l'actualitat l'ocupa en gran mesura la formació per a l'ocupació. Formació que en alguns casos inclou també en la seva programació, però que en la seva majoria se situa en fora d'aquestes escoles. Circumstància que ha generat noves fronteres, sens dubte innecessàries, que ens porten a diferenciar amb claredat l'educació, on ha quedat relegada la formació de persones adultes, de la formació professional.

4. La formació per a l'ocupació: transicions al món del treball

La Fundació Estatal de la Formació per a l'ocupació (FUNDAE) per a donar a conèixer aquesta formació explícita que a Espanya hi ha dos sistemes de Formació Professional: (1) Sistema de Formació Professional Reglada o inicial, que depén del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport i de les Comunitats Autònomes; y (2) Sistema de Formació per a l'Ocupació, vinculat al Ministeri d'Ocupació i Seguretat Social i a les Comunitats Autònomes.

La formació per a l'ocupació, en els seus inicis formació ocupacional i formació continuada, té la missió, tal com s'expressa en el discurs institucional, de formar i capacitar a les persones per al treball i actualitzar les seves competències i coneixements al llarg de la vida professional.

Segons FUNDAE (2016) els pressupostos destinats a la formació dirigida prioritàriament a persones ocupades en 2015 és de 1.069 milions d'euros, i són les bonificacions a les empreses les que s'emporten la major part. Amples recursos que en la seva major part arriben d'Europa, especialment als inicis, i que es formulen al voltant de plans de formació d'oferta (programes amb els cursos definits a priori) i de demanda (plans de formació que surten de les necessitats experimentades per les empreses).

Els plans de formació poden ser estatals o sortir de l'àmbit autonòmic, ser intersectorials o sectorials, poden al·ludir a certificats de professionalitat o no, estar dirigits al reciclatge i requalificació en el mateix sector o en altres, poden desenvolupar-se en l'empresa o en centres de formació. Dirigir-se prioritàriament a persones ocupades o sense ocupació. A més a més, sempre ha fet menció especial a col·lectius en dificultats d'accés al sistema, afavorint la seva participació. No hi ha dubte, l'articulació d'aquest sistema és complexa.

Aquesta formació naix baix la incertesa, l'esperit de disposar de capacitat d'adaptació a l'entorn es tradueix en cursos que no sempre responen a objectius professionals, socials i/o personals de llarg recorregut. L'ordenació del sistema s'ompli de perversions que redueixen la seva efectivitat. Algunes les assenyalava Marhuenda (2015): (1) la formació es programa en atenció a convocatòries anuals; (2) els calendaris manquen del rigor exigible a una administració que ha d'estar al servei de la ciutadania; (3) les convocatòries surten tard i es resolen més tard, motivades fonamentalment per condicionants pressupostaris, de disposició i d'execució; i (4) l'oferta formativa al territori és dispersa.

El resultat és una fonda inseguretat en les institucions que desenvolupen la formació, així com l'oblit de l'Administració, que no pren mesures per ampliar el nombre de centres de titularitat pública en la formació per a l'ocupació. La falta de previsió i d'articulació d'aquests programes comporta que la qualitat descendeix: estacionalitat de l'oferta, professionals que fugen d'aquests treballs estacionals, formadors i formadores que coneixen les competències professionals però que no poden garantir competències pedagògiques, formació de curta durada que s'empra amb escàs criteri. Però la indefensió més clara la pateix la persona vulnerable que queda instal·lada en l'espai de la transició. Aquest sistema no afavoreix la inclusió perquè no té capacitat per a garantir la relació entre necessitat formativa i disposició de curs en el temps que es requereix i en l'espai de el local.

5. El diàleg igualitari: la paraula dels sense veu

En les finques agràries ocupades pel Moviment dels Treballadors Rurals sense Terra de Brasil podem trobar cartells a les seves escoles en els quals es pot llegir: Creiem en una escola que desperte els somnis, que conree la solidaritat, l'esperança i el desig d'aprendre, ensenyar i transformar el món. Paraules que sintetitzen amb senzillesa els principis que sosté la Pedagogia Crítica: (1) l'educació no és neutral; (2) la societat pot ser transformada mitjançant el compromís de persones conscients i crítiques; i (3) la praxi connecta la transformació social amb una educació alliberadora (Boyce, 1996).

La Pedagogia de l'autonomia de Freire fonamenta el protagonisme de les persones adultes que participen en el procés formatiu: pensen al voltant de la realitat que els rodeja i participen d'un diàleg transformador d'aquesta.

Moviments com el de *Educación Democrática de Personas Adultas* (EDA) han coordinat esforços per a potenciar un compromís comú cap a la democratització dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Habermas (2001) sosté que totes les persones tenim capacitat de llenguatge i acció. La clau està en la generació d'espais comuns de diàleg. Un diàleg en el que les persones que participen en la interacció comunicativa atenen als arguments i no a la posició acadèmica de qui els formula. La dinàmica pedagògica i organitzativa dels centres de persones adultes d'orientació democràtica està presidida per aquestes interaccions dialògiques que reivindiquen un espai en igualtat. Flecha (2004) enumera algunes de les transformacions que promou la pedagogia de l'Autonomia de Freire:

“(...) la voz de las personas no académicas en los foros públicos, el reconocimiento de que todas las personas tenemos capacidades y por tanto podemos gestionar nuestros proyectos culturales o educativos, y la necesidad de que los proyectos de formación y de investigación tengan por finalidad la inclusión social y educativa de todas las personas” (pp. 29-30).

Els professionals de l'educació de persones adultes han de ser conscients que el saber valuós no està necessàriament en mans de les persones més formades. L'experiència vital de cadascú aporta claus explicatives de la realitat, sabers valuosos per a la seva transformació. I cal escoltar, generar un canvi d'actitud des del que la presa de decisions no deixi fora la valoració de les persones excloses.

6. Conclusions

Recuperar el saber popular, la cultura popular (Freire, 1992), les experiències quotidianes, s'articula a la perfecció amb la utilització de la història, l'art, el teatre i altres formes artístiques per generar preguntes obertes que promoguen l'anàlisi crític i creatiu, aprofundint en la comprensió del poder. L'escola de persones adultes,

amb una finalitat humanista, arreplega amb més claredat aquest saber, mira la realitat de front, busca fomentar l'aprenentatge a través d'accions relacionades amb problemes concrets i solucions pràctiques. Les dinàmiques són, majoritàriament, inclusives, però el vincle amb el món del treball és més evident en la formació per a l'ocupació.

Certs encavalcaments ens porten a no veure amb claredat on comença una i finalitza l'altra formació, i tal vegada la mirada humanista de l'escola d'adults i mercantilitzada de la formació per a l'ocupació caldria que no fora la diferència. Humanitzar la formació per a l'ocupació, comportaria revisar els temps, els espais, l'organització, la formació del professorat i el currículum. Podríem pensar que passar per l'escola d'adults és el pas previ, abans de participar en aquestes formacions centrades exclusivament en la qualificació, però els participants, almenys a dia d'avui, no són els mateixos.

La clau de la transformació resideix a prioritzar des d'aquestes formacions la reflexió, el diàleg i l'acció com a via principal cap a l'aprenentatge. Actitud que requereix un exercici de visibilització de les realitats individuals i col·lectives dels participants en la formació que permeta abordar la diversitat, les dinàmiques de poder i el conflicte.

El pensament únic es qüestionaria en benefici del reconeixement de la necessitat de revisar els supòsits assumits i buscar alternatives. Per a això l'escola pren consciència del deure de compartir coneixements i termes nous que permeten als qui participen nomenar el que experimenten i identificar les forces globals que estan darrere del local i del personal, reconeixent la necessitat d'utilitzar l'espai de llibertat del que disposen.

Referències bibliogràfiques

- ÁLVAREZ, P. R. i LÓPEZ, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 13-25.
- BOYCE, M. (1996). Organizational story and storytelling: a critical review. *Journal of Organizational Change Management*, 9 (5), 5-26.
- EUROPEAN COUNCIL (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*, (2009/C 119/02).
- ERAUT, M. (2004). Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education*, 26 (2): 247-273, Doi: 10.1080/158037042000225245.
- FLECHA, R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 27-43.

- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- FREIRE, P. (1992). *A importância do ato de ler. Em tres artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1997). *Educação, política e conscientização*. IDAC. Cadernos Livres nº 6. Lisboa: Sá da Costa.
- FUNDAE (2016). *Formación para el Empleo. Balance de resultados 2015. Datos a 31 de marzo de 2016*. Recuperat en: <https://www.fundae.es/Observatorio/Pages/Balance-de-resultados.aspx>
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I-II. Madrid: Taurus.
- JOVER, D. (2004). Aprendizaje permanente, modelos de intervención y agencias sociales. ¿Aprendizaje o Adiestramiento? En *Trabajo futuro: la formación como proyecto político y aprendizaje permanente*. València: Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi.
- MARHUENDA, F. (2015). Una aproximación educativa a las relaciones entre educación de personas adultas y mundo del trabajo. *Diálogos*, 3-4, 83-84.
- PRESTON, J. i Feinstein L. (2004). *Adult Education and Attitude Change. Report Nº 11*. Londres: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- TORRES, G. i Hernández, F. (2000). Los sistemas de cualificación profesional. València: Germania Serveis Gràfics S.L.



La participació com a atribut, argument i recurs ciutadans de les democràcies: notes des dels “sabers de risc” dels moviments socials crítics

Jorge Osorio Vargas¹, Universitat de Valparaíso
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



1. Introducció

L'onada global dels moviments socials post 2011 ha posat en el debat polític la participació com a un assumpte clau de la construcció de la Ciutadania democràtica². Som testimonis de preguntes com ara si és possible augurar noves i efectives formes d'incidència ciutadana en allò que és públic-democràtic des de la radicalitat de tals moviments o bé si els règims democràtics actuals domesticaran tals impulsos per a conduir-nos cap a una privatització irremeiable de les virtuts públiques enclaustrades en un minimalisme cívic reduït al mediàtic.

En aquest article volem plantejar que les condicions contradictòries de les democràcies predominants (“en risc”) estan generant noves condicions de possibilitat a les formes pensar i practicar la participació ciutadana. La condició d'incertesa o “situació de risc” en què es troba el principi de la “primacia ciutadana” en temps de capitalisme global-liberal cara a cara els processos de rein-

¹ Professor de l'Escola de Psicologia de la Universitat de Valparaíso.

² Castells, Manuel (2012) *Redes de indignación y esperanza*, Alianza Editorial, Madrid; Ortiz, Isabel et al.(2013) *World Protests 2006 - 2013*, Fundació F. Ebert, Nova York Castells, Manuel (2012) *Redes de indignación y esperanza*, Alianza Editorial, Madrid; Ortiz, Isabel et al.(2013) *World Protests 2006 - 2013*, Fundació F. Ebert, Nova York.

³ Ens referim al concepte de “societat de risc” “a l’arxiu” argumental clàssic de Beck, Ulrich, (1998): *La Sociedad de Riesgo*, Paidós, Buenos Aires.

⁴ Ens referim al concepte de “societat de risc” “a l’arxiu” argumental clàssic de Beck, Ulrich, (1998): *La Sociedad de Riesgo*, Paidós, Buenos Aires.

⁵ Veure: Ortiz Gómez, María G. (2014) *El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal*, Sociologica N° 83. Consultat el 12 de juny de 2016 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732014000300005

⁶ Veure: Hopenhayn, Martín (2001) *Viejas y nuevas formas de la ciudadanía*, Revista de la CEPAL N° 73

venció ciutadana de la democràcia que es despleguen localment i globalment són els àmbits als quals ens volem referir en aquest article³.

2. Protagonistes i dilemes de la participació ciutadana

Moviments socials i ciutadans, plataformes d’indignació, xarxes de solidaritat social animades per organitzacions no governamentals, xarxes d’emprenedories i cooperació per al desenvolupament local, moviments ambientals, feministes, indígenes, entre altres manifestacions, estan constituint el mapa de noves formes d’acció col·lectives públiques, amb sentit pro comú. És necessari valorar les seues aliances, plataformes, connexions, així com els “sabers de risc” que es produeixen en les seues xarxes, la diversitat de demandes i formes d’organització que convoquen i, sobretot, els seus valors polítics constituents, perquè expressen una nova noció del “públic-comú” que es va imposant com una clau d’una “refonamentació-en-obra” de les relacions de l’Estat i la societat civil en matèries crucials per al present i futur de les democràcies⁴.

No obstant això, assumint la posició dels escèptics, cal preguntar-se si aquest panorama és només un “miratge”, una expressió làbil i efímera d’una energia ciutadana contestària i contingent, però sense una capacitat real de mantindre’s en el temps i que, per tant, les forces de l’individualisme neoliberal, de baixa intensitat ciutadana, acabaran per fer prevaldre la insuportable levitat, aquesta vegada, de la democràcia reduït de la participació ciutadana a la destinació de ser nova ironia moderna⁵.

Per a identificar les possibilitats de desenvolupament d’una “ciutadania participant” és necessari tindre en consideració dues tendències que observem en aquests períodes d’incertesa i de “risc subjectiu i institucional” en les democràcies: la primera, és la tendència social a fugir de les organitzacions de resistència, no reclamant ni assumint responsabilitats comunes a través d’institucions ciutadanes i focalitzant l’exercici “de l’altruisme” en causes específiques definides pels nous mercats i imaginaris de les filantropies corporatives.

La segona tendència reconeix el descrèdit de la política i els desprendiments de l’arquitectura moral de les democràcies, no justifica la fugida de les responsabilitats socials dels ciutadans-es, encara més planteja la pertinència d’identificar els “conflictes de valors” i de representacions polítiques que estan presents en la societat assumint el desafiament de construir una certa estratègia d’incidència en el públic, a través d’accions de participació ciutadana crítiques⁶.

3. Ciutadania participant: context i desafiaments

Sabem que la conflictivitat de les demandes socials i culturals que s’expressen en la societat i en les organitzacions ciutadanes generen “emergències” no sempre convergents, donades les lògiques diverses dels actors, que tenen arrels socials, adherèn-

cies culturals diferents, que adopten patrons d'identificació i mobilització propis, que poden ser més o menys reactius a les polítiques d'esquerra existents en el continent, i que no sempre posen en el debat els drets humans en totes les seues generacions com a punt focal de les seues "polítiques". Vegem el context en què se succeeixen aquestes tensions.

En primer lloc és necessari assenyalar que el tema de la construcció de "ciutadania participant" cal ubicar-lo en un context global perquè hi ha processos que són decisius per a entendre la política actual: em referisc a la crisi de representació política de la societat civil, especialment al sistema liberal de partits polítics, al descrèdit de les institucions, a la insuficiència de la democràcia per a ampliar espais de major participació i generar una distribució social del poder, a la pressió de les grans empreses per imposar un predomini de la lògica mercantil en les polítiques socials i la restricció del poder i la capacitat de l'Estat, i finalment, la "privatització" de la societat civil i el desenvolupament de la política com a espectacle.

Existeixen a més altres aspectes globals de gran importància i que operen a nivell subjectiu: la por de viure en una "societat de risc" i la incapacitat dels ciutadans per a establir noves formes de fer política des d'aquesta situació de risc; les dificultats per a generar una concepció pràctica de la governabilitat que implique desenvolupar coneixement adequat per a reduir els riscos i generar més seguretat global; l'impacte de la globalització capitalista com a "marca" i la sensació generalitzada que no és possible canviar res; la insuficient capacitat de les xarxes ciutadanes globals i locals per a generar capital intel·lectual crític i d'actuació col·lectiva més enllà de les retòriques mediàtiques i de la "indignació sense llenguatge" que tendeixen a prevaldre en els "xarxes socials".

També és important treballar sobre una idea de ciutadania que transcendisca la versió liberal que la va originar en el món occidental, promovent dimensions que provenen d'altres tradicions i arxius polítics. Certament una és la pròpiament liberal-jurídica, és a dir, aquella que defineix la qualitat de la democràcia en tant que reconeixement i garantia en l'exercici dels drets civils i polítics; la segona dimensió de la ciutadania és la cultural, que apunta a la generació de capacitats ciutadanes suficients per a construir una democràcia participativa, i una tercera dimensió és la comunicacional (la ciutadania és sempre *amb-ciutadania*), que es referix a la disponibilitat dels ciutadans-es per a associar-se amb altres, establir acords sota condicions de deliberació i argumentació per a la qual cosa és necessari desenvolupar capacitats de treball col·laboratiu en perspectiva d'incidir col·lectivament en l'espai públic⁷.

Una recent taxonomia de capacitats necessàries per a l'exercici de la participació ciutadana les configura en cinc àmbits: a) capacitats de reivindicació; b) capacitats de deliberació; c) capacitats d'indignació i de construir el sentit del més just; d) capacitats d'agència, i; e) capacitats de memòria⁸.

⁷ Veure: Wymlicka, Will - Norman, Wayne, (1996): *El Retorno del Ciudadano. Una Revisión de la Producción Reciente en Teoría de la Ciudadanía*, Cuadernos del CLAEH 75, Montevideo; Arditi, Benjamí (2007) *Ciudadanía de Geometría Variable y Empoderamiento Social: una propuesta*, en PNUD, en Ciudadanía y Desarrollo Humano, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

⁸ Yurén Camarena, Teresa (2014) *El desarrollo de capacidades para una vida democrática vigorosa*, Edetania 46. Consultada el 22 de maig en: <https://di-alnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010904.pdf>

“pragmàtiques” ciutadanes a Amèrica Llatina en: Zibechi, Raúl (2007) Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento, Programa Democracia y Transformación Global, Lima. Disponible en: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/19558/original/Autonomias_y_emancipaciones.pdf?1383563096

Sent aquest “pragmatisme ciutadà” un moviment d’indagació hermenèutica, de configuració de propostes des del diàleg i la deliberació en el marc de moviments d’acció col·lectiva, a través de dinàmiques d’aprenentatge intencionades des de l’educació popular i la investigació-acció participativa, sense referències a priori a epistemologies totalistes, ens resulta la seua “epistemologia” consonant amb la proposta de Gianni Vattimo del “comunisme hermenèutic”. Veure: Vattimo, Gianni y Zabala, Santiago (2012) *Comunismo Hermenéutico: de Heidegger a Marx*, Herder, Barcelona.

⁹ Veure: Dick, Jörke (2008) Post-democracia en Europa y América Latina, Revista de Sociología 22 / 2008, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile; Rancière, Jacques (1995) Democracia y Post-democracia, Ideas y Valores, Nos. 98-99, Bogotá.

Quadre 1

Capacitat de reivindicació: demanda per reconeixement.	Resistència i rebuig de la humiliació i de la discriminació.
Capacitat de deliberació: demanda per participació en la presa de decisions–participació política ampliada.	Rebuig de l’elitització tecnocràtica i clientelística en la democràcia i de l’arbitrarietat política en la definició d’actes de govern.
Capacitat d’indignació i construcció del sentit del més just (no-dominació).	Rebuig de tot tipus de dominació.
Capacitat d’agència orientada al canvi social. Estratègies de vida.	Rebuig de l’autoreferència i autoreproducció de relacions asimètrica de poder.
Capacitat de memòria. Donar sentit al passat de les “víctimes” i del patiment. Ciutadania memorial.	Rebuig d’esborrar l’horror de les violacions dels drets humans, del genocidi i de l’extermini.

Font: Yurén (2014) i aportació de l’autor

Ara bé: què significa construir ciutadania participant- des de la dinàmica de desenvolupament de les mencionades capacitats- en el contextos de països amb democràcies “en risc”, amb tendències a una anomenada “postdemocràcia”? Aquesta pregunta podem respondre-la només si reconeixem alguns aspectes claus que hi configuren aquest escenari en el segle passat i en el que va de l’actual.

El segle xx va ser un segle d’intensa disputa entorn de la democràcia. En la primera meitat es debat sobre la desitjable democràcia i la forma consensuada de practicar-la va ser la democràcia electoral-representativa. El segon debat va ser sobre les seues condicions estructurals, que va comportar la discussió sobre democràcia i capitalisme, modernització de l’Estat, integració camperola, entre altres temes. El tercer debat va ser sobre les virtualitats distributives de la democràcia i del rol de la política socialdemòcrata per a aconseguir tal finalitat. Des de l’esquerra política, es plantejava que la democràcia era incapaç de democratitzar la relació fonamental de capital i treball.

A finals del segle xx la discussió sobre la democràcia va tindre un canvi en els seus termes: no es tractava només d’aconseguir condicions favorables per a la democràcia (educació, institucions, sistema de partits, etc.) sinó de plantejar-se com els països arriben al desenvolupament a través de la democràcia. Per tant el debat principal és el de les formes i continguts “inclusius i distributius” de la democràcia. Els temes que cal discutir són ara: participació ciutadana directa/institucionalitat; apatia i descrèdit de la democràcia representativa/ciutadania activa i participant; desenvolupament de capacitats cíviques i culturals per a la democràcia/mediatització cupu-

lar de la política; concentració de la competència electoral/democratització dels sistemes electorals; superació de la concepció minimalista i instrumental de la participació ciutadana/ciudadania d'alta intensitat. En el context d'aquest debat es plantegen quatre assumptes claus:

- a) el marc estructural de la possibilitat democràtica (model neoliberal-democràcia);
- b) la crisi de sentit de la democràcia electoral i de l'acció dels partits polítics;
- c) el tema de la democràcia local i les formes de democràcia directa-participativa;
- d) la cultura *d'accountability* com a suport de la democràcia.¹⁰

Amb marcada atenció als “dèficit democràtics” emergeixen moviments ciutadans a escala local i global, que plantegen noves demandes a les democràcies: medi ambient, gènere, no-discriminació, diversitat, drets humans, llibertats públiques. Es plantegen propostes d'innovació social, noves empreses ciutadanes locals, institucions no-governamentals i moviments ciutadans orientats al control social de les autoritats. En el llenguatge d'aquests actors, la democràcia és una gramàtica cultural i social, no sols un règim polític; implica ruptura amb tradicions en la manera de “fer política de partit”; s'assenyala que els procediments democràtics són pràctiques socials i no sols mètodes de constitució electoral de govern; les polítiques econòmiques han de ser discutides en l'espai públic democràtic; la política ha de reconèixer el fenomen de la diversitat en la societat i per tant és necessària una política de reconeixement i de promoció de nous drets que protegeixi aqueixa diversitat com una riquesa de la democràcia. Tot açò configura allò que designarem com el gir a un nou “pragmatisme ciutadà”¹¹.

4. Les opacitats de la democràcia i la pugna per la seua ciutadanització

Un tema central que hem de discutir és el de la rellevància i consideració principal de l'aprofundiment de la democràcia en els projectes polítics i la seua expressió en la relació política-moviments ciutadans, tant en funció de la rellevància que aquests últims s'assignen a la democràcia participativa com en vista de les possibilitats que ells mateixos tenen d'elaborar un nou paradigma per a la política democràtica. El que s'observa amb preocupació des d'aquests moviments són els símptomes reiterats d'allò que s'ha anomenat el paradigma de la postdemocràcia i la condescendència amb què els partits tradicionals de l'esquerra observen aquest procés, com si els pareguera còmode ajustar-se a una modalitat política elitista i de democràcia “governamentalitzada”. En el paradigma de la postdemocràcia, sobreviuen els elements formals de la democràcia, no obstant això, es produeix una erosió del concepte màxim de democràcia, al mig d'un context social de descrèdit i tedi de la política¹².

¹⁰ Un desenvolupament d'aquests processos en: Maxwell A. Cameron, Eric Herzberg i Kenneth E. Sharpe (eds.) (2013) *Nuevas instituciones de democracia participativa en América Latina: la voz y sus consecuencias*, FCE, Mèxic DF; Cheresky, Isidoro (2015) *El nuevo rostro de la democracia*, FCE, Buenos Aires

¹¹ Veure: Pogrebinschi, Thamy (2013) *El giro pragmático de la democracia en América Latina*. Consultat el 10 de juny de 2016 en: library.fes.de/pdf-files/nuso/10084.pdf. Des d'un aproximació paradigmàtica entenem “pragmatisme ciutadà” com una orientació a l'acció en el públic per part d'individus i col·lectius, mediada per reflexions polítiques no totalitzants a la manera de com ho van ser els grans “relats polítics-filosòfics” del segle xx sinó des d'enfocaments etnocrítics, eco-polítics, feministes i “altermundistes”, que posen en dubte dominacions com ara el patriarcat, la colonialitat cultural i lingüística, la violència de gènere, l'elitització tecnoliberal dels partits polítics tradicionals, la concentració corporativa dels mitjans de comunicació, la violació dels drets humans i la fractura dels sistemes biodiversos per raons de grans projectes immobiliaris, miners i d'infraestructura. Un panorama d'aquestes noves formes de resistències

¹² Dirk, Jörke (2008) ja citat; Rancière, Jacques (1995) ja citat.

