



**transformant la formació de persones adultes,
canviant la societat, mudant nosaltres**



Quaderns d'Educació Contínua

**transformant la formació de persones adultes,
canviant la societat, mudant nosaltres**

Editor
pep aparicio guadas

**Consell de direcció
i coordinació**

Tere Vila, Encarna Such Cardona,
Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves
Roselló, María José Picher, Carlos
Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia
Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando,
Rosa M. González Conca, Goio Fidel
Sarmiento, Iolanda Corella Llopis,
Francisca Borox López, Isabel Aparicio
Guadas

Coordinació i gestió OJS
Iolanda Corella Llopis

**Consell de redacció
i assessorament**

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles
(Escola de la Dona-Diputació de Barcelona),
Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB),
Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent
(UV), Francesca Salvà (UIB), Manuel
Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA),
Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado
(ULASALLE), Anna Maria Piusi (UNIVR),

Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño
Francés (IPF), Sebas Parra (UdG), Josep
M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter
Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Àngel Marzo
(UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando
Marhuenda (UV), Fernando López Palma
(UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin
Lankshear (JCU), Michele Knobel (MSU),
Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco
Gutiérrez[†] (ULASALLE), Anna Gómez
(UVIC), Paula Guimarães (UL), Rosa M.
Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria
Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis
Azevedo (Centro Universitário Metodista
IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo
(UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA),
Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito
(UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara
Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV),
Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol
Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris
Viviani (IPF), Mercè Morey (UIB), Diego
Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA).

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@gmail.com

ISSN: 1575-9016

ISSN: 2605-1796 (digital)

Dipòsit legal: V-5125-2000

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

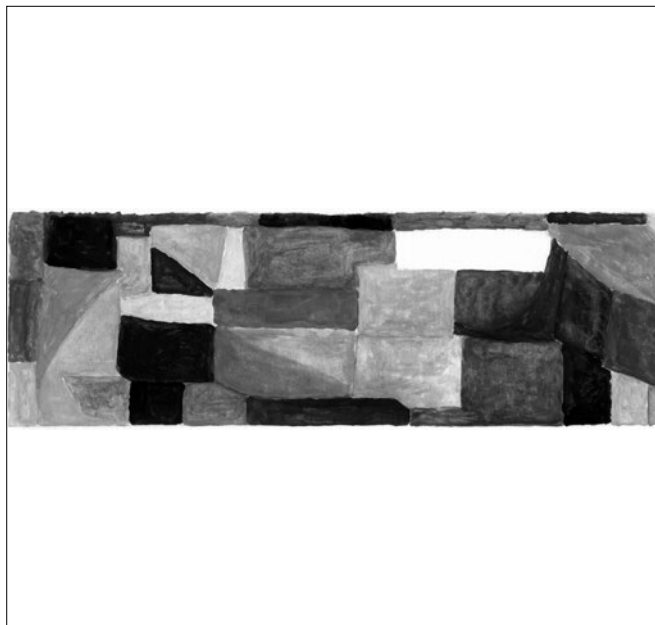
(Quaderns d'Educació Contínua
no es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.)

 **Associació de Persones
Adultes Participants**
CPFFA-FRANCESCOSCHIMORATA


L'ULLAL Edicions


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

Quaderns d'Educació Contínua ☆ 43



Títol: Mural

Autora: Vicent Penalba

Tècnica: aquarel·les

Dimensions: 27,5cm x 9cm

Any: 2018

IPF: Institut Paulo Freire • 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 • LFCOOP: La Fàbrica Cooperativa

carpeta

La vida en el centre: escriure en temps d'estranyesa

Clara Arbiol • 5

L'aprenentatge al llarg de la vida

Paula Guimarães • 14

Educació, comunitat i territori: escola popular d'educació contínua

Isa Redaño i Alba Marzo • 27

La relació pedagògica entesa com una relació social: bases per un programa didàctic

Almudena A. Navas • 37

contínua

De l'educació popular a les democràcies participatives

Tomás R. Villasante • 49

persones, territoris i experiències

L'Aula de Ciutadania de l'Escola d'Adults de Llíria, un exemple de tot açò...

Nicolás A. Marco Pérez • 69

Escola popular d'educació contínua al Barri Besòs-Maresme, Barcelona

Martinet Solidari • 75

Projecte singular "Aula rural oberta"

Leonor Marco • 82

Repartir i compartir. Aprenentatge col·laboratiu en un cercle d'alfabetització

Alicia Ávila • 85

La transformació educativa serà feminista, o no serà. Per un programa d'educació pública radicalment feminista

Intervenció de l'Assemblea Groga de Gràcia a la III Jornada per l'Educació Pública a Gràcia • 93

Educació popular, ciutadania i emancipació: un moviment perenne

Anna Gómez i Mundó • 104

investigació

Elements epistemològics per a una formació humana alliberadora

Jose Clovis de Azevedo • 111

arxiu

dialògica

Dona i formació: la difícil consolidació de les escoles d'adultes a Espanya (1906-1915)

Pere Fullana Puigserver • 119

llibres

Biograficitat. Aspectes d'una nova teoria de l'aprenentatge social.

Peter Alheit. Biblioteca Paulo Freire 36

Dolors Monferrer Ferrando • 131

fotografia

«Aprenent amb persones adultes...» • 133

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Sense educació no és possible transformar de manera política-ment activa, i sense una nova hegemonia cultural no és factible que aquestes formes recombinades i no fetitxitzades puguin abastir-les totes, democratitzar-se en sentit profund de la paraula, ser capaçs de generar altres realitats.

MARÍA RUIDO

Cada vegada més, hem observat en el transcurs dels anys que, si no hi ha mudança de nosaltres, les persones adultes que ens dediquem a l'educació permanent i/o a la formació persones adultes, no hi ha tampoc canvis en la societat ni en el procés de transformació dels processos d'aprenentatge de les persones adultes... i fa temps que, a les diferents iniciatives d'educació i formació al llarg de la vida, les variacions que s'operen i/o s'implementen són simples activitats d'adaptació i posada en marxa de programes de conservació-instrumentalització de les persones adultes, dels processos d'aprenentatge, de les xarxes de centres i iniciatives públiques... que, en definitiva, produeixen positivament individualitzacions gregàries —tant de les persones educadores com de les educandes—, falses habilitacions professionalitzants i molt d'entreteniment enganyosament educatiu...

La qual cosa hauria d'indicar-nos que, aleshores, les mudances que estan creant-se i planificant-se i desenvolupant-se en nosaltres, les persones adultes educadores —tan les simplement educadores com les assessores, les tecnopolítiques, les polítiques...—, són de caire absolutament conservador; actives, però ja sense capacitat d'escoltar les resistències antagonistes que les dones i els homes que lluiten, invisibles i potser emmudits, en el quotidià educatiu, sociopolític, cultural... tenen la potència d'implementar, habitant la formació de persones adultes, habitant els seus barris i pobles, habitant el món d'una manera altra —crítica i crítica dèiem— i, amb la profunda lucidesa dels seus cosos, co-investiguen i co-determinen la configuració d'allò real: a la llar, al carrer, al barri, etc.; i també a les iniciatives públiques d'educació i formació de persones adultes —objectius, programes, continguts, metodologies, organització tecnopedagògica...— malgrat que la immensa majoria de les persones educadores, amb el correlat de les administracions, intenten —i potser aconsegueixen— neutralitzar i/o anul·lar aquests processos, immerses plenament en el domini de la pedagogia del capital, cooptades i fascinades per ella, fa temps que malviuen en la pràctica domesticadora, vella i novella que, posen en joc, mitjançant unes accions normalitzadores, controladores i fal·laçment inclusives.

En l'actualitat, potser les resistències tinguen un esdevenir minoritari però carregades i prenyades de singularitats que emergeixen i tracten d'escoltar, cos en terra, les veus baixes de les dones i homes que participen als processos d'aprenentatge, de reconèixer els seus sabers i els seus coneixements estratègics, de sentir les trames comunitàries,

acollidores i curadores, d'experienciar les paraules del cos i les pràctiques de llibertat... i, poc a poc, d'articular una xarxa de resistències que, com a llavors perennes, es mantinguen i/o germinen quan les circumstàncies —exterior (la societat, les escoles i les administracions, el mercat...); interiors (el desig, sense massa convicció, de ser productors a ple temps, en qualsevol moment i de manera permanent, que ens produeix cansament, fàstic, ansietat, malalties...); el coaching; la flexiseguretat; les múltiples precarietats...; en definitiva, unes subjectivitats neoliberals, vigilades-vigilants, etc.— ho possibiliten.

Unes circumstàncies que, per tant, han de ser creades i/o generades per nosaltres, les persones adultes que lluitem: mudem, canviem, ens transformem... en virtut de les nostres accions, obres i treballs, des de les nostres experiències i des de les nostres noves formes de vida que constituïm —un voler viure lliures, en peu de pau, sense excepcionalitats...—, en uns mons nous que advenen, ací i ara; tot deslegitimant-destituïnt els vells; tornant-los inoperants.

Finalment, com la comprensió i la transformació sempre estan fonament lligades, tal vegada podríem afirmar que la transformació no és possible, en part, perquè les compresions que són proposades i/o projectades per les persones adultes educadores —és a dir el procés de lectura i escriptura del món que antecedeix sempre la lectura i l'escriptura de la paraula— sembla que no funcionen, que no són performatives... i potser no ajuden a canviar el curs dels esdeveniments i, per tant, tampoc de la vida. Així, doncs, les 'pràctiques educatives instructores' que se'n deriven, són pràctiques de domesticació i sotmetiment que no acullen l'existència de les persones adultes educandes i, a més, no les posen al centre del procés-projecte-programa educatiu emancipador popular i permanent, com a procés radical de lluita per la dignitat i la justícia social, que trenca amb la dictadura reformadora-reformista de 'l'aprendre a aprendre' per situar-nos en la proposta dinàmica de 'l'aprendre a aprendre a aprendre', tal com la formulava Jesús Ibáñez: "Hi ha nivells d'aprenentatge —i de pensament (...) El nivell dos és aprendre a aprendre, reprogramar els missatges de sorpresa a hàbit i a saber respondre una pauta de canvi d'estímul (implica qüestionament dels rols professionals). Té valor de supervivència per al sistema ciutadà/societat, però pot ser letal per a un sistema superior (el sistema ser/món: el sistema social pot tendir a destruir l'ecosistema natural —per exemple, productivisme—). El nivell tres és aprendre a aprendre, no limitar-se a rebre, classificar i reprogramar missatges (a respondre) sinó atrevir-se a enviar missatges (a preguntar) —implica un qüestionament de l'ordre social". Necessitem, doncs, reivindicar la reelaboració cre-activa de la vida, de les alfabetitzacions —no sols lletrades, sinó també polítiques—, de tornar a llegir i a escriure el món...; 'aprendre a aprendre a aprendre per a comprendre i obrar.'



La vida en el centre: escriure en temps d'estranyesa

Clara Arbiol, Universitat de València



El lector no se desconecta del mundo, sino que lo habita de otro modo, experimentando con los sentidos, poniendo en relación lo que lee y lo que ha leído, lo que lee y lo que ha vivido. Altísima intensidad de una inmovilización tan solo aparente, el cuerpo del lector corta en seco la fuga hacia adelante del sujeto de rendimiento neoliberal y hace una experiencia plena del presente.

Amador Fernández Savater¹

Reprenç, després d'una aturada llarga, les notes i esborranys que tenia per a aquest text que preparava. En aquell pretenia repensar la relació educativa a la llum de les aportacions de l'economia feminista, de la perspectiva de les cures i de la crítica al neoliberalisme patriarcal. Tal com assenyala Amaia Pérez Orozco en el seu text “*Subversión feminista de la economía*”, hi ha una relació entre capitalisme i patriarcat que no podem perdre de vista a l'hora de pensar una societat feminista i de l'alteritat, tal com apuntava la demanda que rebia per a escriure aquest text. Aquestes qüestions les estic pensant últimament, en

¹ Tener superpoderes: la lectura como experiencia de emancipación. https://www.eldiario.es/interferencias/lectura_6_941815820.html

² Habitar la excepció.
Pensamientos sin
cuarentena. [https://
www.filosofiapirata.
net/habitar-la-
excepcion-pensamientos-
sin-cuarentena-
i/?fbclid=IwARohK2gHqi1
kUL98-N1U3TFUnFjeHAR
WfKAmpeVdNW2cNuQ2y
8Jb1cofEUo](https://www.filosofiapirata.net/habitar-la-excepcion-pensamientos-sin-cuarentena-i/?fbclid=IwARohK2gHqi1kUL98-N1U3TFUnFjeHARWfKAmpeVdNW2cNuQ2y8Jb1cofEUo)

quina mesura assumir la consigna de l'economia feminista que ens convoca a posar la vida en el centre, produeix, en la pràctica educativa certs moviments, desplaçaments simbòlics que resignifiquen la relació educativa com una pràctica acurada d'acompanyament. En quina mesura, a més, aquesta pràctica pot esdevenir una pràctica transformadora.

I de sobte el temps d'escriptura i pensament s'interromp, i la vida s'imposa, en dos moments, com dos actes, dues experiències que estan relacionades, que són continuïtat, en el temps i en el significat. El primer moment d'interrupció és en forma de malaltia sobtada i hospitalització d'un familiar molt proper, dels que en la documentació dels permisos de treball diuen "de primer línia". Una mirada a les possibilitats de parar, de demanar un permís laboral per atendre a les situacions que la vida et posa és interessant per veure quantes situacions queden fora, no caben entre les possibilitats que tenim les treballadores de demanar un temps, però aquest no és el fil del text. Aquesta, seria una altra història. Un esdeveniment familiar, torne, que ens col·loca davant de la fragilitat de la vida, del contingent de l'organització, que trastoca la quotidianitat i les possibilitats. És cert que és quelcom molt habitual i que ha passat i passa a moltes famílies, però crec, i així ho he viscut, que té la potència de l'esdeveniment perquè remou els fonaments de les relacions, les aliances, les invariants, la normalitat. Hi ha, en aquest procés una dosi d'incertesa que et dona realitat: la sort de comptar amb una sanitat pública que ha pogut donar resposta ràpidament i acurada. La sort que es produïra quan encara no hi havia una situació de saturació dels centres sanitaris. I d'altres sorts tant conjunturals que et fan veure la fragilitat de totes les situacions vitals. La incertesa. La realitat.

En aquell moment començàvem a parlar de la crisi sanitària però era una crisi que tenia lloc en *el fora*, fora del nostre món, fora del nostre entorn. Era quelcom que afectava a *altres*.

Habitar la situación, no dejarse simplemente gestionar. ¿Qué significa? Poblar la situación de nuestras preguntas, nuestros pensamientos, nuestras necesidades, nuestros deseos, nuestros saberes, nuestras redes de afecto...

Habitar, estar presentes, no ser sólo espectadores o consumidores o víctimas de las decisiones de otros, sino sentir, pensar y crear a partir de lo que pasa, darle valor, compartirlo, hacer con ello mundo y vida.

Amador Fernández Savater²

Així, quelcom que ens era estrany es troba a prop, comença el segon moment. I es revela com una situació estranya perquè, almenys en les persones de les generacions amb les que visc, mai, mai, ens havíem trobat, en el nostre entorn, amb una si-

tuació semblant. La situació ens depassa, apareix l'angoixa, es decreta l'estat d'alarma i apareixen els intents, en diferents espais de gestionar la crisi, una crisi que, ara sí, travessa els nostres cossos, les nostres institucions, els nostres hospitals, les escoles, les cases, els carrers. Tal com assenyala Amador Fernández Savater, es pot intentar gestionar, un fer-se càrrec que descontextualitza, aïlla i normalitza. Gestionar, diu, es fa per tornar a la normalitat, sense un fer-se càrrec encarnat del que (ens) passa: s'administra la por, els recursos, s'administra el temps i l'economia. Hi ha un objectiu a l'horitzó: la supervivència. I un preu: l'obediència, la desigualtat en els efectes, la normalització també de determinades formes d'administrar:

*La "gestión" es un bucle: oculta y tapa las preguntas radicales sobre las causas y las condiciones de los desastres y así las reproduce, preparando de tal modo nuevos episodios desastrosos.*³

En aquest intent de gestionar la crisi, he sentit que se m'abocava a un simulacre de normalitat obligat, que calia fer com si no passés res, intentar torna a la normalitat, mantenir-nos ocupades en altra cosa. Fer com si no passara res, i tanmateix, quelcom, inesperat, desconegut, desconcertant, angoixant, ens passa. I no podem actuar amb normalitat en una situació de clara anormalitat, quan res és com era, quan les decisions que prenem tenen efectes que segurament crearan condicions diferents. No podem fer com si res no passara.

Em propose, en aquest text, compartir l'exercici d'intentar habitar aquest estat d'excepció, recupere les intencions que orientaven aquest text però atenent a una necessitat de pensar en el que (em) passa, ho faig des d'una nova mirada, una mirada situada, una posició de pregunta, que es fa càrrec de la incertesa, del provar d'obrir interrogants per a explorar-los. Aquest text tindrà el to de la reflexió primera, dels intents, de l'albirar fils i intentar resseguir-los. És important que assenyale que el que compartisc aquí és provisional i situat, en un moment molt concret de la nostra història, travessat també per altres històries que ens van interferint. En el text mostre com he anat pensant, molt amb la lectura de textos més aviat curts que es van escrivint també a ran de vivència. El que compartisc en aquest text és fruit de la meua experiència d'una situació excepcional. Reprenc, deia, les intencions amb les que primer dibuixava aquest text perquè crec que hi ha quelcom que es fa palès en tot aquest procés, crec que es veu amb molta cruesa el conflicte que les economistes feministes han nomenat: el conflicte capital-vida.

Tenemos un problema civilizatorio: el haber construido la organización material de las sociedades en contra de la naturaleza de la que formamos parte y en contra de los vínculos y las relaciones que sostienen la vida.

Yayo Herrero⁴

³ Ídem.

⁴ En guerra con la vida: <https://ctxt.es/es/20200302/Politica/31220/coronavirus-decrecimiento-crisis-ecologica-agroecologia-yayo-herrero.htm>

⁵ Causalidad de la pandemia. Calidad de la catástrofe. https://www.eldiario.es/interferencias/Causalidad-pandemia-cualidad-catastrofe_6_1010758925.html

El llenguatge que s'utilitza als mitjans, des de les diferents administracions, és un llenguatge que ha adoptat el simbolisme de la guerra. Però, potser no és la guerra el que cal posar al centre en aquesta crisi, sinó la vida. Poder pensar amb el que ens està passant, quina és la vida que val ser viscuda, quines formes vitals ens sostenen a nosaltres i a la xarxa de dependències que ens fan viure i quines, per contra, ens aboquen a la destrucció: Perquè no és que estiguem en guerra contra el virus, és que el capitalisme ens ha posat en guerra amb la vida:

En el imaginario colectivo comienza a calar una racionalidad de orden bélico: estamos en guerra contra un coronavirus. Tal vez sea más acertado pensar que es una formación social catastrófica la que está en guerra contra nosotros desde hace ya demasiado tiempo.

Angel Luis Lara⁵

I contra la guerra; la vida, contra la guerra; la cura. En aquesta situació són precisament els sectors que es dediquen al sosteniment de la vida qui està cuidant: els treballs de neteja, de provisió d'aliments, de cura i acompanyament, han esdevingut imprescindibles. Ara mateix, mentre escric, no sé si som imprescindibles conjunturalment, sé que l'educació és una pràctica que atén a la vida, que s'encarrega de sostenir, de promoure una vida en comú. Habitar, doncs, aquesta excepció com una possibilitat de pensar des de les nostres pràctiques educatives, des de les nostres pràctiques vitals què fa possible la transformació. Què fa possible la vida. El que volia pensar era com a partir de les aportacions dels feminismes, podem pensar la pràctica educativa com una pràctica de transformació, una pràctica que subverteix les dinàmiques del capital com a dinàmiques que ataquen a la vida. L'educativa com una pràctica travessada per tensions, que desplaça constantment el centre entre diferents demandes. Una pràctica que genera moviments, que posa en qüestió les històries dominants, les subjectivitats esperades per albirar noves articulacions. El que aquesta experiència d'excepció m'ha permès pensar és en termes de curtcircuit, així partisc de pensar tres qüestions que em semblen cabdals en la pràctica educativa: (i) el temps i la seua experiència; (ii) el cos i la possibilitat de l'encarnació i (iii) la relació com a articulació de possibles; l'experiència del confinament, les tensions que se'n generen, les formes de gestionar i la possibilitat d'habitar aquestes tres qüestions és el que vull posar en joc en el text.

1. Primer curtcircuit: el temps. Aprendre a habitar un temps detingut.

De la misma manera que el capitalismo no tiene más remedio que reproducirse continuamente, así también su cultura es una cultura de la anticipación, de una anticipación interminable. “Lo que va a venir”, “lo que se va a ganar”, vacía a “lo que es”.

John Berger y Selçuk Demirel (2019:44)

A la ràdio —jo no tinc televisió— observe com en els anuncis publicitaris de diferents tipus (empreses energètiques, companyies de segurs, tecnologia...) sempre apareix la idea de l'espera. Estem en un temps d'espera; esperem poder eixir, esperem poder tornar a veure les persones que estíem sense que medie una pantalla, esperem tornar als carrers, a les places, als parcs i als jardins sense un temps marcat, esperem tornar a la feina —si encara la conservem— quan açò acabe. El temps com a mesura. L'espera com a contenció. Espera també com a desig; cada correu que escrivim, cada comunicació comença amb “espere que estigueu be”. Semblaria doncs que aquest temps és un temps d'espera, i tanmateix, ens afanyem a buscar propostes per emplenar-lo. Aquesta necessitat d'emplenar el buit es veu molt clarament en relació a la infància; durant la primera setmana de confinament arribaven quantitats d'idees per a fer manualitats, espectacles per a veure, activitats diverses per a realitzar a casa. El que es pot desprendre d'aquest oferiment —que es fa amb les millors intencions— és la dificultat que tenim per sostenir els buits, els temps no saturats. Per habitar els impassos, com encertadament relatava Remei Arnaus (2017).