¹³ Prenem el concepte de “convivencialitat” en el sentit de superació del tancament subjectiu, emocional, social i polític que impedeix el desplegament de societats obertes al comunitari, a la diversitat, al pluralisme i la llibertat primordial tal com ho planteja Illich, Iván (1974) *La convivencialidad* Barral, Barcelona

Altres característiques que distingirien la postdemocràcia és que el social es va convertint en una cosa residual, sotmésa a dinàmiques privatitzadores dels serveis públics relacionats amb drets bàsics, els processos culturals de reconeixement no van acompanyats de redistribució i es configura una devaluació deliberativa de la democràcia per la falta de qualitat dels debats públics, la conversió de la política en una faràndula (efecte versus contingut) i la reducció d'espais públics que enfortisquen la con-vivencialitat ciutadana. També defineix la postdemocràcia que els partits polítics i el govern no valorarien establir modalitats efectives i vinculants per a comunicar-se amb la ciutadania i les seues organitzacions, en termes d'una distribució social del poder, per temor a crear institucions que reconeguen i garantisquen el dret a la participació de la ciutadania, a generar recursos per a la participació, a crear espais de deliberació pública i a establir mecanismes de control de les autoritats i de les entitats públiques consolidant una forma elitista i clientelística de fer política basades en xarxes socials tancades, cosa que fa que les decisions polítiques es prenguen en grups reduïts, compactes, associats per interessos tancats, la qual cosa en si mateix redueix la gravitació dels principis representatius de la democràcia (entre ells, el valor de la institució parlamentària).

5. La democràcia com a experiència ciutadana participativa

Ens identifica el principi que el test de qualitat d'una democràcia, en contextos de societats que dubten de la “primacia ciutadana”, és que siga una experiència extensa de participació. És precisament aquest atribut el que li atorga tant legitimitat i sosteniment a la democràcia com capacitat de desenvolupament, perquè la implicació d'una ciutadania participant en l'esfera pública permet que la democràcia siga també un espai de sana autogeneració en la mesura que genera una “provisió de recursos-capacitats cívics, culturals i morals”.

Si la democràcia se sustenta en una moralitat pública, la tasca predominant dels moviments ciutadans és no sols justificar i demostrar en la pràctica la relació entre ètica i democràcia sinó aconseguir una revitalització ètica de la societat (i de les democràcies). Aquest tema “clàssic” del vincle entre teoria política i pràctica ètica s'actualitza en els termes que la democràcia requereix sostindre's en procediments on “allò que es desitja” ha de validar-se deliberativament en la “convivencialitat”¹³. D'ací el valor de la imatge de la “plaça pública” per a indicar l'atribut comunicacional de tota acció política i de la institució democràtica.

Junt amb el sentir comú sobre el “descrèdit” de la política democràtica constatem un procés més profund que marca una tendència clau per a entendre l'actualitat dels nostres països: estem vivint canvis en el sentit i en l'estructura mateixa de la política¹⁴. Des del punt de vista de la construcció d'una democràcia participant es requereix reconstruir els codis interpretatius i fer nous mapes cognitius per a comprendre i actuar

la política. Tal projecte democràtic no pot plantejar-se sinó com una proposta en transició (en obra) perquè la mateixa política està en transició. La democràcia se'ns presenta sense un sentit unívoc. Estem sent participants de nous processos de diferenciació social. Els diferents camps (economia, cultura, política) adquireixen cada vegada més autonomia. Aquesta pluralitat de camps autònoms segmenta interessos materials i impedeix els principis, l'acció i les identitats col·lectives. Una pregunta clau és quin és el lloc de la política i el seu valor. Principalment en un context on el mercat adquireix una gravitació clau en el social. La mercantilització de les més diverses relacions humanes modela un nou tipus de socialització. El mercat s'imposa a la política i es reestructura la relació entre el que és privat i el que és públic. Des d'una perspectiva crítica açò significa que el públic és un espai mitigat per al desenvolupament de la ciutadania, perquè el mercat adquireix un caràcter públic, i els seus marcs estableixen les mesures de les pròpies relacions públiques (competència, productivitats, eficiències, oportunitats).

Els moviments ciutadans crítics es plantegen davant d'aquesta conjuntura amb la consigna de ciutadanitzar la política, plantejant el desplaçament de l'eix de l'acció política de l'Estat a la ciutadania. Se sosté que la política institucional disciplina i construeix barrera de facto per a impedir el desplegament ciutadà, per exemple a través del finançament empresarial de la política parlamentària per vies lícites i il·lícites o de la influència de poders fàctics com els Mitjans de comunicació conservadors, les esglésies i els gremis corporatius generant una asimetria quasi irremeiable, impossible de superar per la via material. Per això l'acció política d'aquests moviments es fa en el límit de la política institucional, transcendint-la en manifestacions de participació ciutadana directa a la manera de moviment social, desobediència civil o resistència no-violenta¹⁵.

6. La “ciutadania participant”: cap a un programa de deliberació, reconeixement i demo-diversitat

Si entenem que la “ciutadania” s'organitza i actua a través d'associacions, organitzacions, institucions, moviments i xarxes voluntàries de ciutadans i ciutadanes, animades per una moral pública desplegada explícitament en la societat, la participació ciutadana ha d'entendre's llavors com un “argument”, no sols com un fenomen sociològic, perquè fa referència a una manera d'experimentar la democràcia i la seua producció institucional a través de la participació i la deliberació estesa i efectiva. No obstant això, sabem que també estan presents en la societat processos que van en un sentit contrari a aquesta onada. Ja hem indicat alguns: el descens de la participació política a través dels partits i el descrèdit de la política institucional; el descens del compromís públic amb els esdeveniments de generació electoral de representació en les entitats parlamentàries; el caràcter decisiu d'actors “no-polítics” que actuen com a poders fàctics en la gestió de la governabilitat institucional.

¹⁴ Veure: Lechner, Norbert, (1996): *¿Por qué la política ya no es lo que fue?*, Revista Forum 29, Santa Fe de Bogotá.

¹⁵ Veure: Rosanvallon, Pierre (2007), *La Contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Ed. Manantial, Buenos Aires

¹⁶ Veure: Cortina, Adela (2000) *Ética y política: moral cívica para una ciudadanía cosmopolita*, Endoxa N° 12, UNED. Consultat el 25 de maig de 2016 en: revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/download/4976/4796

¹⁷ Nussbaum, M (2012) *Crear Capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*, Paidós, Barcelona

Si la democràcia desitjable s'entén com “participativa” i “deliberativa” resulta fonamental entendre la participació ciutadana com un procés de creació de capacitats per a participar i deliberar: la qual cosa implica promoure una ètica radical de Reconeixement de l'altre-a, la valoració dels drets dels diversos-es i crear els recursos comunicacionals competents per a dirimir públicament conflictes morals, entre altres aspectes

Des d'un argument ciutadà-democràtic les condicions de possibilitat d'una participació efectiva i incident depenen de dos importants principis o “estratègies de vida” de la ciutadania crítica:

El primer és el principi de la reflexivitat, que suposa ciutadans-es-actors col·lectius que treballen en perspectiva d'allò que podem anomenar neo-modernitat política o “modernitat de ciutadania”¹⁶ i que són capaços d'actuar per a enfrontar el risc de la devaluació de la “primacia ciutadana” a través del desenvolupament i enfortiment de xarxes i associacions crítiques de ciutadans-es, que pugnen per a establir amb l'Estat nous contractes, en els quals es garantisquen drets socials fonamentals i s'establisquen institucions polítiques participatives i inclusives.

El segon és el principi de solidaritat o utilitat pública definit com la recuperació del sentit de la sol·licitud per l'altre-a i es planteja com l'exigència d'entendre l'atribut participatiu pro-comú de la ciutadania com un procés de creació cultural que es constitueix tant en els espais micro (locals) com en els macro-públics. La pregunta, llavors, que ha de respondre la ciutadania crítica és com en la societat és possible capitalitzar el sentit comunitari, promoure una nova imatge de societat justa i obrir una porta a la reflexió sobre el significat actual de construir “el comú”.

Al nostre parer un aspecte clau és entendre i desenvolupar la participació ciutadana transcendent la seua configuració liberal, vinculada només a l'acte voluntari individual, redimensionant el seu àmbit individual i autònom (que és també un valor en si mateix) en una direcció de responsabilitat pro-comú davant dels dilemes i incerteses que genera la devaluació neoliberal de la democràcia. Tals desafiaments ens obliguen a entendre la participació ciutadana (en quant fer-se part del comú-ciutadà) com un “recurs”, que des dels plantejaments de M. Nussbaum podem entendre com aquella disposició-capacitat dels subjectes a entendre, atendre i vincular-nos amb el “món dels altres” (la sol·licitud de l'altre-a) resistint tot tipus d'estigmatització i discriminació¹⁷.

La participació ciutadana és llavors tant una expressió d'una moral pública que porta els subjectes a la convivencialitat com un marc de condicions actitudinals habilitants per a relacionar-se des del respecte a la diversitat dels altres i als seus drets, que es nodreix de processos voluntaris orientats a la creació i potenciació de vincles i capacitats socials que permeten els ciutadans-es ser efectius gestors dels recursos cívics-culturals que són necessaris per al desenvolupament d'una ciutadania activa-

ment participant. La gramàtica crítica de tal ciutadania no serà sinó la no-dominació, la no-humiliació i procurar la integritat de l'altre-a en tant que subjecte de respecte, de no-violència i d'estima social¹⁸.

Certament la demanda participativa (la “modernitat de ciutadania”) ha de sustentar-se en el reconeixement de les dinàmiques pròpies de cada època, perquè, són noves condicions les que estan requerint que ens plantejem aquest debat. No som aliens als processos de destradicionalisme: el món global i els espais vitals de pertinença i identificació originaris es fan més incerts i es colonitzen amb nous interrogants resultants de la consolidació de la societat de risc. Les institucions democràtiques requereixen dosis majors de reflexivitat, raonament i argumentació per a explicar i donar sentit a allò que en un altre temps es donava per suposat des de la posició dels tècnics i experts o dels polítics professionals. Un important factor de desenvolupament d'aquesta perspectiva han sigut els moviments socials activats post 2011 en tant que s'han manifestat des d'un “pragmatisme ciutadà” estés i radical rellevant-se un inèdit “temps ciutadà” que s'expressa en adhesions actives i col·lectives a moviments solidaris i eco-polítics, antisexistes i igualitaris, en l'enfortiment de pràctiques associatives que posen l'èmfasi en demandes materials (distributives) i postmaterials (reconeixement) i a aconseguir el retorn, per noves vies, de la pregunta pel sentit del comú, com un tema clau “d'una modernitat de ciutadania” concebant-se, com una “conversa” d'abast global sobre els drets humans en totes les seues generacions i dels valors demo-diversos que han d'estar a la base d'una democràcia participativa.

¹⁸ Veure: Honneth, A (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática social de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona



I Conferència Internacional sobre Ciutats de l'Aprenentatge (Beijing, 21-23 d'octubre de 2013)

*Un reportatge de Shirley Walters, Universitat de Western Cape, Sudàfrica
Traducció: Iolanda Corella i Marta Malet*



El Districte Doncheng de Beijing està localitzat en el centre de la capital. Disposa de prop d'un milió d'habitants i de 17 espais públics al carrer i 187 centres comunitaris, amb la qual cosa busca generar un cercle d'aprenentatge en un radi de 15 minuts a peu des de les llars de cadascun dels habitants d'aquest districte. Aquest programa es fa ressò d'una llarga tradició educativa amb fonaments culturals profunds, entre ells el Col·legi Imperial, on Confuci donà les seues càtedres en el segle IX de la nostra era. El programa inclou la provisió de fonts d'aprenentatge en educació, cultura, ciència i tecnologia centrades en col·legis comunitaris i cercles públics d'aprenentatge. Tot amb el propòsit de proveir d'un aprenentatge a persones de totes les edats, basat en les diferents necessitats de la població.

El procés d'urbanització és inevitable; es té previst que al 2030, el 60 per cent de la població mundial estarà vivint a les ciutats. Açò implica enormes pressions sobre l'ambient i sobre la infraestructura social i física (habitatge, salut, sanejament, aigua, comunicacions i transports). Açò està duent a una creixent pobresa urbana, contaminació de l'aire, migració (tant immigració com emigració), crim, tràfic de drogues, tràfic de persones, corrupció i altres mals socials, a més d'una competència local i global entre la gent, les comunitats i les ciutats per sobreviure. Hi ha una creixent inconformitat per part dels ciutadans

a causa de la manca d'infraestructura i suport, que molt sovint es tradueix en diversos tipus d'activisme.

Una possible resposta a aquestes realitats és promoure les “ciutats de l'aprenentatge”. Aquesta idea no és nova: en *Western Cape* (Cap Occidental), una província de Sudàfrica, a principis de la dècada del 2000, es desenvolupà un esforç concertat per desenvolupar “El Cap de l'Aprenentatge” (*The Learning Cape*). La República de Corea és també un exemple de país que ha estat promovent activament les “ciutats de l'aprenentatge” a llarg de més d'una dècada. Aquesta idea està associada molt estretament a la promoció de la innovació i la cohesió social.

En els últims anys, Xina també ha estat promovent les ciutats de l'aprenentatge; és per aquesta raó que el Govern Xinès fou amfitrió, junt amb la UNESCO, de la Primera Conferència Internacional sobre Ciutats de l'Aprenentatge, que es va realitzar del 21 al 23 d'octubre de 2013. El Ministre Xinès d'Educació i el Govern Municipal de Beijing foren els amfitrions locals. Més de 500 participants acudiren a Beijing des de 102 països, entre els quals hi havia alcaldes de 60 ciutats, tot incloent Bangkok, Ciudad de Mèxic i Manila.

El professor Stephen Lehmann, de la Universitat d'Austràlia del Sud, digué que “en les ciutats és on es guanyaran o es perdran les batalles per la sostenibilitat”. Va descriure la connexió entre les ciutats de l'aprenentatge i la sostenibilitat de les ciutats i va mantindre que des d'una edat primerenca cal ensenyar als xiquets la importància de reciclar i el pensament ecològic en general. Les ciutats de l'aprenentatge ens duen a un important “rejoeniment de la societat”; per la seua part, les ciutats sostenibles reconeixen que hem de “treballar amb la natura” per assegurar la preservació dels nostres rius, boscos, aigua i aire net, entre altres coses.

Al llarg de la Conferència s'expressà una profunda preocupació perquè els ciutadans aprenguen a sostindre totes les formes de vida, fet que inclou a humans, plantes, animals i tots els éssers vivents, tot respectant les nostres interrelacions i interdependència dintre del concepte de ciutats de l'aprenentatge.

Per què són importants les ciutats de l'aprenentatge?

La primera viceministra de Xina, Liu Yandong, inaugurà la conferència i parlà dels immensos reptes que enfronten les ciutats, tot incloent les migracions, els ràpids avanços tecnològics, un creixent enfocament en la seguretat pública, una bretxa cada vegada més ampla entre rics i pobres, la diversitat cultural, la falta d'oportunitats de treball i una població cada vegada més vella, entre d'altres. Com una manera de lidiar amb aquests reptes, cada vegada més països estan posant atenció a convertir-se en ciutats de l'aprenentatge. Així va dir:

La construcció de ciutats de l'aprenentatge i la provisió de millors serveis educatius per als ciutadans urbans poden millorar el seu nivell moral i cultural, així

com la seua qualitat de vida i les seues expectatives de felicitat. Així mateix, pot servir per incrementar la seua capacitat d'ocupació, la seua capacitat emprenedora i la seua mobilitat professional, a més de facilitar el desenvolupament integral i personalitzat de tots i cadascun dels individus...

La iniquitat en el món està augmentant i és justament això, i no tant la pobresa en si, el que està causant cada vegada més inconformitat. Com digué un participant, “amb iniquitat social i sobrepoblació no pot haver-hi aprenentatge”. Altre digué: “Hem heretat ciutats agreujades”, per tant és essencial que “la gent estiga en el centre de les nostres preocupacions”. Un argument de molt de pes fou que la justícia de gènere ha de ser un objectiu de les ciutats de l'aprenentatge, ja que “la violència de gènere està desenfrenada”. Sabem bé que la violència afecta la capacitat de la gent d'aprendre. Les dones són amb freqüència el centre de les famílies i les comunitats: elles i els xiquets, per tant, han de ser tractats amb dignitat i respecte si el que s'espera és que l'aprenentatge florisca.

Tota la gent, al llarg de generacions, ha necessitat “pertànyer i sentir-se connectat amb els altres” per prosperar i innovar. És ben sabut que la violència, la por, la sobrepoblació i una cultura extremadament individualista ens du a l'alienació i la separació de les persones entre si, la qual cosa perpetua el cicle de violència i malaltia.

Per a ajudar a contrarestar molts d'aquests problemes socials, culturals i econòmics, la promoció de l'accés a l'aprenentatge al llarg de la vida és essencial. Els ciutadans que aprenen són més feliços, més innovadors, més emprenedors i més pròspers; tenen més dignitat i se senten més connectats amb altres.

Què es necessita per a construir una ciutat de l'aprenentatge?

El lideratge és molt important per a construir una ciutat de l'aprenentatge, ja que la voluntat política és indispensable per tal que s'establisca un compromís a llarg termini; el fet de pensar a curt termini no aconsegueix cap resultat. En la Conferència es recomanà que els governs assumiren un compromís com el mostrat per Xina i la República de Corea cap a un holístic de la “ciutat de l'aprenentatge”.

A més, es va fer èmfasi en l'important principi de construir sobre el que ja hi ha a la societat i es va subratllar la necessitat de fomentar les comunitats de pràctica i les comunitats d'aprenentatge en institucions d'educació formal a tots els nivells, així com en els llocs de treball, en els barris, en els carrers, en biblioteques, en museus, centres culturals, presons i a través de l'ús dels mitjans, a més de ficar en pràctica programes que es desenvolupen en llocs públics. Si bé els sistemes formals d'educació i capacitació són importants, l'aprenentatge dins de contextos informals també ha de ser promogut fortament. Dins de totes les organitzacions, tot incloent els governs i les estructures polítiques locals, la cultura de l'aprenentatge ha de ser reforçada i les “organitzacions que aprenen” han de ser promogudes.

En relació a l'educació formal, es va subratllar la importància que els xiquets adquiriscuen a l'educació preescolar, fet que pot inspirar saviesa i creativitat, a la vegada que garanteix la seua seguretat. En cada etapa del desenvolupament ha d'ensenyar-se i fomentar-se una intel·ligència ecològica que incloga temes com la interdependència de tots els éssers vius i els valors de la compassió, la coexistència pacífica i la interconnexió, així com el valor de l'aprenentatge al llarg de la vida. A totes les edats i en/amb la natura, els ciutadans han d'aprendre a viure, a treballar, a planejar i a estar junts.

Altra recomanació versà sobre avantatges dels festivals d'aprenentatge, les setmanes de lectura i la creació de llocs atractius per promoure l'aprenentatge, per adquirir una gama d'habilitats, actituds i idees, i per inspirar l'aprenentatge al llarg i ample de la vida. També haurien de fomentar-se, per exemple, els cercles d'aprenentatge, els debats filosòfics en els cafès i l'"aprenentatge en moviment", ja que molta gent passa importants períodes de temps traslladant-se en trens, autobusos o taxis. En aquest sentit es va al·ludir a l'experiència del Districte Doncheng de Beijing que mencionàvem a l'inici d'aquest text. Es va dir que aquesta experiència és un exemple excel·lent del que es pot fer per oferir oportunitats d'aprenentatge "a 15 minuts de la llar de totes les persones".

Altres aspectes que s'emfasitzà en la reunió fou l'ús de noves tecnologies per comunicar-se a través dels mitjans socials, per fer accessible tota la informació i per fomentar l'aprenentatge autodidacta i col·lectiu de qualitat en qualsevol moment i en qualsevol lloc. Es feren exposicions en les quals s'anomenaren els grans canvis tecnològics que estan permetent l'accés a la informació per part de població que radica en àrees rurals aïllades; tanmateix, es deixà clar que "és la innovació social, i no la tecnologia, el més important".

La possibilitat que en una ciutat es faça ús de diferents espais públics per millorar l'aprenentatge constitueix una invitació al fet que les educadores i els educadors, servidors públics, urbanistes, arquitectes, sociòlegs i altres, treballen junts per desenvolupar les millors formes per aconseguir-ho.

Alguns participants expressaren que moltes de les pràctiques educatives que existeixen en escoles i universitats no han canviat per segles i continuen centrant-se en el professor o el mestre. Al respecte es mencionà que aquest paradigma està sent qüestionat i que més bé s'està innovant des d'un nou paradigma que posa l'estudiant en el centre. Açò ens convida a repensar les estratègies d'instrucció, el suport a l'estudiant, el currículum i l'avaluació, així com el tema dels ambients físics per a l'aprenentatge.

En el centre de l'aprenentatge està el coneixement. Durant la Conferència es reconegueren totes les formes de coneixement, tant l'informal i el local, tot incloent el coneixement que es genera en els pobles indígenes, com el més elaborat i generalit-

zat. Tot són importants i, per tant, han de construir-se connexions entre aquests, per exemple, a través del reconeixement de l'aprenentatge no-escolar, els marcs nacionals de qualificació professional, l'acumulació i la transferència de crèdits, així com la guia i assessorament perquè els individus i els grups transiten a l'interior de cada sistema i a través d'aquests. També es reconegué que el coneixement es construeix conjuntament mitjançant una gama d'actors entre els quals estan les universitats, moviments socials, llocs de treball i governs.

Aquestes noves realitats requereixen enfocaments multisectorials i de col·laboració que fomenten les associacions; i per a tal cosa es requereix el que Anne Edwards, de la Universitat d'Oxford, ha anomenat "poder relacional". Treballar a través de les fronteres és crucial per a construir una ciutat de l'aprenentatge, i les destreses i habilitats per fer-ho han de ser identificades i desenvolupades.

Els participants en la conferència coincidiren en el fet que en adoptar la *Declaració de Beijing sobre la creació de ciutats de l'aprenentatge i les característiques fonamentals de les ciutats de l'aprenentatge*¹, i en posar-se mans a l'obra en la construcció d'una xarxa entre persones involucrades a desenvolupar ciutats de l'aprenentatge, patrocinada per l'Institut de la UNESCO per a l'Aprenentatge al Llarg de la Vida, s'assenten les bases perquè eixa iniciativa florisca. Seria important treballar cap a la identificació, per part de la UNESCO, de les principals ciutats de l'aprenentatge en totes les regions, perquè actuen com a fars que altres ciutats puguin seguir, tot reconeixent, tanmateix, que el que serveix per a uns no necessàriament serveix per a tots.

¹ Aquests documents es poden consultar en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226755s.pdf> y <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226756s.pdf>

Aprenentatge al llarg de tota la vida per a tothom: promoure la inclusió, la prosperitat i la sostenibilitat de les ciutats

Declaració de Beijing sobre la Creació de Ciutats de l'Aprenentatge¹

Beijing, Xina, del 21 al 23 d'octubre de 2013

Traducció: Marta Malet i Iolanda Corella



Preàmbul

Nosaltres, els participants en la Conferència Internacional sobre Ciutats de l'Aprenentatge, coorganitzada per la UNESCO, el Ministeri d'Educació de Xina i el Govern Municipal de Beijing, (Beijing, del 21 al 23 d'octubre de 2013), declarem el següent:

Reconeixem que vivim en un món complex i en ràpida transformació, en el qual es redefeixen constantment les convencions socials, econòmiques i polítiques. El creixement econòmic i la ocupació, l'urbanisme, el canvi demogràfic, els avanços científics i tecnològics, la diversitat cultural i la necessitat de mantindre la seguretat humana i pública són sols alguns dels desafiaments per a la governança i la sostenibilitat de les societats.

Afirmem que, amb la finalitat d'empoderar els ciutadans, entenent aquests com tots aquells residents de les ciutats i comunitats, hem de brindar-los accés i motivar-los a l'ús de tota gamma d'oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida.

Creem que l'aprenentatge millora la qualitat de vida, dota els ciutadans dels mitjans necessaris perquè puguin preveure i afrontar nous desafiaments, i els ajuda a cimentar més i millors societats sostenibles.

Reconeixem que el concepte de l'aprenentatge al llarg de tota la vida no és nou; és un tret integral del desenvolupament humà i està profundament arrelat en totes les cultures i civilitzacions.

Sostenim que l'aprenentatge al llarg de tota la vida confereix beneficis socials, econòmics i culturals, tant a individus com a comunitats de l'aprenentatge, i hauria de ser, per tant, un focus d'atenció principal de les ciutats, les regions, les nacions i la comunitat internacional.

Reconeixem que la major part de la població mundial resideix actualment en ciutats i en regions urbanes, i que aquesta tendència s'està accelerant. En conseqüència, les ciutats i les regions urbanes juguen un paper cada vegada més important en el desenvolupament nacional i global.

Reconeixem que les "comunitats de l'aprenentatge", "ciutats de l'aprenentatge" i "regions de l'aprenentatge" són pilars del desenvolupament sostenible.

¹ AGRAÏMENTS. Estem molt agraïts per la generosa hospitalitat i el decidit lideratge del Ministeri d'Educació de Xina i del Govern Municipal de Beijing, que han co-organitzat aquesta Conferència. També reconeixem les fites del Govern Municipal de Beijing en la transformació de la vibrant capital xinesa en una ciutat de l'aprenentatge.

Agraïm al Ministeri d'Educació de Xina, a la Comissió Nacional de Xina per la UNESCO, a Festo Didactic, a DVV International, a Kings Group, a l'Organització d'Estats Iberoamericans (OEI) i a l'Agència Suïssa per al Desenvolupament i la Cooperació (COSUDE), el suport financer que ens han prestat, per propiciar la participació de delegats dels països amb baixos ingressos.

Acceptem que les organitzacions internacionals i regionals, així com els governs nacionals, tenen una funció vital a realitzar en el desenvolupament de les societats de l'aprenentatge. No obstant això, **som conscients** que aquest desenvolupament ha d'estar cimentat en regions subnacionals, en ciutats i en tot tipus de comunitat.

Sabem que les ciutats fan una funció significativa en la promoció de la inclusió social, el creixement econòmic, la seguretat pública i la protecció del medi ambient. Per tant, les ciutats haurien de ser tant arquitectes com executors d'estratègies que fomenten l'aprenentatge al llarg de tota la vida i el desenvolupament sostenible.

Reconeixem que la composició cultural i ètnica, així com el patrimoni i les estructures socials varien en funció de cada ciutat. Amb tot, moltes característiques d'una ciutat de l'aprenentatge són comunes a totes aquestes. *Les ciutats de l'aprenentatge mobilitzen recursos humans i d'altra índole per promoure un aprenentatge inclusiu des de l'educació bàsica fins a la superior; revitalitzen l'aprenentatge en les famílies i comunitats; faciliten l'aprenentatge pel treball i en el lloc de treball, difonen l'ús de les modernes tecnologies de l'aprenentatge, milloren la qualitat en l'aprenentatge i es nodreixen d'una cultura de l'aprenentatge al llarg de tota la vida.*

Considerem que una Ciutat de l'Aprenentatge facilitarà l'empoderament individual, construirà la cohesió social, fomentarà la participació ciutadana, la promoció de la prosperitat econòmica i cultural, i assentarà les bases del desenvolupament sostenible.

Compromisos

Ens comprometem a les següents accions que tenen el poder de transformar les nostres ciutats:

1. **Empoderar a les persones i promoure la cohesió social**

En les ciutats de hui, l'empoderament individual i la cohesió social són crucials per al benestar dels ciutadans; tot propiciant la participació, la confiança, els vincles i la participació cívica. Perquè els ciutadans estiguen preparats per a anticipar i afrontar els desafiaments de la urbanització, les ciutats han d'atorgar gran importància a l'empoderament individual i a la cohesió social. En el desenvolupament de les Ciutats de l'Aprenentatge, recolzem l'empoderament individual i la cohesió social a través de les següents mesures:

- Assegurar que tot ciutadà tinga l'oportunitat d'aprendre a llegir i escriure i adquirir habilitats bàsiques;
- Estimular i propiciar la participació activa de les persones en la vida pública de la seua ciutat;
- Garantir la igualtat de gènere; i
- Crear una comunitat urbana segura, harmoniosa i inclusiva.

2. *Potenciar el desenvolupament econòmic i la prosperitat cultural*

Si bé el desenvolupament econòmic juga un paper fonamental en l'augment del nivell de vida i el manteniment de la salut econòmica de les ciutats, la prosperitat cultural és una potent ferramenta que contribueix a la qualitat de vida. La cultura, que actua com a depòsit del coneixement, del significat i dels valors, defineix la manera de viure i d'interactuar de les persones dintre de les comunitats.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, potenciarem el desenvolupament econòmic i la prosperitat cultural a través de les següents mesures:

- Estimular un creixement econòmic incliusiu i sostenible;
- Reduir la proporció de ciutadans que viuen en la pobresa;
- Crear oportunitats d'ocupació per a tots els ciutadans;
- Recolzar activament la ciència, la tecnologia i la innovació;
- Garantir l'accés a activitats culturals diverses; i
- Fomentar la participació en activitats d'esbarjo i de recreació física.

3. *Promoure el desenvolupament sostenible*

Per garantir la viabilitat futura de les comunitats, els recursos naturals han de ser utilitzats per assegurar una bona qualitat de vida a les generacions futures. El desenvolupament sostenible no es pot aconseguir sols mitjançant solucions tecnològiques, disposicions polítiques o incentius fiscals. Es requereixen canvis fonamentals en la manera de pensar i actuar de les persones. L'aprenentatge al llarg de tota la vida és una part determinant per a aconseguir aquest canvi.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, impulsarem el desenvolupament sostenible mitjançant les següents mesures:

- Reduir els impactes negatius de les activitats econòmiques i d'altre tipus en el medi ambient natural;
- Protegir el medi ambient natural i millorar les condicions de vida de les ciutats; i
- Promoure el desenvolupament sostenible a través d'un aprenentatge actiu en tots els entorns.

4. *Promoure l'aprenentatge incliusiu en el sistema educatiu*

Tots els ciutadans, independentment de les seues capacitats, gènere i sexualitat, origen social, idioma, ètnia, religió o cultura, han de tindre accés a les mateixes oportunitats d'aprenentatge. Si una persona està exclosa de la participació en el sistema educatiu, la seua capacitat de desenvolupar-se com

a individu i contribuir així al desenvolupament de la comunitat, pot veure's afectada.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, impulsarem l'aprenentatge inclusiu en el sistema educatiu a través de les següents mesures:

- Ampliar l'accés a l'atenció i educació de la primera infància;
- Ampliar l'accés a l'educació formal del nivell primari al nivell superior;
- Ampliar l'accés a l'educació d'adults i a l'ensenyança i formació tècnica i professional;
- Millorar la flexibilitat dels sistemes d'aprenentatge als llarg de tota la vida amb la finalitat d'oferir oportunitats d'aprenentatge diverses i cobrir una gamma de competències; i
- Oferir suport als grups marginats, tot incloent les famílies migrants, per garantir l'accés a l'educació.

5. *Revitalitzar l'aprenentatge en les famílies i comunitats*

L'aprenentatge al llarg de tota la vida no se circumscriu als centres educatius o de negocis. Inspira la vida sencera d'una ciutat. En la majoria de les societats, la família és un lloc especialment important per a l'aprenentatge. L'aprenentatge en família i en comunitats locals construeix capital social i millora la qualitat de vida.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, revitalitzem l'aprenentatge en les famílies i les comunitats locals a través de les següents mesures:

- Establir espais d'aprenentatge basats en les comunitats i proveir recursos per a l'aprenentatge en les famílies i en les comunitats,
- Assegurar, a través de consultes, que els programes educatius i d'aprenentatge de les comunitats responen a les necessitats de tots els ciutadans,
- Motivar la gent perquè participe en l'aprenentatge en família i en comunitats, tot atenent especialment els grups vulnerables desfavorits, com ara famílies necessitades, migrants, persones amb alguna discapacitat, minories i educands de la tercera edat; i
- Reconèixer la història i cultura de les comunitats, així com els mètodes d'aprenentatge i d'ensenyança de grups indígenes, com a recursos únics i de gran valor.

6. *Facilitar l'aprenentatge per al treball i en el lloc de treball*

A causa de la globalització, dels avanços tecnològics i del creixement de les economies basades en el coneixement, la major part dels adults necessiten millorar les seues habilitats i coneixements periòdicament. Així mateix, les

organitzacions públiques i privades han d'adquirir una cultura de l'aprenentatge.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, facilitarem l'aprenentatge per al treball i en el lloc de treball mitjançant les següents mesures:

- Ajudar les organitzacions públiques i privades a convertir-se en organitzacions d'aprenentatge;
- Assegurar que tots els membres de la força laboral, tot incloent treballadors migrants, tinguen accés a una gamma àmplia d'oportunitats d'aprenentatge;
- Estimular els empleadors i sindicats perquè recolzen l'aprenentatge en el lloc de treball; i
- Proporcionar oportunitats apropiades d'aprenentatge per a joves i adults aturats.

7. *Estendre l'ús de les tecnologies modernes d'aprenentatge*

Les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), sobretot Internet, han obert noves possibilitats d'aprenentatge i educació. Les ciutats modernes han de propiciar que tots els ciutadans utilitzen aquestes tecnologies per a l'aprenentatge i l'autoempoderament.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, ampliarem l'ús de les tecnologies de l'aprenentatge modernes a través de les següents mesures:

- Desenvolupar marcs de polítiques favorables a l'ús de les TIC en l'aprenentatge;
- Capacitar els administradors, professors i educadors perquè utilitzen aquestes tecnologies que milloren l'aprenentatge;
- Ampliar l'accés dels ciutadans a les eines de la TIC i als programes d'aprenentatge; i
- Desenvolupar recursos d'aprenentatge electrònic de qualitat.

8. *Millorar la qualitat en l'aprenentatge*

No és suficient que les polítiques i les pràctiques en matèria d'aprenentatge al llarg de tota la vida se centren en multiplicar el número de participants. En moltes ciutats, existeix una gran disparitat entre el nombre de persones que participen en programes d'educació i aprenentatge i el nombre d'aquelles que aconsegueixen dominar habilitats i competències rellevants i versàtils. Per tant, la qualitat és de major importància. En particular, existeix una necessitat urgent de fomentar les habilitats, els valors i les actituds que permeten a les persones superar les diferències religioses, lingüístiques i culturals; coexistir pacíficament i descobrir els principis humans, morals i ètics comuns.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, conferim una gran importància a la millora de la qualitat de l'aprenentatge a través de les següents mesures:

- Promoure un canvi de paradigma de l'ensenyança a l'aprenentatge, i que deixi enrere la mera adquisició d'informació per centrar-se en el desenvolupament de la creativitat i les habilitats per a l'aprenentatge;
- Augmentar la consciència sobre valors morals, ètics i culturals comuns, i promoure la tolerància a les diferències;
- Seleccionar adequadament administradors, professors i educadors capacitats;
- Propiciar un entorn favorable en el qual els educands tinguen, en la mesura del que és possible, el control dels seu propi aprenentatge; i
- Oferir suport als educands amb necessitats especials, en concret, a aquells que tinguen dificultats per a aprendre.

9. *Fomentar una cultura d'aprenentatge al llarg de tota la vida*

En l'actualitat, la majoria de les persones experimenta una varietat d'entorns per a l'aprenentatge. Quan les ciutats valoren, recompensen i celebren els resultats de l'aprenentatge, s'afiança la posició dels educands en la societat, i se'ls motiva per a continuar aprenent. Aquesta motivació hauria de recolzar-se mitjançant la provisió d'informació i assessorament exhaustius per tal d'ajudar les persones a prendre decisions informades sobre l'aprenentatge. Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, impulsarem una cultura dinàmica de l'aprenentatge al llarg de tota la vida a través de les següents mesures:

- Reconèixer el paper dels mitjans de comunicació, biblioteques, museus, institucions religioses, centres culturals i esportius, centres comunitaris, parcs i llocs semblants, com a espais d'aprenentatge;
- Organitzar i recolzar actes públics, que estimulen i celebren l'aprenentatge;
- Oferir una informació, assessorament i suport adequats a tots els ciutadans, i estimular-los a aprendre per diferents vies; i
- Reconèixer la importància de l'aprenentatge en contextos informals i no formals; i desenvolupar sistemes que reconeguen i recompensen totes les formes d'aprenentatge.

10. *Enfortir la voluntat i el compromís polític*

Es requereix una forta voluntat i compromís polític per poder construir satisfactòriament una ciutat de l'aprenentatge. Polítics i administradors tenen

la responsabilitat primària de comprometre recursos polítics per a la realització de la visió d'una ciutat de l'aprenentatge.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, reforçarem la voluntat i el compromís polític a través de les següents mesures:

- Demostrar un sòlid lideratge polític i contraure un compromís ferm amb la idea de convertir les ciutats en ciutats de l'aprenentatge;
- Desenvolupar i implementar estratègies ben fonamentades i participatives per a promoure l'aprenentatge al llarg de tota la vida per a tots; i
- Fer un seguiment constant dels avanços de les ciutats per tal que es convertisquen en ciutats de l'aprenentatge.

11. Millorar la governança i la participació de tots els interessats

Tots els sectors de la societat tenen un paper important que jugar pel que fa a l'educació i l'aprenentatge i haurien de participar en la construcció de ciutats de l'aprenentatge. Malgrat això, les parts interessades i els ciutadans tenen més probabilitats de contribuir a la construcció de ciutats de l'aprenentatge si les decisions es prenen de manera participativa.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, millorarem la governança i la participació de tots els interessats a través de les següents mesures:

- Establir mecanismes de coordinació intersectorial per implicar a les organitzacions governamentals i no-governamentals i el sector privat en la creació de ciutats de l'aprenentatge;
- Desenvolupar associacions bilaterals o multilaterals entre sectors amb la finalitat de compartir recursos i multiplicar les oportunitats d'aprenentatge; i
- Animar tots els interessats que oferisquen oportunitats d'aprenentatge de qualitat i que facen la seua pròpia aportació singular a la creació de ciutats de l'aprenentatge.

12. Impulsar la mobilització i la utilització dels recursos

Les ciutats i comunitats que accepten l'aprenentatge al llarg de tota la vida per a tots, observen millores pel que fa a la salut pública, al creixement econòmic, a la reducció de l'índex de criminalitat i a la participació democràtica. Aquests beneficis generalitzats de l'aprenentatge al llarg de tota la vida plantegen arguments sòlids perquè s'incrementi la inversió en la creació de ciutats de l'aprenentatge.

Amb el desenvolupament de ciutats de l'aprenentatge, impulsarem la mobilització i la utilització dels recursos a través de les següents mesures:

- Estimular una major inversió financera en l'aprenentatge al llarg de tota la vida per part dels governs, la societat civil, organitzacions del sector privat i els individus;
- Fer un ús eficaç dels recursos de l'aprenentatge a disposició de tots els interessats i desenvolupar mecanismes de finançament innovadors que recolzen l'aprenentatge al llarg de tota la vida per a tots;
- Remoure barreres estructurals per a l'aprenentatge, tot adoptant polítiques que afavorisquen el finançament per als pobres i oferint diversos tipus d'ajuda financera per als grups menys afavorits;
- Animar als ciutadans a contribuir amb el seu talent, habilitats, coneixements i experiència de manera voluntària; i
- Impulsar l'intercanvi d'idees, d'experiències i de bones pràctiques entre les organitzacions de diferents ciutats.

Crida a l'acció

Molts llocs s'autodefineixen ja com a ciutats o regions de l'aprenentatge. Aquests tenen un gran interès per beneficiar-se del diàleg internacional sobre polítiques, la investigació-acció, el desenvolupament de capacitats i l'aprenentatge mutu, i per adoptar enfocaments eficaços per a la promoció de l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Per tant,

1. Instem la UNESCO que establisca una xarxa mundial de ciutats de l'aprenentatge per recolzar i accelerar la pràctica de l'aprenentatge al llarg de tota la vida en les comunitats de tot el món. Aquesta xarxa haurà de promoure el diàleg de polítiques i l'aprenentatge mutu entre les ciutats associades, enfortir vincles, promoure associacions, facilitar el desenvolupament de capacitats i desenvolupar instruments per motivar i reconèixer el progrés.
2. Instem les ciutats i regions de tots els racons del món que s'unisquen a aquesta xarxa per desenvolupar i aplicar estratègies d'aprenentatge al llarg de tota la vida en les seues ciutats.
3. Instem les organitzacions internacionals i regionals que es convertisquen en socis actius en aquesta xarxa.
4. Instem les autoritats nacionals que animen a les jurisdiccions locals per a crear ciutats, regions i comunitats de l'aprenentatge, i que participen en les activitats internacionals mútues d'aprenentatge.
5. Instem les fundacions, les corporacions privades i les organitzacions de la societat civil que es convertisquen en socis actius de la xarxa mundial de ciutats de l'aprenentatge, tot basant-se en l'experiència adquirida en les iniciatives del sector privat.

Innovació als centres d'educació de persones adultes: un breu catàleg d'experiències

Ramon Paraíso Gallardo¹, CFA Dolors Paul



La qüestió de la innovació és, sense cap mena de dubte, un dels temes recurrents al panorama educatiu actual. De fet, d'un temps ençà, proliferen els congressos i les jornades amb programes d'activitats i experiències on la innovació educativa esdevé l'eix vertebrador. Cada cop més sovint es parla de metodologies innovadores que estan transformant les formes d'ensenyar i aprendre a l'entorn dels centres educatius. Així doncs, des de l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP), passant per la *Flipped Classroom*, la gamificació o el *Design thinking*, docents i centres educatius de tot el país estan posant en marxa noves estratègies i metodologies educatives adreçades a donar resposta a les noves necessitats de l'alumnat del segle XXI. A més, els mitjans de comunicació han contribuït a amplificar les demandes, però també les respostes, donades des dels centres educatius davant d'aquest nou paradigma educatiu. No resulta estrany, doncs, que la qüestió educativa esdevingui present als *mass media* amb una intensitat força notable, tot i que de vegades amb una anàlisi potser massa superficial. Es fa difícil recordar una setmana sense un reportatge, notícia, documental o article sobre la qüestió als principals diaris, revistes i canals de televisió nacionals i estatals al llarg dels darrers mesos. Sembla evident que aquesta “cursa” per la innovació educativa pot generar canvis enormement positius per al sistema en el seu conjunt. No obstant això, en la nostra opinió, una manca de visió estratègica en la gestió de la qüestió de la innovació als centres educatius també pot contribuir a reforçar certes desigualtats ja existents entre centres, claudres i, sobretot, entre l'alumnat.

En qualsevol cas, no esdevé el tema central d'aquest article reflexionar sobre les possibilitats i els perills que se'n deriven de l'exercici de la innovació educativa als centres educatius. El principal objectiu d'aquestes línies és posar de manifest que la innovació educativa també es troba present als centres d'educació de persones adultes, i no precisament d'una manera residual. Malauradament, l'escassa visibilitat de les activitats dutes a terme als centres d'adults pot donar la sensació que aquests viuen d'esquena a aquesta nova realitat. De cap manera. De fet, cada cop són més els centres de formació contínua que aposten per plantejaments innovadors que contribueixin a enriquir l'aprenentatge del seu alumnat. Trobem, doncs, experiències d'aula cada cop més riques i interessants, però també propostes que s'obren a plantejaments més transversals entre àmbits curriculars i que promouen la creació de xarxes de treball entre diversos centres educatius. Trobem, també, novetats en les formes de gestió i d'organització dels centres i, fins i tot, en la manera d'encarar el desplegament dels currículums acadèmics. Tot això ens permet afirmar que, malgrat la seva escassa visibilització, la innovació educativa gaudeix també de bona salut a l'educació permanent.

¹ Llicenciat en història i màster en direcció i gestió de centres educatius. Director i professor de ciències socials del CFA Dolors Paul.

Cal aclarir, abans de parlar de totes aquestes experiències, que les “innovacions” aquí recollides no se sustenten (o, com a mínim, no sempre) en l'aplicació d'eines i metodologies didàctiques de nova creació. En aquest sentit, entenem per innovació, la cerca o la creació de nous camins, de vegades recuperant idees ja implemmentades temps enrere, per donar resposta a les necessitats presents a l'entorn dels centres educatius. Pot intuir-se, doncs, que no parlarem d'una innovació de focs d'artifici, sinó de propostes centrades en fer de les escoles de persones adultes espais més versàtils, dinàmics i, sobretot, més propers a les persones que hi conviuen a diari. Així doncs, parlem d'una innovació de quilòmetre zero, una innovació pragmàtica i, sobretot, útil i lligada a les necessitats del moment, la qual pretén superar el desgast al qual ha estat sotmesa per un (ab)ús potser excessiu per part d'uns i altres. Una innovació que, en la nostra opinió, pot tenir un llarg recorregut als centres d'educació de persones adultes.

Per facilitar la seva exposició, les experiències seleccionades han quedat agrupades en quatre grans blocs. Un primer, en el qual s'analitzen experiències col·laboratives entre diferents centres. En aquest àmbit, s'explicarà amb cert detall el projecte mapaTIC dut a terme entre el CFA Palau de Mar (Barcelona), el CEPA Sierra Norte (Sierra Norte, Madrid) i el CFA Dolors Paul (Cunit, Tarragona), a més d'altres experiències de treball cooperatiu entre centres d'adults d'arreu de la península. Un segon bloc recull diferents experiències d'Aprenentatge i Servei dutes a terme als centres d'adults. El treball conjunt amb la comunitat ha estat al llarg de la seva història i, de fet, continua sent, una línia estratègica per a molts centres d'educació de persones adultes. Al tercer bloc es mostren algunes experiències de noves formes de gestió i d'organització que estan adoptant les escoles d'adults per afrontar els canvis viscuts en aquesta etapa educativa al llarg dels darrers anys. Per últim, es parla també d'algunes experiències significatives relacionades amb la innovació des del punt més científic i tecnològic.

Perdonarà el lector l'excessiva presència de pràctiques dutes a terme al CFA Dolors Paul. L'accés a informació de primera mà i, sobretot, la voluntat de parlar d'experiències de les quals se'n coneixen les necessitats inicials i, fonamentalment, l'impacte generat ens ha portat, no sense molts dubtes, a decidir-nos a parlar-ne de moltes de les propostes dissenyades i implemmentades al centre d'adults cunitenc. Esperem se'ns perdoni l'excés de protagonisme.

MapaTIC, un cas paradigmàtic d'experiència educativa innovadora i cooperativa

L'any 2014 tres escoles de formació de persones adultes engegaven el Projecte mapaTIC² un projecte d'aprenentatge conjunt en el marc del programa d'ajuts PRO-MECE convocat pel Ministerio de Educación y Cultura. Aquesta convocatòria cerca-

² Més informació al bloc del projecte: <http://mapa-tic2015.blogspot.com.es/>

³ Més informació i materials sobre mapaTIC al CFA Dolors Paul al web del centre: <http://www.escolaadults-cunit.cat/cfa/projectes/projecte-mapatic/>

va la creació d'agrupacions d'aprenentatge amb implicació de centres de diferents comunitats autònomes amb l'objectiu d'afavorir la creació de xarxes de treball conjunt entre centres arreu d'Espanya. Així doncs, sota la coordinació del CEPA Sierra Norte de Madrid i amb la participació del CFA Palau de Mar i del CFA Dolors Paul, va sorgir mapaTIC, un projecte que combinava l'anàlisi i la promoció de l'ús de les noves tecnologies a l'aula com a mecanismes motivadors en l'aprenentatge amb l'establiment de canals de comunicació entre tots tres centres per tal de compartir estratègies de treball amb l'alumnat adult. En aquest sentit, mapaTIC va esdevenir un excel·lent mecanisme per obrir les aules i els claustres a noves maneres de fer, també en l'àmbit de gestió i organització dels centres. A més, el fet d'agrupar-se centres amb dinàmiques internes i territorials tan diferents va esdevenir un aspecte enormement enriquidor per a tots els agents implicats durant el procés de treball.

L'eix central de mapaTIC esdevenia la creació d'unes audioguies i unes rutes geolocalitzades mitjançant l'aplicació de realitat augmentada Geoaugmentaty. Acordat aquest objectiu conjunt, cada centre va dissenyar el seu propi projecte i va establir un calendari adaptat a la pròpia dinàmica de treball i a les competències i habilitats de l'alumnat protagonista. Així, per exemple, des del CFA Palau de Mar i des del CEPA Sierra Norte l'eix temàtic va esdevenir la història i el patrimoni històric-artístic del territori, mentre que al CFA Dolors Paul es va aprofitar la presència a la guia de carrers de Cunit de diferents autors de la literatura catalana per dissenyar una ruta literària pel municipi³. En qualsevol cas, la veritable riquesa del projecte, a banda de la creació dels materials, les rutes i l'ús de nombroses eines i aplicacions tecnològiques, radicava en la possibilitat de presentar el propi treball a l'alumnat de la resta de centres i, en darrer terme, a la pròpia comunitat. De fet, les audioguies del CFA Dolors Paul van ser compilades en un fulletó el qual es va posar a disposició del públic local a l'Oficina de turisme municipal, mentre que des del CEPA Sierra Norte es van generar una sèrie de panells amb informació recollida amb codis QR els quals es van distribuir pels diferents municipis objectes d'estudi. A més, es van dur a terme trobades conjuntes a Madrid i a Catalunya amb l'alumnat de totes tres escoles on es van poder compartir els productes creats per tots els equips de treball. Aquestes trobades va permetre, d'una banda, posar en valor la pròpia feina mostrant-la als companys de la resta de centres i a la pròpia comunitat educativa. D'altra banda, el fet d'haver de difondre els resultats del treball realitzat va aportar un punt de "realitat" al dia a dia de l'elaboració de les guies que va generar una gran motivació entre l'alumnat.

En definitiva, mapaTIC va esdevenir un element de dinamització i d'aprenentatge d'alt valor afegit per a les comunitats educatives dels tres centres participants. No només va permetre explorar noves maneres d'enfocar el treball a l'aula, sinó que també va afavorir la creació de canals de comunicació més sòlids als propis claustres i l'establiment d'una xarxa de treball cooperativa entre centres de la mateixa etapa educativa. Tot

això, a més, aconseguint una visibilització i una presència més que notable als mitjans de comunicació, fet genys menyspreable en una etapa acostumada a l'oblit mediàtic⁴.

MapaTIC va esdevenir un projecte molt concret, el qual es va desenvolupar al llarg de tot un any i on només van participar tres centres educatius. No obstant això, cada cop existeixen més iniciatives conjuntes basades en la col·laboració entre les escoles de persones adultes. Un bon exemple és la lectura conjunta del Quixot coordinada per la *Comunidad de docentes de educación de personas adultas* i realitzada per commemorar el IV centenari de la mort de Miguel de Cervantes⁵. Des de l'agrupació de docents es va llançar la proposta a les xarxes socials i un total de quaranta-sis centres van decidir participar-hi. Una idea molt senzilla però que va generar molt d'entusiasme en una gran quantitat de centres d'arreu d'Espanya i que ha permès ampliar la xarxa de treball anteriorment mencionada. En fi, no sembla una mala decisió posar-se a treballar en xarxa amb altres centres educatius. Podem aconseguir bones idees, solucions a problemes compartits i, per què no dir-ho, una visió més objectiva i, per tant, més enriquidora del nostre propi centre educatiu.