El mandat de normalitat té efectes en la vivència del temps. En temps de neoliberalisme el temps que val és el temps productiu, el temps que podem mesurar en resultats visibles. El temps del neoliberalisme és un temps sense fronteres, el temps del *always on* (Rosalind Gill, 2015). Un temps que no coneix, precisament, dels temps perquè es difuminen els límits entre el temps de treball, el temps de descans, el temps de cura... el temps del neoliberalisme es construeix sobre una paradoxa: la de viure com si el temps fóra etern i, tanmateix, trobar sempre a faltar el temps. Una experiència precària del temps marcada per l'activitat constant: estem sempre en moviment i, tanmateix, no arribem mai. El temps neoliberal és un temps construït sobre la il·lusió de la no finitud, un temps immediat, sense memòria ni projecció. En l'excepció, de sobte, el temps se'ns fa disponible a aquelles que no tenim una ocupació essencial fora de les cases —de les que fan possible el sosteniment de la vida—, un temps que permet aturar-se perquè més enllà dels cossos, no hi ha immediatesa ni urgència. Sóc conscient, que aquest temps de no urgència és una situació particular i que hi haurà experiències del temps que estaran marcades per la malaltia, la precarietat material, la por, la mort en solitud. Quan no són aquestes les vivències que marquen el nostre confinament, ens trobem un temps d'aturada, un temps en que poder obrir la possibilitat de pensar⁶. Necessitem de temps per tal de compassar el vivim.

En el cas de la formació, ens trobem que, de sobre, el mandat de normalitat ens reclama que passem a pensar la docència en un format virtual. I necessitem temps també per açò, per poder ajustar el que treballem a les aules a un format que es presenta com a necessari i que no per això vol dir que siga virtuós. I no deixo de pensar, que precisament ara que tenim temps no podem habitar-lo. El que ens falta, habitualment, a les aules és el temps. Un temps que no vol dir més hores de dedicació ni de presencialitat, sinó la possibilitat de viure un temps més reposat, un temps que ens permeta aturar-nos, fer experièn-

⁶ Amador Fernández Savater “Pensar, para poder respirar” https://www.eldiario.es/interferencias/Pensar-poder-respirar_6_971212879.html

- ⁷ Aquest era el títol de la comunicació que vaig presentar al VI congrés d'economia feminista en que provava de pensar l'experiència del temps en els cossos de les dones en temps de neoliberalisme. <https://femeconomiafeminista.com/congres2019/comunicaciones/>
- ⁸ En guerra con la vida. <https://ctxt.es/es/20200302/Politica/31220/coronavirus-decrecimiento-crisis-ecologica-agroecologia-yayo-herrero.htm>

cia del món. Deia Hannah Arendt (2016) que el temps de l'educació és un temps de preparació per al món, un temps d'espera. Masschelein i Simons (2014) parlen del temps de l'escola com un temps entre, un temps d'interrupció, un temps de deteniment en que despertar l'interès pel món, un temps d'atenció, un temps d'espera. Un temps per habitar. En el context en que treballem, a la universitat, se'ns han proposat diferents eines i recursos tecnològics per tal de seguir amb les classes, i hi ha una demanda de l'ús de la tecnologia per suplir l'absència, el buit que produeix la suspensió de la presencialitat. M'incomoda aquesta demanda, crec que no tota la docència es pot encabir en un format tecnològic i per tant, necessitem provar altres vies per tal de que la nostra proposta pedagògica i epistemològica no esdevinga una altra cosa. Alhora, aquesta demanda, passa per alt les situacions concretes, quantes de les que convoquem tenen les possibilitats (materials, de connexió, de temps, d'espai...) per poder seguir aquestes propostes virtuals? Un cop més sembla que els efectes de les decisions que prenem són desiguals. Tinc la sensació, també que el que no és possible de fer cabre en un format tecnològic no existeix. En la proposta que faig a l'aula, la lectura i l'escriptura tenen un pes fonamental, crec que aquestes dues pràctiques són centrals en l'educació i més encara en la formació pedagògica. El problema que habitualment em trobe és, justament, la manca de temps per tal d'acompanyar la lectura i l'escriptura, per tal que la lectura i l'escriptura tinguin la possibilitat de fer alguna cosa en nosaltres, passar d'una lectura informativa a una lectura formativa, i d'una escriptura com a repetició a una escriptura que relata i que conforma. Ara que tenim temps, sembla que aquestes pràctiques, que no caben en un format online, siguin expulsades de les nostres aules. I és que la immediatesa, de nou, guanya el terreny al temps de recorregut.

I com que estem esperant, em pregunte què passara quan deixem d'esperar, quan tornem, quina possibilitat de temps podrem obrir. Perquè si bé ara que podem experimentar un temps detingut, un temps d'aturada, correm el perill de voler, després, recuperar el *temps perdut* i acurtar els terminis, accelerar processos, saturar encara més. Em pregunte si podem obrir una escletxa, entendre que el temps no es pot recuperar, que només es pot habitar. Entendre que caldrà flexibilitzar, que caldrà buscar altres horitzons perquè no tothom està en les mateixes condicions de *seguir el ritme*. Entendre que pot ser cal buscar una altra forma de marcar el temps. Que el temps no ha de ser productiu, sinó fructífer, com el de la terra. Em pregunte si és possible desplaçar el que tapa l'important. Un curs no és important. Una assignatura tampoc. Restaurar, cuidar, compensar, sostenir, viure, això és important.

2. Segon curtcircuit: el cos. El neoliberalisme i la il·lusió dels cossos infinits⁷

Pero sobre todo, necesitamos comprendernos como personas vulnerables, necesitadas de otras, desarrollar y reaprender la capacidad de hacer cosas en común.

Yayo Herrero⁸

En la societat del rendiment (Han, 2018), l'activitat és el signe, un seguit de projectes, motivacions, iniciatives que sempre ens deixen insatisfetes perquè sempre hi ha coses a fer i sempre es podrien fer millor. En la societat del rendiment el que media no és la disciplina sinó l'elecció personal, hem d'esdevenir gestores de nosaltres mateixes: apel·lacions a l'optimització de si, aprofitar les oportunitats, maximitzar esforços, rentabilitzar les relacions. El temps neoliberal, com deia, és un temps construït sobre la il·lusió de la no finitud; en negació de la interdependència dels cossos i la terra, un temps immediat, sense memòria ni projecció. Però ni els cossos ni la terra es poden estirar eternament.

La crisi sanitària ha desmuntat aquesta quimera i ha fet palès la fragilitat, el perill de contagi ens afecta a totes. És cert que també en aquesta fragilitat hi ha desigualtat; així hi ha cossos més exposats que altres, cossos que estan permanentment en perill, cossos que no tenen la suficient protecció i cossos que tindran accés a més recursos de cura que altres. Però la incontrollabilitat del contagi ha posat de manifest que la vida humana és vulnerable. I que per tant, una vida que valga la pena ser viscuda és una vida que se fa càrrec d'aquesta vulnerabilitat. Una vida que es pensa i es cuida tenint present que la vulnerabilitat és constitutiva de la vida humana, tal com deia Judith Butler (2014). Junt amb la vulnerabilitat que ens ha mostrat la crisi sanitària, trobe que quelcom de la presència s'ha posat en joc en aquest procés, trobem a faltar la corporalitat, la necessitat de poder parlar, trobar-nos, abraçar-nos. De moment, les que podem, suplim aquesta absència amb els mitjans que ens permeten parlar, amb sort veure'ns però sempre sense contacte. I és el contacte el que trobem a faltar. Un contacte que passa per la corporalitat, per estar de cos present. Per ocupar des d'un cos, l'espai públic, el carrer, l'aula. Tenim un cos que es fa present quan portem un temps llarg de confinament: cos contingut, cos que de sobte reclama atenció, cura, presència. I de nou, amb aquesta situació cristal·litzen les desiguals condicions, perquè hi ha cossos que poden ocupar temporalment i amb una intenció, el carrer; i altres, tanmateix, que no podem tot i que estiguen en un moment vital en que són, justament cos. D'altres cossos malalts, amb dificultats per a moure's, que trobaran encara més dificultats. Hi ha cossos que passen en solitud aquest temps i també cossos que s'erigeixen en vigilants dels altres.

Reconèixer la interdependència és curtcircuitar les dinàmiques de la raó neoliberal, reconèixer-nos en relació de dependència amb les altres i amb la terra qüestiona la il·lusió de la infinitud que alimenta el capitalisme. Me pregunte què podem aprendre d'aquesta situació, com podem albirar altres formes de vida que trenquen el *problema civilitzatori* que ens ha portat a aquesta situació i que serà origen de noves crisis sanitàries, demogràfiques, climàtiques. Me pregunte si el reconeixement que ara se'n fa dels sectors que estan sostenint-nos en aquesta situació derivarà en altres polítiques del reconeixement orientades a posar al centre, precisament, el que sosté la

⁹ Manifest: <http://www.frenemoslacurvasocial.es/>

vida i no el que alimenta el capital. La pràctica educativa és una pràctica de mediació que necessita del reconeixement de la interdependència, perquè necessitem d'altres i d'allò altre per a la nostra supervivència, material i també simbòlica com molt be explica Philippe Meirieu utilitzant el relat de Frankenstein (1998). Necessitem d'altres per aparèixer en el món, tal com deia Hannah Arendt (2005), altres entre els quals devenir subjectes d'acció, i també necessitem d'altres amb qui aparèixer en el món, una relació d'ascendència que només es pot exercir políticament des de l'assumpció de la responsabilitat d'oferir el món a aquelles i aquells que arriben. I aquesta és una relació de cura: dels altres i del món. La pràctica educativa és una pràctica que necessita de la presència, de nosaltres i dels altres. I perquè hi haja presència, perquè algú estiga present necessita que medie la relació de reconeixement. L'altre se m'apareix com un cos, amb els seus límits i les seues fragilitats, amb les històries que el travessen i componen. L'altre és un altre amb una experiència del món que necessita fer present per poder compondre altres noves. Altres potser menys opressives, més justes, més lliures com diria Dewey.

3. Tercer curtcircuit: la relació, articulacions per a una experiència altra.

*Este virus lo paramos unidos y unidas, nos dice el eslogan del Gobierno. Y les recordamos que de esta crisis sólo saldremos si lo hacemos en común.*⁹

Un altra de les constants d'aquesta situació són les apel·lacions constants a la unió. I crec que és encertat el matís que fa el manifest que apareixia a l'inici de la crisi sanitària, pensar articulacions comuns per tal de posar la vida al centre. Ho diuen diferents veus, si no és reconeix aquesta com una situació de vida en que el que cal posar al centre és la cura, la lògica de la guerra ho ocuparà tot. Entendre que la cura atén a les diferents situacions és important, perquè darrera de les imatges de cura sanitària hi ha d'altres necessàries i d'altres que caldrà pensar i activar un cop la situació d'alarma mostre els efectes que està tenint en la ocupació; hi ha un esclat d'empreses que fan reestructuracions en les treballadores i treballadors, hi ha rescissions i aturades temporals i també hi ha incertesa, res garanteix que quan açò acabe tot torne a ser com abans; caldrà activar mesures relatives a polítiques socials: durant i després de la crisi perquè les situacions de precarietat s'agreuïen encara més; caldrà activar mesures de cura en termes educatius perquè quan tornem a les aules caldrà fer-ho amb la disposició d'atendre les pèrdues, les ferides, les angoixes, les pors que aquesta situació comporta i caldrà fer-ho posant al centre la vida; no el programa, no el currículum prescrit. Trobe que hi ha un perill en la gestió de la crisi en els contextos educatius: la no presencialitat i l'establiment de tasques de forma virtual ha deixat un conjunt de pràctiques fora del terreny de la formació, pràctiques com la con-

versa que necessiten de la relació, de l'escolta i la paraula viva per poder ser. Alhora s'incrementen les tasques vinculades a l'ús de manuals, tasques que permeten una qualificació a través dels mitjans tecnològics i tasques que necessiten d'instruccions precises. Me preocupa la relació amb el saber que estem construint en aquesta gestió, aparentment temporal, de la crisi en el terreny de la formació. Me pregunte amb quina idea del comú reprendrem les classes, el treball a les aules, amb quina disposició a la trobada, a la composició en relació.

Me pregunte, també, amb quina orientació reprendrem les relacions, si el signe de les relacions en la lògica neoliberal és la instrumentalització de l'altre, en aquesta situació la relació d'ajuda sense retribució es mostra com una relació possible. Si en la lògica neoliberal de la competitivitat, la sospita és el signe; en aquesta situació, tot i les relacions de vigilància, és la solidaritat la que es mostra com a via de sosteniment de la vida. Me pregunte si aprendrem alguna cosa del que significa construir el comú, si potser entenem que és des d'aquesta possibilitat d'articulació on tot és possible perquè res està definit, que resideix la possibilitat de la transformació. És interessant, en aquest sentit, aprendre de les accions locals¹⁰ que en diferents contextos estan sostenint relacions, als barris, a les escales, als pobles, als centres. Junt amb la cristallització de la desigualtat, apareix la resposta de xarxes, d'articulacions temporals que proven de cuidar a les altres, d'assumir la responsabilitat que tenim envers les altres amb qui vivim¹¹.

Cuidem-nos.

Referències bibliogràfiques

- ARENDT, Hannah (2005): *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- ARENDT, Hannah (2016): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- ARNAUS I MORRAL, Remei (2017): 'Vivir el tiempo' a: Contreras Domingo, José (coord) *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata. Pàgines 81-89.
- BUTLER, Judith (2014): Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación. a Saez Tejaferce, Begonya (ed) *Cuerpo, memoria y representación*. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo. Barcelona: Icària. pàgines 47-79.
- GILL, Rosalind (2015): Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal. Arxius de ciències socials. Núm 32, 45-58.
- HAN, Byung-Chul (2018): *La sociedad del cansancio* Barcelona: Herder
- MEIRIEU, Philippe (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- SIMONS, Marten i MASSCHELEIN, Jan (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

¹⁰ Per ajudar a pensar en aquestes possibilitats és interessant el text de Lluís Benlloch "Hacer barrio para enfrentar la crisis del coronavirus" <https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/hacer-barrio-enfrentar-crisis-covid-movimientos-vecinales-apoyo-mutuo>

¹¹ A molts barris de València i sobretot, de la mà de les assemblees feministes, s'han portat a terme accions de cura per teixir xarxes de suport a les veïnes i veïns.

L'aprenentatge al llarg de la vida¹

Paula Guimarães, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
Traducció: Marta Malet i Iolanda Corella



Introducció

L'educació i, en concret l'educació d'adults, han sigut camps d'intervenció en l'àmbit de les polítiques públiques marcats per la globalització (Nóvoa & Schriewer, 2000). Des de mitjan del segle xx, aquesta situació ha anat acompanyada per referències en les polítiques dirigides a adults, a l'educació/aprenentatge al llarg de la vida que, havent adquirit diferents sentits o enfocaments al si d'organitzacions internacionals, ha pres especial rellevància en les últimes dècades en diversos països, principalment occidentals. Una vegada que aquestes organitzacions poden ser vistes com actors-clau en l'àmbit de l'educació, ja que divulguen orientacions i influeixen en les polítiques públiques nacionals, alguns autors han cridat l'atenció sobre el fet que aquesta expressió es presente cada vegada més com una idea “que ha vingut per quedar-se” (Field, 2006). En termes polítics, l'expressió ha sigut fins i tot considerada un “motor d'innovació política” (Lee & Friedrich, 2011) i una “nova moda” (Field, 2001) en el marc de les polítiques públiques d'educació d'adults.

Malgrat açò, molts altres autors han accentuat els diferents sentits polítics que s'atribueixen a l'educació/aprenentatge al llarg de la vida (Bagnall, 2000; Millana & Holford, 2014), tot evidenciant la complexitat de la terminologia, principalment pel que fa a les finalitats (Gravani & Zarifis, 2014). Per aquest motiu, Aspin i Chapman argumenten que aquesta és una idea vaga a la qual li falta claredat conceptual (Aspin & Chapman, 2007). Aquesta situació es reflecteix en les diferents paraules utilitzades, en concret les proferides per organitzacions internacionals com la Unió Europea (UE).

Aquestes diferències es deuen a la varietat de finalitats que l'expressió abraça, tot integrant-se l'educació d'adults “en un marc global de referència que contempla, en un *contínuum*, l'alfabetització i l'educació de base, la formació professional contínua, la valorització personal i el desenvolupament social, així com la formació inicial i el desenvolupament de recursos humans” (UIL, 2009, p. 40). Basada en una concepció més vasta que el de l'educació d'adults, un paraigua sota el qual es poden trobar orientacions polítiques molt diferents, l'aprenentatge al llarg de la vida suggereix un concepte complex que abraça tota la vida dels individus, des “del naixement fins a la mort”, ocorre en contextos molt variats, formals, no formals i informals (Field, 2006; Morgan-Klein & Osborne, 2007), i pot recollir objectius molt variats..

En aquest article, s'intenta discutir sobre els sentits atribuïts a la idea que és possible educar-se i aprendre al llarg de la vida per la UE en les últimes dues dècades.

¹ Aquest article reprén parts del text de Guimarães, P. (2017). “A lo largo de la vida”: ¿educación o aprendizaje? *Diálogos Latinoamericanos*, 26, 38-52.

L'anàlisi de les polítiques d'educació d'adults

La discussió dels discursos de les organitzacions internacionals serà efectuada en funció d'un marc d'anàlisi construït en la senda de treballs anteriors (Guimarães, 2011), així com d'altres autors (Griffin, 1999a, 1999b; Bagnall, 2000; Salling Olesen, 2004; Aspin & Chapman, 2007; Sáenz Fernández, 2006; Lee & Friedrich, 2011). Presentem ací tres models d'anàlisi de polítiques d'educació d'adults que permetran posteriorment debatre les relacions de sentit identificades en els documents ja indicats.

Les *polítiques d'educació d'adults democràtiques i emancipadores* es fonamenten en el compromís amb el desenvolupament social, la justícia social, la llibertat i la participació social (Aspin & Chapman, 2007; Guimarães, 2011). Aquest enfocament s'assenta en una profunda crítica a l'escola i a l'educació formal; atorga valor, per això, a l'educació i l'aprenentatge que es donen en contextos no formalitzats, integrats en entitats estatals, organitzacions no governamentals i moviments socials que, amb el suport de l'Estat, dinamitzen iniciatives amb finalitats i estratègies d'intervenció molt variades (Griffin, 1999a, 1999b). Aquests projectes i activitats afavoreixen la transformació social, a través de l'acció individual i col·lectiva, així com de la reflexió crítica sobre la intervenció social (Lee & Friedrich, 2011). La prioritat política d'aquesta idea passa per la construcció d'una societat democràtica en la qual l'educació i l'aprenentatge són fortament valorats, i tenen com a finalitat la formació de subjectes capaços d'intervenir socialment a favor del bé comú (Bagnall, 2000). La relació entre el coneixement i el desenvolupament de subjectes autònoms és promoguda (Olesen, 2004) i es verifica el nexa entre la dimensió individual i la dimensió col·lectiva de l'acció social. Per això, els objectius de l'educació d'adults i de l'aprenentatge són, sobretot, socials, ja que és en les relacions socials on els individus s'eduquen i aprenen (Sanz Fernández, 2008, p. 82).

Les *polítiques d'educació d'adults per a la modernització i el control estatal* posen en valor l'educació i la seua contribució al desenvolupament personal i social dels subjectes en el marc de contextos formalitzats promoguts i recolzats per l'Estat (Griffin, 1999a) com, per exemple, d'educació de base, de compensació i de segona oportunitat i de formació professional. El desenvolupament intel·lectual i cognitiu és emfasitzat, tot tenint l'educació i l'aprenentatge el propòsit de fer els subjectes més responsables de si mateixos i dels altres, en l'àmbit de l'estructura social existent (Bagnall, 2000). Com que l'educació és considerada com un dret social (Lee & Friedrich, 2011) i, per tant, una obligació de l'Estat, la igualtat d'oportunitats es tradueix, amb freqüència, en l'existència obligada d'activitats i programes, acompanyada de mecanismes de control, així com de la formalització dels processos educatius (Guimarães, 2011; Olesen, 2004). Sanz Fernández (2008, p. 75) fins i tot afirma que aquest enfocament considera l'educació com a estratègia de conformitat social. Les

activitats pedagògiques busquen la transmissió de continguts i el desenvolupament de capacitats prèviament definides, sense que hi haja la possibilitat per als adults-estudiants de canviar el currículum i les decisions dels professors.

Les polítiques d'educació d'adults de gestió de recursos humans procuren adaptar els subjectes als canvis que succeeixen en diverses esferes de la vida (individual, familiar, social, cívica, etc.) en particular, les relacionades amb el treball i la professió. En un món cada vegada més globalitzat, és finalitat dels sistemes d'educació i formació preparar individus productius, competitius i flexibles (Griffin, 1999a, 1999b). Més enllà de l'acció dels sistemes d'educació i formació, correspon al subjecte mateix adquirir coneixements i desenvolupar competències que li permeten gestionar la seua vida, i fer-se, d'aquesta manera, un aprenent al llarg de la vida. Les polítiques públiques tenen la finalitat de recolzar la iniciativa individual de buscar formació i de fomentar l'aprenentatge (Bagnall, 2000; Lee & Friedrich, 2011). En aquest àmbit, l'educació i l'aprenentatge es tradueixen en inversions efectuades pels propis subjectes, en una analogia amb l'economia i el capital financer. Segons aquesta perspectiva, el subjecte és un inversor de la seua vida, responsable, i que pot ser responsabilitzat, de les seues opcions biogràfiques (Olesen, 2004). En aquest enfocament, el coneixement posseeix una forta dimensió privada i té, sobretot, un valor econòmic. En conseqüència, les polítiques d'educació d'adults supervisen la gestió de recursos humans (Guimarães, 2011) i permeten convertir a cada individu en una inversió interessant per a empresaris i en una prioritat en les exigències de treballadors competitius (Sanz Fernández, 2008, p. 94).

UE i aprenentatge al llarg de la vida

L'anàlisi de documents polítics sobre educació d'adults permet afirmar que aquest àmbit tenia poca rellevància en aquesta organització en el moment que la Comunitat Econòmica Europea fou creada, en 1957 amb el Tractat de Roma. En aquest tractat va ser la formació professional qui va merèixer alguna atenció (Antunes, 2008; Rasmussen, 2014; Spolar & Holford, 2014). Després de l'adopció del Tractat de Maastrich (1992), que creà la UE, la formació professional, així com l'educació i l'aprenentatge, van ser destacats. Si atenem a alguns documents polítics publicats en les últimes dues dècades, es verifica que, al llarg dels anys 90 la UE passà a mostrar una preocupació més obvia per la formació, l'educació i l'aprenentatge, en el marc d'una crítica als sistemes educatius nacionals. En 2000, l'*Estratègia de Lisboa* marcà una definició més clara de les finalitats i de la intervenció de la UE en la formació, l'educació i l'aprenentatge. Va assumir com a objectiu estratègic "la construcció, fins al 2010, de l'economia més dinàmica i competitiva del món, basada en el coneixement i, alhora, capaç de garantir un creixement econòmic sostenible, amb més i millors llocs de treball i major cohesió social" (Conselho Europeu de Lisboa, 2000).