Aprenentatges al servei de la comunitat, també a l'educació permanent

L'aprenentatge servei (APS) és una proposta educativa basada en la combinació de processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un projecte en el qual els participants es formen mentre treballen sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo. Evidentment, hi ha una diversitat enorme d'experiències d'aprenentatge i servei, amb objectius i propostes ben diferenciades. No obstant, pot acordar-se que l'APS esdevé una activitat complexa que integra el servei a la comunitat amb el treball i l'aprenentatge de continguts, competències, habilitats o valors. És a dir, l'APS combina la intenció d'ensenyar amb la intenció d'ajudar o, com a mínim, de generar sensibilització respecte determinades qüestions. Parlem, doncs, de projectes educatius amb una clara utilitat social⁶.

Cada cop més centres educatius posen en pràctica experiències basades en l'APS i, en aquest sentit, els centre d'adults no són cap excepció. De fet, tradicionalment, les escoles de persones adultes han estat espais educatius oberts a les necessitats i a les demandes socials de les seves comunitats. Potser el "procés d'oficialització" dels ensenyaments impartits als centres d'adults al llarg dels darrers anys, amb una pèrdua important d'espai de propostes formatives que no acaben amb l'obtenció d'un títol oficial, han desdibuixat aquesta estreta relació entre els centres i les seves comunitats. És en aquest context de programes formatius estrictament acadèmics i oficials on l'APS pot permetre recuperar el tarannà solidari i transformador tradicionalment associat als centres d'adults.

Hi ha centres que tenen l'APS ben instal·lat al seu ADN. Aquest és el cas del CFA Can Serra de l'Hospitalet. De fet, Can Serra és l'única escola d'adults que for-

⁴ El programa "La aventura del saber" de TVE va editar un reportatge sobre el projecte on podeu obtenir informació més detallada: <http://www.rtve.es/album/la-aventura-del-saber/aventuramapa-tic/3163463/>

⁵ Vídeo de la lectura conjunta organitzada per la Comunitat de docents de l'educació de persones adultes: <https://www.youtube.com/watch?v=eovYn3o4Xu8>

⁶ Més informació sobre l'aprenentatge servei: <http://www.aprenentatge-servei.org/>

⁷ Més informació sobre els projectes d'APS del CFA Can Serra al seu web: <http://agora.xtec.cat/cfa-canserra/projectes-educatiu-descola/>

⁸ Més informació sobre el projecte al web de l'escola: <http://www.escolaadults-cunit.cat/cfa/projectes/projecte-fes-te-donant/>

ma part de la Xarxa de Centres Educatius d'Aprenentatge Servei de Catalunya. Actualment tenen en marxa tres projectes d'aprenentatge servei ben diferents: “El barri camina”, “Coneguem el parc de les Planes” i “Art als murs”. Al projecte “El barri camina” l'alumnat de l'escola es forma per realitzar tasques de voluntariat a l'esplai Can Serra i a la residència de gent gran Francisco Padilla. Hi pot participar qualsevol alumne de l'escola independentment dels estudis en els quals estigui matriculat. L'alumnat assisteix a diferents jornades de formació on aprèn el que representa el voluntariat i millora les seves habilitats socials i comunicatives. Un cop format, desenvolupa diferents activitats a les associacions. La força del projecte radica en la creació de llaços entre els estudiants de l'escola i les entitats del barri, a banda de les relacions personals que s'hi estableixen en el desenvolupament del projecte. Per la seva banda, el projecte “Coneguem el parc de les Planes” combina l'aprenentatge basat en projectes amb l'APS. L'objectiu bàsic és oferir el servei de visita guiada al parc municipal a les escoles de primària. La visita la dirigeix l'alumnat de graduat en educació secundària, el qual treballa durant els primers mesos del curs els continguts necessaris per dur a terme la visita. A més, els futurs guies reben una formació específica per part de professionals de l'àmbit amb l'objectiu de millorar les seves habilitats comunicatives i de gestionar adequadament la visita. Per últim, “Art als murs” esdevé un interessant projecte de sensibilització artística en col·laboració amb la Fundació Arranz-Bravo a partir del qual l'alumnat del centre ha decorat els murs exteriors del centre⁷.

Altra experiència d'APS d'interès duta a terme per un centre d'adults ha estat el Projecte “Fes-te donant”⁸, dissenyat i executat pel CFA Dolors Paul de Cunit durant el curs 2016-2017. Es tracta d'un projecte que neix de la necessitat de reactivar el volum de donants de sang del municipi, el qual anava reduint-se de manera progressiva al llarg dels darrers anys. Amb l'objectiu de revertir aquesta situació, el centre d'adults cunitenc, amb la col·laboració de l'Institut Ernest Lluch i Martín i la Biblioteca Municipal Marta Mata, va fer-se càrrec de la campanya de donació de la primavera del 2017. Així doncs, l'alumnat de tots dos centres educatius, amb el suport del Banc de Sang i Teixits de Catalunya, va dissenyar i implementar la campanya de difusió, a més de fer-se càrrec de la recepció i coordinació dels diferents serveis al voltant de la jornada de donació (atenció al públic, refrigeri, espai infantil, comunicació, etc.) La jornada va esdevenir tot un èxit: es van aconseguir 158 donacions, de les quals 77 van ser de nous donants, fet que ha permès renovar el banc de donacions local. A més, es va fer campanya per recollir també donants de medul·la òssia, arribant a un total de 44 donants més. En definitiva, una proposta solidària impulsada des de l'escola d'adults la qual, gràcies a la participació del conjunt de la comunitat educativa, ha fet front de manera exitosa a les necessitats del territori.

Innovar per donar resposta a les necessitats de les persones

De vegades, la innovació supera l'àmbit purament acadèmic per centrar-se en l'atenció a les necessitats de les persones. Potser, de fet, la veritable innovació sigui això: contribuir a generar situacions que, a banda de l'aprenentatge assolit, donin resposta o contribueixin a la millora de la situació de l'alumnat en l'aspecte acadèmic però també personal, social, cultural, etc. I aquesta és, sens dubte, la finalitat del projecte "Unitat o"⁹ iniciat pel CFA El Roure de Polinyà ja fa uns anys. En resum, la Unitat o pretén establir un temps de coneixença (dues setmanes, aproximadament) entre alumnat i professorat abans d'iniciar el treball amb els continguts curriculars específics del curs de preparació per a la prova d'accés a cicles formatius de grau mitjà. Aquesta idea, que sembla de sentit comú, és sovint oblidada per la premsa i la urgència amb la qual s'afronta aquest tipus de formacions. I és que la pressió per afrontar amb garanties d'èxit la prova final fa que, des de l'inici del curs, l'ombra de l'examen oficial anul·li qualsevol proposta metodològica (diguem-ne) alternativa. En aquest sentit, la "Unitat o" sembla una estratègia excel·lent per posar un punt de pausa i conèixer amb detall les característiques generals de l'alumnat. D'aquesta manera, pot organitzar-se millor la seqüenciació dels continguts i, a més, s'estableix un clima de treball i de cohesió de grup molt positiu per al desenvolupament general del curs. Aquesta qüestió esdevé especialment significativa tenint en compte el perfil general d'aquest tipus d'alumnat en molts centres d'adults: baixa autoestima, coneixements previs molt reduïts, escassos hàbits d'estudi, bloqueig emocional davant una situació de prova, desconfiança en la figura del docent, necessitats educatives especials i patologies mentals, manca de motivació, falta d'autocontrol, etc. En definitiva, un punt de pausa a partir del qual construir dinàmiques d'aprenentatge molt enriquidores.

Parlem ara de la relació entre els centres de formació d'adults i el món de la feina i l'ocupació. Sens dubte, una de les grans preocupacions de l'estudiant adult és l'accés al mercat laboral. Són moltes les persones que s'adrecen als centres d'adults per millorar la seva formació acadèmica i, d'aquesta manera, aconseguir un treball o, en cas que el tinguin, millorar la seva situació laboral. Conscients d'aquesta preocupació, des del CFA Dolors Paul es va engegar el Projecte Ocupa't¹⁰ l'any 2016. Aquest projecte combina tot un seguit d'accions adreçades a millorar les opcions d'ocupabilitat de l'alumnat de l'escola. Les propostes van des del desenvolupament de tallers de formació específics sobre com crear un currículum atractiu, preparar una entrevista de feina o fer servir les xarxes socials per cercar treball, fins a la gestió d'una borsa de feina al centre, passant per la realització de xerrades professionals o la visita a centres formatius i empreses dels sectors professionals en els quals l'alumnat es troba interessat. Totes aquestes actuacions es complementen amb la creació d'un mòdul opcional específic de pràctiques per a l'alumnat del curs de graduat en educació secundària obligatòria. Així doncs, el mòdul "Tastets d'oficis" permet fer una aproximació al món laboral a persones que encara no tenen cap experiència professional o que, malauradament, estan vivint una situació de desocupació.

⁹ Més informació sobre el projecte Unitat o al Diari de l'Educació: <http://diari-educacio.cat/unitat-o-formacio-dadults-coneixer-la-lumne-perque-aprengui-millor/>

¹⁰ Més informació sobre el projecte Ocupa't al web de l'escola: <http://www.escolaadultscunit.cat/cfa/projectes/projecte-ocupat/>

¹¹ Més informació sobre la Jornada: <http://www.educac2.madrid.org/web/centro.cepa.torrelaguna/actividades>

¹² *Nota de la revista.* - Aquest congrés ha estat realitzant-se, ininterrompudament, des de 2010, cada dos anys; hi ha diverses publicacions que han recollit la majoria de les ponències presentades, veieu: *'El aprendizaje a lo largo d ela vida: una propuesta de futuro.* Manuel Martí Puig y M. Luisa Sánchez Ruiz, editores. Edicions del CREC-Instituto Paulo Freire de España. Xàtiva, 2010'; *'Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica. Aprender a lo largo de la vida.* Manuel Martí Puig, editores. Edicions del CREC-Instituto Paulo Freire de España. Xàtiva, 2012'; *Revista Diálogos. Educación y formación de personas adultas* 78; volumen 2/2014: *'Formación, inserción laboral y emprendimiento social en la Europa actual'*.

ció de llarga durada. En definitiva, es tracta d'oferir eines no només per assolir objectius acadèmics, sinó per contribuir a la millora social i personal de l'alumnat.

Innovació, ciència i tecnologia als centres d'adults

Vivim un temps de revolució científica i tecnològica sense precedents. La ciència i la tecnologia avancen a un ritme frenètic davant el qual l'escola sembla no poder donar resposta instantània. És cert que el ritme i l'organització escolar (també els recursos, per suposat) no sempre afavoreixen l'aprofitament d'aquests avenços. No obstant això, són molts els centres, també d'adults, que estan treballant per adaptar-se i treure'n profit de les últimes tendències tecnològiques. Un clar exemple d'això és la I Jornada de programació i robòtica als centres d'adults¹¹ organitzada pel CEPA Sierra Norte el passat mes d'abril de 2017. L'objectiu principal era evidenciar que els centres d'adults també poden esdevenir centres d'innovació tecnològica i que l'alumnat adult pot fer ús i aprofitar els nous avenços científics i tecnològics. La jornada va ser un èxit de participació. Més de dues-centes persones procedents de centres d'adults de la comunitat de Madrid, però també professorat d'altres etapes educatives i d'altres comunitats autonòmes van apropar-se a gaudir d'un programa molt obert i variat. Conferències, tallers, exhibicions de robots i les presentacions dels treballs realitzats per l'alumnat van ser algunes de les activitats desenvolupades. Una clara mostra de que, quan un centre té un claustre i una comunitat educativa que camina en la mateixa direcció, es poden generar espais d'aprenentatge d'enorme valor.

Equips de treball: agrupacions de docents treballant per la innovació als centres d'adults

En definitiva, pot afirmar-se que, parlant d'innovació, els centres d'adults es mouen. Clara mostra d'això és l'aparició de diferents equips de treball formats per docents d'educació permanent amb l'objectiu de visibilitzar la feina dels centres d'adults però també d'investigar i promoure noves maneres de fer dins i fora les aules de l'educació d'adults. Fruit d'aquesta voluntat esdevé la creació de la *Comunidad de docentes de educación de personas adultas*. Creada al 2016, aquesta agrupació de docents manté una intensa activitat a les xarxes i ha estat generadora de nombroses activitats col·laboratives entre els centres d'adults d'arreu d'Espanya. D'altra banda, l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona compta amb un grup de treball format per una vintena de docents de l'etapa, els quals es troben investigant i reflexionant sobre metodologies innovadores i cercant vies per potenciar la visibilització de tota la feina duta a terme als centres d'educació permanent de Catalunya. Per últim, l'èxit d'iniciatives com el *Congrés d'Aprenentatge al llarg de la vida* organitzat per la Universitat Jaume I de Castelló¹² esdevenen magnífics exemples de que l'educació permanent està més viva que mai i que continua treballant per tal oferir una oferta formativa de qualitat, innovadora i, sobretot, adaptada a les necessitats del seu alumnat.

Una experiència en alfabetització al llarg del temps

Dolors Monferrer Ferrando



“Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.”
Paulo Freire

No s’han fet cursos d’alfabetització des de fa més de 20 anys. Menyspreu de l’alfabetització: concepció de l’educació amb vàlua i no vàlua. El món de l’educació en categories de valor. Sentit de la Formació de Persones Adultes. Desconnexió dels centres de formació de persones adultes dels seus propis territoris i de les persones que en ells habiten. Oblit de les persones més vulnerables i interdependents.

Presentació: on estic i què faig

La meua experiència en alfabetització comença a l’any 79 de manera voluntària en barris marginals, de població majoritàriament gitana.

Temps sense serveis socials i on l’educació d’adults se fa en Associacions de Veïns, i de manera voluntària. En eixos temps de la Transició espanyola eren elevats els nivells d’analfabetisme absolut i funcional.

El primer mètode que vaig utilitzar i que va a aplegar a les meues mans va ser: *“Así aprendemos los adultos en l’Hospitalet”* material de la Escuela de Adultos de Can Serra. Aquest llibre seguia el mètode Paulo Freire.

Per què eixe mètode?

Era l’única cosa que coneixíem específica d’educació d’adults. Era i és un mètode que per a mi arreplega una qüestió fonamental i és que posa en el centre a la persona adulta, i està contextualitzada en el present, en la seua vida quotidiana que la persona adulta viu, que fa que prenga consciència de la seua realitat i que no es quede en la crítica immobilista sinó que el du a l’acció individual i col·lectiva. L’apodera per a dir la seua pròpia paraula.

L’educació no és neutra, mai ho ha estat ni ho està ara. Eduquem per a la transformació o eduquem per al conformisme, eduquem en l’individualisme, o eduquem les accions col·lectives...

Així és com he treballat i com segueix treballant, com diu Paulo Freire:

“Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.”

Quan comences a treballar en alfabetització i entres en contacte amb persones que no saben ni llegir ni escriure entens que això té una causa i és pel context social, cultural i econòmic que li ha tocat per atzar viure.

Eixe context social de desigualtat que viu és la causa de la seua manca de formació, d'analfabetisme. Això era i continua sent així.

La pobresa, l'exclusió social i l'analfabetisme tant absolut com funcional van junts. Hi ha una relació directa entre nivell d'educació i formació i exclusió social.

Ha estat per a mi molt important ser conscient d'això, de saber que és la realitat social, econòmica i cultural la que ha generat la situació de les persones adultes analfabetes. Ells i elles són la resposta i el símptoma més evident d'una societat que ha generat i ara mateix genera grans desigualtats i pel mateix injustícies i manca d'oportunitats per a tots.

Si nosaltres com a educadors/es d'adults tenim eixa concepció de les persones amb les que ens relacionem quotidianament, la nostra preconcepció a l'hora de relacionar-nos amb elles serà diferent.

No és el mateix, com a mestres, pensar que l'altre no té més que carències i que si no sap és perquè no ha volgut, qüestió amb la que ens bombardegen en aquesta societat capitalista i neoliberal que ens vol fer responsables únics del que ens passa, com si la societat fóra justa, igualitària i a tots ens donés les mateixes oportunitats, doncs en la nostra tasca educativa entra intentar saber i esbrinar què ha passat en eixes vides, d'on venen, quin ha estat el context de la seua infància, per què va anar poc a l'escola o gens.

Per a mi ha estat molt important no veure a la persona adulta com un ser amb carències, sinó una persona amb capacitats i potencialitats que per les circumstàncies socials, culturals i econòmiques que ha viscut l'han dut a aquesta situació d'exclusió i pobresa.

“Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.”

Canviar la nostra mirada, veure i valorar les persones que tenim davant, valorar les seues especificitats, els seus propis sabers, viure amb ells i elles el que possiblement siga la primera vegada que van a viure experiències d'aprenentatge positives i que pot augmentar la seua pròpia autovaloració, normalment disminuïda per una societat que sols valora els sabers acadèmics i no la saviesa que dona l'experiència i que ells i elles si tenen.

Perquè si una cosa he après al llarg de tots aquests anys en persones d'alfabetització, ha estat la potència de la condició humana i he vist que ha estat la seua capacitat d'avançar, de canviar, d'anar endavant siguen les circumstàncies que siguen... He vist una força, un coratge i una valentia que no he vist en d'altres grups de formació.

Perquè la formació d'adults és expressió, és comunicació, és diàleg no sols escrit i llegit, sinó també parlat. És a dir, parlem de paraules vives, de paraules de l'experiència de la persona adulta, de paraules amb un sentit... i de desenvolupar una qüestió fonamental, el diàleg, en el que això significa de pensament propi, de capacitat crítica, d'escolta i de reconeixement dels i les altres. Un diàleg que parteix de la seua vida quotidiana, quan més propera i directa millor.

I ací ja entra una qüestió fonamental per a mi que és la relació amb el mestre: la confiança.

Per a mi ha estat fonamental generar relacions de confiança, ja que aquestes són en definitiva relacions d'acceptació i de no judici. Són doncs, relacions no freqüents en el món actual, quan la majoria de les relacions estan basades en l'interés i la mercantilització.

Generar eixes relacions és fonamental per anar levant-los eixa manca d'autovaloració, eixe sentiment de menys, de no vàlua que la societat va mostrant-los des de menuts i al llarg de tota la seua vida.

La manera d'afrontar això, per a mi, és fent-los pensar ... en les seues creences, valors, opinions, visions del món... és a dir, començar a llegir el món on viuen.

Qüestionar, reproblematicar, donar la volta al pensament... en definitiva generar coneixement i capacitat crítica...

“La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho a expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”

Perquè és en eixe silenci on la majoria viu, un silenci que és opressiu, que segons la meua experiència en molts casos els genera ràbia, ira, malestar, agressivitat i accions il·legals que en molts casos els han dut a la presó, en definitiva, dolor i patiments... vides plenes de lluites.

I si no és així, viuen i accepten la submissió i el servilisme, perquè eixa exclusió els du a la desesperança, a la impotència, a les creences màgiques, religioses... Mecanismes comprensibles de supervivència... Tot molt allunyat de vides plenes i harmonioses...

Començar a permetre que puguem expressar-se, poder ser escoltat, és l'inici de l'eixida cultura de l'exclusió i el silenci.

“Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando”

“Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad”

“Enseñar exige saber escuchar”

Quan tots ens adonem que sempre i en tot moment aprenem uns d'altres, que estem aprenent sempre, comença a circular l'autoritat, no l'autoritarisme, l'empatia front la vida i les circumstàncies dels altres, l'escolta i el reconeixement.

Però l'educació i l'alfabetització van començar a canviar... aplegaren els anys 90...

“Se pretende convertir la escuela en una empresa que tiene por objeto final el rendimiento. Esto se convertirá en una trampa mortal para los desheredados de la tierra.”

I així ha estat... i és en aquests moments actuals...

Aquest mètode de Paulo Freire durant els anys 90 va començar a concebre's com un mètode que era de països pobres, d'un context llatinoamericà, que ja no ens cor-

responia a nosaltres, que ja érem un país europeu, desenvolupat. Paulo Freire ja no era per a nosaltres. I a partir d'ací vàrem patir, per a mi un gran retrocés en l'educació i en la formació... també en l'alfabetització.

La manca de formació i preparació del professorat que molts dels que han impartit l'alfabetització en les escoles d'adults ha estat penosa.

He vist com molts mestres de primària en alfabetització han donat i donen materials infantils a les persones adultes analfabetes. Pense que és una humiliació per a les persones adultes. Donant una educació bancària com diria Paulo Freire que els confirma la seva carència i inferioritat. Que no els serveix per a llegir ni entendre, ni actuar en el món on viu, que els perpetua en el silenci i en l'exclusió... la pobresa i el dolor, la rebel·lia i la delinqüència.

Malauradament, així ha estat durant molts anys la formació de persones adultes, amb un professorat benintencionat però no format en la tasca educativa que havia de fer... no format en la importància que té l'alfabetització, tant l'absoluta com la funcional –ara, en aquests moments de tan alta intensitat en diferents grups socials de la ciutadania valenciana. Ara sembla que comencen a canviar les coses, me n'alegre i ho celebre... perquè com a societat tenim un deute amb elles i ells, perquè ells i elles són les víctimes, més que ningú/a d'un sistema injust i desigual que genera exclusions, patiments i injustícies, i vides veritablement molt dures.

“Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.”

I per a mi, vivim i hem viscut molts anys en eixa farsa. Una farsa d'un sistema educatiu que no els ajuda a apoderar-se, que no els ensenya veritablement a llegir el món i posicionar-se, a transformar el seu propi món junt a altres. Una educació que no ens fa prendre consciència del per què se viu en una situació d'injustícia i no en altra...

Crec que falta una educació i formació específica al professorat de FPA, que mostre l'especificitat de la nostra tasca educativa. Sembla que comencem ara a anar per bon camí.

Però no tot ha estat dolent...

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que han de cambiar el mundo.”

Si haguera de dir-vos alguna cosa significativa per a mi, seria dir-vos que de qui jo més he après al llarg de la meua vida professional no ha estat dels llibres, que sí..., ni dels professors/es de la universitat, que sí, ni d'altres companys/es, que sí... de qui he après, fonamentalment, ha estat dels meus alumnes d'alfabetització i dels altres nivells del cicle I...

Perquè he vist veritables transformacions personals i socials, d'estar callades, per no dir, mudes, a atrevir-se a tot, he vist autèntiques intel·ligències naturals, amb saviesa per afrontar la vida, amb reafirmació i dignitat per a no deixar-se afonar ni menysprear, he vist humilitat i paciència i sentit comú... capacitat de treball en equip sols amb els propis sabers, la majoria de les vegades, sabers femenins...

M'han desmuntat en la meua experiència que jo sabia i ells o ells, no...

Tot al contrari els meus alumnes d'alfabetització m'han educat, i he vist que als mestres la societat ens educa en la supèrbia. Definitivament he après d'ells i elles i si confie en algun ser humà és en ells i elles.

M'han ensenyat com és la vida humana en situacions extremes, i he vist que la vida sempre renaix, sempre ix endavant inclús en els espais més inhòspits.

Veure la bellesa en espais molt lletjos és una de les experiències més impactants. Això m'ho han proporcionat homes i dones analfabets meravelloses que he tingut el plaer de conèixer i a les que estic profundament agraïda.

Si en algun moment les nostres aules canvien, si les nostres escoles canvien, si els nostres barris canvien..., serà per ells i elles, serà pels més exclosos, pobres i analfabets, amb el coratge, la valentia i la força que tenen junt amb nosaltres si som capaços de dur una educació d'adults transformadora i emancipadora.

Els són els que se'n adonen que no vivim temps d'estar a soles, si no temps d'estar junts/es. Temps de defensar unes vides més dignes i justes.

Finalment, com diu Paulo Freire: ***“El mundo no es, el mundo está siendo”***; I no se quin món estem fent...

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



L'educació popular amb les NTIC i des de les NTIC

Marco Raúl Mejía J.¹ *Planeta Paz; Expedición Pedagógica Nacional; Programa Ondas Colciencias*²
Traducció: Iolanda Corella i Marta Malet



“La comprensió crítica de la tecnologia i de quina és l’educació que necessitem per a aquesta, ha d’estar fundada i a la vegada ser una mediació cada vegada més sofisticada en el món de hui, ella ha de ser sotmesa necessàriament al filtre polític i ètic. Com major és la importància de la tecnologia, més s’afirma la necessitat d’una rigorosa vigilància ètica sobre aquesta, d’una ètica al servei de la gent, de la seua vocació ontològica de ser més i no una ètica estreta i malvada a favor del lucre i del mercat. Per això mateix, la formació tecnicocientífica que necessitem amb urgència, és molt més que pur entrenament o ensinistrament per a l’ús de procediments tecnològics”.

Paulo Freire (2000:101-102).

¹ Llicenciat en filosofia i lletres, amb mestratge en educació i desenvolupament. Té una àmplia trajectòria i experiència en el treball d’educació popular, l’enfortiment de projectes educatius no institucionals, i en sectors marginats. Actualment treballa amb l’ONG Planeta Paz.

² Aquest treball es desenvolupa conjuntament per un equip constituït per María Elena Manjarrés, Jenny Ciprian, i l’autor d’aquestes pàgines.

Aquesta cita del més reconegut exponent del paradigma llatinoamericà en educació i de l'enfocament alliberador en pedagogia, ens assenyala la importància de tornar als clàssics, tot i que algunes temàtiques no hagen sigut desenvolupades per ells en profunditat per infinitat de raons de context, d'interès, de pertinència al moment històric i altres. Amb tot, trobem que, en tant que són bons fills del seu temps, donen claus interpretatives i llum per a, des de la perspectiva del seu horitzó practicoconceptual, pensar i desenvolupar elements i aspectes que es requereixen per tal de donar cos i actualitat a múltiples problemàtiques emergents, les quals, a la vegada que recullen eixe llegat construït des d'aquest, deriven noves claus interpretatives per fer real la vigència del pensament crític en aquests temps canviants.

En aquest sentit, aquestes paraules de Paulo Freire orienten les apostes ètiques i polítiques des de les quals els educadors populars hem de reflexionar els assumptes de la tecnologia en tant que centrals a la constitució de la societat d'aquest segle canviant, ja que no sols formen part del paisatge quotidià de les nostres realitats, sinó que formen part important de l'entramat de control i poder que constitueix les noves cares de la dominació i, per tant, de les lluites de resistència i construcció de contrahegemonies que mostren, tènueament, els nous territoris i camins per als processos d'emancipació, i la incorporació d'aquests nous fenòmens en aquests per fer reals eixos altres mons possibles que s'estan constituint.

Amb aquest text busquem fer una incursió en aquestes realitats que estan en procés de constitució en el món, i en la manera com elles impacten en els nostres contextos específics de països de l'anomenat antigament Tercer Món. Però també, en la manera com l'actual revolució científicotècnica en marxa dóna forma a aquestes noves realitats virtuals, que s'han fet possible mitjançant nous llenguatges, noves semantitzacions, i en les quals allò digital apareix com a configurador d'aquestes.

L'Educació Popular, en tant que el seu punt de partida és la realitat, reconeix aquests assumptes emergents, els reprén tot teixint un nexa amb els seus postulats per a proposar socialment una manera de relacionar-se amb ells i construir-los com a mediadors, en coherència amb la seua concepció; exercici amb el qual busca fer-se efectiva i present en aquestes dimensions que broten d'un món constituït per un nou llenguatge digital, una nova realitat d'allò virtual. Amb aquestes, l'emergència de noves tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC) i la constitució de múltiples i variades expressions culturals que s'enllacen amb les formes i sabers de les cultures -tradicionals i modernes- per a donar cos a una manera d'aquestes que exigeix replantejaments en els processos de socialització i d'educació.

Per això, en aquest assaig, com a punt de partida, mostrarem què és això que anomenem educació popular, tot realitzant una xicoteta síntesi que ens permeta evi-



denciar la seua aportació, que a la vegada es converteix en el nexa fonamental des del qual es construeix la unitat amb els processos de les NTIC. En un segon moment ens endinsarem en com al llarg de la segona meitat del segle xx les NTIC reorganitzen la societat en els aspectes econòmics, socials i culturals, i com eixe enteniment és clau ja que configura un nou escenari de poder i control, lligat als nous grups i al capital financer.

En el tercer paràgraf recuperarem els dos anterior i iniciarem una elaboració per a entreteixir-les i mostrar com es pensa i es fa, a dia de hui, en l'educació popular des de les noves realitats de les NTIC, lectura que des del seu llegat obri perspectives per donar-li forma a una reflexió embrionària, com aquesta, amb la finalitat d'animar les elaboracions posteriors. A la llum d'aquests plantejaments intentarem construir, en l'última part del document, una proposta de reptes i agendes que es dibuixen per a educadores i educadors populars, així com per al pensament crític en abordar aquestes realitats emergents.

Aquesta recerca embrionària és sols això, uns primers traços d'una rica problemàtica que s'obri i que repta l'educació popular per fer-la vigent en els temps que vivim. Tal com diu algun pensador, "estem davant d'un nou desembarcament del capital en el món", i en aquest sentit, aquells que venim de la teoria crítica també hem de donar forma a eixes noves maneres de comprensió que ens duren més enllà del capital a construir altres mons fundats en la justícia, la solidaritat i la construcció d'allò humà de forma més plena.

De quina educació popular parlem?

En la nostra gran pàtria llatinoamericana, des de les lluites d'independència, l'educació popular s'ha omplert de contingut. És així com en les seues primeres passes va prendre el nom que se li donà en Europa per dotar a les repúbliques naixents d'un sistema públic d'educació que garantira l'existència de l'escola única, laica, gratuïta i obligatòria, amb la qual l'Assemblea francesa va buscar posar fi a la societat estamental i construir, a partir d'ella, la democratització de la societat.

Aquesta discussió és ampliada i pren formes pròpies en Amèrica (Puiggrós, 2005), tot desapareixent del panorama per períodes i ressorgint en moments específics, com una onada que retorna la problemàtica a contexts particulars per donar resposta en moments en els quals les crisis, per diferents causes, s'intensifiquen per a després invisibilitzar-se i tornar a emergir en les particularitats de les conjuntures i dels processos socials, en què els seus plantejaments adquiriran forma i buscaran resposta. En aquest primer tronc estarien: Simón Rodríguez, José Martí (Mejía, 2012). En aquest sentit, lluitadors independentistes com Domingo Faustino Sarmiento i Andrés Bello parlaren d'aquest tema en una perspectiva europea, de dotar d'escola pública les repúbliques naixents. Malgrat això, Simón Rodríguez imagina una lec-

tura que reelabora eixa proposta i l'ompli d'un contingut que la diferencia, dotant-la d'una mirada americana. En aquest sentit, aquest tronc té un desenvolupament, les principals fites del qual serien:

Entre els pensadors de les lluites d'independència, el més explícit en parlar d'educació popular en aquest període fou Simón Rodríguez (1769-1854), mestre del llibertador Simón Bolívar. Parla d'una educació que ell anomena com a popular i que en els seus escrits apareix amb tres característiques (Rodríguez, 1988):

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

En els intents de construcció d'universitats populars al llarg de la primera meitat del segle xx a Amèrica Llatina, les més notables foren les de Perú, El Salvador i Mèxic. En aquestes es treballava per educar també amb característiques diferenciades:

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

En les experiències llatinoamericanes, pel fet de construir una escola pròpia lligada a la saviesa aimara i quítxua, una de les més representatives fou l'escola Ayllu de Wansata, en Bolívia, promoguda per Elizardo Pérez (1962). Alguns dels seus fonaments són:

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

També trobem la construcció de projectes educatius al servei dels grups més desprotegits de la societat. En aquest sentit, el P. Vélaz, sj, i el seu intent per construir una escola des de l'educació popular integral com a fonament del Moviment *Fe y Alegría*, experiència que es desenvolupa des de 1956 (*Fe y Alegría* Oficina Central, 1981), planteja:

- "Educació per a trencar les cadenes més fortes de l'opressió popular mitjançant una educació cada dia més extensa i qualificada."



- “La desigualtat educacional, i per tant cívica, de la nostra societat suposadament democràtica, en la qual els privilegiats de classe reben tots els recursos acadèmics, tècnics i culturals per a ser els amos del poble.”
- “Després de tanta lluita no ens podem resignar a viure en una justícia mediocre. Aquest ha de ser el moment més alt, més clar, més ressonant de la nostra justícia integral.”
- “Fe y Alegría” va nèixer per tal d’impulsar el canvi social mitjançant l’educació popular integral.”

Aquestes quatre branques històriques, en les quals la recerca d’una educació pròpia, en alguns casos anomenada “Educació Popular”, fou emplenada de continguts en el seu moment i en les particularitats de la seua realitat, tornen a sorgir en el nostre continent en la dècada dels 60 del segle passat, constituint una cinquena branca que donaria lloc a una sèrie de processos que prendrien novament el nom d’Educació Popular, però també d’altres, com: Educació Alliberadora, Pedagogia de l’Oprimít, Educació Emancipadora, Pedagogies criticosocials, Pedagogies comunitàries. Paulo Freire, membre del “Movimiento de Cultura Popular” en Recife-Brasil, seria el seu exponent més preclar.

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

L’educació popular, en les seues diverses manifestacions, ha consolidat una concepció en la qual no existeix acció educativa i pedagògica sense context, i ahí estan presents els diferents elements polítics, socials, culturals i econòmics sobre els quals es construeix la desigualtat, l’exclusió, la segregació i les injustícies en la nostra societat, i que proposa condicions i pràctiques per transformar des de l’educació, entesa aquesta en les seues múltiples dimensions: formal, no formal i informal, tot suposant que sols el canvi educatiu no transforma la societat, però si l’educació no canvia, tampoc no ho fa la societat. D’acord amb tot açò, reconeix l’educació com un exercici polític-pedagògic.

Una proposta per a la societat amb un llegat

Així, l’educació popular arriba al segle XXI amb un llegat construït en les seues lluites per transformar la societat i fer possible l’emancipació de totes les formes de

domini; un esforç que li permet proposar-li al món de l'educació -en les seues diferents vessants- una concepció amb les seues corresponents teories, propostes pedagògiques i metodològiques, per ser implementades en els múltiples espais i àmbits on es fa educació. En aquest sentit, dota els educadors crítics d'una proposta per implementar en tota la societat, sota el reconeixement que fer-ho des dels interessos dels grups oprimits i exclosos que permetrà la transformació d'aquesta condició per tal de construir societats més justes, més humanes i amb una diferència fonamental: que no permeta la desigualtat i el control, per raons de classe, de gènere, d'ètnia, de raça, d'opció sexual, d'edat, de condició física... Hui, aquest llegat que ens permet ser educadors populars en l'actualitat, el podríem sintetitzar en el següent decàleg:

- a) *El seu punt de partida és la realitat i la lectura crítica d'aquesta, per reconèixer els interessos presents en l'acció i en la producció dels diferents actors.*

Ja des dels inicis de l'educació popular, Simón Rodríguez plantejà que calia que construïrem una educació que ens fera americans i no europeus. També Elizardo Pérez plantejà que l'arquitectura ha de ser organitzada amb el projecte que es té. I Paulo Freire -ens ensenyà que l'exercici bàsic de la seua proposta metodològica era aprendre a llegir la realitat. Així, l'educació popular ha constituït una proposta on els territoris, allò local, fan que l'exercici educatiu sempre siga contextualitzat. Per això, en mig d'un enfocament de globalització única i en singular, planteja l'existència de múltiples formes de globalització, ja que el capital es fa present en les particularitats contextuais; per fer una feina de lectura del "glocal", on es reconeixen les formes de dominació que es donen i de quina manera. Per fer d'aquesta lectura una proposta d'aprenentatge situat desenvolupa la pregunta: educació, on?

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

En aquest sentit, s'inscriu en la tradició que reconeix que si les desigualtats són produïdes socialment, d'aquesta mateixa manera poder ser afrontades i solucionades. En aquesta perspectiva, la tasca de transformar eixes condicions d'injustícia, és una tasca de qui pateixen eixes situacions, però també de qui, tot i tindre condicions econòmiques, socials i culturals distintes, considere que aquesta situació ha de ser afrontada no sols pels subjectes que viuen directament la dominació i els seus efectes, sinó per tota la societat, per construir relaciones socials basades en la solidaritat. Proposa un treball pedagògic que en reconèixer els interessos dels grups socials empobrits políticament, econòmicament i socialment, els situe en la societat per fer real l'aprenentatge situat en una perspectiva crítica i de reconeixement; de construir les condicions per transformar eixa condició.



- c) *Exigeix una opció eticopolítica en els interessos, des dels interessos i pels interessos dels grups exclosos i dominats, per a la pervivència de la mare terra.*

Per això, la tasca no és sols d'unes noves condicions per les quals lluita un grup específic, sinó és un assumpte ètic que vetlla i cuida la manera de l'existència d'allò humà i de la vida en els mons que habitem. És una corresponsabilitat amb els pobres, desheretats i exclosos, però també amb el planeta, que en estar organitzat sobre un model antropocèntric ha degradat les formes de vida considerades menors i sotmeses al control humà. Així, l'assumpte eticopolític es refereix a les condicions en les quals es construeixen les formes de la solidaritat, la responsabilitat i la indignació front a la injustícia i a l'atropellament que es produeixen sobre la condició humana i sobre les formes vives del planeta, fet que obri les portes a construir un aprenentatge problematitzador des dels sentits integrats en la pregunta: educació per a què?

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

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

- e) *Construeix mediacions educatives amb una proposta pedagògica basada en processos de negociació cultural i diàleg de sabers.*

Parteix del reconeixement que els processos educatius en la societat estaven suportats sobre el que Freire anomenà "educació bancària", que fonamenta un model de transmissió frontal i basat en la instrucció, en el qual aquell que sap transmet a qui no sap. L'Educació Popular trenca amb aquesta idea, en tant que parteix que tots els humans tenen un saber que deriva del món que

habiten i de les pràctiques que desenvolupen en el quotidià de les seues vides; i pel reconeixement que en tot humà estan les capacitats intel·lectuals i manuals, i que la seua separació és part de la constitució de dualismes sobre els quals Occident, en especial la seua modernitat capitalista, ha construït el seu poder. Eixe reconeixement del saber, entès com altra dimensió del coneixement, però complementària, deixa en evidència que tota relació educativa és una mediació en la qual eixos diferents sabers dialoguen i es negocien com a part de la seua cultura, fet que demanda tindre clar el següent: qui ensenya, aprén i, d'igual manera, qui aprén, ensenya.

f) *Considera la cultura dels participants com l'escenari en el qual es donen les dinàmiques d'interculturalitat dels diferents grups humans.*

No pot existir exercici de negociació cultural i diàleg de sabers si aquell que dialoga no s'inscriu en una cultura que reconeix com pròpia i que li dóna identitat, des de la qual constitueix els procediments de relació amb els altres mons, mitjançant la qual cosa se lo mostren les diferències de la societat actual. D'igual manera, interpel·la el discurs de la multiculturalitat globalitzant i lliberal, en el qual es respecta allò diferent però no es valora. I, en aquest sentit, construeix una diversitat que, amagada en el pluralisme, prolonga i produeix desigualtat. Per això, negociació i diàleg es fonamenten en el reconeixement de l'altre o de l'altra, que enriqueix individualment i produeix modificacions en l'esfera de la pròpia individuació. Es tracta d'entendre que sempre és una relació intercultural i, per tant, requereix negociacions per fixar agendes, aprenentatges i organitzacions. En aquest sentit es construeix el reconeixement no sols del diferent, sinó també del conflicte, el trànsit pel qual s'ha d'aprendre per construir les apostes d'una nova societat, i que dóna forma a uns aprenentatges problematitzadors que fan de l'educació popular una experiència on es tramita educativament el conflicte i la diferència.

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

En diferents estudis sobre les aportacions de l'educació popular es reitera la idea que va permetre als participants guanyar confiança per reconèixer com es manifestava en les seues vides el control i el domini, la qual cosa els exigí realitzar processos de construcció d'identitat i de presa de consciència d'una lectura crítica de la realitat que van brindar els elements per proposar en el seu medi pràctiques i processos alternatius als que proposava el poder.

En aquesta perspectiva es va configurar una subjectivitat rebel, no sols com a contestació i resistència, sinó en l'elaboració de propostes alternatives per transformar els seus entorns, la qual cosa els possibilita incidir en els seus territoris i localitats, modificant i transformant pràctiques, processos, organitzacions, en tant el seu quefer es va convertir en assumpte central, per



mostrar i avançar les recerques d'una societat alternativa, en què la individuació és un àmbit central per a ser treballat. Aquesta perspectiva ha permès ampliar el seu treball en grups de les variades cultures juvenils, tant pel que fa a la comprensió dels seus canvis sociometabòlics, com pel que fa a respondre a la pregunta: per què educació en aquests temps i en aquestes cultures?

- h) *Aquesta dinàmica es comprén com un procés, com un saber pràctic-teòric que es construeix des de les resistències i la recerca d'alternatives a les diferents dinàmiques de control vigents en aquestes societats.*

L'Educació Popular, amb les seues aportacions consolidades, és un procés en construcció col·lectiva permanent. No té un camí metodològic únic, ja que es va ampliant i guanyant en especificitat, amb la particularitat de respostes donades en cadascun dels processos, per a la qual cosa reprén allò que ja existeix i ho recrea, en coherència amb l'especificitat de les resistències i la recerca d'alternatives per part dels actors implicats, fent real la producció de saber i coneixement. Amb la qual cosa constitueix no sols nous escenaris d'acció, sinó també conceptuals, en mostrar eixes formes alternatives on es fonamenten en el món actual no sols les resistències sinó també l'horitzó d'altre món possible, fet que li ha permès recrear des dels seus fonaments i treballar amb filigrana una crítica a les teories de la intervenció per mostrar de forma pràctica processos de mediació educativa i pedagògica que, des de la seua aposta crítica, li permet reelaborar enfocaments i models pedagògics.

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

Un dels aspectes més significatius de l'educació popular és la manera com, en reconèixer el saber dels grups subalterns, propicia –com a part de la lluita– l'emergència d'eixos sabers sotmesos pel pensament eurocèntric, i s'han desenvolupat propostes pedagògiques i metodològiques per visibilitzar eixe saber i eixe coneixement presents en les seues pràctiques. És ahí on es concreten, a través de la sistematització, com a proposta per a investigar les pràctiques, eixa altra forma de produir saber i coneixement brotada del desenvolupament de la seua “aposta” en els nostres contextos, que mostra en la riquesa de la seua producció tota la seua potencialitat, alhora que enriqueix, no sols el bagatge propi, sinó el dels diferents aspectes, pràctiques, teories, mètodes; i construeix una dinàmica de noves teories i coneixements en diversos àmbits de l'acció humana i social.

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

Un dels aspectes que es va fer visible en reconèixer el llegat de l'Educació Popular, és com, en ser una proposta educativa per a tota la societat necessita realitzar elaboracions conceptuals i propostes metodològiques per a la mediació amb eixos diferents actors, àmbits, dimensions, nivells, institucions, organitzacions, temes. Açò exigeix un reconeixement de com fer l'educació popular en les seues múltiples dimensions, de tal manera que, guardant la fidelitat als seus principis, pren particularitats de cada lloc on es realitza; evitant d'homogeneïtzacions, obrint-se a impactar amb la seua proposta a la societat, reconeixent desenvolupaments desiguals, en tant alguns d'aquests tèmics no existeixen en les seues agendes i comencen a ser recuperats per a ser col·locats en l'horitzó d'una proposta que té finalitats, interessos i pràctiques diferents a com són realitzades per la societat hegemònica en les seues múltiples perspectives. Aquesta va a ser una de les fonts més importants d'actualització dels seu acumulat i de l'enriquiment d'altres àmbits que es relacionen amb això.

Amb uns àmbits d'actuació i desplegament de les seues metodologies

Un dels assumptes centrals en la configuració de l'educació popular es refereix a la manera com s'ha constituït amb força i especificitat en les diferents manifestacions de la socialització, així com en els variats processos educatius formals, no formals i informals, desenvolupant un repertori divers de propostes metodològiques en coherència amb la seua proposta pedagògica de negociació cultural i diàleg de sabers, convertint les seues ferramentes en dispositius de saber i poder. Eixa varietat, ha dut a que no siguen universals ni simplement procediments tècnics, sinó elements per a construir els empoderaments de subjectes, d'actors, organitzacions, moviments... En aquesta perspectiva ha constituït sis àmbits en els quals realitza transformacions i construeix subjectivitats rebels i emancipades o en via de constituir-les, com a lloc d'actuació:

- a) *Àmbits d'individuació.* Existeixen processos de transformació que parteixen de i construeixen subjectivitats en la conformació de subjectes que es reconeixen a si mateix com a sers socials, que forgen la seua identitat a partir de dinàmiques d'elaboració de si mateix. Un exemple d'açò poden ser les formes del treball amb grups ètnics, de gènere, de masculinitats, de reconèixer pels actors el seu camp de pràctica i d'actuació quotidiana.
- b) *Àmbits de socialització.* Són els referits a pràctiques d'educadors populars que construeixen i treballen processos i institucions com ara la família, l'escola, i constitueixen una reorganització de rols, procediments i pràctiques. Així, es donen dinàmiques d'interacció específica, i s'aconsegueix consolidar relacions socials transformades en els diferents rols presents en eixos diversos espais.



- e) *Àmbits de vinculació a allò públic.* La negociació cultural és per què els subjectes de les pràctiques orientades en la perspectiva d'educació popular decidisquen convertir-se en actors que duen els seus interessos col·lectius per ser disputats en l'àmbit públic, reconeixent-lo com un escenari en construcció. Requereix un exercici de discerniment i edificació de l'autonomia per part de qui ho realitza, i en aquest sentit, l'educació popular ajuda a construir-lo com aposta dels subjectes.
- d) *Àmbits de vinculació a moviments i formes organitzades.* Allò públic du aparellada la necessitat de trobar els grups des dels quals es teixeixen eixos imaginaris col·lectius que donen forma als seus interessos i a la forma de viure en comunitats polítiques d'actuació, com eixe lloc on els somnis col·lectius es fonamenten per concretar l'aposta de transformació de les seues condicions immediates i de la construcció d'altres mons possibles.
- e) *Àmbit de construcció de processos de governabilitat.* Conscients que el poder dels grups populars es construeix i s'assoleix després de recórrer múltiples camins, els educadors populars decideixen, des del seu bagatge i guiats pels seus principis, participar en formes de govern que permeten la implementació de les propostes específiques, on allò públic popular busca ser col·locat com aposta de la societat, en un particular exercici de la política en territoris específics, i reconeixent que s'està en el govern i no en el poder, la qual cosa exigeix no perdre el nexa amb el moviment que creà eixa nova condició.
- f) *L'àmbit de la massivitat.* Una de les característiques de les noves realitats, propiciades per les transformacions d'època en marxa i per l'emergència dels llenguatges digitals, és la configuració d'un espai massiu, que a la vegada ha generat una sèrie de xarxes socials i un camp virtual on actuen infinitat d'actors. També l'educador popular el reconeix com un espai de la seua actuació i elabora propostes metodològiques amb coherència a les seues apostes pedagògiques per constituir en eixe espai, des dels seus desenvolupaments i llegats, un camp d'actuació i de debat de significats i del seu projecte de transformació de la societat.

Comprendre les noves formes de control del capital i les seues manifestacions en la societat i l'educació en aquest canvi d'època³

La crisi que va viure el capitalisme en la dècada dels 70 del segle anterior, no sols tenia relació amb l'entrada d'un nou sector hegemònic en el seu projecte de control i poder. El capital financer, front a les dificultats de pagament dels préstecs realitzats a moltes economies emergents, generà una crisi, l'aspecte més visible de la qual fou el deute extern. També, com altre factor addicional, el món es trobava davant d'unes modificacions estructurals, que emergiren com a noves realitats en les quals el coneix-

³ Es reprenen ací propostes originalment plantejades en un article de la meua autoria per a la Revista Nodos y Nudos de la Universidad Pedagógica.

⁴ Recordem com alguns autors crítics veuen els 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, sols que en el moment en que es desenvolupa no existeixen condicions de poder en la societat per col·locar-les al servei dels moviments i dels grups no capitalistes. D'igual manera, són noves perquè són les pròpies de l'entorn cultural present, i diferents a les específiques d'altres temps.

xement, la tecnologia, la informació, la comunicació, els nous llenguatges i la innovació, constitueixen nuclis emergents en la societat tot generant sectors que dinamitzaven tota la vida i les seues relacions en els diferents àmbits: culturals, econòmics, polítics i socials; i produint un fenomen de “cientificació” dels processos de producció.

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

És important per comprendre aquestes noves lògiques de control, la manera com es supera la crisi viscuda pel capitalisme en la segona meitat del segle XX; aconseguint, 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)⁴. Allí van ser canalitzats part dels capitals que en plena crisi requerien mantindre la seua taxa de guany i que, en eixe moment, no trobaven on ser col·locats. Açò va dur a inversions massives i a un fort creixement d'aquests, que passaren a dinamitzar els processos gestats en la microelectrònica. Així, les NTIC s'erigeixen no sols en un nou component de la dinàmica de la societat capitalista d'aquest temps, sinó en les noves formes de control i acumulació d'aquest.

És tan potent i visible aquesta dinàmica en la reorientació de la societat que s'assignen diferents noms per parlar de la irrupció d'aquestes i el seu nou lloc; comencem a sentir parlar de: societat del coneixement, societat de la informació, societat postindustrial, postmodernitat, societat líquida, era tecnocientífica i moltes d'altres; donant forma a una espècie de sentit comú sobre l'època que expressava les novíssimes formes com es produïen i es visualitzaven els nous temps i espais on s'organitzava el capitalisme, els seus mecanismes de producció de la vida i els seus significants socialment intercanviables. És a dir, els modes i mitjans de producció del coneixement-poder que 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.

És en aquest marc que es produeix una reestructuració de la producció i els negocis. El sector financer inverteix en els nous sistemes del coneixement, la tecnologia, la informació i la comunicació, estratègics a partir del seu ús en la vida quotidiana i, per consegüent, a partir d'un creixement amb característiques transnacionals, la qual cosa els permet col·locar el seu capital sa i estalvi i anar més enllà dels mercats



interns, en unes noves formes d'indústries lligades a aquests processos tecnològics i comunicatius, i que també reestructuren 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, i produeix una reestructuració de la producció de la societat i de les maneres d'organització i de control del capital. Un informe del New York Times de 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 1.750.000.000 dòlars, i com el mateix any de la publicació, que és el de la crisi financera mundial (per les hipoteques d'habitatges), la seua inversió augmentà un 23% i el trànsit a la xarxa, un 55% en el 2008, i projectada al 74% en l'any 2009 (Ramonet, 1997).