Aquest document es basava en la convicció que la globalització de l'economia i la creixent importància atribuïda a les tecnologies de la informació i de la comunicació exigien la necessitat de reformar els sistemes d'educació i formació europeus i obligaven a la recerca de mecanismes que garantiren l'accés a la formació, l'educació i l'aprenentatge, sempre tenint present el fet de trobar formes de superar l'atur.

Es va defensar, per tant, que l'adaptació i el reforç dels processos de desenvolupament econòmic existents, de creació d'ocupació i de major cohesió social, eren esforços importants que havien de ser garantits per una intervenció més ambiciosa que la que s'havia dut a terme fins el moment. D'aquesta forma, han sorgit innovacions en els sistemes educatius europeus amb el mètode obert de coordinació² (Conselho Europeu de Lisboa, 2000), un element cabdal de formulació política de la UE des de 2000 (Lee et al., 2008). Aquest mètode tenia com a finalitats la identificació i divulgació de bones pràctiques, com activitats que pogueren ser replicades en altres contextos i països. També buscava la concreció dels objectius establerts per la UE, en l'àrea econòmica, social i educativa, així com la creació d'indicadors que promogueren la convergència d'accions i de resultats. Aquest mètode va establir un tractament descentralitzat, coherent amb el principi de subsidiarietat i amb l'establiment de xarxes entre els diversos actors implicats —estatals, privats i/o lligats a organitzacions no governamentals— amb els propòsits d'identificar, divulgar i promoure bones pràctiques.

En el mateix any va ser aprovat el *Memoràndum de l'Aprenentatge al Llarg de la Vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Aquest document va establir dues grans orientacions: “la dinamització de la ciutadania activa i la promoció de l'ocupabilitat”. Aquestes orientacions es van creuar amb polítiques socials que combinaven la participació dels individus en diverses esferes de la vida social i econòmica, la construcció d'un sentiment de pertinença a una societat europea, l'establiment de mecanismes d'inclusió, quant a l'ocupabilitat i a la capacitat d'assegurar un lloc de treball i de mantenir-lo (Ibid.). Així, aquestes condicions eren considerades decisives per a la construcció de l'espai europeu d'educació, així com d'una societat en la qual l'ocupació, la competitivitat i la prosperitat, basats en l'economia del coneixement, eren dimensions centrals.

Borg i Mayo (2005) van mantenir que les dimensions individuals i col·lectives de l'aprenentatge al llarg de la vida, en aquest document eren notables, però que les finalitats últimes que en ell es recullen es trobaven cada vegada més pròximes a les de les polítiques econòmiques, principalment a l'augment de la productivitat i de la competitivitat, de la preservació i de la creació d'ocupació. Per això, es va fer més evident la rellevància que prenia un sentit de l'educació d'adults entesa com a gestió de recursos humans. En conseqüència, es va registrar una tendència cap a la instrumentalització de l'aprenentatge associada a mercantilització de la vida social (Lima,

² El mètode obert de coordinació “es tracta d'una forma intergovernamental de fer política que no deriva en mesures legislatives de la UE de caràcter vinculant ni exigeix que els països de la UE introduïsquen noves lleis o modifiquen la seua legislació”. Es basa, principalment, en objectius comuns que els països han de complir; la utilització d'instruments de mesura, com ara estadístiques, indicadors i directrius; i la comparació de resultats entre els països. Pot donar-se el cas que es destaquen casos o situacions que són considerades “millors pràctiques” i que poden ser replicats en altres països (EUR-Lex, 2020).

2005; Guimarães, 2011) i contemplada com a una contribució al creixement econòmic de les empreses i a les possibilitats que els individus participen en el mercat de treball.

S'accentuà el sorgiment d'una nova perspectiva educativa que valora la individualització del coneixement i l'aprenentatge informal, així com els sabers útils al treball i el desenvolupament econòmic (Field, 2006). D'acord amb Olesen (2004), l'aprenentatge afavoria d'aquesta manera la promoció de l'adaptabilitat i de la mobilitat dels treballadors en el mercat de treball, ja que facilitava el canvi de lloc de treball, en el marc d'un sector d'activitat i de sectors diferents. Promovia la flexibilitat que els nivells elevats de formació general i tècnica comporten. Permetia igualment el desenvolupament de competències, com ara capacitats operatives, que s'articulaven amb la reducció dels constrenyiments legals sobre el treball i la ocupació. Al mateix temps, apostava per la transferència d'eixes competències de l'esfera econòmica a l'esfera social (Borg & Mayo, 2005). En aquesta línia d'idees, en un nou ambient econòmic, la formació, l'educació i l'aprenentatge podien ser enteses com a tecnologies d'adaptació flexible (Olesen, 2004): duen a que els subjectes lluiten, individualment i sota la seua responsabilitat, pel manteniment dels seus llocs de treball.

En aquest marc, el document *Educació i Formació 2010* (European Commission, 2004) va establir diverses metes que haurien d'assolir-se a finals de la primera dècada d'aquest segle, entre les quals una mitjana de participació del 12,5% d'adults en activitats d'aprenentatge al llarg de la vida, tot contribuint decisivament a l'uropeïtzació de les polítiques públiques (Antunes, 2008). El propòsit d'aquesta i d'altres metes, es connectava amb la necessitat de convertir els sistemes europeus d'educació i formació en una referència mundial, tot conferint-los una major visibilitat política i social. Dels objectius que aquestes metes contemplaven, tenien especial rellevància per a l'educació d'adults els següents: el desenvolupament de competències-clau definides per la UE; l'accés a les tecnologies de la informació i la comunicació; el desenvolupament de l'educació a distància; la promoció de la ciutadania activa, de la igualtat d'oportunitats i de la cohesió social; i el reforç de les connexions entre el món del treball, la investigació i la societat. Per a la concreció d'aquests objectius, es van adoptar decisions específiques i calendaris determinats, indicadors més adaptats als problemes i a les necessitats identificats en els diferents Estats membres, processos de monitorització i d'avaluació dels resultats obtinguts segons el mètode obert de coordinació, en el marc d'una forta crida a la traducció de les orientacions europees a les polítiques nacionals (Rasmussen, 2014). També en aquest cas, les relacions de sentit que conté aquest document apunten a la valoració de la inversió en capital humà (Morgauen-Klein & Osborne, 2007), denotant la importància que s'atribueix a l'aprenentatge al llarg de la vida per al desenvolupament econòmic.

Degut als resultats obtinguts entre 2000 i 2005 aproximadament —minsos i heterogenis (Zarifis & Gravani, 2014), i que s'evidencien, per exemple, en les diferents taxes de participació en els diferents estats membres (EUROSTAT, 2018)— es considerà necessari relançar l'Estratègia de Lisboa, tot reforçant les finalitats de major creixement econòmic i d'ocupació i una més expressiva cohesió social. La fragilitat de l'agenda de la UE (Hake, 2005) obligà a adoptar noves orientacions, principalment aquelles que constaven en el document i en el pla d'acció *Educació d'Adults: Mai és tard per Aprendre* (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, 2007). En aquest text, l'argumentació es va fer més radical, en tant que passà a ser més evident l'enfocament de l'educació d'adults com a gestió de recursos humans. En aquest document es va defensar que l'afany de la UE hauria de passar per promoure la competitivitat econòmica, i per aconseguir-ho s'hauria de recórrer a l'elevació dels nivells de competències dels individus, amb l'objectiu de contribuir al creixement, l'ocupació i la cohesió social. A més, aquest objectiu apareixia com a especialment important, si es pensa que, tal com s'afirmà, els llocs de treball creats a la UE obligaven que els subjectes posseïren nivells més alts de qualificació que els permeteren lidiar amb les exigències creixents del treball (a causa, per exemple, de la proliferació i el caràcter complex de la informació escrita i de les tecnologies de la informació i de la comunicació en el lloc de treball). De forma addicional, es va defensar la recerca de solucions per a problemes que es derivaven dels canvis demogràfics, associats a l'envelliment de la població, per una banda; i a l'impacte de la migració, per altra. A més, s'argumentà la necessitat de lluitar contra la pobresa i l'exclusió social, tot sent en aquest cas nítida la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida en la disminució dels baixos nivells d'escolaritat, en el combat contra l'aïllament rural, en la promoció d'oportunitats d'alfabetització, etc. (Comissão das Comunidades Europeias, 2006). Una vegada més, més enllà de les preocupacions socials, l'agenda econòmica de la UE revelà una major preponderància (Morgan-Klein & Osborne, 2007), tot permetent el registre de sentits atribuïbles a l'aprenentatge al llarg de la vida per al desenvolupament econòmic i la gestió de recursos humans.

En el marc d'una forta crisi econòmica i social, entre 2010 i 2012, es van succeir diversos debats sobre l'estatut de la UE i sobre el seu paper en àmbits com ara la formació i l'educació. Sent evident el fracàs dels objectius establerts en la primera dècada del segle XXI, en anys més posteriors es pogueren observar algunes continuïtats (Nóvoa, 2013) en l'àmbit de l'aprenentatge al llarg de la vida. Així, el document *Estratègia Europa 2020* (Comissão Europeia, 2010) va mantenir les finalitats de l'*Estratègia de Lisboa* i emfasitzà una connexió més estreta entre educació, aprenentatge i economia. En aquest document s'establiren objectius que haurien de ser concretats a finals de la dècada que vivim. Principalment, desenvolupar programes d'educació i aprenentatge al llarg de la vida que faciliten la mobi-

litat dels treballadors en els diferents estats membres; millorar la qualitat i l'eficiència de l'educació i la formació; promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa; i fomentar la creativitat i la innovació, així com l'emprenedoria, en tots els nivells de l'educació i la formació. De forma complementària, s'actualitzaren els indicadors, entre ells la mitjana de participació del 15% dels adults en activitats d'aprenentatge al llarg de la vida.

Tot i encara incloure objectius generals relacionats, per exemple, amb la cohesió social i la ciutadania activa, l'*Agenda Renovada en l'Àmbit de l'Educació d'Adults* (Conselho da União Europeia, 2011) va reprendre els objectius estratègics del text *Educació i Formació 2020* (Conselho da União Europeia, 2009); principalment, fer de l'aprenentatge al llarg de la vida i de la mobilitat una realitat, millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i la formació, així com incentivar la creativitat i la innovació, tot incloent l'esperit emprenedor en tots els nivells de l'educació i la formació. En aquest sentit, es va apostar en el desenvolupament i el perfeccionament d'aptituds i competències, com ara les d'alfabetització i càlcul, i les de caràcter més transversal incloses en l'educació general, així com d'altres més de (re)qualificació professional (Conselho da União Europeia, 2011). Com refereixen Alves (2010), Rasmussen (2014), i també Spolar i Holford (2014), malgrat incloure altres objectius —socials, culturals, cívics, etc.—, fou la promoció del creixement econòmic la que, una vegada més, destacà en aquest últim document, tot evidenciant la forta connexió entre l'adquisició de competències-clau i la instrumentalització de l'educació d'adults amb finalitats economicistes (Lima, 2005). En aquest sentit, es reforçaren els temes relacionats amb el desenvolupament econòmic i amb la (des)ocupació, i s'afavorí la legitimació del destacat paper polític concedit a l'aprenentatge al llarg de la vida en el marc de l'adaptabilitat i de l'ocupabilitat (Gravani & Zarifis, 2014).

El discursos pessimistes que han eixit de la Unió Europea en els últims anys poden ser entesos també com una resposta a l'arribada massiva d'immigrants, a l'extremisme religiós i a la violència. El Consell Europeu i la Comissió Europea (Conselho Europeu/Comissão Europeia, 2015) publicaren un informe intítulat *Noves Prioritats per a la Cooperació Europea en l'Àmbit de l'Educació i Formació* en el qual es reconeixia el rol d'aquestes àrees en la resolució de problemes de discriminació, d'exclusió social i de creixent radicalització, així com en la promoció dels valors humanístics i cívics —la llibertat de pensament i d'expressió, la inclusió social i el respecte pels altres— (Ibíd., p. 25). Per això, les orientacions per a l'aprenentatge al llarg de la vida han de reconèixer als immigrants que arriben a la Unió Europea l'oportunitat de participar en activitats d'educació i formació professional, per facilitar l'aprenentatge de l'idioma del país on van a viure i una inserció més ràpida en el mercat de treball. Aquestes són preocupacions que es pretén que puguin previndre la marginalització social i la radicalització (Ibíd., p. 29).

Una rellevància semblant se li dona en la Resolució del Consell sobre *Una Nova Agenda per a una Europa Integradora i Competitiva* (Conselho da União Europeia, 2016a). Aquest document emfasitza el rol de l'educació i de la formació en la satisfacció de les necessitats del mercat laboral, però també la importància de la inclusió social i de la cohesió per a un desenvolupament personal més evident (Ibíd., p. 1). La radicalització política ha augmentat en algunes parts d'Europa; per això, es creu que les competències cíviques, democràtiques, interculturals i el pensament crític són importants. Encara prop del 25% de la població de la Unió Europea, entre els 16 i els 64 anys, presenta resultats baixos en el Programa per a l'Avaluació Internacional de les Competències dels Adults (PIAAC), de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE). En la Recomanació del Consell de 19 de desembre de 2016 sobre *Itineraris de Millora de les Capacitats: Noves oportunitats per als Adults* (Conselho da União Europeia, 2016b) es recullen les competències a valorar en la inserció dels individus al mercat de treball i en la participació en la societat (Ibíd., p. 4) per als adults que presenten competències baixes. Més recentment, la *Recomanació del Consell de 22 de maig de 2018 Relativa a les Competències Clau per a l'Aprenentatge Permanent* (Conselho da União Europeia, 2018) indica les mateixes prioritats que els documents anteriorment publicats, i relacionades amb la lògica de la gestió de recursos humans (Lima & Guimarães, 2018).

Notes finals: canvis en els sentits atribuïts a l'educació i a l'aprenentatge al llarg de la vida

La importància que l'aprenentatge al llarg de la vida ha guanyat en els discursos polítics en temps més recents, es produeix en el marc de fortes crítiques a les velles formes d'actuar en l'educació d'adults. Aquestes velles formes tenien objectius de canvi col·lectiu, d'intervenció *democràtica, d'emancipació social i de ciutadania participativa; buscaven, per això, la dimensió política de l'educació; i valoraven principis humanistes i l'educació de persones i grups en activitats en les quals la reflexió crítica i el diàleg eren importants* (Canário, 1999; Field, 2006). També, eren formes que es basaven en programes o activitats de caràcter, sobretot, nacional. En aquest sentit, és interessant verificar que l'emergència d'aquesta idea va associada a la fragilitat de l'Estat-nació, en concret de l'Estat de Benestar (Crowther, 2006) en l'educació. L'expressió aprenentatge al llarg de la vida apareix, així, en l'àmbit de la necessitat de pensar i concebre nous valors, finalitats educatives i estratègies d'intervenció política supranacional i nacional (Field, 2001; Guimarães, 2011). Aquesta necessitat implicà la creació d'una expressió que traspassà els enfocaments més crítics, polítics i tradicionals (de caràcter nacional) de l'educació d'adults. Malgrat les característiques de l'expressió —principalment el seu caràcter fluid (Lee et al., 2008), ambigi i simultàniament consensual (Millana & Holford, 2014)—, l'aprenentatge al

llarg de la vida passà a valdre més que l'educació d'adults en els discursos polítics: va atribuir noves finalitats i estructura a aquest camp de polítiques i de pràctiques i passà a incloure sabers i capacitats desenvolupats en diversos moments de la vida dels subjectes i en contextos amb diversos graus de formalitat (Morgan-Klein & Osborne, 2007; Alves, 2010), però útils per al treball i el desenvolupament econòmic. En el marc de la retracció de l'estat, cap qüestionar el fet que s'utilitze cada vegada més l'expressió “aprenentatge al llarg de la vida”, en detriment d'altres expressions com ara “educació al llarg de la vida”, “educació permanent” o, fins i tot, “educació d'adults”.

La utilització de l'expressió “aprenentatge al llarg de la vida” podria suggerir una concepció àmplia de l'educació d'adults i en l'àmbit d'una concepció d'educació global i integral. Fins i tot, la utilització de l'expressió “aprenentatge al llarg de la vida” en un sentit que apunta a polítiques d'educació d'adults de gestió de recursos humans, va ser el resultat, en gran mesura, d'importants canvis als contextos polítics i culturals de les societats contemporànies de caire neoliberal. D'aquesta forma —més enllà de contenir sentits economicistes sobre l'individu, les societats i els contextos de treball—, l'aprenentatge al llarg de la vida afavoreix possibilitats de participació dels subjectes adults de forma més individualitzada en la vida social, i la retracció de l'Estat en l'àmbit de l'educació i la formació (Morgan-Klein & Osborne, 2007). En conseqüència, les orientacions de la UE sobre l'aprenentatge al llarg de la vida han permès la reconfiguració de l'educació i de la formació, principalment, per les reformes que s'han dut a terme en els respectius sistemes, així com, un canvi d'enfocament, ja no en el suport públic, sinó en la iniciativa i responsabilitat individual (Guimarães, 2011). D'aquesta manera, els objectius economicistes que agafaren rellevància en els discursos (Rasmussen, 2014; Millana & Holford, 2014; Spolard & Holford, 2014; Hake, 2005) expressen els canvis d'equilibri entre reproducció capitalista i emancipació; entre desenvolupament econòmic i desenvolupament personal i social. Indiquen, igualment, canvis en el paper de l'Estat, de la societat civil i de les entitats privades, especialment les lligades al treball. Per això, les notes finals d'aquest article no poden deixar de problematitzar la intervenció cada vegada més expressiva de les organitzacions internacionals en les polítiques nacionals, malgrat assistir en l'actualitat a desenvolupaments molt diversos (Crowther, 2006; UIL, 2009; Guimarães, 2014). Amb tot, segons el resultat de contribucions d'especialistes de diversos països (Field, 2006), la UE suposa una influència de dalt cap a baix que apunta a processos d'homogeneïtzació en les polítiques públiques, principalment en allò referit a la modernització dels sistemes d'educació i formació, per a la preponderància de la formació professional i la valoració de l'educació i la formació per a la gestió de recursos humans. Tot presentant un passat ampli, quant a discussió de valors i finalitats, i una història curta, pel que fa a la implementació de polítiques públiques (Centeno, 2011),

no deixa de ser important problematitzar l'impacte dels discursos de les organitzacions internacionals, com ara la UE, en les polítiques d'educació d'adults nacionals i la circumstància que aquests discursos reflecteixen i contribueixen a la transformació econòmica en curs d'arrel neoliberal. En aquest sentit, l'educació, la formació i l'aprenentatge són vistes, cada vegada més, com a mercaderies plausibles de consum per individus que, racionalment, realitzen eleccions educatives i formatives amb impacte en les seues biografies, principalment en la dimensió professional. Ara bé, aquest angle neoliberal és especialment preocupant quan es considera l'absència de principis i objectius relacionats amb l'educació democràtica i emancipadora i de transformació social, tan significatius per a l'afermament de l'educació d'adults com un camp de pràctica, d'intervenció política i de reflexió teòrica.

Referències bibliogràfiques

- ALVES, M. G. (ed.) (2010). *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas de Estados, Instituições e Indivíduos*. Monte da Caparica: UIED / FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- ANTUNES, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- ASPIN, D. N. & CHAPMAN, J. D. (2007). 'Lifelong learning: concepts and conceptions'. In D. N. Aspin (Ed.), *Philosophical Perspectives of Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer, 19-38.
- BAGNALL, R. G. (2000). 'Lifelong learning and the limitations of economic determinism'. *International Journal of Lifelong Learning*, 19/1: 20-35.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BORG, C. & MAYO, P. (2005). 'The EU Memorandum on lifelong learning. Old wines in new bottles?' *Globalisation, Societies and Education*, vol. 3, nr. 2: 203-225.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo, uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CENTENO, V. (2011). 'Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history'. *International Journal of Lifelong Learning*, 30/2: 133-150.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006). *Educação e Formação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender. Comunicação da Comissão ao Conselho, de 23 de Outubro de 2006, relativa à educação de adultos (COM/2006/614)* (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning)
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007). *Plano de Acção para a Educação e Formação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender. Comunicação da Comissão,*

- de 27 de Setembre de 2007 (COM/2007/558) (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning)
- COMISSÃO EUROPEIA (2010). *Estratégia Europa 2020. Estratégia para um crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo* (COM/2010/2020 final). Bruxelas: Comissão Europeia.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2011). *Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos* (2011/C 372/01). (<http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%B9m%202011-C%20372-01.pdf>)
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2016A). *Resolução do Conselho sobre Uma Nova Agenda de Competências para uma Europa Inclusiva e Competitiva* (2016/C 467/01). Bruxelas: Jornal Oficial das Comunidades Europeias.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2016B). *Recomendação do Conselho de 19 de Dezembro de 2016 sobre Percursos de Melhoria de Competências: Novas Oportunidades para Adultos* (2016/C 484/01). Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN))
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2018). *Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN))
- CONSELHO EUROPEU DE LISBOA (2000). *Estratégia de Lisboa* (<http://ue.eu.int>, consultado a 6/06/2009).
- CONSELHO EUROPEU/COMISSÃO EUROPEIA (2015). *Relatório Conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão sobre a Aplicação do Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação (EF 2020). Novas Prioridades para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação* (2015/C 417/04). Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN))
- CROWTHER, J. (2006). “In and against’ lifelong learning: flexibility and the corrosion of the character’. *International Journal of Lifelong Learning*, 23/2, 125-136.
- EUROPEAN COMMISSION (2004). “*Education & Training 2010*” *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms* (14358/03 EDUC 168 – COM(2003) 685 final). Brussels: Official Publication of the Council of the European Union.
- EUR-LEX (2020). *Método Abierto de Coordinación* (https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=es).
- EUROSTAT (2018). *Your Key to European Statistics. Adult Participation in Learning*. (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190517-1>).
- FIELD, J. (2001). ‘Lifelong education’. *International Journal of Lifelong Learning*, 20/1-2, 3-15.