Una de les majors dificultats es troba en comprendre –des de la teoria crítica i des del seu llegat⁵– el temps que vivim, els processos de reproducció material i social en els quals la realitat s'ha transformat a passos accelerats, les noves fonts de productivitat centrades en el coneixement, la tecnologia, la informació i la comunicació ens col·loquen davant d'un model productiu amb característiques particulars i sobre noves bases materials i socials. Així, segons Rifkin (2000), hui la riquesa no se suporta sobre les mateixes bases que en el passat, sinó en la imaginació i la creativitat i transforma també les subjectivitats. Aquest fet, per a les teories del postmarxisme, fa necessari reconèixer les característiques d'aquestes 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 exigeix la construcció i ampliació de la teoria política del valor per a aquestes noves formes d'acumulació.

No canvia l'essència contradictòria del mode capitalista de producció (monopolització, increment de la taxa de guany, apropiació privada d'aquesta, explotació), però en eixes noves formes emergeix un treball immaterial que és part del procés de treball, el qual pertany al subjecte productor. Alguns autors veuen en aquest aspecte la modificació del treball abstracte marxista, la qual cosa transforma la manera de produir subjectivitat en la generalització d'aquest treball que acurta els cicles del capital fixe (Amir, S., 2001).

Aquests canvis es manifesten en: l'eixida de certs capitals individuals i estatals en àmbits geoestratègics; la dilatació d'una esfera de la producció cap a la del consum; un atac directe al salari per mitjà de la desprotecció sindical i l'absència de treball humà mitjançant la tecnologia en múltiples activitats lligades al cicle productiu (Offe, L., 2002).

Aquesta dinàmica s'acompanya d'una fragmentació de la producció en forma de descentralització productiva, externalització, subcontractació, i produeix una dissolució de la classe obrera clàssica i la fallida de les seues organitzacions, a la vegada que l'excessiva temporalitat produeix un trencament de l'organització clàssica dels

⁵ Es reprenen en les pàgines següents elements del text: "Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI". En: Concordia. Revista Internacional de Filosofía. Nº. 58. 201 O. ISSN: 0179-0846, ISBN 3-86130-791-X.

treballadors ja que genera una caiguda de l'afiliació i una reducció de les bases socials (Tronti, M., 1999). A més, hi ha dues zones contraposades en la nova organització social del treball: una, vulnerable amb producció precària i de treball simple –per exemple, les màquiles- i altra, d'innovació i alt dinamisme –el coneixement i la tecnologia-a la qual queden adscrits els processos educatius i de la que ixen i entren segons els resultats que lliuren en la producció material de la societat, tot obrint així un debat sobre l'alta producció de valor en aquesta esfera amb característiques bastant noves respecte a la forma de producció anterior.

Com podem veure, estem en un moment de reinterpretació dels fonaments conceptuals; no sols de la forma que pren el canvi i les transformacions civilitzatòries generades en el procés de revolució científicotècnica en marxa, sinó també de les bases de la teoria crítica per poder donar compte d'aquest canvi d'època en tant que nou projecte de poder i de control, i per la qual cosa aquesta aposta que interpel·la ha generat una sèrie de recerques per tal d'interpretar les modificacions d'aquest present històric.

En alguns casos, com ja hem esmentat abans, la anàlisi fica l'èmfasi en l'element visible que la constitueix: “societat del coneixement”, “societat de la informació”, “la tercera onada”, “societat informacional”, “societat líquida”, i moltes altres. Tanmateix, aquestes denominacions donen compte d'alguns d'aquests factors que dinamitzen les modificacions en marxa, i plantegen un cert clímax d'aquestes. Amb tot, com a aspecte important per a la anàlisi, cal no oblidar que aquestes es donen en unes relacions de poder i de reconfiguració dels processos de control, i que tornen a generar desigualtat i iniquitat en la societat, en reestructurar el procés d'acumulació del capital (Meszaros, I., 2009).

Des d'altres perspectives crítiques, es construeix una mirada en la qual el treball intel·lectual, convertit en relació salarial directa o indirecta, apareix com una reïficació del coneixement-poder, on eixa forma immaterial del treball com a mercaderia es fa visible i pateix una desvalorització social. En entrar aquesta nova subjectivitat, que es constitueix socialment en aquesta relació salarial establida des del treball immaterial, genera una dinàmica diferent de control dels mecanismes de producció de significants, socialment intercanviables. Açò mostra a un grup reduït que s'erigeix com a gestor del monopoli dels sentits i dels significants, la qual cosa es fa possible des d'eixos 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 for-



mes immaterials no tangibles que circulen a través dels processos, els coneixements, les estructures organitzatives, procedimentals. S'afirma que en educació tot el procés d'ensenyança-aprenentatge és “bla”.

Aquesta separació també obri altra perspectiva crítica: es comença a realitzar una lectura en la qual es 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 blanques, i de garantir el control del poder en els processos d'aquesta tecnologia mitjançant mecanismes de propietat intel·lectual i de patents⁶.

És en aquest punt on un treball d'investigació i educatiu crític permet trencar eixa separació i construir els nexes entre un procés i l'altre com a producció humana, i reintegrar la unitat entre treball manual i treball intel·lectual, per trencar d'aquesta manera el nou fetitxe sobre aquestes dinàmiques noves en la societat que organitza el capital sobre un ús instrumental intensiu. El trencament que va fer el capital entre treball manual i intel·lectual es reintegra a partir d'aquesta nova mirada, per comprendre aquesta producció com inseparable, fet que també permet ampliar la idea de tecnologia, i veure-la, d'igual manera, en la producció camperola, en el coneixement ancestral que les nostres comunitats originàries tenien sobre l'aigua, els boscos, els conreus, entre altres; la qual cosa fa del territori un lloc de contradiccions i conflictes on es constitueix l'acció humana en aquest moment.

Sectors del pensament crític veuen en aquests processos la quarta revolució industrial i tecnològica o “revolució de les xarxes de la informació”. En aquesta s'ubica el paradigma microelectrònic com una nova realitat, la qual cosa exigeix incorporar allò referent a la informació a l'arquitectura de les xarxes telemàtiques i de comunicació donant un salt qualitatiu en les màquines informacionals constituint eixes xarxes, que intensifiquen els circuits de reproducció del capital en les activitats d'informació, educació, investigació, desenvolupament del sector serveis, en consultoria, informació, comunicació, burocràcia pública i privada i en els serveis financers. Eixe canvi sociotècnic actual, alguns l'anomenen “la quarta edat de la màquina” (Alves, G., 2011).⁷

Preguntar-se pel lloc dels educadors populars en aquest nou context, així com pel nus de relacions en el qual queden immerses les seues accions, fruit de la manera com es construeix aquesta capitalisme que es reconfigura des del coneixement, la tecnologia, la comunicació i la informació, significa preguntar-se també per la manera com es transformen i es creen els processos crítics d'aquest temps, així com per les diferents maneres d'entendre el fet educatiu.

També es donen modificacions en la protesta, en els moviments socials, el allò gremial i en allò polític en aquest temps, que d'igual manera, han de readequar-se i trobar les seues noves maneres d'acció i comprensió que conduïsquen a transformar les seues pràctiques, i així sorgeix la tasca de desenvolupar les noves conceptu-

⁶ Un bon exemple d'eixa nova complexitat interpretativa és el cas d'Internet. Físicament es veu en la seua relació amb la telefonia, però està també 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.

⁷ 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 en xarxes interactives del ciberespai (1980), tot generant 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.

alitzacions en el sentit de les argumentacions ja esmentades, per donar forma a una ampliació de la teoria que a la vegada, il·lumine els nous processos i camins de lluita. Aquests, per la seua banda, recrearan la teoria per donar respostes al control des de la transformació, en coherència amb aquests temps, tot trobant les formes alternatives d'aquesta emergència de producció de significants i de subjectivitat des d'una perspectiva crítica a la llum dels nous llocs del treball immaterial.

Serà necessari un esforç per construir les noves formes i les noves teories de l'acció humana, en coherència amb les aportacions acumulades del pensament crític que ens garantitzen la fidelitat als projectes emancipadors. I aquest serà un treball de construcció col·lectiva que genere una relació teoricopràctica de les resistències de hui des del llegat del passat. En aquest sentit, l'Educació Popular, com a construcció crítica i transformadora, fa una lectura d'aquestes modificacions socials per proposar i desenvolupar els projectes alternatius d'aquest temps.

Construir educació popular des de i en les particularitats de les NTIC

Fer educació popular en aquestes transformacions d'època requereix la capacitat de donar compte de com, en tant que proposta i concepció educativa per a tota la societat, ella explica i ajuda a entendre les noves dinàmiques, a més de proposar processos i procediments per treballar des del seu llegat en una perspectiva emancipadora.

Quan parlem del llegat en Educació Popular, ens referim a eixos principis referenciats en la primera part d'aquest escrit que suporten la seua concepció i que han sigut fruit del desenvolupament històric. Ara intentarem mostrar la manera com les aportacions i l'exigència del seu llegat ens col·loquen davant l'imperatiu de pensar aquests assumptes de les NTIC des d'aquests principis:

- a) El seu punt de partida és la realitat i la seua lectura crítica per tal de reconèixer els interessos en l'acció i en la producció dels diferents actors. Com hem vist a les pàgines anteriors, estem davant d'altra realitat amb unes particularitats específiques, des de les quals el capitalisme actual ens mostra una nova forma de control i de poder centrat en aquestes, la qual cosa significa que de la seua comprensió i del reconeixement de com ens fem actors en aquests nous camps, sorgeix una nova massa crítica i analítica que -a la vegada que realitza l'endogeneïtzació d'aquestes noves realitats- potencia les dinàmiques pròpies dels nostres contextos, produeix una capacitat d'apropiació a les nostres necessitats i, fruit del seu estudi i comprensió, ens permetrà la transformació pràctica d'aquestes, tot possibilitant capacitats d'innovació i actuació en les nostres realitats. Però, açò suposa un replantejament de la lògica amb la qual s'utilitzen aquestes eines.

Un indicador d'aquests assumptes per a la regió de Llatinoamèrica, mostra que som el 9% de la població mundial i el 8% del seu Producte Interior Brut.



Tanmateix, contribuïm tan sols amb el 1.3% de la producció científica mundial, amb el 3% de publicacions registrades, amb el 0.19% de les patents i atraiem el 2% dels estudiants d'altres regions (Tünnerrnann, B., s.f.).

El nostre punt de partida, també en clau de pregunta, és com es produeix la desigualtat social entre nacions, entre individus i entre regions en aquesta nova realitat d'aquests nous temps -espai global a través dels processos de ciència, tecnologia i innovació. Açò ens exigeix l'exercici no sols de contextualitzar, sinó d'historitzar aquests nous fets, i col·locar-los en un marc de necessitats i interessos sota els quals es mou l'exercici de creació de la ciència en el món actual. Per això és necessari eixir de la mirada ingènua que l'assumpte és aprendre a usar els aparells. El nostre assumpte és com fer-ho reconeixent-nos en un món del qual formem part i en el qual la distribució asimètrica d'aquests béns valuosos en la societat actual produeix noves formes d'exclusió, segregació i dominació.

Reconèixer eixa nova desigualtat que es dona en la distribució d'eixos béns, en el seu ús i en el seu control, suposa construir una recerca que mentre reconeix eixa realitat injusta, s'adone que, paradoxalment, també trenca les formes de raó dualista de què estan fetes les nostres lògiques mentals d'interacció i intervenció (lògica seqüencial aritmètica). Pensar aquest fet en forma paradoxal també significa construir un apropament que –tot i llegir i reconèixer més enllà de les desigualtats- veu en arc iris els nous fenòmens i ens dota d'una apropiació de la problemàtica diferent a aquella amb la qual havíem treballat i amb la qual ens ha format l'acadèmia.⁸

Es tracta de tindre la certesa que eixe coneixement, eixes tecnologies, eixos processos d'investigació, no són neutres, ja que en treballar ens trobem davant de béns immaterials, socialment construïts, que són a la vegada mitjans de producció i béns de consum. Ens trobem davant d'uns nous béns-serveis cognitius amb altres característiques: no es desgasten; són de molts; es reproduïxen a cost zero; i com més s'usen, més s'amplien i, en alguns casos, creixen i el seu valor augmenta. Quan nosaltres els convertim en processos educatius, estem fent d'aquests una interacció realitzada amb noves mediacions socials on operen interessos polítics, conflictes simbòlics, pugnes econòmiques, lògiques diferenciades, i és ahí on es construeix allò públic en l'actualitat i, per tant, és la manera d'entreteixir la construcció de les noves ciutadanes i els nous empoderaments dels grups populars.

- b) Implica una opció bàsica de transformació de les condicions que produeixen injustícies, explotació, dominació i exclusió en la societat. Aquest exercici, per a les nostres particularitats, exigeix també una lectura des dels contextos i els territoris per desvetllar les relacions entre tecnologia i exclusió social i

⁸ En aquest sentit hem construït aquesta proposta des d'eixes bases de la física que qüestiona el model del positivisme lògic (Einstein, el relativisme; Heisenberg, la indeterminació; Pauli, l'exclusió; Bohr, la complementarietat; Planck, els inobservables; Prigogine, en química, la irreversibilitat). És des d'aquesta perspectiva i no la del discurs postmodern que planteja que la realitat és una construcció sols de la ment i, per tant, sempre el coneixement és temporal i relatiu; és a dir, sense possibilitat de generalització i de crear principis universals, més allà del temps-espai en els quals foren enunciat. Per això, alertem per fer un treball pacient i rigorós, lluny del discurs "light" sobre aquests assumptes, tan de moda en els ambients acadèmics.

les formes particulars que prenen en les nostres realitats. Aquesta perspectiva, exigeix tindre com a horitzó crític la pregunta per com es generen hui dia els processos del coneixement, de l'exclusió i de la dominació; com propiciï en una crítica i un plantejament alternatiu que realitze una recerca en les dinàmiques de la tecnologia per a la inclusió dels grups marginats i exclosos, i per la transformació de les nostres realitats injustes.

Però fer aquest exercici requereix no sols la capacitat d'entendre els processos en marxa, sinó a més, reconèixer el nou tipus de demandes cognitives generades en les noves necessitats socials que es gesten en aquestes dinàmiques de canvi d'època i de civilització), que a la vegada donen forma en el seu poder a la convergència d'altres exclusions. Aquestes realitats forgen noves reivindicacions específiques per coneixement científic, tecnològic i comunicatiu, associats a les noves condicions de desigualtat i explotació, per tant, generadores de les noves dinàmiques d'exclusió i constructores d'altres problemàtiques socials no conegudes fins ara. Un assumpte central, que es desprén d'aquesta nova realitat, serà poder reconèixer-ho no sols com un assumpte teòric, sinó com un problema de múltiples practiques lligades a la vida dels sectors populars que ens van a permetre col·locar aquesta problemàtica i construir-la amb i des dels interessos dels exclosos. Aleshores comencem a parlar d'*infopobres*, fruit d'una nova realitat emmarcada en eixes noves necessitats.

Es reconeixen nivells diferents de transformació, fruit de trobar-nos amb diversos nivells de desigualtat, que tornen a diferenciar països, grups socials, ètnics, regions... Cal recordar que existeixen més telèfons en l'illa de Manhattan que en tota Àfrica, fet que genera un primer nivell d'*infopobres* per l'accés a la comunicació, a més del que suposen altres nivells que desenvoluparem més endavant.

- e) Exigeix una opció eticopolítica en i des dels interessos i per als interessos dels grups exclosos i dominats i per a la pervivència de la mare terra. Un primer aspecte d'aquest debat eticopolític descansa en l'assignació d'aquests béns determinants en la constitució de desigualtats i el desafiament a construir, a dir i a reconèixer aquest com un espai de poder que cal ser redirigit en funció de tota la societat.

Existeix el perill de quedar-nos en la fascinació tecnològica, i aquest fet ens du a nous contextos ètics. A mode d'exemple: el nou fem tecnològic, ja que es calcula que s'han produït entre 11 i 12 mil milions de telèfons cel·lulars però sols estan en ús la meitat d'aquests; les relacions de cultures pròpies i les generades en les NTIC; el replantejament de l'esfera pública i privada; les noves formes de control que alguns anomenen "el gran germà", que fa visibles



múltiples escenaris de poder no coneguts com a part de les lluites tradicionals i forja noves aliances de diferents tipus, tot constituint la política de transformació sobre noves bases.

- d) Construeix l'empoderament d'exclusos i de desiguals, i propicia la seua organització per transformar l'actual societat en una de més igualitària, que reconega les diferències. Açò demandarà la vinculació dels actors que romanen a les vores i als marges d'aquest desenvolupament per a aconseguir la seua participació crítica en la construcció d'una relació que els permeta qüestionar l'ús tècnic instrumental, la simple transferència de tecnologia i de coneixement i la demanda de possessió i d'ús dels aparells com un dret, i aconseguir una apropiació des de les seues particularitats culturals i socials com un assumpte central per assolir una articulació endogeneïtzada d'aquests en les nostres realitats.

Així, l'apropriació es converteix en un element central a aquest processos, entesa aquesta com la capacitat dels actors socials populars d'incloure els desenvolupaments de les NTIC i els seus suports del coneixement en un exercici de negociació cultural amb els seus sabers i dinàmiques territorialitzades per incloure-les en els seus processos organitzatius, de presa de decisions, de dinàmiques de participació... És a dir, es tracta de convertir aquests assumptes emergents en estratègics i polítics i treure'ls de la lectura tècnica i instrumental.

Açò significa que l'ús, la vinculació i l'articulació a les seues realitats produirà altre tipus d'empoderament en organitzacions, en subjectes, en comunitats... i permetrà la seua endogeneïtzació en els contextos que generen coneixements per a la inclusió, i en eixe exercici reconeix el nou tipus de demandes cognitives que es configuren, així com les noves agendes i dinàmiques de lluita que han de constituir-se per donar resposta a aquests temps, tot donant-li un contingut específic a l'exercici de la ciutadania i a la construcció de la democràcia des dels sectors populars.

L'exercici d'apropriació i d'endogeneïtzació de les NTIC, com a acte primer de l'exercici crític, exigirà als implicats construir una mirada que els permetta el reconeixement d'aquestes com a component bàsic del món actual, fet que implica noves realitats en els territoris i localitats on esdevé la vida de la gent, és a dir, en la seua manifestació més simple com a aparells. Ahí s'estan reconstituïnt les relacions més bàsiques d'aquests actors, i s'estan marcant diferències socials per la possessió major o menor dels aparells, en tant que número, marques i mides, tot construint una relació des del consum amb eixos mons.

- e) Construeix mediacions educatives amb una proposta pedagògica basada en processos de negociació cultural i diàleg de sabers. Un dels assumptes més

⁹ L'exemple egipci és un bon referent. Davant les protestes, el govern apagà internet i usaren el telèfon per connectar per mòdem, que és la forma vella de fer connexió. Per comunicar-ho, van inundar els faxos amb un full explicant el procediment i el tipus de comando de banda poc ampla que utilitzarien, i la forma de xatejar per contar el que estava passant. Activistes de tot el món ho organitzaren des dels seus coneixements, recursos tècnics, autoorganització i somnis compartits.

delicats en educació en general és el que està passant amb les NTIC, ja que s'ha caigut en un ús instrumental dels aparells, sense comprendre la manera com es desenvolupen els seus processos en altre llenguatge, que es dona en una lògica binària i construeix una realitat virtual. I açò significa un escenari educatiu en el qual l'assumpte no és sols els continguts que es duen, es transmeten i es comparteixen. L'assumpte central per a un educador o educadora crítica és que estem davant d'un assumpte de mediació sota processos diferents als propiciats en el món oral i escrit⁹, i això exigeix pensar el procés o l'activitat educativa amb altres referents. Açò, a qui fa la tasca educadora en la societat, li suposarà una ampliació d'aquests coneixements tècnics o del grup de referència que conega, per tal de comprendre aquests tipus d'accions/mediacions amb presència de la tecnologia (Martín Barbero, 1991 y 2002).

L'exemple ressenyat en la nota anterior ens mostra com un saber de lluita creix paral·lelament al desenvolupament d'aquestes noves realitats i que, en el sentit de l'educació popular, les fronteres entre allò formal, informal i no formal es van trencar. Açò exigeix construir sentits metodològics per a aquests aspectes emergents i reelaborar les comprensions del que és pedagògic, per a donar cabuda a eixos esdeveniments que arriben, irrompen i construeixen d'altra manera l'acció educativa i pedagògica. En aquest sentit, no és un assumpte tècnic de maneig d'instruments, sinó de constitució de nous escenaris d'aprenentatge, situació que requereix construir amb rigor i filigrama els dispositius que s'usaran en l'horitzó, no sols crític sinó emancipador, de l'Educació Popular. Com es veu en el cas egipci, els contextos recuperen el que existeix, en aquest cas, tecnologies que havien sigut considerades obsoletes, i a més, gesten un aprenentatge col·laboratiu en el qual coneixes els punts de vista de tots, fins i tot d'aquells que dissenteixen, ja que tens informació més horitzontal.

- f) Considera la cultura dels participants com l'escenari on es donen les accions i les dinàmiques d'interculturalitat dels diferents grups humans i, per tant, hauran de proposar i construir la capacitat per a aquest fi a partir de projectar la ciència, la tecnologia i el coneixement en coherència amb els valors, les particularitats culturals i els interessos dels grups socials populars, els quals en realitzar el doble exercici, d'endogeneïtzació i d'apropiació, es col·loquen en un horitzó de producció col·lectiva de saber i coneixement –no sols per dirimir l'ús de les NTIC- sinó per ubicar-nos en una real producció col·lectiva d'aquestes.

Açò comporta un nou grau de complexitat ja que els aspectes de cultura virtual i de nou llenguatge digital demanden pensar les relacions d'aquest amb



el món oral i escrit, generant una escriptura i una oralitat terciària en unir-se amb la digital, el que implica noves normatives i escenaris d'encontre i participació.

Donar compte d'aquest plantejament requerirà, per una banda, construir unes dinàmiques en les quals les organitzacions socials que habiten els territoris específics es vinculen a aquests processos i, d'altra banda, aconseguir que els seus actors reconeguen en aquests processos no sols l'ús que es fa d'aquestes noves realitats sinó la manera com són introduïdes en la seua cultura a través de diferents mecanismes que fan d'aquests agents de socialització. Açò implica reconèixer la manera com s'ensenyen, s'aprenen, es produeixen i s'utilitzen, i les particularitats de les relacions que generen noves formes de subjectivitats en els grups humans que es relacionen amb aquestes i, en el cas dels grups populars, afegint nous elements als seus imaginaris. En tot cas, es construeixen nous vincles simbòlics que reorganitzen accions, necessitats, interessos i satisfactors.

- g) Al propiciar processos d'autoafirmació i construcció de subjectivitat crítica, es dona compte de la manera com aquests assumptes són centrals en la societat actual i exigeixen una elaboració pròpia per a afrontar l'exclusió, la segregació i altres formes de control i domini que es desenvolupen a partir d'aquests, i es constitueixen en els nous actors que des d'aquest camp emergent construeixen els processos d'un nou camp polític cognitiu que ha de ser reelaborat des de visions crítiques per tal de construir, allí també, noves agendes públiques i de transformació social.

Per això, serà central preguntar-nos si és inherent al coneixement i a la tecnologia d'aquest temps el seu caràcter instrumental i reconèixer, en forma de crítica argumentada, com és la lògica del capital la que la posa a girar en esta dinàmica. Açò exigeix preguntar-nos per les maneres i les raons en què es produeix eixe control, i en què aconseguirem que els interessos dels exclosos i segregats d'aquests processos siguin incorporats en les dinàmiques del coneixement, la tecnologia, la informació i els nous llenguatges.

Açò suposa la capacitat d'ampliar la nostra mirada i criticar la seua forma. Al llarg de la segona meitat del s. xx i en coincidència amb els desenvolupaments assenyalats en aquest text, hem viscut una sèrie de qüestionaments als fonaments dels processos del coneixement i la investigació que, com bé diu el professor Martínez Miguélez (2009: 19): "Tanmateix, la tasca a realitzar no és fàcil, ja que si hi ha alguna cosa veritablement difícil és la presa de consciència crítica dels nostres propis pressupostos, del nostre propi punt de vista, ja que freqüentment estan tan arrelats en un vincle afectiu, en un acte de fe gratuït i inconscient".

- h) Es compren com un procés i com un saber practicoteòric que es construeix des de les resistències i la recerca d'alternatives a les diferents dinàmiques de la societat de control.

Açò demanda construir pràctiques alternatives i de resistència en les quals es treballen sentits d'aquestes noves demandes i horitzons del cognitiu, i es reconeguen els mecanismes de control i domini que es gesten mitjançant l'ús, aparentment objectiu, de les NTIC en la societat actual, en tant que aquestes s'han constituït en un aspecte central, en un dels elements fundadors de la construcció de l'actual revolució científicotècnica en marxa, a la vegada que aquesta s'ha constituït a si mateix en camp de saber propi amb les seues concepcions, amb les seues teories, i amb les noves realitats del coneixement.

És a dir, la realitat ens mostra educativament no sols la necessitat de fer real les reconfiguracions pedagògiques causades per les transformacions del coneixement i la tecnologia sinó, a més, la urgència de rellegir-les a totes com un assumpte molt important en la reconstrucció d'allò públic i allò polític, per fer real pel seu conducte la construcció dels sentits radicals de la democràcia en aquests temps en els quals, tal i com deia Norbert Lechner (2002), "hi ha projeccions però no projectes".

Un dels fets més significatius és la manera com van emergint altres formes de lluita: l'ús d'Internet i de mitjans tecnològics per a les protestes àrabs; els "wikileaks", que evidenciaren el maneig diplomàtic del món per part dels EUA; els grups que han promogut la denúncia i el sabotatge a l'ACTA (Associació d'Autors Científic-Tècnics i Acadèmics), que és l'acord secret de les transnacionals i els seus governs socis per tal de limitar Internet i exigir, així, els drets d'autor, que va conduir a una protesta per evitar l'aprovació de la llei SOPA (Stop Online Piracy Act) i la llei Sinde (sobre comerç electrònic i propietat intel·lectual en relació amb Internet) d'Espanya.

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

En la mateixa dinàmica, els actors socials que es reconeixen com a educadores i educadors populars comprenen les possibilitats d'aquestes transformacions i s'alimenten d'eixe exercici que realitzen amb els seus grups per produir els canvis i modificacions en l'àmbit de la seua pràctica social i pedagògica. Inicien la marxa no per una llei o un mandat, sinó perquè troben en aquestes realitats elements per a repensar la seua pràctica, i des d'allí, a la vegada que integren-critiquen aquestes noves realitats, troben altra veta en les NTIC, la seua cultura virtual, el seu llenguatge digital i la necessitat de convertir-se en productors de saber, donant pas a les geopedagogies, i el treball amb altres paradigmes. En eixir de l'acte rutinari d'ensenyar, poden ser educadores o educa-



dors d'altra forma; sense por en la recerca, sense certeses però amb la companyia del grup amb el qual reelaboren les seues pràctiques i teories.

Així, en l'esfera del món microsocial, en l'acció quotidiana, sorgeixen les arrels de les noves col·lectivitats que donen forma a la utopia d'aquests temps com a educadores i educadors populars en els diferents àmbits de l'educació, i tant ells com elles participen sabent que és un camp en construcció i ambdós en formen part, concretant la idea de transformació social i educativa com a camí propi de l'emancipació, que mostra com l'ideal de "*buen vivir*" plantejat pels nostres grups originaris com una manera de mantindre la unitat de la natura i la cultura, hi estan presents, en la quotidianitat d'una pràctica que dona lloc a aquestes realitats per seguir construint la nova societat en el seu quefer del dia a dia.

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

Totes aquestes noves realitats duen relacions basades en el treball immaterial, el qual suposa una nova configuració de la realitat. Per exemple, les lluites pels drets d'autor que es desprenen del projecte en el parlament nord-americà (Llei SOPA), ens mostra aquests nous escenaris en els quals les transnacionals volen establir el seu guany i poder. Emergeixen, aleshores, eixes noves formes d'allò econòmic com a dret –per a tots, sense generar controls– i polític –la llibertat al ciberespai–, i s'intenten dur les formes liberals anteriors del dret. Apareix una lluita contra la censura que es recolza en el garantisme i en el dret a la llibertat d'informació i de premsa, a partir del qual construeix noves apostes i dona forma a nous moviments socials.

Emergeixen els moviments que incorporen aquests nous elements (dret a l'accés, i gaudi d'eixe bé abundant col·lectivament) que duen aparellats noves formes de lluita, i de les organitzacions que ho fan, quan des de l'ordinador, col·locat a les cases particulars i en les habitacions, es genera una interconnexió d'espais privat que passen a ser espai públic mitjançant la xarxa. Es produeix un espai publicoprivat connectat, en el qual la implicació personal i crítica pren nous sentits i quefers i mons de connectivitat en una realitat referencial, encara que dispersos i mòbils on s'intercanvien afectes i esdeveniments mentre es constitueixen les noves resistències i la creació de mons per aquest fi.

Emergeixen aquests sistemes d'autoorganització, els quals nuen allò dispers que ja no és utilitzat per al consum o per a la producció, reunits sols per a aquest fi, ara ho fan per construir altres mons, per relacionar-se amb persones amb qui comparteixen projectes comuns que encara no coneixen, i es re-

¹⁰ Per a una ampliació remet al meu text *Globalizació(ns) i educació(ns). Entre el pensament únic i la nova crítica*.

lacionen no d'una forma instrumental, sinó reconeixent una alteritat amb la qual compartiran i lluitaran amb un horitzó compartit (Zafra, 2010).

- k) Construir altres formes de lluita i associació a xarxes existents. La constitució de les NTIC amb la producció d'una nova realitat virtual i el seu llençatge digital com a suport, col·loca els educadors i educadores populars front a la urgent tasca d'ubicar-se en aquest escenari per proposar i avançar la seua proposta, a la vegada que dimensiona la manera com es construeixen les noves resistències d'aquest temps: en alguns casos establint connexions a xarxes existents; les formes de vinculació i articulació al software i al hardware lliures; la manera d'organitzar cadenes de resposta ràpida en temps real, de firmes i adhesions; l'ús de les xarxes socials existents; la participació en grups de discussió sobre diversos assumptes; crear pàgines pròpies de les organitzacions i moviments... tot donant forma a un ampli grup que funciona autònomament amb identitats col·lectives que permeten la dissidència coneguda per tots i una expressió més horitzontal dels plantejaments, i recreant permanentment la manera de participar i d'estar-hi i generant un interessant procés de col·laboració (aprenentatge) en mig de la dissidència.

Es dona una curiosa relació d'autogestió, de participació, que una vegada alliberats a la xarxa s'escapen del control de qui va dissenyar el dispositiu, creant així la necessitat de continuar elaborant eixe nou espai públicoprivat, de tal manera que avancem cap a formes de prendre decisions en mig d'eixe arc iris de veus diferents, suportat sobre la rebel·lia manifestada en aquest espai que els garanteix llibertat d'expressió i autonomia per a col·locar-s'hi, tal i com u és.

També emergeix una forma de crítica que és capaç de recollir les seues múltiples expressions, ampliar-les al ciberespai, col·locar-les a la disposició de tots i totes i contrastar el seu impacte ahí amb la realitat, la qual cosa exigeix una argumentació de major rigor i argumentació per conèixer més enllà del cercle tradicional d'elegits.

Construïm una agenda per a les educadores i per als educadors populars davant les noves realitats de les NTIC

No és suficient amb reconèixer que ens trobem davant de noves realitats fundades en la revolució científicotècnica en curs, que generen un temps-espai global que el capital ha convertit en globalització.¹⁰ Aquestes noves realitats mostren l'emergència d'infininitat de temes fins ara desconeguts en la nostra condició d'educadors populars i suposen el replantejament de molts dels que ens han acompanyat; que, a més de requerir reflexió i inclusió en els nostres contextos d'acció des de les seues especificitats i particularitats, també requereixen un exercici per a que puguem col·locar-se



en les nostres realitats contextuais i de pràctica, i ajudar-nos a emprendre la construcció d'agendes crítiques i les corresponents tasques emancipadores que ens permeten iniciar el camí construint una cultura ciutadana i democràtica que, a la vegada, done forma a una societat més justa, menys iniqua, i més participativa.

Des de la perspectiva desenvolupada en aquest escrit, cal construir una agenda que ens permeti traçar unes línies inicials des de la nostra identitat crítica, com a educadors populars des del Sud, i llatinoamericana; que hauran de ser complementades per molts actors que reflexionen sobre aquesta problemàtica. Les que segueixen són línies tènues que ens permetran delinear un mapa mòbil per traçar les rutes en aquestes noves realitats.

- a) Com es produeix el poder en aquestes noves relacions i en les dinàmiques socials que es constitueixen, així com la relació entre tecnologia i exclusió i les seues formes específiques de generar desigualtat? Aquest serà un dels assumptes centrals que haurem de resoldre des de les particularitats de la nostra realitat, ja que les NTIC comporten una organització que s'introdueix i es superposa de forma mecànica, sense consultar especificitats culturals i socials dels països i dels grups socials. Pel tipus de societat capitalista, trobem que els desequilibris sobre els quals s'estructuren les NTIC s'han reorganitzat digitalment.

Per això, estem davant d'una distribució asimètrica d'aquests assumptes que constitueix desigualtat entre països, regions, grups, classes i persones, tot generant noves formes de desigualtat i noves segregacions. És el que alguns han anomenat “*infopobres*”; així, els grups més a la perifèria tenen un consum de pantalla molt diferent al que realitzen els grups centrals i en les poblacions centrals, tant en les localitats, regions, nacions, com en l'escenari internacional. És a dir, ciència, tecnologia i innovació comporten relacions socials que, a més de les seues possibilitats, generen nous factors de desigualtat que han de ser analitzats per a evitar, per aquesta via, la prolongació de societats injustes. Açò exigirà una elaboració, ja que, a la vegada que les usem i incorporem al nostre treball, construïm una consciència crítica sobre aquestes i farà que busquem camins de resistència i que elaborem propostes que ens permeten construir alternatives per afrontar aquesta condició.

- b) La necessitat de construir una relació amb la ciència i la tecnologia reconeixent-les com a productes socials i culturals exigeix partir d'una anàlisi que precise com en aquests assumptes, i especialment en els processos d'investigació, s'ha anat constituint com a forma dominant del coneixement una manera particular d'entendre'l i que reforça els seus elements i aspectes no democràtics. Es constitueix una idea de ciència i coneixement emmarcada en la objecti-

¹¹ El paradigma científic positivista té el seu origen remot en el món grec, en el qual es tenia la certesa que els teoremes matemàtics eren el reflex exacte del món real, per tant, eren l'expressió de la veritat. D'igual manera ocorre en la lògica aristotèlica, en la qual els conceptes són expressió de la realitat. En l'edat moderna li dona les bases físiques a través del determinisme presents en les lleis de la física mecànica. Descartes lliure les seues bases filosòfiques quan estableix el dualisme que funda la separació ment-matèria. Açò fa que el món material pugui ser descrit objectivament sense relació ni referència a l'objecte observador. Gal·ileu, a més, troba el mètode per aconseguir que eixa realitat que ja està feta, acabada, i per tant és objectiva, pugui ser coneguda a través del nostre aparell cognitiu (unitat de percepció pura kantiana). Per això, la veritat era la fidelitat de la nostra imatge interior a la realitat que representa. A partir d'ells la ciència es fonamenta en:

- L'objectivitat del coneixement.
- El determinisme dels fenòmens.
- L'experiència sensible.
- La quantificació aleatòria de les mesures.
- El raciocini lògic formal.
- La verificació empírica.

vitat pura i en el mètode científic únic¹¹. En aquest sentit, és necessari obrir-se a noves comprensions que l'amplien, no en tant que desapareix, sinó que emergeixen altres que amplien la comprensió i la mirada crítica; és a dir, el que alguns han anomenat el mode 1 hora/ciència, per anar cap a un mode en el qual la seua producció, la seua distribució, les seues teories i metodologies, i la seua apropiació han d'estar vinculades a una ciència que opera sempre en contextos específics, en el traçat que li marca la seua pròpia història, en els llenguatges que fan visibles els interessos que hi són presents i el poder que la constitueix i li crea el seu espai d'organització i d'utilitat social.

Fer història d'aquests processos sempre és un exercici que permet treure aquestes creacions de la ciència moderna de l'ús instrumental i de la idea ingènua d'objectivitat; però això suposa tindre la capacitat de reconèixer-les en la vida quotidiana i en la construcció de les relacions socials on es manifesten i la manera com es construeix una relació crítica amb aquestes.

- e) Reconèixer el caràcter polític de la CT+ I. Hem emfatitzat la necessitat que tenim de treure aquests processos del seu ús instrumental, i de dur-los a un accionar pràctic i a una reflexió que ens mostre com el seu disseny i el seu contingut són profundament polítics, ja que existeix en aquests una captura de la vida quotidiana i dels modes simbòlics en els quals ens movem les persones que habitem aquest temps històric. Aleshores, hem de reconèixer la manera en què sorgeixen de la construcció d'un nou mode productiu que comporta altra arquitectura de control, la qual reorganitza el treball, la vida social i cultural i les seues múltiples relacions que, a la vegada, donen forma a les noves subjectivitats que constitueixen les ciutadanes de hui dia. En aquestes, el paper de la imatge comença a constituir lexicalment d'altra forma allò polític. Un espai on açò es veu clarament és la manera en què les NTIC es fan presents en l'educació en tant que mediacions, tot creant nous hàbits perceptius i formatius, i en aquest sentit, el seu ús no és ni objectiu ni neutre. Un assumpte central per al pensament crític, en el sentit del que s'ha dit anteriorment, és reconèixer que no és suficient amb el dret a l'accés, com ara disposar de tecnologies, ser educats en aquestes, connectar-se a Internet, tindre correu electrònic, moure's en les xarxes socials; sinó que és necessari anar molt més enllà, ja que en aquest àmbit s'està construint un nou espai públic controlat i dissenyat per les corporacions dels productes tecnològics, amb altres formes de panòptic digital.

Estem davant d'un assumpte no sols tècnic, sinó front a la constitució de noves mediacions socialitzadores i educatives, i també front a un assumpte polític, ja que construeix una nova esfera pública, amb noves dimensions de la participació, que trenca les regles de la democràcia liberal, en construeix



d'altres, i s'hi recolza paradoxalment tot fent necessària la crítica al seu ús instrumental.

- d) Demandes cognitives i vitals com a components de les estratègies polítiques en el món actual. En ninguna societat com aquesta, el coneixement, la tecnologia, la comunicació, la informació, la innovació i els llenguatges han estat tan lligats al poder i, en aquest sentit, s'ha alçat tota una estratègia en la qual els nous escenaris del saber-poder són reestructurats i reorganitzats no sols a través de les mediacions, sinó també a partir de les múltiples formes que pren el treball immaterial en aquesta societat. Açò exigirà una agenda des dels grups crítics per emplenar de contingut allò que s'ha anomenat el nou tipus de control del "metabolisme social del capital" (instàncies de producció i reproducció social i en coherència amb aquestes realitats), per donar forma a l'organització de les noves agendes que permetran generar els moviments que construïran amb les seues accions la nova política pública per a aquests assumptes.

D'alguna manera, els moviments socials que inclouran aquest assumptes (en què noves formes del capital busquen controlar no sols el fer i el saber, sinó també les seues disposicions intel·lectuals, afectives i corporals per a, a través d'aquestes, participar en les lògiques de valorització capitalista), incorporen, com a resposta a aquesta fet, accions que construeixen eixes subjectivitats que responen a les particularitats que pren el capital. Aquests moviments estableixen enfront del capital, en les accions quotidianes, no sols nous processos sinó també noves formes d'endogeneïtzació i apropiació per part dels sectors crítics i pels actors populars per tal de col·locar aquests assumptes al servei de les majors transformacions de la societat.

Ens trobem, per tant, front a nous coneixements tan polítics com ho foren en el passat la filosofia dialèctica, l'alfabetització d'adults, l'economia popular, i tants altres; amb la diferència que açò no s'aprén en el sentit clàssic, sinó que es fa en l'exercici de fer-ho amb altres, i en fer-se es pensen i s'elaboren, tot generant noves dinàmiques de producció de saber i coneixement sobre aquests assumptes que donen forma a la socialització i a la lluita pels nous béns immaterials, que hauran de combinar-se amb els que hem usat al llarg de molt de temps per resignificar-los en l'actualitat.

- e) Promou un qüestionament estructural al mode de producció capitalista (el seu ús i captura de la tecnologia) les pantalles i tots els seus desenvolupaments. És a dir, el fet de construir una lectura des de les nostres particularitats del món del sud i llatinoamericà ens exigeix capacitat per discernir els elements de poder, de control i de dominació que van a l'interior del discurs de l'objectivitat i de la inevitabilitat de l'ús tècnic i instrumental amb el qual

el capital busca posicionar la seua indústria de NTIC en les nostres realitats, a través no sols del seu ús i consum.

Així mateix, es genera una nova realitat en l'articulació d'una indústria cultural de masses que ha pres per a si el caràcter socialitzador de l'antic aparell educatiu i l'ha traspassat als mitjans de comunicació de masses per buidar l'escola del seu sentit socialitzador, reduint-la a un projecte en funció de la producció, sentit últim de la seua reducció a estàndards i competències, a la vegada que visibilitza com es trenquen les fronteres entre l'educació formal, no formal i informal, i exigeix a tots els educadors, de totes les educacions, repensar la manera com es construeixen les mediacions educatives actualment. En aquest sentit, aquest qüestionament estructural té la responsabilitat social i política de construir propostes alternatives i eixir-se'n dels discursos maximalistes que demonitzen les NTIC

Al mateix temps, elabora una lectura en la qual reconeix la tecnologia (blana-dura) existent en les pràctiques i els sabers dels grups populars que, en ser reflexionades i sistematitzades possibiliten la visibilització del saber popular; i el sistematitza per posar-lo en joc en la societat, tot mostrant que les relacions entre saber i coneixement necessiten resoldre's en una unitat holística que permeta no sols reconèixer-los, sinó també interrelacionar-los de forma complementària.

- f) Construir un estil alternatiu de desenvolupament. No és possible donar-li forma al plantejament del qüestionament estructural al mode de producció capitalista si no sabem reconèixer que no és suficient amb la crítica a l'ús tecnoinstrumental, sinó que necessitem construir grups humans disposats a donar forma a una nova manera del desenvolupament on les relacions amb les NTIC siguen construïdes orientades no sols a les necessitats bàsiques i els seus satisfactors d'una vida humana a través del salari, sinó sobretot, orientades a una vida plena de sentit, que no estiga basada sols en el creixement, sinó fonamentalment en el "*buen vivir*" (Arkonada, 2010).

En aquest sentit, són estructurals a la seua proposta la recuperació dels sabers i les tecnologies pròpies que habiten en les nostres comunitats originàries i populars, i que permeten, en alguns llocs, el desenvolupament immediat d'una proposta del "*buen vivir*". Altre assumpte fonamental per a donar pas a la recerca d'aquest nou desenvolupament és generar consciència sobre aquestes noves qüestions que han d'estar al cor dels moviments i de les organitzacions per respondre no sols al capital d'aquesta època, sinó a les necessitats de transformar el coneixement per a un benestar col·lectiu i per a la millora de la vida de la població tot construint aquestes noves subjectivitats. En aquest sentit, es fa central construir uns interessos col·lectius que,



sota altres característiques, donen forma a altra manera d'entendre la ciència, traient-la de mirades que la sacralitzen i que sols han servit per mantenir el control i la dominació de la mirada positivista d'aquesta mitjançant la qual s'han produït noves hegemonies des de les formes tecnocràtiques del seu quefer; i introduir al seu interior una disputa crítica, alternativa i emancipadora.

- g) Consolidar i seguir construint la perspectiva del Sud com a aposta epistèmica. El fet que la nostra història estiga travessada per una colonització capitalista que ens fou explicada mitjançant els nostres processos de socialització (escola, família, església, instituciones...) com a progrés i modernitat i que dugué com a conseqüència la negació de la diversitat originària i la construcció social sobre eixa matriu eurocèntrica de tall logicoracional (mode 1 de la ciència) que modelà tots els nostres aprenentatges; exigeix hui dia una reflexió crítica que ens permeta assumir-nos com a Sud, no sols geogràfic, sinó social. És a dir, amb la capacitat de reconèixer eixe Sud que també existeix en el Nord, i del qual ens parlà el P. Fernando Cardenal de Nicaragua (Cardenal, 2009).

En aquest sentit, eixe Sud té una variable epistèmica que ha de ser reconeguda per donar forma als processos d'aquest temps, fundats sobre els sabers ancestrals de les nostres comunitats originàries i que hui sobreviuen malgrat els intents d'intimidació que ha realitzat la modernitat capitalista i que, com a resistència, han format processos d'etnociència, d'etnoinvestigació, que es desenvolupen en diferents llocs del continent com a propostes alternatives.

D'igual manera, s'han construït processos crítics emancipadors que han anat per camins propis, diferenciant-se de l'episteme clàssica marxista, en realitzar resignificacions que mostren noves formes, i bevent en les fonts originàries les quals, a la vegada, mostren altres cosmogonies que fan presents altres orígens del món, altres interpretacions de la realitat, altres formes d'identitats espirituals i naturals que duen unides altres racionalitats que es mouen sobre altres fonaments.

Un exemple d'aquests processos és la proposta del *"Buen Vivir"*, la qual –en fer visibles sabers ancestrals silenciats durant un llarg període–, va emergint i fent-se contemporània des de la seua diferència. Són propostes que sorgeixen per fer-nos veure que eixa forma de racionalitat de l'Occident capitalista no és la única; que eixes altres formes de pensar i d'actuar han de ser visibilitzades en la seua forma i "aposta", per mostrar eixes altres maneres de veure i entendre el món. Açò significa creuar relacions d'aquestes epistemes emergents també en l'àmbit digital i en la ciència actual, que a la vegada que aprofundeixen, construeixen una nova racionalitat amb aquestes altres epistemes, a les quals hi ha la gran temptació de catapultar-les com tot el discurs de les noves tecnologies i la ciència occidental.

Com veiem, una agenda nova comença a brotar del fons dels processos que intenten plantejar-se aquests problemes de les NTIC i la investigació, els quals es constitueixen en un nou escenari d'apropiació i endogeneïtzació, i es converteixen en un lloc de lluita i disputa de les formes del poder d'aquest temps. Però fer-ho significa adonar-nos que és un exercici inicial que sols fa les primeres passes i que té l'obligació de plantejar-se la construcció de la cultura i la societat, i que cal reconèixer el canvi de civilització i d'època que es configura amb aquestes noves realitats.

El fet de realitzar aquesta proposta des d'una mirada més crítica, va més enllà d'una perspectiva modernitzadora mitjançant l'ús i la integració, tot reconeixent i construint les propostes transformadores, emancipadores, i les visions de qui les desenvolupa. Açò exigeix rellegir i elaborar les teories crítiques per a aquestes noves realitats, i ser capaç de construir les apostes per fer reals, en aquests nous escenaris, les recerques que des de l'educació popular intenten donar resposta per construir, des dels seus desenvolupaments metodològics, els sentits crítics d'aquest temps. Des d'aquesta perspectiva paga la pena reprendre el pensador anglès, que ens deia:

En el ciber-espai és on el capital busca adquirir hui poder total, control i capacitat comunicativa per apropiar-se així, no sols del treball (...) sinó també de les seues xarxes socials, tal i com deia Marx. Però, al mateix temps, és en aquesta esfera virtual on s'estan produint alguns dels experiments més significatius de contra-poder comunicatiu. (Dyer-Witheford, 1999: 122).

Referències bibliogràfiques

- ALVES, G. (2011). Trabalho e subjetividade. O espírito do touotismo na era do capitalismo manipulatório. Sao Paulo: E. Boitempo.
- AMIR, S. (2001). Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista. México: Siglo XXI.
- ARKONADA, K. (29 de marzo de 2010). "El buen vivir, elemento estructural de una nueva sociedad". Entrevista a M. E. Choque. Bolivia: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas. En Revista Rebelión. Disponible en Internet en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=103073>. Consultado el 28 de febrero de 2011.
- DYER-WITHEFORD, N. (1999). Ciber-Marx. Cycles and Circuits of Struggler in HighTechnology Capitalism. Illinois, U.S.A.: University of Illinois. Press Urbana.
- FE Y ALEGRÍA OFICINA CENTRAL. (1981). Fe y Alegría en el Pensamiento del Padre José María Vélaz. Caracas
- FREIRE, Paulo. (2000). Pedagogía da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. Sao Paulo: UNESP.
- LECHNER, N. (2002). Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Santiago de Chile: Lom.
- MARTÍNEZ, M. (2009). Nuevos paradigmas en la investigación. Caracas: Alfa.



- MARTÍN Barbero, J. (1991). De los medios a las mediaciones. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARTÍN Barbero, J. (2002). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. Signo y Pensamiento (41).
- MEJÍA, Marco Raúl (2007). Globalización(es) y educación(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Desde Abajo.
- MEJÍA, Marco Raúl. (2010). “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI”. En: Concordia. Revista Internacional de Filosofía. N°. 58. ISSN: 0179-0846, ISBN 3-86130-791-X.
- MEJÍA, Marco Raúl. (2012). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular. Bogotá: Editorial Magisterio.
- MESZAROS, I. (2009). A crise estrutural do capital. Sao Paulo: Boitempo editorial.
- OFFE, L. (2002). La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro. Madrid: Alianza.
- PÉREZ, Elizardo (1962). Warisata: Escuela Ayllu. La Paz -Bolivia: Burillo.
- PUIGGRÓS, Adriana. (2005) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- RAMONET, I. (1997). Un mundo sin rumbo. Madrid: Debate.
- RIFKIN, Jeremy. (2000). La era del acceso. La revolución de la nueva economía. Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ, Simón. (1988). Inventamos o erramos. Caracas: Monte Ávila Editores.
- TRONTI, M. (1999). Obreros y capital. Madrid: Akal.
- TÜNNERMANN, B. “La educación superior frente a los desafíos contemporáneos”. Lectión Inaugural del Año Académico 2011. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua. p. 10. Disponible en Internet en: [www.cebero.org/.../La_ES_frente_a_los_desafios_contemperaneos_\(UCA_marzo_2011\).docx](http://www.cebero.org/.../La_ES_frente_a_los_desafios_contemperaneos_(UCA_marzo_2011).docx) Consultados de marzo de 2011.
- ZAFRA, R. (2010). Un cuarto propio conectado. Madrid: Forcola Ediciones.

Periódicos

NEW YORK TIMES. 15 de noviembre de 2008.



Paulo Freire
INSTITUTO
INSTITUTO

Buscar...



Mi Cuenta



PORTADA

TIENDA

SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA
PRÁCTICA

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



EL PENSAMIENTO DE LA
EXPERIENCIA

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



DAVID Y GOLIAT. LA
PRIMAVERA DE LAS
ECONOMÍAS DIVERSAS.