- FIELD, J. (2006). *Lifelong Learning and the Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- GRAVANI, M. & ZARIFIS, G. (Eds.) (2014). *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'. A Critical Response*. Dordrecht: Springer.
- GRIFFIN, C. (1999a). 'Lifelong learning and social democracy'. *International Journal of Lifelong Learning*, 18/5: 329-342.
- GRIFFIN, C. (1999b). 'Lifelong learning and the welfare reform'. *International Journal of Lifelong Learning*, 18/6, 431-452.
- GUIMARÃES, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da educação e Formação para a Competitividade*. Braga: Universidade do Minho/Cied.
- GUIMARÃES, P. (2017). "A lo largo de la vida": ¿educación o aprendizaje? *Diálogos Latinoamericanos*, 26, 38-52.
- HAKE, B. J. (2005). 'Fragility of the 'employability agenda' flexibility life courses and the reconfiguration of lifelong learning in the Netherlands'. In A. BRON, E. KURANTOWICZ, H. S. OLESEN & L. WEST (eds.), *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning* (pp. 234-253). Wroclaw: Wydawnictwo Naukowe.
- LEE, M. & FRIEDRICH, T. (2011). 'Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy'. *International Journal of Lifelong Learning*, 30/2, 151-169.
- LEE, M., THAYER, T. & MADYUN, N. (2008). 'The evolution of the European Union's lifelong learning policies: an institutional learning perspective'. *Comparative Education*, 44/4, 445-463.
- LIMA, L. C. (2005). 'A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004)'. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- MILLANA, M. & HOLFORD, J. (Eds.) (2014). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MORGAN-KLEIN, B. & OSBORNE, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. Londres: Routledge.
- NÓVOA, A. (2013). 'The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space'. *Sisyphus, Journal of Education*, vol. 1, issue 1, 104-123.
- NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (Eds.) (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- OLESEN, H. S. (2004). Shaping an Emerging Reality: defining and Researching Lifelong Learning. Paper presented at the Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University (http://www.ruc.dk/paes/forskertskolen/program/info/summer_school/summer2005/lectures2005/hso_2, consultado a 17/11/2008)

- RASMUSSEN, P. (2014). 'Adult learning policy in the European Commission'. In M. MILLANA & J. HOLFORD (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (pp. 17-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- SPOLAR, V. A. M. & HOLFORD, J. (2014). 'Adult learning: from the margins to the mainstream'. In M. MILLANA & J. HOLFORD (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (pp. 35-50). Rotterdam: Sense Publishers.
- UIL (2009). *2nd Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy*. Hamburgo: UNESCO ILL.

Educació, comunitat i territori: escola popular d'educació contínua¹

Isa Redaño i Alba Marzo, Martinet Solidari i IPF, Barcelona



*Per cada gest
que lleva fruit,
pròdiga escampadissa
de flor vermella*

Maria Mercè Marçal, Raó del cos

Hi ha col·lectius que resten invisibles que només surten en els mitjans de comunicació o a la llum pública quan són molt evidents els efectes de les problemàtiques que pateixen. Malgrat tot són persones que formen part de la nostra societat que mantenen el fil de la vida de la comunitat en alguns casos amb tasques dures, en situacions que no són fàcils de portar. L'educació que duem a terme a l'Escola Popular d'Educació Contínua² del barri del Besòs Maresme intenta arribar a aquest col·lectius a partir d'una oferta d'arrelada al territori. La nostra actuació ja va començar fa dues dècades.

La diversitat i les dificultats de la vida quotidiana de col·lectius fa que aquests estiguin vivint a prop però amb barreres entre ells. Fem una actuació intergeneracional, entre persones de diferents cultures, de diferents àmbits socials. Entenem l'educació com una aposta per l'emancipació per la solidaritat. No és una tasca senzilla la d'apropar-se a cada col·lectiu, a cada persona, adaptar-se al seu llenguatge, a les seves costums, a la cultura o la mena de pensar. Però conviure al territori ho fa possible. La nostra capacitat d'adaptació fa que l'espai obri possibilitats i no que sigui una limitació.

Treballem en locals de diverses entitats, en col·laboració amb altres grups de persones del barri. La dispersió de serveis de vegades pot provocar una segmentació de l'oferta que la persona amb dificultats no pot assimilar i la conseqüència és que renuncia a la possibilitat de continuar la seva educació.

Un dels objectius de la tasca d'educació popular és contribuir a l'articulació de la comunitat. I aquesta es fa des de la persona que aprèn com a protagonista del procés. Acolлим la proposta de Paulo Freire per que l'educació sigui en tota la seva profunditat una educació ciutadana. Profundament lligada amb la vida la pràctica, els somnis d'aquells que realitzen el seu procés d'educació (Marzo, 2009).

¹ Font: Projecte per una educació comunitària de joves i adults en el barri del Besòs-Maresme

² <https://martinetsolidari.org/>

A més con formula Joan Subirats (2012) a formació contínua *s'ha de vincular a una idea de drets i de valors. Una societat com la nostra ens exigeix cada dia ser més i més autònoms, i autonomia vol dir capacitat de tenir recursos per moure'ns. Un segon element és que aquesta autonomia sigui crítica, és a dir, que aquesta persona no sigui només autònoma, sinó que en la relació amb els altres sigui capaç de reivindicar el seu protagonisme: que no sigui un objecte de gestió, sinó un subjecte d'aquest procés.* Cada persona que participa en el procés no és un usuari de un servei, és una persona com tots els altres sigui qui sigui el seu ofici, procedència, cultura. Entre les persones que participen cadascú fa la seva contribució. L'activitat educativa també inclou, la comunicació oberta i horitzontal. L'intercanvi que es pot fer aportant un plat o uns dolços casolans per una celebració, parlant del seu ofici com a sastre o modista, pescador, personal d'infermeria, etc.

Com a educadores acompanyem el procés, coordinem les expectatives, els continguts els processos metodològics però tot tenint com a referència primordial el que necessitem i el que desitgem totes les persones participants en els processos.

L'educació és una acció que no podem exercir amb parcialitat i per disciplines inconnexes i deslligades de la realitat quotidiana de les persones. Amb Remei Arnaus (1998) coincidim que cal posar la vida dels subjectes en el centre, en el punt de mira per tal de construir un projecte educatiu. La nostra acció educativa constantment desenvolupa una actitud permanent d'escolta, que intenta detectar les inquietuds, les problemàtiques i els desitjos de les dones i homes del territori en el que treballem.

Aquest trajecte és un trajecte que contempla la complexitat de les situacions i que es troba amb moltes dificultats però que cerca el fruit que les persones desitgen i que aquest justifica l'esforç que comporta el procés.

Quina és la realitat del territori?

La realitat del barri Besòs-Maresme com mostren les dades extretes de l'Ajuntament de Barcelona de l'any 2018, els nivells d'instrucció de la població adulta estan per sota dels de la ciutat i això té greus conseqüències en els processos d'inserció en el món laboral però també en la convivència, en el desenvolupament de dinàmiques de participació i creació col·lectiva. Segons les estadístiques oficials, al barri Besòs-Maresme, el percentatge de persones sense estudis és superior a la resta de Barcelona. Així com gairebé tres de cada quatre persones té només els estudis bàsics de la ESO. En tots els casos superant els índexs tant del districte com de la ciutat. El 12,4% de la població del barri té titulació superior o CFGS, davant del 32,8% de la ciutat de Barcelona.

El barri també ha tingut una evolució de la població que fa que en el moment actual una de cada quatre persones que viu al barri sigui vinguda de països extracomunitaris amb un predomini de la població d'origen pakistanès però amb gran diversitat

de nacionalitats d'origen. D'aquesta gran diversitat de nacionalitat destaquem la presència de dones que amb càrregues familiars moltes vegades veuen dificultat el seu accés a l'educació.

També destaquem que el barri té un alt índex de sobreenvelliment per sobre del districte i de la ciutat, fent que hi hagi moltes persones grans, entre d'elles dones. Tant el percentatge de persones grans majors de 65 anys que viuen soles al barri, un 26,4%, com l'índex de sobreenvelliment un 55,8% estan per sobre que els que presenten la ciutat de Barcelona.

Per altra banda, segons les dades de l'ajuntament de Barcelona, l'índex de la renda familiar disponible per habitant al barri Besòs-Maresme és de 60,4 mentre que al mateix districte del qual el barri Besòs forma part, Sant Martí, és del 88,1. Situant al barri Besòs-Maresme entre un dels 10 barris amb una renda més baixa de la ciutat de Barcelona.

Per últim també volem destacar l'escletxa digital present al barri. Tres són els factors que determinen l'escletxa digital a la ciutat de Barcelona segons l'estudi presentat el febrer del 2016 des del *Mobile World Capital* l'ocupació, el nivell educatiu i el nivell de renda. El nivell educatiu és un factor important tant en l'accés a Internet com en l'ús. Quan es creua el factor econòmic amb altres variables com el gènere, l'edat i l'educació, segons aquest estudi, sí que es perceben desigualtats en l'accés, l'ús i la qualitat d'ús de les TIC entre els ciutadans. L'escletxa digital apareix al barri Besòs Maresme amb una de les rendes més baixes de la ciutat, gran nombre de població molt envellida i un nivell educatiu baix.

Partint d'aquesta detecció de necessitats del barri, l'entitat porta més de 15 anys treballant per oferir eines educatives i culturals partint d'una educació comunitària, conscients que això també afavoriria la cohesió social i el desenvolupament de persones i grups socials del territori. Una aproximació a la llengua i a la cultura del territori i el domini dels coneixements inicials i bàsics és un requisit imprescindible perquè les persones es puguin desenvolupar plenament a la societat i perquè la societat elimini les desigualtats i tingui capacitat d'inclusió i de millor.

Aquest breu perfil de les característiques del barri apunta que tenim unes necessitats de formació bàsica immediates i molt importants. També que tenim uns col·lectius amb els que la formació es fa més necessària i urgent:

- **Joves sense qualificació** professional i/o sense domini d'eines bàsiques com la llengua i la cultura del país.
- **Dones** (especialment però també alguns homes) vingudes per processos de reagrupament familiar que necessiten uns coneixements indispensables per tenir una plena mobilitat i establir les relacions bàsiques amb l'entorn i desenvolupar plenament les seves potencialitats, també aquells que ja porten molt de temps entre nosaltres i estan en procés de consolidar la seva permanència.

- **Persones adultes amb carències de formació bàsica** com competències en TIC/TAC o altres coneixements inicials i bàsics.
- **Gent gran** que moltes vegades és el pal de paller de famílies amb pocs recursos o altres que viuen sols o en condicions que tenen un cert grau de dependència.
- **Col·lectius amb característiques especials** que precisen de l'educació per a una millor inserció social: persones amb discapacitats, aturats de llarga durada, persones amb dependències, entre d'altres.

Com entenem l'educació des de Martinet Solidari

El projecte educatiu de Martinet Solidari pretén, reconèixer i donar suport si s'escau a les iniciatives actuals i dinamitzar noves iniciatives per les problemàtiques socioeducatives més urgents.

Entenem que cal partir d'un model que potenciï una formació inclusiva i de proximitat. Molts dels col·lectius que hem descrit difícilment seguiran iniciatives formatives si no les tenen en el seu cercle de proximitat i les troben properes de reconegudes per la comunitat que els envolta.

Partim per tant d'un model comunitari d'acció educativa però amb una perspectiva d'apertura a la ciutat i a tots els entorns allà a on les persones i els grups socials puguin trobar un camp per desenvolupar-se plenament. Pensem en un treball col·laboratiu i en xarxa amb les entitats i persones que ja treballen en el territori.

També entenem que les persones que participin en els processos formatius no els considerarem usuaris passius d'un sistema de ajuda externa sinó participants actius amb capacitat de tenir major autonomia conforme van progressant en el seu procés educatiu.

Les activitats tot i que han de tenir en compte a quin grup de persones s'adreça també pensen que han d'atendre de forma transversal a persones de diverses generacions com de diverses procedències.

Fem un treball de coordinació, orientació i impuls de noves iniciatives però no de superposició respecte a les que estan duent-se a terme.

La metodologia de treball utilitzada haurà de ser aquella que permeti apropar-se a les persones i treballar a partir de les seves necessitats i interessos. És per això que el treball comunitari amb entitats, serveis, botigues i administració pública serà la base de la metodologia del projecte. El treball en xarxa permet la detecció, la coordinació i la bona col·laboració entre membres implicats.

També es tindran en compte aquelles limitacions que fan que les persones no puguin accedir als taller educatius per tal d'eliminar-los i augmentar la participació de col·lectius vulnerables. En aquest sentit, l'horari dels tallers es plantejaran en funció de les necessitats de les persones (matí, tarda o nit). Pel que fa a l'espai on es rea-

litzen els tallers, també es valora la possibilitat de realitzar els tallers en diferents espais amb l'objectiu que les persones que participin se sentin segures i en un entorn de confiança. Per facilitar la participació de dones amb càrregues familiars es permet que aquestes portin els seus nadons a les classes.

A més a més per garantir els objectius del projecte que són promoure els processos d'inclusió i de participació dins del barri per part d'aquests col·lectius és primordial fer en tot moment un acompanyament a les persones per tal de facilitar i augmentar l'autonomia i les habilitats personals.

Dos aspectes claus: gènere i interculturalitat

La nostra tasca dins l'educació vol assolir diferents objectius a més dels que es refereixen a l'adquisició dels continguts tals com potenciar l'autonomia personal, l'autoestima i la integració. Per aquest motiu cal entendre l'entramat social en el que ens movem i és important que prestem atenció als diferents factors que ens travessen com a persones i ens posicionen en un lloc o altre dins la societat.

En el camí de l'aprenentatge no partiran del mateix lloc una persona que ha viscut tota la vida al barri i coneix els recursos als que ell pot optar, que una persona que acaba d'arribar amb una situació d'irregularitat i que no parla la llengua. De la mateixa manera que tampoc no parteixen del mateix lloc, un home que acaba d'arribar al barri i no parla la llengua però aconsegueix feina, que una dona que no parla la llengua i a més té tres persones al seu càrrec i treballa a casa ella sola. És a dir, depenent les categories que travessen a cada persona (nacionalitat, gènere, cultura, generació, etc.) es troba en una situació més o menys vulnerable a l'exclusió social.

Veiem que el nostre servei s'adreça a un col·lectiu molt heterogeni que reuneix gent de diferents nacionalitats, cultures, classes, generacions i gèneres. Per tal d'oferir un recurs que afavoreixi a tothom per igual hem de ser conscients doncs, del punt de partida de cadascú. Per això és necessari que posem atenció a la mirada amb la que volem entendre la realitat en la que ens trobem. I, en aquest sentit, posem en rellevància dos conceptes que són de vital importància: el gènere i l'ètnia.

En el context de l'Educació de persones adultes ens trobem amb grans desigualtat pel que fa al gènere. Per començar, l'accés a l'educació és més fàcil pels homes que per les dones: els grups de llengües estan molt més masculinitzats, ja sigui per número de participants masculins i femenins, com per la representació oral dins l'aula. Subvertir això, passa per entendre quins són els aspectes del rol que assumeixen les dones que les posicionen en una situació de desigualtat en front l'aprenentatge.

Un aspecte que es comparteix dins la condició de gènere en la majoria de contextos és l'assumpció de les tasques de cures i reproductives, ja sigui per la maternitat com la cura d'altres persones dependents. Tasques que es restringeixen a l'espai privat i donen pas a l'aïllament i dificulten la immersió i integració social, la compa-

ginació d'activitats, la continuïtat, etc. Però el gènere, com tot, també està travessat per altres factors com són l'edat o la cultura. Tot i que totes les cultures estan arre-lades a un sistema patriarcal, cada cultura té la seva expressió del gènere i les seves opressions; a més a més de les relacions de poders, privilegis i opressions que exis-teixen entre les mateixes cultures (blanca/negra, occident/orient, nord global/sud global).

Així doncs, per tot el que hem anat esmentant, en el nostre projecte adoptem una perspectiva de gènere i una perspectiva intercultural o el que podríem definir com una mirada des del feminisme interseccional.

El concepte d'interseccionalitat es comença a desenvolupar als anys 80 per les feministes afroamericanes estatunidenques al reivindicar que no es senten repre-sentades pel feminisme blanc ja que aquest les oprimeix també a elles. (Hull, G.T.; Bell, P.; Smith, P. 1982). I més extensament, es desenvolupa per la jurista Kimber-lé Crenshaw que presenta la raça i el gènere com dues categories mútuament exclou-ents. La interseccionalitat fa referència, doncs, a la suma d'aquestes categories que travessen a cada persona i la posicionen a un lloc o altre dins aquest entramat soci-al. La discriminació que pateix una persona per fet de ser dona, és diferent que la dis-criminació que pateix una persona pel fet de ser dona migrada. Tornem a la idea dels punts de partida, és a dir, la realitat de cadascuna. (Barrère Unzueta, M.A., 2010)

En el marc de l'Escola Popular d'Educació Contínua ens trobem plenament im-mersos en aquests contextos d'heterogeneïtat. Per a l'educació, l'heterogeneïtat sem-pre és una riquesa i una eina des de la que treballar, però si no som capaços d'enten-dre i tenir en compte tots els eixos que creuen cada realitat pot ser que deixem mol-ta gent enrere en el camí de l'aprenentatge i per tant estiguem contribuint a l'exclu-sió social.

Com podem, doncs, adaptar el nostre recurs per no deixar a ningú enrere? Com podem fer que la heterogeneïtat no es converteixin en discriminació? És a dir, com intentem posar en pràctica la perspectiva de feminisme interseccional?

Són moltes les desigualtats de gènere que creen una discriminació i exclusió dels recursos que s'ofereixen. En aquest sentit hi ha molt de camí a recórrer, molt a adap-tar, ja que per començar partim d'un sistema que no contempla el compaginar el tre-ball de cures i reproductiu amb cap altre activitat. Tenint en compte que aquest són tasques majoritàriament assumides per dones, al no adaptar-nos a aquestes tasques, estem deixant fora a una part de la població i afavorint una altra. Per aquest motiu, hi ha certs aspectes que estan a les nostres mans alhora de dissenyar el nostre projec-te ja sigui en l'organització a nivell tècnic (horaris, calendari, organització dels grups) com a nivell pedagògic (dins l'aula).

Per començar una peça clau que travessa la nostra metodologia i permet tota la resta és el concepte de flexibilitat. La flexibilitat es concreta en coses com la matrícu-

la viva, o l'assistència flexible per tal de poder compaginar les seves obligacions i responsabilitats diàries de la vida adulta amb el seu aprenentatge.

Lligat de la mà de la flexibilitat, es pretén oferir una proposta proper que doni peu a conèixer els nostres alumnes i les seves realitats. Per això és important que dins l'aula es treballi des d'aspectes que son familiars als i les alumnes, i que s'utilitzin materials que parteixin d'elles mateixes, de les seves pròpies experiències. Per això és important un treball d'adaptació específica per a cada grup amb el que ens trobem. Una adaptació a nivell pedagògic i curricular del grup i individual. Així com un tracte proper per tal de que els i les alumnes puguin expressar les seves excepcionalitats i nosaltres, en la mesura que puguem, li donem resposta.

Per altra banda, com ja hem esmentat és clau que tinguem en compte la compatibilitat del treball de cures i reproductiu en els nostres horaris lectius. Oferir horaris en el que els infants i joves estiguin a l'escola o que no coincideixin amb entrades i sortides. En aquest sentit, els nostres horaris són s'adapten a cada situació i anem reconfigurant els grups segons les seves disponibilitats i els nostres recursos. De la mateixa manera, permetre l'entrada dels infants no escolaritzats (infants de 0 a 3 anys) dins de l'aula i proporcionar materials per la seva distracció i autonomia (jocs, joguines, fulls i papers, etc.). En aquest sentit, podríem projectar-nos en un pla ideal que seria oferir un recurs de monitoratge per aquests infants que permetés la total independència de les mares durant l'horari de les classes, o fins i tot, en el cas del projecte de llengües, poder oferir un recurs dirigit exclusivament a mares com grups de criança enfocats a la immersió lingüística.

Un altre component a considerar és la pròpia dinamització del grup tenint en compte aquesta realitat. És a dir, deixar espai perquè les dones es sentin còmodes a participar en públic i partir de temes que els hi són familiars a elles en els que es poden sentir segures parlant.

Per últim, com a tasca d'integració es pretén afavorir les relacions entre les persones participants que són, en la majoria, veïnes d'un mateix barri. Aprofitar l'aprenentatge comú com a espai de diàleg i posar sobre la taula temes que afavoreixin la convivència, el coneixement de les unes i les altres: les realitats que comparteixen i les que les diferencien.

Quina és la proposta que estem desenvolupant

La proposta és consolidar un dispositiu de formació que doni resposta a les necessitats que no són ateses ara amb l'oferta actual i d'altres que es pugin detectar a partir de les actuacions iniciades i de les aportacions dels participants.

El programa de l'entitat està organitzat en quatre eixos:

- 1. Eix educatiu** estructurat en diferents projectes amb objectius de treball específics:

Tomb per la Cultura

Tallers de cultura per persones adultes que no poden continuar la seva formació dins de l'educació pública.

Els tallers es presenten com un espai de reflexió on s'introdueixen diversos aspectes de cultura general com la història, la geografia, l'actualitat, la poesia, les matemàtiques, etc. amb l'objectiu de poder pensar en tots ells mitjançant una actitud crítica i un treball conjunt. Pretén ser un instrument en favor de la vertebració social, on diversos col·lectius en risc d'exclusió trobin un espai on restablir els llaços socials que en algun moment del cicle vital s'han vist malmesos o directament s'han esmicolat. Més enllà de l'oferta formativa evident que el subjecte rep dins del projecte, aquest vol anar més enllà i realitzar una tasca educativa integral que ajudi l'educand a realitzar un procés que podem entendre com una resocialització.

Llengua solidària

Tallers d'aprenentatge de llengües espacialment de llengua catalana i castellana per a persones nouvingudes, però també tallers d'anglès o àrab. Els tallers es presenten com un espai d'acollida per tal d'ajudar a desenvolupar les capacitats bàsiques que afavoreixin el desenvolupament individual a l'entorn proper i la cohesió social al barri. Les activitats es realitzen els 12 mesos de l'any, treballant en un entorn multilingüe aprofitant la diversitat lingüística present al barri per compartir coneixements i impulsar l'intercanvi lingüístic.