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



APRENDIENDO CON
PERSONAS ADULTAS

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72

COLECCIONES

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

Instituto Paulo Freire de España

Apdo. de correos 76
46800 Xàtiva

NUESTRAS WEBS

Instituto Paulo Freire
Rizoma freireano

Portada Información Legal Protección de Datos

Desarrollo @ grupowebmedia



dialogica

Què fer i què evitar en l'educació per a la ciutadania mundial

Carlos Alberto Torres i Jason Nunzio Dori, Universitat de Califòrnia

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



L'educació per a la ciutadania mundial (ECM) és un dels tres pilars de la Iniciativa Mundial “L'educació abans que res” (Global Education First Initiative-GEFI) de les Nacions Unides¹ promoguda a nivell internacional gràcies al suport i la labor de la UNESCO. Els objectius i les aspiracions són molt ambiciosos:

*“L'educació per a la ciutadania mundial (ECM) es proposa dotar els educands de totes les edats dels valors, els coneixements i les competències basats en els drets humans, la justícia social, la diversitat, la igualtat entre homes i dones i la sostenibilitat ambiental que inculquen el respecte per aquests valors i brinden els educands els mitjans per a ser ciutadans del món responsables. Aquest tipus d'educació atorga als educands les competències i les oportunitats per a exercir els seus drets i obligacions a fi de promoure un món i un futur millors per a tots. L'ECM es relaciona estretament amb moltes altres esferes, com l'educació en drets humans, l'educació per a la pau i l'educació per a l'entesa internacional, i coincideix amb els objectius de l'educació per al desenvolupament sostenible (EDS)”.*²

¹ <http://www.unesco.org/new/en/education/global-education-first-initiative-gefi/>

² <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/questions-answers-21jan-EN.pdf>

La UNESCO ha instat les agències governamentals nacionals, les organitzacions transnacionals i no governamentals, com també els mestres i els investigadors, a aplicar una diversitat de polítiques, programes i mètodes pedagògics a fi de promoure i fomentar el desenvolupament de l'educació per a la ciutadania mundial. La idea és no sols crear una nova normativa mundial per a l'educació, sinó a més introduir una nova perspectiva d'anàlisi. No obstant això, ja que el concepte de ciutadania mundial és tan ambigu i complex, es requereix un aclariment teòric de l'ECM.

Més enllà de l'aprenentatge per a tota la vida associat a l'educació d'adults

Durant dècades, l'aprenentatge al llarg de tota la vida ha estat íntimament associat a l'educació d'adults. L'aprenentatge per a tota la vida com a paradigma es concentra principalment en el desenvolupament individual i en el creixement personal, incloent la millora de la salut i del nivell de benestar. Vincula explícitament l'aprenentatge amb l'ampliació de les aptituds laborals necessàries per a aprestar o millorar les capacitats dels adults per a l'ocupació i la innovació davant de les exigències tecnològiques i digitals sempre canviant d'una societat del coneixement, i per a competir en una economia mundial. Així mateix, aquest concepte pot englobar, en menor grau, "els plantejaments centrals de la socialització, la participació i la integració política de les societats civils i la governança democràtica, i també els desafiaments que plantegen la immigració, el multiculturalisme i l'acció afirmativa" (Torres 2013a: 9). Aquest enfocament de l'educació d'adults tendeix a valorar el desenvolupament individual d'aptituds per a la societat del coneixement. Generalment s'ha passat per alt l'adopció d'un enfocament educatiu participatiu que se centre en l'individu com decisor interconnectat amb una comunitat local i mundial més àmplia pel que fa a les virtuts del medi ambient i la diversitat cultural. En un enfocament de l'educació d'adults basat en l'educació per a la ciutadania mundial s'entrecreuen el desenvolupament individual com a procés participatiu amb el desenvolupament sostenible i l'educació per a la pau fomentats per un model de patrimoni mundial.

Ciutadania mundial i patrimoni mundial

Al nostre parer, la ciutadania mundial es caracteritza perquè en ella es combinen una comprensió dels vincles, relacions i connexions d'abast mundial, amb diverses formes de participació motivades per un compromís amb un bé col·lectiu mundial. El patrimoni mundial està definit per tres premisses bàsiques.

La primera és que el nostre planeta és la nostra única llar, per la qual cosa hem de protegir-lo mitjançant una educació per a la ciutadania mundial basada en el desenvolupament sostenible, i passar del diagnòstic i la denúncia a l'acció i la implementació de polítiques.

La segona és que el patrimoni mundial es basa en la idea que la pau mundial és un bé cultural intangible de la humanitat, el qual té un valor immaterial. Com a cara d'aquesta mateixa moneda, la pau mundial està inextricablement lligada a la preservació del medi ambient; és necessari promoure simultàniament ambdós objectius per a garantir la supervivència del gènere humà. La pau mundial és, per tant, un tresor de la humanitat.

La tercera és que el patrimoni mundial imposa la necessitat de trobar fórmules perquè els éssers humans, que són tots iguals, aconseguisquen conviure democràticament en un món heterogeni i cada vegada més vast, procurant satisfer els seus interessos individuals i culturals, i aconseguint exercir el seu dret inalienable a la vida, la llibertat i a la busca de la felicitat (Torres 2015).

Superar els desafiaments

Ara bé, per què als actors involucrats en l'educació d'adults hauria d'importar-los l'educació per a la ciutadania mundial? Segons la UNESCO, l'educació per a la ciutadania mundial és percebuda com una intervenció relacionada amb:

“Una nova classe de desafiaments mundials que requereixen algun tipus de resposta col·lectiva per a trobar solucions eficaces. Entre elles s'inclouen l'existència d'economies cada vegada més integrades i basades en el coneixement; un augment de la migració entre països i des de les zones rurals a les àrees urbanes; una creixent desigualtat; major consciència de la importància del desenvolupament sostenible, i a més la preocupació pel canvi climàtic i la degradació ambiental; un ampli i creixent segment demogràfic de joves; l'acceleració de la globalització; i ràpids avanços tecnològics. Cada un d'aquests elements comporta implicacions de gran abast, i en conjunt conformen un període de transició de transcendència històrica. És necessari que els sistemes educatius responguen a aquests incipients desafiaments mundials, els quals requereixen una resposta col·lectiva que adopte una visió estratègica de caràcter mundial, que no es limite al nivell individual de cada país”.³

La necessitat d'educació per a la ciutadania mundial és un criteri progressivament acceptat a nivell mundial, però tant l'ensenyança com l'aprenentatge i la implementació afronten hui en dia molts obstacles. L'educació per a la ciutadania mundial es veu afectada, certament, per molts impediments pràctics, com l'escassetat de recursos humans i materials, les restriccions imposades pel calendari, les limitacions logístiques i demogràfiques, o com és de delicat el tema (Education Above All 2012: 48). En un nivell més profund, hi ha limitacions epistemològiques que o bé serviran per a definir de manera més precisa la missió de l'ECM, o bé intervindran per a manipular la funció de l'ECM fins a transformar-la en una ferramenta per a la dominació. Analitzem amb major atenció dos d'aqueixos obstacles: el neoliberalisme i el neoimperialisme.

³ UNESCO, Concept Note UNESCO Forum on Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenge of the 21st Century. 2 al 4 de desembre de 2013, Bangkok, Tailàndia.

El pes de la història

Neoliberalisme. Durant les tres últimes dècades, les polítiques neoliberals han promogut els mercats oberts, el lliure comerç, la reducció de la despesa pública, una menor intervenció estatal en l'economia, i la desregulació dels mercats. Aquesta postura es basa en el paradigma que l'Estat hauria de reduir la seua ingerència en la prestació de servicis socials (per exemple, en l'educació), abandonant-los al lliure mercat i la privatització. Independentment dels seus fracassos en matèria de política econòmica, el neoliberalisme roman sòlidament establert en la política cultural, com una filosofia intel·lectual i un “sentit comú” tan generalitzats que el paradigma neoliberal serveix de guia per al desenvolupament educatiu en tot el món. (Torres 2013b).

Per tant, la cultura del neoliberalisme s'ha anat inserint progressivament en les polítiques, els sistemes pedagògics i els objectius de l'educació, valorant l'individualisme possessiu i relegant la participació cívica al consumisme i a la contribució com a mà d'obra. Així doncs, el sentit comú de l'educació ha quedat limitat a les aptituds i els coneixements que millor s'adapten als interessos i les pràctiques del mercat. Ja que el neoliberalisme adhereix a l'individualisme possessiu, els ciutadans de tot el món s'han posat d'acord per a definir amb precisió el bé comú com un concepte basat únicament en l'interés propi.

Neoimperialisme. L'educació ha complert un important paper en la promoció del domini cultural colonial al llarg de la història. Ara que l'educació per a la ciutadania mundial està sent adoptada per poderosos estats i règims internacionals, és fàcil percebre per què alguns haurien de considerar l'ECM amb suspicàcia i escepticisme. Per consegüent, la missió dels professionals i dels alumnes d'educació d'adults consisteix a previndre'ns contra visions i models d'ECM elaborats com a ferramentes neoliberals.

Un important pas inicial és la reformulació de les estructures administratives, dels currículums, dels mètodes pedagògics i del paper de les institucions d'educació d'adults, especialment d'aquelles vinculades a la missió del neoliberalisme, i d'aquelles finançades per donants internacionals. Aquest objectiu pot aconseguir-se creant consciència, igual que qüestionant la dinàmica de poder i les desiguals relacions de poder que existeixen entre alumnes i mestres, entre els propis alumnes, entre les institucions d'educació i la societat, entre l'Estat i la societat, i igualment entre els estats.

Per tal de descoratjar les imposicions neoimperialistes de l'ECM, hem d'adoptar una “ecologia dels coneixements” (Santos 2012). Això suposa el reconeixement i la inclusió de múltiples savieses, aprenentatges, filosofies, pràctiques culturals i relacions econòmiques que lluiten per la convivència pacífica i la preservació del medi ambient.

La modalitat Ubuntu

Segons el nostre parer, la rellevància d'una concepció postcolonial de l'ECM radica en una visió de ciutadania mundial que no es base únicament en les sovint intra-

duïbles tradicions polítiques del Nord mundial i en conceptes, pràctiques i institucions de caràcter eurocèntric, sinó que comprega la dinàmica de les relacions, organitzacions i formacions igualitàries d'orde social, econòmic i espiritual que claven les seues arrels a l'interior del Sud mundial. A més, ja que l'ECM es basa en els drets humans, resulta imprescindible deslligar els drets humans de les pràctiques i intervencions imperialistes. Albirem una ECM per a l'educació d'adults que estiga assentada i contextualitzada en els llocs, però que combine una diversitat de coneixements i múltiples virtuts cíviques que transcendisquen els límits per a l'acció i s'esforcen per defensar la humanitat i el patrimoni mundial. Per exemple, l'Ubuntu és un sistema de valors col·lectiu de Sud-àfrica, que proclama l'existència d'un vincle universal entre les persones basat en l'acte de compartir i en la naturalesa col·lectiva que caracteritzen tota la humanitat. No sols pot servir de base per als programes d'ECM en les comunitats corresponents, sinó que a més té la potencialitat de fer-se extensiu als altres habitants del món.

La democratització de la creació de programes és una solució valuosa per a aconseguir la sostenibilitat dels programes d'educació d'adults per a ECM. Els models verticalistes preenvasats, que són propugnats especialment per les institucions del Nord, en el millor dels casos corren el risc de fracassar, i en el pitjor, d'ometre les veus, les històries, els sabers, les cultures i la inclusió dels seus participants. Un desenvolupament de programes orgànic, que comence aplicant un enfocament de plantejament de problemes (Freire 2007), es concentre en els problemes identificados com els més apressants i que afecten les localitats marginades, és el més adequat per a resguardar-se de les pràctiques culturals predatòries, que creen i/o reproduïxen estructures de degradació ambiental, paternalisme, classisme, sexisme, racisme, prejudici contra les persones discapacitades, etc., totes les quals resulten nocives per a l'ECM. La propietat, la presa de decisions i la innovació contextualitzades poden, llavors, fusionar-se de manera sinèrgica amb la labor d'organismes nacionals i internacionals a fi d'elaborar un programa sostenible per a l'ECM. Així doncs, és als actors involucrats en l'educació d'adults a qui els correspon contestar a la pregunta sobre com poden les localitats aportar una perspectiva més clara i afegir valor als conceptes, teories, sistemes pedagògics, processos i polítiques d'ECM per a l'educació d'adults.

Cap a una ciutadania mundial democràtica i multicultural

Torres (2015) sosté que *“Qualsevol definició de la ciutadania mundial com a model d'intervenció per a promoure la pau mundial i el desenvolupament sostenible hauria d'analitzar el que s'ha transformat en el segell distintiu de la globalització: la diversitat cultural. Per tant, la ciutadania mundial hauria de basar-se en una definició de ciutadania mundial democràtica i multicultural. Resulta imperiós que la ciutadania mundial afegisca valor a la ciutadania nacional! No obstant això, l'ex-*

pansió d'una reivindicació universalista de la solidaritat mundial es basa en el concepte de ciutadania cosmopolita inserida en un model de democràcies cosmopolites". Respecte d'això, Beck (2002) subratlla que "la globalitat, la pluralitat i la civilitat, açò és, la consciència que hi ha una esfera global de responsabilitat, el reconeixement de l'alteritat dels altres i de la no-violència com a característiques que defineixen un concepte "desterritorialitzat del cosmopolitisme" (p. 36).

Respecte a l'educació, algunes formes d'educació per a la ciutadania poden qüestionar-se per contribuir a produir, d'una banda, ciutadans individualistes passius, apàtics, motivats pel consum i/o possessius. I d'altra banda, l'educació cívica pot formar ciutadans patrioters i ultranacionalistes capaços de transformar-se en individus que només recolzen visions de la societat excloents, etnonacionalistes i xenòfobes. Els models de ciutadania mundial postcolonials i contraris al neoliberalisme poden millorar la qualitat d'una educació inserida en una ecologia de coneixements que propugna *"una filosofia antiracista, antisexista i anticlassista basada en la tolerància, una epistemologia de la curiositat a l'estil de Freire, un rebuig del cinisme i de les postures nihilistes, una espiritualitat secular de l'amor, i un talent per a cultivar el diàleg com a mètode, però a més com a procés cognitiu, constitueixen virtuts fonamentals per a aconseguir una ciutadania democràtica multicultural, per a alçar un pont entre cànons i cultures fundacionals"* (Torres 1998: 258).

La nostra visió de l'ECM coincideix amb el que Santos descriu com *"la recuperació de nous processos de producció, com també la valoració de coneixements vàlids [en múltiples nivells], siguen científics o no científics, i de noves relacions entre distints tipus de coneixement sobre la base de l'experiència pràctica de les classes i els grups socials que han patit, de manera sistemàtica, l'opressió i la discriminació infligides pel capitalisme i el colonialisme"* (p. 51). En proporcionar espais altament necessaris per a les epistemologies del Sud, l'ECM hauria de derivar de la percepció de les teories postcolonials, per a contrarestar les influències culturals i polítiques econòmiques neoliberals que han contribuït a una crisi ètica i moral d'abast internacional vinculada a la mercantilització del nostre esperit de comunitat mundial, reduint a criteris materialistes el nostre compromís amb el medi ambient i trepitjant el nostre patrimoni mundial.

Creiem que aquest model d'ECM per a l'educació d'adults pot contribuir a forjar noves relacions econòmiques igualitàries basades en una sinergia de coneixements locals i mundials que lluita per fomentar iniciatives de conscienciació sobre la pau i la preservació del medi ambient per al bé de la humanitat.

Referències bibliogràfiques

BECK, U. (2002): The Cosmopolitan Society and its Enemies. In: Theory, Culture & Society 19(1-2). Pp. 17-44.

- EDUCATION ABOVE ALL (2012): Education for global citizenship. Doha, Qatar: Education Above All. <http://bit.ly/1IQIrcM>
- FREIRE, P. (2007): Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Ediciones; tercera edición (30 de enero de 2007).
- SANTOS, B.D.S. (2012): Public Sphere and Epistemologies of the South. En: Africa Development 38(1). Pp. 43-67.
- TORRES, C. A. (1998): Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World. Lanham: Rowman and Littlefield.
- TORRES, C. A. (2013a): Political Sociology of Adult Education. Rotterdam: Sense Publishers.
- TORRES, C. A. (2013b): Neoliberalism as a new historical bloc: a Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. International studies in Sociology of Education 23(2). Pp. 80-106.
- TORRES, C. A. (2015): Global Citizenship Education and Global Peace Opportunities in achieving peace through GDED. Paper presented to the 2nd UNESCO Forum on Global Citizenship Education: Building Peaceful and Sustainable Societies—Preparing for post-2015, UNESCO Headquarters in Paris, France, 28-30 January 2015.



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

fotografies



1^a Trobada d'Escoles i Associacions de Persones Adultes (el Saler, València 1986) Autor: PMO



1^a Trobada d'Escoles i Associacions de Persones Adultes (el Saler, València 1986) Autor: PMO



llibres

El Asombro de la Educación: perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje.

Luis Weinstein C. Jorge Osorio V. (editores).

Editorial Universitaria Bolivariana

En l'actualitat, sobiranament, és l'educació el territori de nous i necessaris aprenentatges per al desenvolupament humà i la seua comunió amb totes manifestacions biodiverses del planeta. D'aquesta manera, les persones educadores, hauran d'arribar a ser un moviment que enfortisca les dinàmiques culturals i socials cons-

tituents, que tant des de la quotidianitat de les persones i de les seues comunitats, com de la vida comuna potencien la consciència de ser i l'heteronomia.

En aquest sentit *educació* és una forma radical de parlar del que és humà, no només des de la perspectiva clàssica de la '*formació integral*' sinó, sobretot des de la encara inacabada aproximació sentit-pensant

En acostar l'educació a l'experiència radical de la sorpresa, aquest llibre multivers es defineix per la seua dimensió molt més germinal: l'educació com creixement, emancipació..., com sortir fora de si a la búsqueda-encon-

tre de l'altra persona. No obstant això, vivim una forta crisi de sentit, els trets centrals de la qual són el reduccionisme, la fragmentació, el dualisme, la pèrdua de la capacitat d'entendre la vida en la seua integralitat.

Som existència i som història, som '*permanència*' i som '*transformació*'. Com aprendre una manera de dir les coses i assumir la vida en tal dialèctica? Ens apressem a respondre a la necessitat de la unitat en la diversitat, i fer del pensament crític una construcció integradora, per transformar el món de la vida en un territori convivencial, no violent, encara que si radicalment respectuós dels drets humans.

L'educació convencional, mercantil, neoliberal i mecanicista re-primeix aquests grans temes associats a l'existència, la coexistència i la transcendència, la individuació i les mirades universals, la proximitat i el multivers, l'acció i la mediació, les possibilitats d'una civilització de la complicitat, solidària i justa, en la distribució social del poder i dels coneixements i sabers.

Els moviments ciutadans globals d'aquesta dècada del segle visibilitzen una realitat de fons: la nostra cultura està desestibada. A l'ombra dels prodigis de la tecnologia, els grans temes humans s'amaguen amb la boira i el domini de l'individualisme, l'economisme, l'antropocentrisme, la tirania del pragmatisme i de l'exitisme, el dogmatisme totalitari integrista i l'autoritarisme del mercat i de la banalitat.

Aquest llibre és part de moltes expressions de recerques i de respostes a la necessitat de desenvolupar tant un enfocament integrador per a l'educació com de nous paradigmes per aprendre. Més enllà dels textos, el llibre és l'expressió d'una xarxa que s'estén per Amèrica Llatina –i que caldria posar en marxa i articular ací també-, de gran diversitat, i que està col·locant les bases d'un imaginari pedagògic-polític que es nodreix de l'ecologia subjectiva, social i ambiental, el pensament complex

i la seua obertura la 'saviesa de la contradicció', la paradoxa, l'ambigüïtat, la pregunta, la poesia, la multiversitat, el dubte, el misteri, l'imperatiu del diàleg, els aprenentatges polítics dels moviments socials, el mestratge crític i emancipador de les persones educadores de base.

És un llibre per ser llegit-viscut, i per a ser posat en pràctica –com d'altres que ja hem comentat en aquestes pàgines de la revista– és a dir, interpel·lat, discutit, comunicat, re-imaginat, difós, continuat, millorat... Una contribució a una 'una altra educació possible', real i viable, com imaginem i practiquem els moviments alter-mundistas.

Educació, resistència i esperança.

Miquel Roca Soler.

Associació de Mestres Rosa Sensat

Educació, resistència i esperança traduïda per Xavier Besalú i editada per l'Associació de Mestres Rosa Sensat –tasca realitzada a partir de la primera edició, efectuada en 2014, per CLACSO-, en la seua col·lecció *Referents* hauria de servir-nos a les persones educadores de les nostres contrades a reconèixer, valoritzar i promoure no sols l'establiment d'un referent educatiu i formatiu d'una gran potència al servei i el coneixement de les i dels joves i de les noves persones educadores que arriben a les institucions educatives, sinó, sobretot, també per aquelles persones, no tan joves, que encara consideren que no es possible ni real, abordar el quefer educatiu des d'una perspectiva i dinàmica d'emancipació, de posar en marxa pràctiques educatives de llibertat a les iniciatives educatives d'educació i formació permanent i que tantes possibilitats i oportunitats hauria d'obrir i/o consolidar a l'àmbit de l'educació i formació de persones adultes.

Aquesta antologia de l'obra del mestre militant, sobretot, Miquel Soler Roca, hauria de servir-nos per tramair i ordinar horitzons alternatius d'esperança i re-

sistència als àmbits educatius i formatius de persones adultes que hui encara, al país de les i els valencians tan necessari i urgent està esdevenint, malgrat algunes tímides i escasses actuacions polítiques institucionals, per una banda, i, per altra, la baixa intensitat dels compromisos i responsabilitats de les persones educadores envers la reconstrucció d'espais i temps que siguen garants dels drets a l'educació i la formació al llarg de la vida.

Necessitem de reflexions sobre els experiències reals i viables, que puguem bastir un procés d'enamorament de l'educació com a ferramenta i/o dispositiu de transformació sociopolítica, cultural, ètica... que necessàriament ha de traspasar els falsos límits de les aules i de l'escola per irrompre, plenament i potent, més enllà de l'escola, de l'institut, de la universitat... en les comunitats d'acollida i en la societat, democràtica, plural i ciutadana que les alberga.

Pràctiques i reflexions que sempre esdevenen testimoni d'un quefer quotidià educatiu, sociocultural, polític, ètic... que, una vegada es converteix en escriptura, navega lliure per la mar educativa i, a més a més, produeix i genera pensament i, el que és més essencial i important, accions molt més enriquides i enriquidores dels processos de valorització del món, de les

persones humanes i vivents i dels contextos en els quals que aquets viuen i conviuen.

I, nosaltres les persones educadores, hauríem de pensar en materialitzar, a través d'una lectura de les pràctiques, experiències... narrades i implicades en el món, una lectura amb una clara actitud de disposició, obertura i relació-mediació amb les paraules, les dones i els homes... que, ineludiblement, descansa sobre els símbols que després seran pràctiques i conceptes, relacions i compromisos... a través del procés dialògic que suposa la narració de l'experienciació-sistematització de una vida compromesa amb l'educació i amb la vida.

Finalment, per experiència i per coneixement, el que deriva del pensament d'aquest llibre, "*perquè tot el que no és fruit de la nostra experiència és conceptualisme mort*"¹, vivim en la carn i també en l'esperit la ineludible i suportable lleugeresa i densitat del ser humà que s'obre a les i els altres i, en aquesta obertura, requereix d'una dinàmica de creixement i transformació de si mateix, de les situacions-en-context i de les dones i homes amb les que mantenim relació-mediació i convivim.

¹ PANNIKAR, Raimon (2012). *El ritme de l'ésser*. Les Gifford lectures. Fragmenta editorial. Barcelona.

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

Butlletí de subscripció

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

Cognoms _____ Nom _____

Telèfon _____ Professió _____

Direcció _____

Ciutat _____ DP _____

FORMA DE PAGAMENT

Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

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

☐

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



TAREPA - PV

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



L'Ullal Edicions



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



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



L'Ullal Edicions

Butlletí de domiciliació bancària

Senyors i senyores:

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

Cognoms Nom

Llibreta o Compte corrent núm.

Banc/Caixa

Agència núm.

Direcció

Ciutat DP

DNI

CODI DE LA LLIBRETA O COMPTE CORRENT

--	--	--	--

IBAN

--	--	--	--

Banc

--	--	--	--

Oficina

--	--

D.C.

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

N. Compte



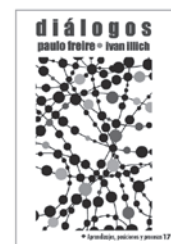
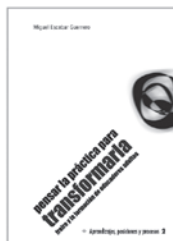
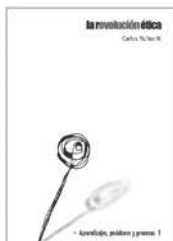
Micromecenatges: aportacions singulars i/o col·lectives

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

Les aportacions podeu fer-les al següent compte:

ES41 2038 6378 613000053687

◆ Aprendizajes, posiciones y procesos

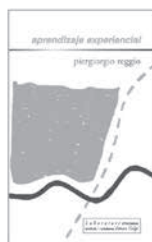


DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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

Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ

**PAPER
PLEGAT**
INDUSTRIA GRÁFICA

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

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