Lletra Inicial

Lletra Inicial és un projecte d'alfabetització per persones joves i adultes que volen millorar o aprendre a escriure i llegir. Aprendre a llegir i escriure significa tenir nous elements per veure la realitat. La lectura i l'escriptura no són una habilitat més, com pot ser anar en bicicleta, sinó que significa redescobrir el món i tenir accés a una nova manera de veure la realitat. Les persones il·letrades presenten unes característiques de motivació o estimulació de l'entorn diferent d'altres persones que volen aprendre. La metodologia de treball utilitzada haurà de ser aquella que permeti apropar-se a les persones i treballar a partir de les seves necessitats i interessos. És per això que el treball comunitari amb entitats, serveis, botigues i administració pública serà la base de la metodologia del projecte. El treball en xarxa permet la detecció, la coordinació i la bona col·laboració entre membres implicats.

Informàtica i competència laboral

Tallers de millora de les competències bàsiques especialitzats en la recerca de feina i el món laboral. Els tallers comprenen per un costat cursos d'informàtica bàsica, dos dies a la setmana, i un curs de competències bàsiques pel món laboral amb l'objectiu de treballar les habilitats socials relacionades amb el món laboral i conèixer els recursos laborals existent al territori i a la ciutat de Barcelona.

2. **Eix d'acompanyament comunitari:** Atendre, orientar, informar i acompanyar a nivell laboral, educatiu o social a col·lectius vulnerables i derivar-los als serveis o entitats pertinents. L'espai de referència per fer aquesta atenció és el Centre Cívic de Besòs i l'AAVV Besòs, però no es limita només a aquests espais. S'atén a les persones en aquells espai que són de més confiança per elles i aquestes poden trobar-se en la seva zona de confort personal. Aquesta tasca és setmanal, amb un mínim de 3 hores dedicades setmanalment, i en ella es vol donar continuïtat a tasca que l'entitat realitza en els altres eixos, detectant aquelles persones que poden ser més vulnerables en diverses facetes de la seva vida (món laboral, violència de gènere, soledat a la tercera edat...) i realitzant un acompanyament i posterior derivació aprofitant la coordinació de l'entitat amb els diferents agents públics i privats presents al territori.
3. **Eix de cultura popular:** Els tallers de cultura popular tenen l'objectiu de punt de trobada i relació entre diferents col·lectius del barri per tal de facilitar les relacions entre persones i millorar la convivència veïnal. A més a més aquests tallers permeten apropar i fer un intercanvi cultural entre persones vingudes d'altres països amb la cultura de territori. També es realitzen activitats en col·laboració amb altres entitats i serveis del barri amb l'objectiu de crear vincles entre els membres participants de cada entitat i afavorir així la participació dels col·lectius més vulnerables, combatent l'aïllament social de certs col·lectius ja sigui pel mur cultural o idiomàtic o per situacions de dinàmiques de soledat derivades de persones amb edats avançades i sense recolzament social i familiar.
4. **Eix de recerca i de sistematització de l'experiència:** l'últim eix de treball, potser no tan consolidat com els altres, però que poca a poca està més present en la dinàmica de l'entitat és per una banda la recerca en educació en xarxa i comunitària, així com l'estudi i disseny de materials específics pel territori o per determinats aprenentatge com per exemple l'alfabetització.

Al llarg del 2019, en el projecte d'escola popular d'educació contínua de l'entitat, han participat més de 450 persones. Des de 2014, any rere any, ha anat augmentant la participació de l'alumnat així com el número d'activitats i tallers educatius organitzades per l'entitat. A la vegada s'ha reforçat la presència de l'entitat al barri així com el vincle de col·laboració amb les associacions i serveis que ja treballem plegats i s'ha establert noves col·laboracions amb altres entitats i serveis. Al llarg de l'any s'ha ofert 27 tallers de cultura general i aprenentatge de llengües, l'entitat ha organitzat 9 activitats culturals i hem col·laborat en 9 activitats organitzades per altres serveis o entitats del barri.

Davant l'atomització i dispersió dels serveis tant educatius i culturals com d'atenció a diferents col·lectius, el projecte aposta pel treball intergeneracional i cultural veïnal així com la col·laboració i coordinació entre entitats i serveis diversos.

Referències bibliogràfiques

- ARNAUS, R. (1998). Metodología para la formación básica o apostar por una metodología de los sujetos visible. *Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas*, 14, 33-42.
- BARRÈRE UNZUETA, M.A. INTERSECCIONALIDAD, I., & CONCLUSIONES, D. G. Y. F. V. (2010). La interseccionalidad como desafío al mainstreaming de género en las políticas públicas. *Revista Vasca de Administración Pública*, (87-88), 225-252.
- HULL, G.T.; BELL, P.; SMITH, P. (1982). *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us are Brave*. New York: The Feminist Press.
- MARZO, A (2009). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. En La lectura y la escritura del Mundo de Paulo Freire*. Xàtiva: Publicacions de l'Institut Paulo Freire.
- SUBIRATS, J. (2012). *L'educació al llarg de la vida és una exigència per a la democratització de la societat*. *Revista Barcelona educació*, N°. 75, 2011 Monogràfic: L'educació al llarg de tota la vida, pàgs. 17-20

La relació pedagògica entesa com una relació social: bases per un programa didàctic

Almudena A. Navas, Universitat de València



Introducció

El primer any de docència en el departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València va ser un any amb molt mal de panxa. Ara, vora vint anys després no és que no tinga nervis a l'entrar a la primera sessió de classe d'un grup nou —encara els tinc—, el que passa és que sóc conscient de què voldria quan finalitzés l'assignatura o curs i crec que tinc allò que s'anomenen *'tablas'* en els *tablaos de flamenco*. O això em pensava jo fins que vaig tindre la sort de fer classe en un grup de persones adultes, en una escola d'estiu al País Valencià.

La meua experiència docent sempre ha estat dirigida a grups de persones que tenen més de 16 anys, i que participen de programes satèl·lits del sistema educatiu (en el nivell bàsic de la formació professional, desenvolupats per entitats col·laboradores del sistema escolar però que són entitats sense ànim de lucre) o, sobretot, en la formació de nivell superior (graus i post graus universitaris; formació continua, o al llarg de la vida com s'anomena ara, per a docents o persones amb neguits educatius).

Fa un parell de cursos un bon company va suggerir el meu nom per tal de fer un seminari com a docent en l'última edició de l'escola d'estiu organitzada, entre altres entitats, per TAREPA-PV (Taller per a l'Acció Renovadora de l'Educació Permanent d'Adults al País Valencià). Al principi vaig pensar què era un seminari, com d'altres que n'he fet, en el que podria parlar d'allò que m'interessa, les modalitats pedagògiques; amb els temps reposat entre aquell moment i aquest article, m'he adonat que vaig viure una experiència que em va produir dos sentiments alhora: per un costat vaig experimentar la sorpresa que em generava compartir aula amb una classe viva, amb ganes de pensar al voltant de què vol dir hui en dia ser una persona educada, i per altre em va reafirmar en la idea què pensar l'educació sempre ha d'anar de la mà de pensar de quin ideal de persona tenim de manera (in)conscient i cap al que dirigim els esforços en un ambient d'aula. Les reflexions que hi apareixen a aquest article no hagueren estat possible sense el diàleg que vaig mantindre al llarg de les sessions amb Carlos, Tuila, Ana, Quique, Dolors, Carmen, M^a José, Laura, Vicente i la inestimable Sum.

En aquest article intentaré presentar, breument, quatre elements fonamentals de la pràctica pedagògica. No serà una descripció que finalitze en si mateixa, donat que hi ha diferents formes d'anomenar segons les tradicions en les que ens situem, i en quasi totes es posa l'accent en qüestions diferents. Intentaré presentar, a mena de transseptes, els grans rumbos cap als que dirigir la formació del professorat o la nostra pròpia autoformació com a docents.

Aquestes quatre pilars de la relació pedagògica es troben presents sempre que hi ha una relació de transmissió d'un coneixement legítim per part d'una persona que s'encarrega de transmetre'l i una persona o grup

de persones que l'haurien de rebre. En termes més habituals una docent, unes discents, un contingut, una acció d'ensenyament i un fi, com varen explicar Gary Fenstermacher i Jonas Soltis, d'una forma tan senzilla i tan útil vora la fi del segle passat. Cal afegir, per suposat, el context social i polític en el qual hi vivim i en què es produeix dita relació pedagògica. Els quatre elements són: la direcció ètica cap a la qual adresem la pràctica pedagògica, el conjunt de ferramentes que hi necessitem per tal d'articular la transmissió de diferents tipus de contingut, una imatge el més completa possible del moment social i polític que vivim i que es viu per tot el món i, per últim, el conjunt d'elements que hi contenen la relació pedagògica i les relacions que hi ha al voltant d'ells i entre ells.

Direcció ètica: els enfocaments de l'ensenyament

Les preocupacions bàsiques quan comencí a fer classe, fa vora vint anys, eren de caire pragmàtic. Sabent els conceptes o allò que volia explicar, és a dir, allò que havia après, em preocupava, entre altres coses, com emplenar les dues hores de classe per tal de transmetre adequadament allò que pretenia i que com a mínim un part important de gran nombre d'estudiants que hi havia en l'aula pogueren seguir el fil. En aquestes situacions, la major part de companys del departament foren de gran ajuda.

Per exemple Dino Salinas em va passar tots els seus materials al voltant de les unitats didàctiques i de les metàfores que emprava amb la *ensaladilla rusa*, per tal d'explicar la diferència entre seguir una recepta (cosa difícil en un context educatiu) i haver d'elaborar-la i fer-la pròpia. Amb Francisco Jódar vaig compartir un dels textos fonamentals en educació i el seguit de textos que l'acompanyen, el *Frankenstein educador* de Philippe Mirieu; tot i les carències del text, el missatge de rerefons que hi ha al text pense que encara té valor hui en dia: si bé és impossible que no hi haja algú que ens incorpore al món que habitem (l'ésser humà necessita de braços que el bressolen, teta que l'alimente i d'una part de la cultura per a incorporar-se a la vida en comú) qui es dedica a educar ha de pensar en el paper que juga en la vida de les criatures què acompanya. L'ensenyament i l'aprenentatge pertanyen a universos diferents: l'ensenyament no produeix aprenentatge. Però va ser Ferran Roda qui em va presentar el llibre de Gary Fenstermacher i Jonas Soltis, per tal de parlar en l'aula al voltant de la posició epistemològica que adoptem quan ens trobem en situació d'ensenyament. Calia parlar d'epistemologia i educació entesa com a política als estudiants de grau que s'incorporaven per primera vegada a pensar el món de l'educació o la pedagogia, la qual cosa comporta certa dificultat.

Si una cosa he après en educació és que cal preocupar-se molt més per allò polític que per allò tècnic. Quan ens trobem en un context pedagògic o educatiu, l'orientació epistemològica i política que hi ha darrere de la nostra concepció de les persones que

hi acompanyem, és essencial per tal de posar-nos en relació amb l'altre, l'altra, que hi està en la posició més feble, perquè aquesta és la que orienta tots els processos d'ensenyament: quins continguts seleccione, com els seqüencie, quan de temps tenen per tal d'aprendre allò que considere important i, sobretot, amb quins criteris avalue allò que l'altre està produint. Aquesta dimensió epistemològica és la que, de fer-se conscient, articula tota la resta d'elements essencials de la interacció didàctica, donat que pondera cadascuna de les nostres accions *in situ*.

En Ferran Roda em va presentar el llibre de Fenstermacher i Soltis (1998), em va presentar la pregunta al voltant de l'ideal de persona educada que s'hi fan al començament del llibre, em va presentar els capítols 2, 3 i 4 en els que desenvolupen les 3 formes possibles epistemològiques en el Nord global: centrada en el contingut, centrada en l'alumne/a i centrada en desenvolupar l'ordre social. Els autors, desenvolupen una fórmula senzilla, per tal de fer accessible als i les estudiants la complexitat de factors que hi intervenen (p. 26-27): «[...] $D\phi Exy$. El símbolo situado entre las letras D y E es la letra griega ϕ y designa una acción» Els autors enuncien la fórmula de la següent forma: el/la docent (D) ensenya (ϕ) al/a la estudiant (E) un contingut determinat (x) amb l'objectiu d'arribar a determinat propòsit (y).

Aquesta magistral fórmula permet parlar de la varietat de qüestions, problemes, percepcions i enormes complexitats que es poden donar en una relació pedagògica. Certament hi deixa fora alguns elements com els efectes colaterals (allò que passa i que no està previst que hi passés) o allò que el o la docent hi aprèn quan fa classe amb un grup particular. Tot i així els autors ens presenten 3 formes bàsiques d'enfocar la docència, i al final del llibre hi expliquen tres variacions sobre la tercera i última forma:

1. Docent executiu/ executiva: que centra la seua docència en l'adquisició de contingut, ja siga aquest de caràcter conceptual, procedimental o actitudinal. Aquesta noció va ser creada per David C. Berliner, tal i com recorden els autors (p. 201). Hi acompanyen aquesta visió de lectures fonamentals com la de Richard Arends, *Learning to Teach*, o el *Handbook of research on Teaching* de Merlin C. Wittrock.
2. Docent terapèutic: en aquesta concepció de la docència es posa l'èmfasi en el desenvolupament individual, el creixement personal i l'autenticitat. Hi assenyalen autores i autors diversos com a responsables de pensar acadèmicament aquesta concepció, entre les quals destaquem a Nel Noddings (*Caring: A feminine approach to Ethics and Moral Education*) i a James A. Beane y Richard P. Lipka (*Self-Concept, Self-esteem and the Curriculum*), passant per A. S. Neill (*Summerhill*) i Everett Reimer (*La escuela ha muerto*) però especialment destacant a Max Van Manen, amb el seu llibre '*El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*' (p. 203-207).

3. Docent alliberador/a: en aquesta concepció de la docència es para atenció als arrels històrics d'allò que s'estudia la qual cosa va de la mà inevitablement d'idees de caire filosòfic. En aquest enfocament hi podem trobar una docència de tipus alliberadora clàssica (de l'ample ventall de lectures que ens recomanen per llegir, rescatem aquelles de Mortimer Adler i de E.D. Hirsch) i la del tipus alliberadora crítica, on destaca la magnífica obra de Paulo Freire *Pedagogia de l'oprimit* o la molt famosa de Peter McLaren *Life in Schools*, arribant a Michael Apple i qualsevol de les seues obres (*Política Cultural y Educación*, per exemple) (p. 214) (p. 213). La tercera variant d'aquest enfocament és la que els autors anomenen multiculturalisme, on tot i reconeixent absència de coneixement suficient els autors donen compte d'altres mirades i formes d'entendre el fet educatiu. (p. 215).

El llibre incorpora en una secció a banda una sèrie de casos, i fins i tot va assenyalar els més interessants: Aprenentatge individualitzat (p. 167-168); curar la timidesa (p. 175-177) o llibertat d'expressió (p. 187-189). La seqüència d'activitats en classe que em va suggerir va ser: preguntar al voltant dels elements que hi conformen una relació pedagògica i explicar que aquestes són invariables en temps i espai (al menys en el Nord Global), presentar el casos abans mencionats i intentar que els estudiants hi diferencien les diferències entre els mateixos, i una vegada posat en comú, parlar de les diferències, en tota la seua complexitat i de què vol dir la concepció de persona educada que hi tenim quan fem docència. Es podia finalitzar la sessió amb la reflexió sobre si es podia tindre dues concepcions alhora o si ens podíem permetre com a societat tindre docents dels dos primers enfocaments. El resultat sol ser el mateix entre estudiants de pedagogia, d'educació social o de magisteri: si bé s'identifiquen amb el tercer model, en la resta d'activitats que hi propose en l'assignatura queda clar que hi pertanyen al primer grup o al segon. Aquest fet, vist en conjunt i al llarg dels anys, crec que dona pistes sobre la influència del moment històric que hi vivim i la seua empremta biopolítica en la construcció del subjecte, especialment el subjecte docent en les primeres etapes de la seua formació.

Tot allò que ens mostren textos com el de Fernstermacher i Soltis ens apropa a la dimensió ètica de l'ensenyament. Contràriament al que sostenen algunes autors (Ros, 2015, p. 49) els enfocaments no s'apliquen en funció d'allò que es vol ensenyar, com si poguérem reduir-los a un estri mecànic: ens conformen i acompanyen en qualsevol circumstància en la que encetem una relació pedagògica i depenen fonamentalment de quina és la nostra consideració de persona educada, en termes dels autors.

El conjunt de ferramentes: els models d'ensenyament

Fonamentals en educació són els estris o ferramentes que emprem per tal d'avançar en la construcció de coneixement. A la dimensió moral, la qual ajornem per una altra ocasió —aquella que recorda que encara que les criatures tinguen dret a menjar xocolata no obstant això no poden robar-la (amb el permís del o de la docent, ben entesos)— cal afegir la dimensió cognoscitiva per la qual ens adonem de la diferent natura dels coneixements que es poden aprendre: (i) conceptual, (ii) d'introspecció o autoconeixement, (iii) per tal d'emetre judicis i, per últim, (iv) relacionals. En termes de Anderson i Krathwohl (2001) cal tindre en compte dues dimensions per tal d'organitzar les sessions d'aprenentatge: la dimensió del coneixement i la dimensió del procés cognitiu. En la dimensió del coneixement hi ha dos tipus principals: el concret i l'abstracte; aquests es subdivideixen en els subtipus factual, conceptual, procedimental i metacognitiu. La dimensió del procés cognitiu organitza una sèrie d'habilitats des de les de menor ordre fins les d'un ordre elevat: recordar, comprendre, aplicar, analitzar, avaluar i crear. Els autors hi arriben fins a 19 processos, que tot i que reconeixen què poden tindre fronteres borroses entre sí els organitzen de menor a major complexitat.

Gran part dels manuals que es poden trobar en Didàctica o en *Curriculum* exploren bé totes aquestes formes d'entendre els tipus de coneixements o bé alguna d'elles en profunditat per tal d'abordar l'ensenyament. En aquest cas em centraré en el manual elaborat i tornat a elaborar per més de 30 anys dels estatunidencs Bruce Joyce, Marsha Weil i Emily Calhoun (2002). Triem aquest perquè les autores asseguruen que si una docent domina com a mínim 7 dels models que hi proposen es predisposen a un procés d'enriquiment permanent alhora que els i les estudiants incrementen els seus propis models d'aprendre.

Joyce, Weil i Calhoun divideixen, després de molts anys dedicat i dedicades a fer recerca de tipus etnogràfiques en moltes escoles d'Estats Units d'Amèrica, elaboren un catàleg ordenat de models d'ensenyament, aclarint que no són els únics possibles, però que cobreixen prou bé els diferents tipus de coneixements que es poden ensenyar en un context formal d'educació, no tant referint-se a les relacions pedagògiques familiars o personals. En aquest catàleg hi classifiquen al voltant de 20 models d'ensenyament diferents en quatre famílies: la família de models de processament de la informació, la família de models personals, i la família de models conductuals.

Les autores han dividit cada model en 4 dimensions que estructuraven l'aprenentatge del model i dos tipus d'efectes clau per a cada model. Els efectes són o bé els didàctics i explícits o bé els educatius o implícits. Cada model té una sèrie de requeriments que han de complir els i les docents per tal de poder desenvolupar el model; aquestes van des de un alt coneixement del concepte a tractar, fins l'empatia o la capacitat de gestionar la incertesa. La segona qüestió clau són els efectes que generen

els models d'ensenyament en els i les estudiants: des de l'augment de l'autoestima, fins a la consciència de sí mateixa o del món que hi habitem.

Les 4 seccions es repeteixen, tot i que tenen una importància diferent en cada model. Les autores trien una repetició per tal de facilitar l'aprenentatge i la reflexió sobre la forma en què es poden aprendre: la sintaxi o seqüència de fases de cada model; el sistema social, o l'estructura que necessita el model; els dispositius i recursos que faran possible el desenvolupament del model i els principis d'intervenció, què són els elements clau donat que ens apropen a allò que es vol transmetre.

Les modalitats pedagògiques de Ana M^a Morais i Isabel Neves

Considerem que per analitzar els aspectes essencials de la modalitat pedagògica de docents compromeses políticament amb el seu treball i amb el context en el qual ho desenvolupen, necessitem dotar-nos d'una sèrie d'instruments que tradueixin la teoria en reixetes d'anàlisis dels elements observats. La construcció d'instruments metodològicament parlant, queda reflectida en anteriors recerques tal com assenyalen Graizer i Navas (2011). Aquests instruments es nodreixen de la teoria bernsteniana en primer lloc, i dels desenvolupaments d'altres autores en segon (Morais i Neves, 2001, 2003, 2008; Navas, 2008; Graizer i Navas, 2011). De la teoria bernsteniana cal destacar i recordar que el currículum defineix el que es considera coneixement vàlid, la pedagogia defineix el que es considera transmissió vàlida del coneixement, i l'avaluació defineix el que es considera realització vàlida del coneixement per part de l'educand (Bernstein, 1973:85). La seva teoria de l'educació ha de ser entesa en relació amb els conceptes de classificació, estructura i avaluació, i la seva relació amb els aspectes estructurals del seu projecte sociològic. L'anàlisi de Bernstein de les expectatives de classe social del discurs i la pràctica pedagògica, va ser la base per posar en relació els processos microeducatius amb els nivells macrosociològics de l'estructura social i de les relacions de classe i de poder. La seva tesi era que existeixen diferències significatives en les expectatives de classe social de la pedagogia visible i invisible i que, malgrat aquestes diferències, pot haver-hi en realitat resultats semblats, sobretot en la reproducció de poder i control simbòlic.

Fonamental per a aquesta recerca és la descripció de la modalitat pedagògica subjacent a les pràctiques pedagògiques de les docents compromeses en un Barri d'Acció Preferent. Per a l'anàlisi de les modalitats pedagògiques hem triat la teoria de Basil Bernstein perquè ens interessa partir del model teòric dissenyat per Morais i Neves i basat en Bernstein per analitzar el context que ens interessa. Aquest model teòric permet produir anàlisi amb una major profunditat i precisió (Morais i Neves, 2001).

Seguint a Morais, la teoria de Basil Bernstein ens permet dur a terme descripcions i explicacions, realitzar transferències, diagnòstics i temptatives de previsions que es deriven d'aquesta relació dialèctica entre teoria i empíria. Bernstein ens

proporciona una teoria l'amplitud conceptual de la qual i el poder explicatiu de la qual ens permet traçar paral·lelismes entre els contextos de la pràctica pedagògica per procedir a un estudi dels mateixos dins d'un quadre analític comú. Usem els conceptes que possibiliten l'anàlisi del context escolar: en el nivell general, el concepte de codi, i en el més específic els de classificació i emmarcament. La teoria de Bernstein, a més, permet vincular les relacions socials amb la comunicació, la qual cosa permet identificar estratègies de canvi i nusos en les relacions, alhora que permet comprendre com es produeixen i reproduïxen tots dos tipus de relacions. Els treballs de Morais i el seu equip, ens permeten traduir l'extraordinàriament complexa teoria bernsteiniana a un nivell d'ús més adequat, d'acord amb les necessitats del present treball, a saber, descriure la modalitat pedagògica de les docents políticament compromeses amb les joves d'un IES en particular. Així, pretenem dues finalitats àmplies:

- des del punt de vista teòric i metodològic, hem volgut construir els indicadors que ens servisquen per a desenvolupar una anàlisi detallada de la pràctica pedagògica de docents en contextos de vulnerabilitat. De manera indirecta aconseguim així produir unes orientacions normatives sobre la pràctica pedagògica d'aquestes docents.
- des del punt de vista empíric, la nostra recerca es tradueix en l'aplicació de la teoria de Bernstein a l'anàlisi del procés pedagògic, resultant una anàlisi a nivell social i polític de les conseqüències que aqueix procés té per a les joves que estan en situació de vulnerabilitat social.

Bernstein va definir el codi com el principi regulador, tàcitament adquirit, que selecciona i integra significats rellevants, formes de realització i contextos evocadors (1993:27), (la qual cosa implica que en passar del micronivell, interaccional, al macronivell, institucional, els significats es transformen en pràctiques discursives, la realització en pràctiques de transmissió i els contextos en pràctiques organitzatives). La modalitat de codi es defineix com la variació d'un codi restringit o elaborat, donada una determinada relació de classificació i emmarcament, els valors del qual poden variar independentment. Les modalitats de codi són essencialment variacions en els mitjans i en les finalitats del control simbòlic, en la base d'una determinada distribució de poder.

Amb el seu treball Morais mostra que pràctiques pedagògiques diferents donen origen a diferents modalitats de pràctica instruccional (referida als principis de selecció, seqüència, ritme i criteris d'avaluació), i a diferents modalitats de pràctica reguladora (regles jeràrquiques i ordre social). Abans de prosseguir en la nostra recerca, cal assenyalar que Ana Maria Morais i Isabel Neves, han desenvolupat al llarg de quasi 40 anys, un extens treball de recerca que els permet con-

cloure en el següent llistat de característiques sociològiques que es revelen fonamentals perquè els/les estudiants adquirisquen coneixement d'elevat nivell conceptual (2011, p.2-3):

- Clara diferenciació entre subjectes amb diferents estatus, la qual cosa en termes bernstenians equivaldria a dir 'classificació forta' de la relació docent-discent.
- Clar control del docent sobre la selecció i seqüenciació del coneixement, les competències i les activitats de la classe, o 'emmarcament fort', especialment en el nivell macro.
- Clar control d'estudiants sobre el temps d'adquisició, o 'emmarcament feble' del ritme.
- Relacions personals i de comunicació entre docent i discents, i entre el/les mateix/es estudiants, o 'emmarcament feble' a nivell de les regles jeràrquiques.
- Inter-relació entre els varis tipus de coneixement de la disciplina que han d'aprendre els/les estudiants, o 'classificació feble' a nivell intradisciplinar.
- Difusió dels límits entre els espais del parell docent-discent i entre els espais dels discents entre si, o 'classificació feble' entre espais.

A l'anterior llistat cal afegir que les seues recerques suggereixen la importància de la relació entre el coneixement i experiències dels estudiants i el coneixement a ser après, açò és, una relació entre l'escola i la comunitat caracteritzada per una 'classificació forta' i un 'emmarcament feble'; finalment, les autores assenyalen que totes aquestes característiques són depenents del nivell de mestratge del docent, la qual cosa significa que no és possible superar les manques de coneixement amb processos metodològics.

Així, analitzar la modalitat pedagògica esdevé fonamental per a entendre en quina mesura les pràctiques docents es poden avaluar entre si i si donen peu (vaig piu-lar) al fet que les persones accedisquen a posicions diferencials pel que fa a les posseeixen des de la seua socialització primària en la seua comunitat, especialment aquells en situació de vulnerabilitat. Veiem com aquestes modalitats donen lloc a maneres de comunicació diferents entre docent-discent i entre discent-*discent. Al nostre treball li interessa l'anterior, mentre permet descriure la modalitat de pràctica pedagògica que els docents compromesos desenvolupen en aqueixos contextos, per a així extraure conclusions sobre la pràctica, el context, i les possibilitats que tenen els joves quan entren en la institució escolar.

Usarem les regles discursives en la relació entre docents i discents; en concret, les regles referides als criteris d'avaluació i al ritme, ja que el que ens interessa és veure de quina manera les alumnes comprenen aquells continguts que les docents han seleccionat. Amb aquestes dues regles discursives podem analitzar com es configura la validesa i legitimitat del coneixement que es constitueix en el coneixement

oficial, i es concreta en la presa de decisions quant a quin contingut s'avalua, com i quan (criteris d'avaluació); i amb el ritme podem veure el temps que se li concedeix a "adquisició del contingut".

Les regles discursives són aquelles que estan relacionades amb el desenvolupament i la producció del discurs. Són regles bàsiques que regulen les relacions socials i la transmissió, l'adquisició i l'avaluació de coneixement específic. Donen mostra respecte del control que transmissors i adquirents poden tenir sobre el procés de transmissió-adquisició, és a dir, el principi d'emmarcament de la selecció, de la seqüència, del ritme i dels criteris d'avaluació. Carmo (1995) assenyala que a través d'aquestes regles poden ser caracteritzades i diferenciades les diferents modalitats de la pràctica pedagògica. També mitjançant el seu treball podem caracteritzar la modalitat pedagògica objecte d'aquest estudi. Atès que el nostre interès se centra en el procés de transmissió i adquisició i no en la gestió de la disciplina en el centre, entenem que en aquesta recerca centrar-nos en les regles discursives proporciona resultats més pertinents per a futures recerques que els derivats de l'anàlisi de les regles jeràrquiques. Ja hem indicat que el discurs regulador és el conjunt de regles que regula allò que explica com a ordre legítim entre i dins d'una sèrie de categories, en el nostre cas transmissors i adquirents, docents i discents. Partim d'aquesta asseveració en la nostra anàlisi i considerem que l'anàlisi de la pràctica pedagògica té a veure amb analitzar com un discurs instruccional s'insereix en un discurs regulador. Com hem dit, les regles discursives se centren en el procés de transmissió-adquisició i al seu torn estan formades per un conjunt de regles:

- Regles de ritme: són les regles que defineixen la taxa d'adquisició esperada de les regles de seqüència, el temps que es concedeix per a l'adquisició de contingut o realització de tasques d'avaluació. Per a Bernstein, 'essencialment, el ritme consisteix en el temps concedit per a fer-se amb les regles de seqüència' (1990:75). Un ritme fort es correspon generalment amb una transmissió regulada per regles de seqüència explícites. Un ritme feble es correspon amb una transmissió regulada generalment per regles de seqüència implícites. Carmo (1995) assenyala que quan el ritme és controlat per la docent, els valors d'emmarcament són forts; i quan la discent té algun control, l'emmarcament és feble.
- Criteris d'avaluació: són els criteris que acaben definint la validesa de les pràctiques i dels coneixements en qualsevol relació de transmissió-adquisició. Els criteris poden ser explícits o específics, sabent qui adquireix exactament com haurà de ser la seua producció, o poden ser difusos, múltiples i implícits i en aquest cas les adquirentes aparentment generen els seus propis criteris.

Així, podem dir que el ritme adona de la taxa d'adquisició esperada de les regles de seqüència; del temps que se li concedeix a l'alumnat per a l'adquisició de contingut o realització de tasques d'avaluació. És, per a Bernstein, el temps que hi ha per a fer-se amb les regles de seqüència i per açò és una de les regles que finalment seleccionem per a la fase analítica. Els criteris d'avaluació fan referència a la quantitat d'informació que s'ofereix a l'alumnat de manera que se li facilite l'accés o no a la regla de realització. No pretenem analitzar què avaluen les docents sinó la quantitat d'informació que proporcionen als seus estudiants perquè aquestes accedisquen al text legítimat per les docents.

Cal precisar que quan parlem de continguts en aquest treball, no ens referim únicament als continguts pròpiament acadèmics corresponents a l'etapa d'estudi, com puga ser la matèria o les estratègies d'aprenentatge. Ens estem referint també als coneixements referents a qüestions d'ordre moral, continguts de component relacional mitjançant els quals es produeix i reproduceix l'ordre social. Aquest tipus de continguts ho nomenem en el text i en els instruments d'ordre moral, ja que són els que tenen a veure amb assumptes que incideixen en l'assimilació o no d'una situació o una altra en la societat. Es desvetlla molt interessant la subtileza amb la qual aquests continguts d'ordre moral s'introdueixen en la dialèctica diària de les aules i del centre, de manera que es reproduceix l'ordre social. Açò deriva que, en ocasions des de la falta d'eines pedagògiques o des de les baixes expectatives, hem pogut observar amb sorpresa que es poden relaxar totes les fronteres de les regles discursives abans esmentades, fins a deixar la relació pedagògica reduïda a una relació més o menys cordial en la qual una professora puga explicar alguna cosa.

Pensar la relació pedagògica és com intentar copsar un fractal. És una tasca fascinant alhora que infinita, les repeticions no mai es produeixen en el mateix lloc i per lo tant són diferents cada vegada; té una part de càlcul i una part inefable que la fa difícil de reduir a una relació qualsevol. Com abans que jo molts han dit, l'educació és sobretot una relació social.

Referències bibliogràfiques

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R., AIRASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R.,... & WITTRICK, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. *White Plains, NY: Longman*.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure Ediciones.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research and critique*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- BERNSTEIN, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

- BERNSTEIN, B., & SOLOMON, J. (1999). 'Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. En *British journal of sociology of education*, 20(2), pp. 265-279.
- BERNSTEIN, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. En *International Journal of Social Research Methodology*, 4 (1), pp. 21-33.
- CARMO, M. (1995). *O Contexto da Sala de Aula na Aprendizagem do Discurso Regulador Específico: Um Estudo com Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Tesis doctoral en Educación, Sociologia da Educação. Orientada por la Profesora Dr. Ana Maria Roseta Morais.
- GRAIZER, Ó. L. y NAVAS, A. A. (2011): "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar" *Revista de Educación*, España, Monográfico "Didáctica y organización escolar: balance y perspectivas", 356, pp. 133-158
- MORAIS, A. M. (2001). *Crossing boundaries between disciplines: A perspective on Basil Bernstein's legacy*. In S. POWER et AL. A tribute to Basil Bernstein - 1924-2000. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres.
- MORAIS, A. M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom – Looking at results of research. En *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), pp. 559-569.
- MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. En MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.). *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of Recontextualising spaces. En MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.). *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. En *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, pp.49-87.
- MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade. En *Revista de Educação*, XII (2), pp. 119-132
- NAVAS, A.A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. València: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- NEVES, I. P., & MORAIS, A. M. (2006). Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular–Análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. *Revista de Educação*, XIV, 2, 75-94.
- ROS-GARRIDO, A. (2015). Una propuesta práctica para entender, valorar y discernir los enfoques de la enseñanza. En *ReiDoCrea*, vol 4. pp. 48-53. <http://hdl.handle.net/10481/35121>



Paulo Freire
INSTITUT
INSTITUT
INSTITUT

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



De l'educació popular a les democràcies participatives

Tomás R. Villasante (RED CIMAS i Prof. Honorífic UCM)
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



“Com és possible que els homes lluiten per la seua servitud com si es tractés de la seua llibertat?” (Baruch Spinoza).

“... que tals necessitats tinguen per origen l'estómac o la fantasia en res canvia les coses i el desig implica la necessitat: és l'apetit de l'esperit, tan natural com és la fam per al cos, i d'ací és que extrauen el seu valor la majoria de les coses” (Karl Marx).

1. Problemes amb les preguntes dels educadors i activistes en els moviments socials.

En aquests primers mesos de 2019 he tingut l'ocasió de **debatre amb diversos col·lectius** d'educadors i activistes, tractant de respondre a les seues preguntes i a les meues pròpies, en un parell de tallers amb el Colectivo Freinet de les Illes Canàries i més recentment amb una publicació de l'Institut Paulo Freire (Corella et alt. 2019) que recull les seues preguntes i debats amb Antonia de Vita i David Abril sobre “el temps de la por” (pg.15) i l'educació permanent. Aquests debats em suggereixen escriure sobre els moviments socials i la construcció democràtica. La publicació d'aquests debats coincideix amb els 50 anys de l'aparició de “La pedagogia de l'oprimit”, per la qual cosa també m'ani-

me a plantejar noves propostes sobre tot el que hem avançat des de llavors. Estic preocupat, però no tant per la por al fet que les polítiques més reaccionàries estiguen tornant, sinó perquè les preguntes que encara ens fem s'estiguen quedant tancades en un bucle sense eixida, en debats teòrics poc operatius, o en respostes simples amb les quals ens manegen des dels mitjans de comunicació dominants. Aniré seguint les qüestions plantejades en el llibre de l'Institut Paulo Freire per a discutir i aportar a quines estratègies seguir i com construir-les?

En els debats es preguntava el perquè dels feminismes, o l'actual crítica de l'economia neoliberal, i també per l'avanç de la ultradreta i el seu cinisme, i què es pot fer en l'educació. Fa 50 anys quan Paulo Freire va escriure el famós text, hi havia dictadures al Brasil i diversos països, i la situació era pitjor que l'actual. Ara anem bé si aprenem d'aquells anys i actualitzem les estratègies amb els moviments actuals de resistència i resiliència. No és mal senyal que hi haja fraccions que reaccionen defensant el capital i el patriarcat com a tal, i que es dividisquen les forces conservadores. Segurament no hi ha una via tan simple com donar suport al vot útil, o afiliar-se a partits, o tractar de conscienciar la gent. Encara pot ser necessari votar el menys dolent o fins i tot implicar-se en plataformes ciutadanes, però l'educació popular pot i ha d'anar més al fons per a la transformació social. La pedagogia no pot quedar limitada a allò que ja saben els educadors, des de l'escola de primària fins a la universitat per a majors. La motivació per a no abandonar (ni els educadors ni els educands) ha d'anar més enllà de les rutines en què està instal·lada. Qualsevol canvi de fons no serà per la via fàcil, es necessiten estratègies que tinguin en compte tant els "desitjos" com les "necessitats" de la gent del comú.

En el llibre citat (pg. 53) David Abril ens obri les seues primeres preguntes: "Què ha canviat en aquests 50 anys? Veureu que aniré plantejant-me preguntes per a les quals no tenim respostes. Aquesta és una de les incerteses que fan que encara ens sentim més insegurs com a ciutadans i com a professors"... I continua (pg. 68-69): "I diu una altra vegada Boaventura de Souza: "vivim en un temps on hi ha preguntes fortes i respostes febles"... De nou David Abril: "Totes i tots som, en algun moment o circumstància opressors; requereix que prenguem consciència d'això i que descolonitzem la nostra manera d'entendre el món...", "...perquè ens hem criat en una societat patriarcal, capitalista, etnocèntrica, que fa que continuem mirant els altres amb superioritat, especialment si venen del sud"... **L'autoreflexió (si és possible de manera col·lectiva) pot ser una primera pregunta.** Però és diferent que ens fem aquesta pregunta sobre les teories, sobre experiències exòtiques, sobre vivències personals, o sobre "analitzadors". Perquè podem quedar-nos tancats en debats sobre cada ideologia o autor de referència, sense veure el que puga tindre d'operatiu per a la situació concreta; o assistir a xarrades sobre experiències d'altres llocs que no jutgem possibles en el nostre cas; o lamentar-nos de les vivències personals. Millor serà

la reflexió sobre “analitzadors concrets” (accions provocadores) per a acostar-nos a les motivacions de la gent que fa coses interessants.

En el citat text, Antonia de Vita pren com a referència un estudi de “Grounded theory” i un esquema de Lucia Bertell (pg. 202) sobre les motivacions de l’“economia diversa” (accions de l’economia alternativa). Al final col·loca 4 elements motivadors: Ingressos-rendibilitat, Intercanvi, Relacions d’utilitat, Viure en simplicitat. Això ens mostra que cal començar per preguntar a la gent quines són les seues motivacions, i que la gent sap articular aspectes molt diversos, i fins i tot contradictoris. Que no hi ha una motivació única, sinó articulacions complexes. L’analitzador de l’“economia diversa” és un cas interessant, però aquesta “Grounded theory” es queda en una anàlisi qualitativa, sense la primera peça del procés en el seu esquema de conclusions: el rebuig previ del treball assalariat, i de la vida alienada (que se cita en altres parts de l’estudi: “insatisfacció amb el treball anterior o per un desig de trobar en el treball alguna cosa significativa...”). Perquè el segon esquema de la mateixa pàgina parteix de l’“elecció del treball” com una reflexió conceptual. Per a la presa de decisions **primer és la reflexió o l’acció analitzadora?** Es tracta de conscienciar o d’experimentar? Aquesta és una pregunta fonamental per a l’educació popular. En altres parts aquest mateix informe col·loca en primer lloc l’experiència alienadora del treball que es rebutja, abans que l’elecció d’altres formes de l’“expressió de si mateix”. Tot està connectat, però els processos tenen les seues pròpies preguntes, i aquestes autores trauen les seues conseqüències sense la pròpia gent. Ens sembla millor aplicar la investigació-acció-participativa o la soci-praxi, que les avaluacions qualitatives no contrastades en “tallers de devolució creativa”. Més endavant es proposaran unes formes concretes de construir aquestes estratègies participatives.

De moment veurem un “pentalema” (Galtung, 2004) a partir del debat en grups i les conclusions del llibre que estem comentant. Es poden superar dilemes, en què es manifesten moltes persones, i estar atents a les variades proposicions que apareixen. Recollint diverses posicions, es pot organitzar un debat molt creatiu, més enllà de donar opinions, a partir de fer una “**devolució creativa**” com la que proposem. Un eix podria estar entre presentar-se com un “projecte de vida”, un “model”, al qual aspirar, enfrontant el fet que l’educació no deixa de ser un “bàlsam o matalàs”, un “alleujament”, com deien uns i altres. Però podem posar un altre eix, que també es nomenava, entre una educació que parteix de molta burocràcia i autocensura, on cadascú té el seu discurs, enfront d’altres possibilitats. Algunes persones deien la importància d’“escotar” per a un “diàleg de sabers”. D’aquesta forma així “es va fent”, segons el “marge de maniobra” de cada situació. Fins i tot rescatem opinions que apunten a construir “projectes comuns” més enllà de l’aula o fins i tot amb moviments socials. Perquè quan fem un “taller de creativitat social” obrim els debats sobre les causes i les propostes d’acció possibles, com en l’escala que puja (de baix a l’esquerra cap

amunt a la dreta). És una manera de superar el qualitatiu amb un “pentalema” que desconstrueix més a fons els dilemes i obri nous camins, des d’allò que diu la pròpia gent. Una posició minoritària es pot convertir en una construcció col·laborativa general, des del participatiu, no des de l’educador o activista:

Un model?	Actuar amb moviments?
Un projecte de vida?	Projectes comuns?
	Marge de maniobra?
	Es va fent
	Diàlegs de sabers?
	Només escoltar?
Burocràcia	
Autocensura	Bàlsam i matalàs?
Cadascú el seu discurs?	Alleujament...?

Es parla molt de conscienciar, però això no és el que plantejava Paulo Freire, almenys no com la manera d’explicar a una altra persona les raons que ha de tindre i defensar. I quan ja s’accepta que no es tracta de conscienciar, sinó de provocar espais, algú passa a parlar de “diàleg de sabers”, almenys poder entendre’ns des de la multiculturalitat de la qual partim. Però parlant s’entén la gent? Segurament és un bon pas que puguem escoltar i entendre les altres persones, però em tem que cadascú es queda amb la seua idea en la major part de les ocasions. Diu la dita popular: “més fets i menys paraules”. És possible avançar i no quedar-se en la soledat del professor/a o de l’activista que es queda aïllat, com a incomprés? Tractarem en aquest text d’aportar alguna cosa sobre què significa “transduir”, és a dir avançar amb salts des de l’**acció-comprensió**, més enllà dels diàlegs benintencionats. Com podem obrir pràctiques col·laboratives, sense respostes tancades, per a construir en cada situació concreta? D’aquests debats traiem alguns suggeriments que ens donen sentit, i les anirem posant en relació amb la metodologia que volem aportar (“soci-praxi”) perquè es puguin articular algunes estratègies transformadores.

Per a començar prenc de David Abril (pg. 22): “Pensar més enllà de l’escola. Aprendre de les experiències de resistència i de mobilitat social... una pedagogia elaborada amb els oprimits i no per a ells...”. Segueix: “Aprendre de les nostres persones majors. Per exemple dels iaio-flautes, que han sigut dels pocs col·lectius mobilitzats supervivents de la dissolució del 15M i que recentment han tornat a alçar la bandera de la dignitat amb la defensa del creixement de les pensions de jubilació enfront del missatge que el sistema de pensions és inviable. Moltes vegades no estan lluitant per les seues pensions, que igual ja les tenen assegurades; estan lluitant en tot cas per les nostres”... “especialment elles s’han dedicat a cuidar dels fills i els nets en aquests

anys de crisis en aquest bastió d'humanitat que són les cures com a activitat principal de producció de vida..." "aprendre de la lluita feminista que s'enfronta al masclisme més desacomplexat de la història contemporània postsufragista"... "unir dones de les condicions socials més diverses a tot el món, a partir de la convocatòria de vaga mundial feminista del passat 8 de març"... "hauríem d'aprendre: la constància, la resiliència, la sororitat, les cures, i l'alegria, malgrat els assassinats de dones que persisteixen..." I segueix amb referència a altres moviments socials actuals, accions més enllà de l'aula.

2. La creativitat social: "Per què ho fan?"

La investigació que cita Antonia de Vita (pag 38), preguntant a "treballadores i treballadors de les economies diverses" ("per què ho fas?") és molt semblant a la pregunta d'investigació que vaig fer en el canvi de segle a Amèrica Llatina i Madrid: "Per què fan el que fan?" en aquest cas sobre activitats socials en general. Açò em va portar a escriure un llibre sobre què podria ser la "creativitat social" i les "metodologies participatives" (Villasante, 2006). Recupere ara d'aquell ampli text tan sols **l'estranyesa de la gent davant la pregunta**. És a dir, que la gent més creativa no s'havia fet aquesta pregunta a fons, més aviat cap a coses creatives sense molt de debat del perquè intel·lectual. En el capítol 5 sobre "creativitat social" ja aportava: "No hi ha uns éssers més creatius que uns altres, sinó situacions més o menys propícies perquè es donen creativitats, i estils de saber abordar-les..." "En preguntar a la gent per què feien el que feien el primer era quedar-se estranyats, amb l'actitud de qui no li ho ha preguntat mai. I només després d'un moment començaven a construir algunes rasons, moltes d'elles com hem dit relacionades amb experiències de família o d'adolescents. Amb l'antropologia li podríem dir "ritus de pas", però no sols per la significació simbòlica, sinó per l'"encarnació", més corporal que altra cosa, de les relacions i vincles viscuts, i la forma o estil de fer-ho."

En aquell llibre es relacionava aquesta posició de base empírica amb les justificacions teòriques de Maturana i Varela, d'Illich i Freire, Piaget i Vigotsky, el debat de Jung amb Freud, de Pichon-Rivière i Guattari, de l'ecofeminisme de Fox Keller i d'Ibáñez, etc. Resumisc a on ens porta això amb una frase de Paulo Freire: "És important fer veure que la reflexió no és suficient per al procés d'alliberament. Necessitem la praxi, o en altres paraules, necessitem transformar la realitat en què ens trobem." Al final del capítol per a ser coherents amb aquestes reflexions es proposaven tres accions concretes: a) "escoltar els cossos", perquè sempre hi ha "dobles llenguatges", i el no verbal ens diu moltes més coses que el verbal, és més profund i significatiu en els grups. b) "drames amb grups", des de la lògica dels "grups operatius" per a desbloquejar situacions i desinhibir-se, i c) "eixir al carrer", com els situacionistes, per a construir situacions. Per això diem "soci-praxi" a allò que fem, perquè li do-

nem molta més importància a la praxi (acció-reflexió-acció) que al “diàleg de sabers” (sobretot quan aquest es queda en un debat de conceptes) que a penes es relacionen amb “analitzadors”, fets o provocacions, que ens indiquen causes concretes, moviments o camins oberts.

Tornant al debat de Xàtiva (pg. 38 i 39) s’insisteix en el **valor de la creativitat pràctica**: “autoritas, ser autors/autoritat social...”... “una relació estreta entre modalitats de creació de valor específiques... i la generació de formes de resiliència creativa individual i col·lectiva”... “per a sentir-se orgullosos de si mateixos i del seu propi ser, del seu propi saber fer...” Allò que L. Bertell anomena: “practicabilitat de la vida i, amb aquesta, del treball mitjançant accions quotidianes realitzades amb certa autonomia, en la qual els subjectes practiquen des de baix alguna cosa que volen des de la seua pertinença al vivent”. Antonia de Vita ho repeteix en diverses ocasions: “creació de valor” (pg. 27, en el títol de la seua ponència), “la idea d’autonomia que Ivan Illich definiria com aquella propensió que “habilita a l’existència” (2005), una postura generativa possible en un horitzó de la pedagogia de la creació social” (pg. 44). I citant al pedagog japonès Makiguchi (pg. 108): “la vida mateixa és un procés de creació de valor, i l’educació amb les seues metodologies, hauria de conduir-nos cap a aquest fi,...”... “la capacitat creativa”..., “la pedagogia és el primer camí per a crear valor, no l’economia”. Crec que s’entén que és “valor d’ús”, encara que el neoliberalisme el tracte de fer passar a “valor de canvi”. A. de Vita (151): “El capitalisme es menja les diferències perquè tots els dies ha de posar en marxa altres valors; i què és un valor?; la diferència; i qui fa la diferència?; les diferents subjectivitats... produeixen valor. Tota aquesta perspectiva produeix valor, i el mercat l’observa i el pren...”.

Des d’on es creen els valors i què passa amb ells? Com apareix la creativitat social i l’usen unes o altres estratègies? No és una qüestió lineal sinó complexa, perquè “la ciutat no és un arbre” com va argumentar Ch. Alexandre (1965). No hi ha una única raó que es pugui explicar des de fora de les pròpies vivències, perquè tots som part del mateix sistema que observem. Félix Guattari usa la metàfora del “rizoma” per a indicar la complexitat de les connexions vinculars en què ens eduquem i creixem. Altres autors, com Cristina Carrasco (2016), usa la metàfora de l’“iceberg” per a indicar tot el que es queda per davall de l’economia convencional. Després de viure a Llatinoamèrica preferisc la metàfora dels “**manglars**”, perquè conjumina tant la complexitat de relacions i el fet que no es veja la realitat subjacent. A més el manglar pot fer referència a les “estructures vinculars” (Pichón-Rivière, 1987, 1989), no sols als “interessos” (d’una classe, de gènere, etc.) com unes “essències objectives” que podrien tindre els assalariats o les dones de per si. No estem ací buscant les essències de res, sinó més aviat les relacions que ens estan construint, més les “cartografies” situacionistes que ens puguen ser operatives, que les “arqueologies” de l’èsser o alguna ontologia filosòfica.

Si volem acostar-nos a com es construeix la realitat de la nostra comprensió i de les nostres conductes, podem començar pel subsol, per la terra on s'arrelen els manglars. És a dir, en el nostre cas pel cos biològic amb els seus **mecanismes relacionals cel·lulars** (aquells dels quals no som conscients i actuen sense saber-ho nosaltres). Per exemple, les relacions dels bacteris actius que portem amb l'alimentació diària en l'aparell digestiu, o el funcionament del nostre sistema immunològic que ens està defensant durant les 24 hores, etc. O les connexions que es produeixen en el cervell, entre les neurones de la part més "reptiliana" i del "neocòrtex", o amb la resta de terminals nervioses en tot el cos. Hi ha una gran creativitat cel·lular pel seu compte, hereva dels processos evolutius, de la qual no tenim consciència (excepte pels estudis neurològics), i que està en la tasca de mantindre i ser creativa davant els avatars de la vida. Aquesta és la primera creativitat vital de la qual aprendre.

D'aquests impulsos gens conscients que mantenen la nostra vida, podem passar als inconscients, que es reflecteixen per exemple en els somnis, i que des de Freud podem intentar entendre una mica dels seus llenguatges xifrats. És com bussejar per l'aigua entre els manglars, no és el fang que només veiem en la seua superfície (com el nostre cos), sinó la bellesa dels troncs retorçats i els peixos variats que allí habiten. Emergeixen ací els desitjos inconscients, influïts per les relacions familiars i socials en què vivim i vam ser educats. Hi ha unes pulsions sense control, d'afectes i **desitjos**, més enllà de les creences de cadascú (que el que ens solen fer és més aviat reprimir aquelles maquinacions). Estem en la "**intraestructura**" com la va denominar Paul Virilio i ho reprén A. Lans (2018). Encara que la psicoanàlisi ha tractat de reencaminar aquestes pulsions, no hi ha acord sobre com fer-ho, i només sabem que emergeixen creatives i naden pel seu compte. La nostra ment continua sent una gran desconeguda, però molt intuïtiva

Si eixim de l'aigua cap a l'aire, amb els manglars, podem establir-nos en els **preconscients** mentals. És a dir, en una sèrie de conductes rutinàries que a penes pensem i que ens constitueixen en allò que fem i influeixen en la consciència. Practiquem una sèrie de ritus i costums socials, que en convertir-les en hàbits rutinaris ens van construint el que som, ens configuren els interessos comuns que defensem. Els interessos de gènere, edat, classe, cultura, no els elabora cada persona aïlladament, sinó allò que vivim en les nostres pràctiques, en les nostres relacions quotidianes. Confiances i pors que brollen d'aquests "instints" preconscients, tant per a lluitar per la nostra classe social o pel nostre país, per exemple. Almenys, en aquest aire mental (de tempestes o de mar en calma) podem intentar anomenar tots aquests processos, com una "infraestructura" d'**interessos** en joc.

La part conscient dels manglars és el que il·lumina el sol o la lluna, la qual cosa es pot veure i conèixer a vol d'ocell, per damunt dels entramats complexos que ja hem assenyalat. Religions i **ideologies tracten de posar ordre** en aquesta realitat tan

emergent de desitjos i interessos, tan complexa. És el “conscient discursiu”, és a dir, són els “esquemes conceptuais” que Pichón-Rivière analitza amb allò que denomina l'E.C.R.O. Tots tenim i usem “esquemes conceptuais referencials operatius”. I ni tan sols som conscients que tenim aquests preconceptes, moltes vegades, amb els quals jutgem allò que hem de fer. Aquestes són les justificacions que argumentem per al nostre fer social, ètic i polític. Encara així no és que estiguem absolutament condicionats, perquè podem ser del sol o de la lluna, aprofitar una tempesta o dansar amb els ocells, reprimir els desitjos o alliberar-los, defensar els nostres interessos o ocultar-los, perquè hi ha moltes formes en què podem triar d'acord amb el nostre entorn (que pot estar constituït per “conjunts d'acció” molt variables i articulables entre si).

Hi ha una gran varietat de justificacions possibles, pensem que les adoptem de manera lliure, però des de baix estem influenciats per la biologia i l'ecologia d'on vivim tant com per la infraestructura (interessos) i la intraestructura (desitjos) dels quals partim, encara que no siguem conscients. I a més des de dalt ens està pesant el clima (sol, núvols, lluna, vents) de la família i els mitjans de comunicació on ens hem educat i vivim. Els diem “**Equivalents Generals de Valor**”, és a dir, aquests valors que són com el “super-jo” que ens està jutjant i que sentim en actuar (des del pare, al mestre o al cap). Un manament cultural per a ser “el guanyador”, el triomfador sobre el perdedor, l'orgull de la família i de la comunitat, enfront dels altres, com si estiguérem en la lluita a mort per la sobre-vivència. Dins del que cap hem de triar. Per exemple en el debat de Xàtiva: “...els preadolescents, ser xic o xica, està molt lligat a una norma de gènere; és a dir, que el gènere és molt normatiu; què significa ser el xic perfecte? què significa ser la xica perfecta?”... “retorn del patriarcat i de la crisi del patriarcat”... Afegia Dolors Monferrer (pg. 165-6) que també els homes pateixen el patriarcat: “Perquè igual que he tingut dones maltractades en les classes i sé que són persones amb molt de dolor, amb moltes mancances i amb molts problemes...; ells són homes amb molt de dolor, amb moltes mancances i amb molts problemes. Ho he vist en unes i en altres. I és quan veig que el patriarcat és horrible, és castrant, és violent i fa que la gent malvisca i es facen mal.”

En aquest debat de l'Institut P. Freire, una mare llig un text de Claudio Naranjo (pg.182): “l'educació és per a tindre treballadors; no és per a tindre el desenvolupament humà... perquè la gent obeeix manaments i perquè no pensara molt per si mateixa. S'imposa la conformitat. Bourdieu, un sociòleg francès, va encunyar el terme “sistema reproductiu”... “la veritat és que el problema del món boig som nosaltres. Nosaltres creem el món boig i no reconeixem la nostra bogeria; així com els bojos en general no reconeixen la seua bogeria.”... “I aquest “com tots som” jo l'anomene la ment patriarcal. Una ment voraç. Volem més, volem créixer, volem dominar...” . Cosa que ens porta a relacionar **patriarcat i relacions operatives**, que van al fet que la família i l'escola ensenyen relacions d'autoritat, més que teories... per a interioritzar la normalitat hegemònica (cosa que també planteja la psicologia social de Pichón-Ri-

vière o l'esquizoanàlisi de Guattari, etc.), és a dir, un sistema reproductiu més basat en relacions que en conceptes.

Algunes feministes han encunyat les sigles del **BBVA** com a crítica al model de Burgés, Blanc, Home, Adult, que critiquen com a referent de qui oprimeix tant a treballadors, altres ètnies i colors, dones, xiquets/es i vells/es. Caldria afegir també CB (Caixa Bank) com a “Consumista i Bord”, per exemple. Perquè allò que s'està criticant és l'estil al James Bond, Berlusconi, Trump, Bolsonaro, etc. i d'altres BBVA i CB que hi ha pel món que es presenten com a Equivalents Generals de Valor, i tenen molts seguidors. Aquest model es basa en la família de tipus patriarcal, triangular i normativa (encara que siga molt cínica i hipòcrita en la realitat), en la qual s'ha educat des de fa segles a xiquets i xiquetes, on a penes es cuiden les diferències, on es normen els desitjos i els interessos, es reprimeixen les diferències i diversitats. Qui s'aparta del model és un “perdedor” o una “perdedora”, no té possibilitats de triomfar, de tindre èxit a la vida. Per això construir des de la diversitat de les persones que no volen ser BBVA i CB, que des de les nostres experiències vitals aspirem a ser **creatius de valor de vida**, d'ús (treballadors, no blancs, dones, no masclistes, xiquetes/es, majors, no consumistes, ni bords) és una oportunitat d'obrir altres formes de vida, demostrar que es pot viure amb dignitat i donar “certa enveja” ètica i decent, en comunitats cuidadores sense acumular balafament, violència i explotacions.

3. Construir “ritus de pas” amb les R.O.C.E.

Partim en nàixer com a humans d'una gran vulnerabilitat i de les necessitats d'interdependència, en comparació amb altres mamífers les criatures dels quals adquireixen abans la capacitat de valdre's per si mateixes. El nostre cervell tarda a desenvolupar-se, i ho fa en relació amb la mare, amb els jocs i amb l'ambient nutricional i social en què ens toque viure. Per això des de la infància estem en continus reptes, i ritus de pas, per a anar superant proves i en aquesta mesura ens construïm amb allò que fem. No prenem les decisions cadascú pel nostre compte sinó en ambients i relacions determinades, amb un marge de maniobra que va acompanyant-nos, no determinista, encara que per fora i per dins tinguem molts condicionants.

No estem condemnats ni pels “Equivalents Generals de Valor” que ens estan dominant, ni pels interessos i els desitjos que ens constitueixen des del més íntim. Hi ha diversos moments en les nostres vides en què hem de prendre decisions, tenint en compte els condicionants cartografiats per dalt i per baix. Sempre estem en alguna xarxa, família, treball, poble o barri, cultura, etc. però també canviem en diversos moments de la vida. Hem après que els “esquemes conceptuals” es poden anar canviant segons **les “relacions operatives”** i no a l'inrevés. Que el que es fa deixa molta més petjada que el que es diu. Els conceptes són més eficients en la mesura en què responen a relacions viscudes. I per això podem veure, en el següent quadre, com al

llarg d'una vida hi ha “Relacions Operatives” (des dels desitjos i interessos) on cal prendre postures diverses (en els “conjunts d'acció” en què vivim, com veurem), i des d'ací justificar millors “Conceptes eficients”:

Esquema del “cicle vital” i les “relacions operatives”:

	Canvis Biològics	Relacions Operatives	Conceptes Eficients
<i>Infància</i>	Mamella-cara i moviments	Mamar i jugar Pares i Escoles	Seguretats Por/obediència
<i>Adolescència i joventut</i>	Creixement Hormones i major força	Ritus de pas Colles Aventures	Repudis i identifikacions (tancades/obertes)
<i>Procreació i professions</i>	Capacitat laboral Tindre fills/es	Treballar, alimentar Educar, etc.	Responsabilitat davant els altres.
<i>Maduresa</i>	Primers alifacs	Rutines/conflictes Manar/jutjar	Autoritat Escepticisme
<i>Vellesa</i>	Sense forces, però amb experiència	Reconeixement Mediació	Mescles i assumptes pendants

Per exemple, la infància en la família marca per a tota la vida. Però la família pot ser de moltes maneres diferents, igual que l'escola, o les relacions de veïnatge. Segons siguin les **relacions (més que els conceptes) es produirà una certa seguretat** o situacions de pors i inseguretats, una disponibilitat a la creativitat des dels jocs, o temors als majors. L'obediència pot tindre bastant sentit en els primers anys per nàixer les criatures humanes en si mateixes molt desvalgudes. Però aquesta relació es pot construir des del temor o des de la responsabilitat i amb l'experimentació compartida. No insistirem ací en moltes anàlisis des de Piaget, Vigotsky o Freire, de sobres conegudes.

Però sí que ve al cas insistir en l'etapa de l'adolescència, que és on solen produir-se els repudis al familiar pròxim, i la construcció de les “**identifikacions**” que poden marcar les etapes posteriors de la vida. En sectors progressistes no se sol tindre clar quines polítiques són les convenients en aquestes edats. En els programes molt racionalistes es desconfia de l'emergència dels desitjos que se solen produir de forma alterada i contradictòria, i els ritus de pas solen ser molt més atesos pels sectors més reaccionaris (el militar i masclista, esports molt antagònics, la pornografia, les aventures amb estimulants al límit, etc.). Però també podria haver-hi aventures que puguin ser per a la solidaritat, des de les colles, des de vagues d'instituts per causes justes, esports amb major col·laboració entre semblants, ús del sexe més responsable, gaudir de festes amb diversitat de conductes, etc.

Les identifications solen ser provisionals, com els ritus de pas, però solen deixar marques. En tots els països podem reconèixer algunes **generacions** que són identificades per alguns esdeveniments que s'han viscut des dels desitjos i pràctiques creatives col·laboratives. No és perquè hi ha hagut unes teories especials que hagen produït aquests esdeveniments, sinó més aviat a l'inrevés. A partir que es van produir els esdeveniments de 1968, o dels anys 90, o de 2011, etc. es pot reconèixer que aquests ritus de pas han marcat una altra manera d'entendre la vida, i les seues conseqüències sociopolítiques. Hi ha identifications molt tancades, per exemple amb ideologies o amb religions que s'adscriuen a una església o un partit, on la jerarquia està per endavant establida, i això fa estar a favor o en contra, dels propis o els aliens. Però també poden donar-se altres esdeveniments que servisquen per a rituals de pas a posicions més obertes i creatives, no tan jerarquitzades, no tan patriarcal.

No tot pot ser “matar el pare” i estripar-se com Èdip, contra uns altres i un mateix. Hi ha altres possibilitats com Telèmac (esperar que arribe Ulisses, segons argumenta Recalcati, 2014), o fins i tot passar de la família (com la formació de Leonardo en un taller artesà). Superar la família de sang i d'origen suposa tot un repte, i és una cosa, en la formació pedagògica, que encara no està construïda totalment per a les edats adolescents. El fet que ara estiguem passant a una nova situació de moltes famílies variables, diferents i “desitjades”, pot ser una ocasió per a democratitzar les relacions des de l'edat i des del gènere. El patriarcat ha sigut denunciat per les dones, però també ha de ser replantejat pels adolescents (homes tant com dones) per ser unes pràctiques repressives de les **diversitats**, de les grans possibilitats de creativitat social en aquesta etapa d'emergència dels desitjos.

En les etapes de procreació-professions, maduresa, i vellesa, també es poden produir noves experiències com a “ritus de pas” (tipus de treball cooperatiu o jerarquitzats, lluites per millores socials, avantguardismes elitistes, etc.) Com es pot comprovar no estem fent tant èmfasi en els continguts ideològics com en les maneres **d'articular “vincles”** i les relacions operatives. Perquè el que hem comprovat és que poder canviar les “relacions operatives” en la pràctica és una base molt més transformadora que els debats d’“esquemes conceptuals”. Si en un procés pràctic i vivencial podem cooperar, per exemple, les nocions comunes són més fàcils de trobar. Ens solen dividir qüestions conceptuals, ideològiques, i de protagonismes. Està mal vist traure els “egos” a barallar, però els disfressem de justificacions teòriques. Si se superen les rivalitats personals, i es pot cooperar per a un objectiu concret, és més factible construir les creativitats socials possibles.

Els/les majors, avis/es, que ja no som sols pares o mares, abans ens moríem prompte en acabar les nostres tasques laborals, però ara podem ser nous **actius potencials**. Ja no s'exerceix la mateixa força, però es pot reconèixer l'experiència acumulada en els cosos i la ment. Com a pensionistes, més que com a assalariats, ja no tenim caps (excepte l'es-

tat) i això ens sociopolititza millor. Ara ens podem dedicar a assumptes que teníem pendents, més artesans, més creatius, a noves amistats més obertes i menys dogmàtiques, la qual cosa ens pot donar un paper de mediació en conflictes familiars o socials. Són nous ritus de pas molt menys patriarcals que podem abordar, ja que tenim poc a perdre i molt a aportar, en la mesura en què augmenta l'esperança de vida en la nostra societat.

4. Estratègies participatives amb els “conjunts d'acció”.

En aquests debats de l'Institut P. Freire es planteja també “Qui són els oprimits?” Amb qui construïm i amb qui no? Es planteja “connectar relacions”, però es debat si és amb “empatia” o “compatia”, per exemple. O tal vegada amb “simpatia”? Un altre exemple d'aquesta mena de “diàleg de sabers” que ens separa més que ens connecta. Encara sort que David Abril (pg. 147) critica “posar-nos exquisits” en la mena de relacions a establir, tant en l'educació com en els moviments socials. Però encara així el debat continua obert, perquè quins són els límits, com es considera les altres persones? Per exemple, Pep Aparicio considera que “escotar sempre és productiu”, però (pg. 223) recupera la posició de “**transduir**”... que li sembla millor que “la de considerar-pensar-etiquetar... les i els altres com víctimes, els despolititza a elles i a ells, despolititza i desmobilitza les pràctiques educatives, socioculturals... de llibertat i, sobretot, obstaculitza-neutralitza qualsevol confiança-resistència, singular i comuna...”. Estem d'acord a no etiquetar, però escotar per a què? I ací entren aleshores els “mapes estratègics” que fem des de fa anys amb els moviments socials, en els processos participatius, des dels “grups motors” que veurem més endavant.

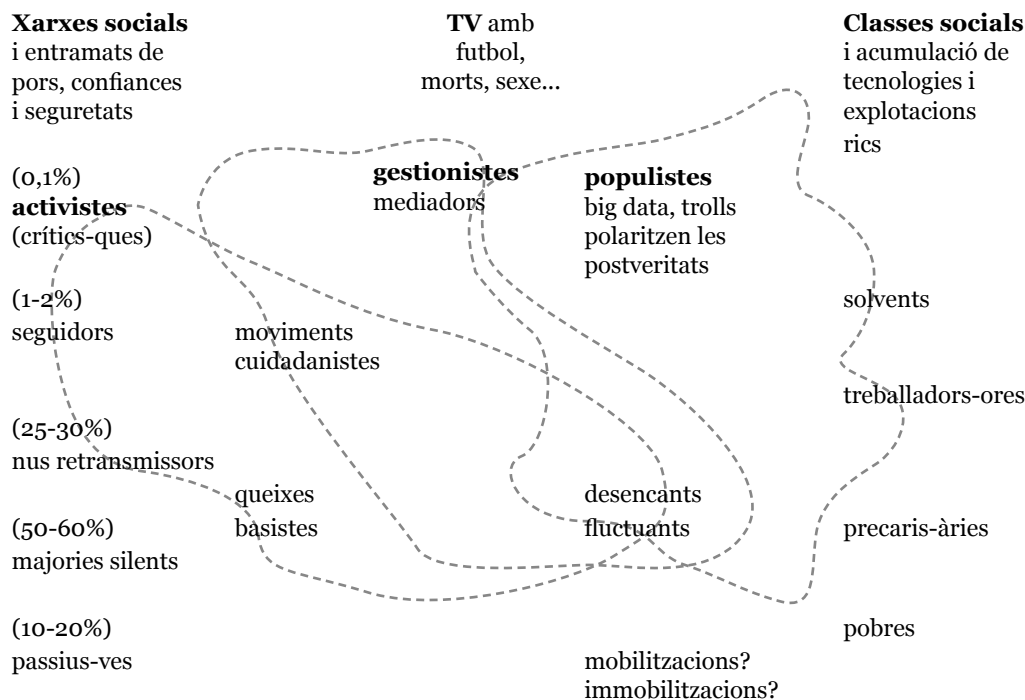
Vam aprendre els “**mapes estratègics**” amb Paulo Freire, (2008) però li donem una aplicació molt més àmplia i operativa amb les nostres pràctiques en tota mena de processos participatius. És una manera de reconèixer els grups socials dins de les classes, fraccions de classe i la seua pertinença ideològica, organitzativa i emotiva. Es consideren les ideologies, però no com un tot coherent en cada sector o grup sinó com a elements contradictoris que mostren diverses cares segons les “relacions operatives” on es construeixen. Com es podrà veure, les relacions marquen més que els conceptes, més que ideologies que justifiquen les pràctiques. Es tracta de relacions molt complexes no deterministes, que poden estar canviant més que els preconceptes en què cadascú haja sigut educat/da, com podem veure en els següents apartats. El gràfic que presentarem hauria d'estar solcat per relacions embullades, aparentment caòtiques, com si fora un manglar o un rizoma, on els “entramats” de relacions obeeixen a diverses variables i no sols a la de classes socials deterministes. Per a simplificar, els “conjunts d'acció” els emmarquem només entre un eix esquerra/mobilització i dreta/immobilitzacions, i un altre eix vertical entre els activistes i els passius, pel lloc de la comunicació que ocupen (una versió prèvia es pot seguir en Red CIMAS, 2015, encara que ací apareix una versió més aplicada a la comunicació).

Amb aquests “mapatges estratègics” proposem un gràfic sobre allò que ens està passant, i com es pot enfocar i desbordar. Per damunt de totes les persones i grups estan els “Equivalents de Valor” dominants, que es transmeten sobretot pels mitjans (TV, por a la gent, amb morts i catàstrofes, preocupe’s del sexe i el futbol, vegen barallar-se els tertulians), i tot això pot ser que ho comenten en els seus “mòbils” com una votació permanent i controlada. En la columna de la dreta de la imatge, està el camp on **les preguntes arriben marcades**, les agendes manejades i les possibilitats de debatre amb algú que t’insulta quasi nul·les. Per l’esquerra de l’esquema es poden veure els percentatges d’“activistes”, “seguidors”, i “**nodes retransmissors**”, fins a arribar a la gran “majoria silenciosa” (i el seu apèndix més passiu). Aquests percentatges els poden comprovar en les grans mobilitzacions, en les votacions, etc. d’igual manera que en el seu barri, el seu treball o entre amistats. Totes les persones estem en diversos d’aquests “entramats” i són aquests els que ens constitueixen com a actors socials.

¹ A partir de l’adaptació del mapeig estratègic de Paulo Freire, a una anàlisi de situació de xarxes socials i classes.

El camp dels “conjunts d’acció”¹

Equivalents generals de valors dominants:



Dins del gràfic apareix un “mapatge estratègic”, a títol d'exemple, on s'han subratllat els 3 “**conjunts d'acció**” més habituals. Ací podem reconèixer els grups activistes de crítica-crítica (marxistes, feministes, ecologistes, etc.) més o menys barallats entre si, cadascú amb el seu manifest i el seu programa diferencial. Només en alguns casos (d'implicació i escolta) connecten amb alguns moviments “**cuidadanyistes**” (és a dir, aquells que compten amb percentatges de “seguidors” i “retransmissors”). “Seguidors” són els que van una o dues vegades a l'any a una reunió àmplia (100 persones en una població de 10.000 per exemple, on els activistes són 10 com a molt). Però la clau perquè la gent es mobilitze està molt més en els “retransmissors” que no acudeixen a reunions, però que sí que fan la tasca de comentar en els seus entorns de vida quotidiana, els continguts d'allò que es vol. L'escolta activa és la que es preocupa d'estar atenta a tot això, i aprèn del que puja des d'aquestes bases. Hi ha altres “conjunts d'acció” en el gràfic. Podem reconèixer els grups i partits de tipus mediador, “**gestionistes**” perquè tracten de gestionar per a la gent, però sense que aquesta participe en les tasques o mobilitzacions, perquè són els seus representants. Això porta al fet que puguin recollir de tot arreu segons les conjuntures, però també té per davall una massa de posicions fluctuants, que es van desencantant amb uns i altres. Fluctuants que a vegades estan en moviments socials, altres vegades voten amb els populistes de diversos signes, i unes altres no secunden res. Depèn de les variables com s'articulen a cada moment. Però també estan els conjunts d'acció de tipus “**populista**”, que es poden sustentar en allò que es repeteix pels mitjans i pels mòbils, sobre el que més es polaritza. Molta gent no vol aventures, sinó que “li donen” alguna seguretat (pot ser de canvi o de mantindre les tradicions). Les “postveritats” molt repetides poden ser una realitat per a molts “nodes retransmissors”, i això és el decisiu en el sentit comú construït.

Per a transformar el món (el nostre, el general) està bé tindre una ideologia i un programa, però molt més decisiu és tindre les forces necessàries per al canvi. Perquè ens podem quedar aïllats repetint les nostres veritats, però sols. Les forces es poden agrupar escoltant i **articulant accions** amb els conjunts d'acció més pròxims, dividint els conjunts oposats per les seues contradiccions, construint la seguretat d'un programa amb la gent de base (les queixes dels desencantats). Per això la ideologia ha d'estar oberta a escoltar la diversitat (d'accions i de sentit comú) i poder construir cooperativament mobilitzacions i organitzacions capaces de transformar les explotacions, opressions, i els “equivalents generals de valor”. No sols votar un dia un programa, sinó construir els grups motors amb els moviments (agrupacions, cercles) que cada dia apliquen estratègies inclusives.

No sembla que es pugui canviar de posició ideològica per aquests comentaris, ni sembla lògic pretendre-ho. El que es pretén és poder actuar amb coordinació, si es vol superar les forces que ens exploten i ens oprimeixen. Per a això cal acordar estra-

tègies apropiades des de la diversitat. Els mètodes democràticoparticipatius poden ajudar a **superar sectarismes**. Per exemple, per a les eleccions municipals 2015 a Espanya es van posar en marxa processos variats des de baix que sí que van construir aquestes candidatures que van tindre èxit. Però per a aquestes eleccions de 2019 ja alguns partits i lideratges s'han organitzat des de dalt, cosa que generarà moltes divisions i molt menys entusiasme per baix. Així que sembla que no sabem aprendre ni dels nostres errors ni dels nostres èxits. A Espanya no és necessari conèixer el dirigent o líder dels pensionistes o de les feministes per a participar en les seues mobilitzacions i les seues exigències a l'Estat. S'han realitzat fortes mobilitzacions, però ningú coneix les o els líders, ni sembla que faça molta falta. Podem aprendre de les seues formes d'organització, que ens ensenyen la democràcia de base, la democràcia participativa?

5. Grups motors “cuidadanistes” i les seues pràctiques participatives.

En l'esquema dels “conjunts d'acció”, que hem presentat abans, li posàvem a uns moviments socials l'adjectiu de “cuidadanistes”, i és perquè encara que molts poden ser de ciutadans, no tots ho fan amb “cures”. És un adjectiu amb el qual algunes feministes tracten de mostrar diferències per a fer que els estils sociopolítics puguin ser menys patriarcal, menys jerarquitcats i competitiu. Unes altres ho denominen com “feminitzar la política”, evitant competències de “mascles alfa” o d’“egos” excessius. Es tracta de **cuidar els grups i els processos**, no de competir per ser “el cap”. En els casos que hem seguit hi ha dones, joves, majors, etc. però el més notable sol ser l'existència de “grups motors”, és a dir, d'uns col·lectius informals que s'ajunten per a alguna tasca concreta, durant un temps que varia, més que per afinitats ideològiques o amb voluntat d'organització tancada. En el debat que ens serveix d'exemple, de l'Institut P. Freire, Dolors Monferrer comentava que hi ha (pg. 128) “dones analfabetes i sense mitjans econòmics, però que tenen un sentit col·lectiu, de comunitat, una interdependència entre elles i una capacitat de crear, admirable. Aprenc d'elles.” Aquest tipus de persones, en relacions de suport mutu amb professionals compromesos, poden ser part dels grups motors dels quals parlem. I així es van construint experiències que ens van entrenant en les “democràcies d'iniciatives des de baix”.

Un comentari final de Pep Aparicio en el mateix debat (pg. 220) rescata la “transducció” i el “desbordament”: “Un genuí desbordament i obertura a la dimensió actuant i eticopolítica de l'educació...opera a través de vincles, afectes, relacions i mediacions actuant sempre des d'unes dinàmiques eticopolítiques, “in acto” i... mobilitzant els cossos, trencant aïllaments, reals i ficticis... Organitzar-se per a conformar nous esdeveniments...”... “que no formule respostes sinó que plantege preguntes...”... “amb diferents i diverses porositats traspasa / es deixa traspasar/ es traspasa, de manera transductiva i pràctica...” Són conceptes que usem en la sociopràxi per a re-

flectir els analitzadors (provocacions) en els processos en què ens comprometem. **No ens agrada el paper d'“avantguardes”** conscienciadores, sinó de generar uns espais de creativitat social, des de les cures d'un grup motor mixt, heterogeni, fins a poder influir en conjunts d'acció més amplis.

Així com en els partits polítics veiem una competició interna permanent per ser els líders, i competicions externes per ser més representatius, en aquests “grups motors” hi ha uns estils més de **“rereguarda”**. Formen part més d'experiències d'allò que s'ha anomenat moviments socials o democràcies participatives, que democràcies representatives. Hi ha un estil més coral, on una pot ser la més coneguda o la que parla millor, però una altra persona potser qui cuida de les bones relacions i l'ambient intern, així com una altra pot encarregar-se de prendre nota dels acords i de recordar les tasques, o una altra d'algunes activitats que sap fer millor que els altres, etc. I a més no és per sempre, sinó que tracten de crear un bon ambient durant el temps que dure el procés, perquè si no és així, se'n van de mala gana i decau tot.

Alguns exemples de mètodes que hem vist posar en pràctica ens indiquen que hi ha noves maneres de ser “cuidadanistes” i construir **democràcies participatives**. Per exemple, quan s'inicia un procés d'implicació, molta gent s'avança a posar les seues propostes, que creu les més justes. Però primer caldria tindre en compte els “criteris” comuns que permeten que tal procés tinga una certa unitat de fons, que es detecten quines són les mancances principals, els dolors a superar, i després es pot veure si cada proposta correspon a les necessitats col·lectives. Sembla de bastant lògica però se sol fer poc. Volem cuidar més els processos democràtics però de seguida ens posem a barallar perquè “la meua solució és la millor”, quasi sense haver escoltat les altres raons, o els criteris comuns que permetrien valorar cadascuna de les solucions proposades, en funció d'acords prèviament presos. En una illa on calia gastar uns diners, per a un procés participatiu pel govern, ens van preguntar com fer-lo. Els vam dir que reuniren la gent que estava interessada, que acordaren uns criteris comuns, a partir de les experiències que tenien prèvies, i que es feren públics amb la convocatòria per a presentar els projectes. La gent va ser molt solidària a l'hora **d'aportar els criteris**. Quan es van presentar els projectes, cadascú defensava, en canvi, el seu. Eren les mateixes associacions i persones, però en un espai de diagnòstic i criteris els eixia més la solidaritat, i en un ambient de competir per projectes els eixia la vena de la rivalitat. No és que la gent siga bona o dolenta, sinó que els procediments ens fan semblar més competitius si ens empenyen a això, o més solidaris si es donen les circumstàncies, com en aquest cas.

Se solen plantejar els debats i les decisions en forma de dilemes, ens provoquen a prendre partit a favor d'una solució o una altra, entre les més aplaudides en les xarxes socials o entre els tertulians d'una televisió. Però darrere de cada dilema sol haver-hi una pregunta tramposa, que ens obliga a decidir entre 2 coses que no és neces-

sari que ens agraden. I que sol ocultar altres posicions possibles que no s'anomenen o que es donen per no viables. Per exemple, el treball per als migrants o per als autòctons de cada lloc. Però també depèn de quins treballs fan millor unes i altres persones, al marge del seu origen, tal vegada per ser joves o majors, tindre habilitats o no, tindre experiència o no tindre-la, etc. En les nostres pràctiques solem **retornar la informació** a la gent perquè es pugui prendre una bona decisió. Però només quan hem escoltat més de 5 o 6 postures diferents, entre les quals pot haver-hi diverses “inclusives”, no excloents. És allò que anomenem com “pentalemes” o “multilemes” que superen els dilemes.

Alguna gent es diu assembleària i defensa que és el millor mètode democràtic, però cal tindre “cura” amb allò que es fa. Hi ha un **tipus d'assemblees** on la informació sols la manegen alguns, i se solen convertir en “plebiscits” on no caben més posicions que aquelles que ens diuen. Està bé que una o dues vegades a l'any es consulte amb tota la població que vulga assistir lliurement a una convocatòria, però la informació ha de ser prèviament elaborada per grups que sàprien què s'està tractant, i amb diversitat de posicions possibles, no sols dilemes, o si es donarà suport a un dirigent o un altre. Perquè una assemblea siga participativa hauria de poder opinar tota la gent, i això només és possible si es divideix en grups xicotets, durant un temps, o prèviament a la reunió. Solem fer tallers i reunions al llarg de l'any, amb informacions diverses i de contrast, i quan toca l'assemblea, també pot haver-hi grups xicotets que durant un temps puguin debatre aleatòriament.

I tampoc cal votar per una solució enfront d'unes altres. Es poden **repartir els punts**, com si foren monedes o cigrons, i que cadascú pugui distribuir-los entre les diverses alternatives que es presenten. A una li pot donar 5 punts i a una altra li dona 3 i a una altra cap, per exemple. O fer altres distribucions, de manera que cadascú a més de veure i defensar la pròpia solució, veja i s'assabente de les altres possibles que s'han presentat, que no cal que siguin incompatibles amb la pròpia. I que fins i tot poden sumar-se o acoblar-se després de la votació ponderada. De fet allò que solem fer, després d'aquestes ponderacions amb punts de la gent, és tractar que es puguin sumar i articular les més recolzades en un diàleg obert. Ja la gent ha vist que algunes propostes han tret pocs punts i altres molts suports, per la qual cosa és més fàcil el consens a partir d'aquestes valoracions prèvies.

Fins ací no hem necessitat “representants”, perquè es poden construir els autodiagnòstics i les ponderacions només amb “grups motors”, i algú que faci de facilitador/a o cuidador/a. Com en aquests processos amb democràcies participatives la gent es va coneixent, es veu qui té interès i sap de tal o tal altra cosa, qui és més cuidador/a, qui pot tindre millor relació per als mitjans, qui parla amb desimboltura en públic, qui fa de mediador i facilita en les reunions, qui és sistemàtic/a a prendre notes dels acords, qui està preocupat/da a recordar tasques, etc. De tal manera

que pot haver-hi una **distribució de funcions**, fins i tot el paper de portaveu per a unes o altres coses (que no cal que siga la mateixa persona per a tot). El fet que es distribuïsquen les tasques i els papers, i que a més puguin ser rotatius segons allò que es va experimentant, pot ser una gran escola democràtica. En canvi se sol fer primer l'elecció de qui és el responsable, i després per a què. És a dir, la casa començant per la teulada, des del nostre punt de vista.

Un paper molt important és poder tindre un “**observatori**”, i fer sessions cada cert temps, prèviament al fet que es detecten desviaments dels criteris inicials o dels estils de cuidar el procés. Hi ha qui diu que la democràcia participativa consisteix a controlar el poder, però això suposa que ja hi ha un poder distant al qual cal controlar, i que això es fa després que ja va exercir el seu poder. No sembla dolent que es controlen els poders existents, però és molt millor que es pugui preveure allò que no ens agrada que passe. Un/a observador/a o un observatori ens permeten tindre un estil de “coherenciòmetre” abans que haver de controlar els poders propis o aliens. És a dir, per exemple, un quadre de doble entrada on anar col·locant els criteris o els objectius enunciats en conjunt al principi, i creuar-los amb les activitats que de fet es faran o s'han realitzat, per a veure prioritats o desviacions.

No és tan complicat formar-nos en aquestes pràctiques de democràcies participatives i usar aquestes pedagogies transformadores, aquests ritus de pas per a la construcció un poc més col·laborativa. No estem “conscienciant” a ningú sobre la nostra ideologia o la nostra religió. Més aviat estem respectant que cadascú participa dels seus principis sempre que no els vulga imposar als altres. I per la **pràctica de construcció col·laborativa** anem adonant-nos què té d'interessant cada posició que anem coneixent. És des de la diversitat des d'on es pot exercir aquest tipus de creativitats, no des de la uniformitat de posicions en què ens vulguen adoctrinar uns o altres. En la mesura en què puguem fer “habituals” aquest tipus de pràctiques i de processos, que van construint una cultura de “cuidadanisme”, de no delegar en els “llestos”, els “millors”, etc. sinó confiar en les pròpies forces col·laboratives, en les capacitats en què ens anem entrenant, és com podem anar superant els descoratjaments en què ens han anat ficant aquells que ens feien tantes promeses, ens conscienciaven.

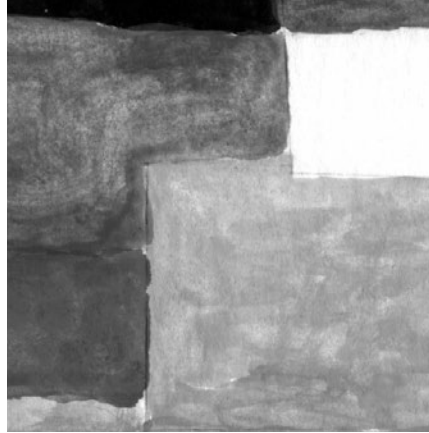
Hi ha gent que s'adhereix a la servitud voluntària quan li hem fallat per l'estómac i per les fantasies, que s'apunta a altres fantasies a veure si aquelles altres persones no ens fallen. Tal vegada algú va prometre el socialisme i després es va quedar en el poc que li va deixar fer la “globalització neoliberal”, o fins i tot alguns companys de ruta es van deixar temptar per la cobdícia o pel clientelisme. No és la primera vegada que succeeix, i la gent prova amb altres persones a veure si aquestes “sí que ens representen” i ens donen més “seguretats”. Però el problema que tractem de plantejar és que només amb les experiències que construeixen més enllà d'unes persones-res-

ponsables, que construeixen des d'altres pràctiques col·lectives no tan delegades, es pot evitar les temptacions del poder. Tots i totes som humans i si ens posen en la carrera a veure qui és més llest o llesta i amb qui he de competir, aleshores ens ix el pit-jor. Mentre que si ens exercitem en altres tipus de **processos més col·laboractius de base** aleshores ens ixen els aspectes més solidaris i més creatius. Almenys entre els sectors populars, és el que ens sembla que necessitem.

Referències bibliogràfiques

- ALEXANDER, Ch. *La ciudad no es un árbol*. Architectural Forum, nº 1, volumen 122. 1965.
- BARTRA, R. *Antropología del cerebro*. Ed. Pre-textos. València, 2006.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. FCE. Madrid, 2005.
- BOURDIEU, P. *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona, 2005.
- BRAIDOTTI, R. *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Ed. Gedisa. Barcelona, 2006.
- CARRASCO, C. *Sostenibilidad de la vida y ceguera patriarcal. Una reflexión necesaria*. Atlánticas – Revista Internacional de Estudios Feministas, 2016.
- CORELLA, I., BOROX, P., APARICIO, P. *Nueva educación permanente: saber, emancipación y practicabilidad de la vida*. Instituto Paulo Freire España. Xàtiva (València). 2019.
- DAMASIO, A. *Y el cerebro creo al hombre*. Ed. Destino. Barcelona, 2010.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós. Barcelona, 1985.
- DE VITA, A. *El trabajo en las economías diversas como aprendizaje que crea valor*. En Corella et al. *Nueva educación permanente*. Instituto Paulo Freire. Xàtiva (València) 2019.
- DEBORD, G. *La sociedad del espectáculo*. Castellote Ed. Madrid, 1976.
- ERIKSON, E. *El ciclo vital completado*. Ed. Paidós. Barcelona, 2000.
- FANON, F. *Los condenados de la tierra*. Txalaparta. Tafalla, 1999.
- FOUCAULT, M. et alii. *Espacios de poder*. Ed. La Piqueta. Madrid, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México. 1970.
- FREIRE, P. y SHOR, I. *Miedo y osadía. La cotidianeidad del profesor*. Ed. CREC e Instituto Paulo Freire España. Xàtiva (València) 2008.
- GALTUNG, J. *Transcender y transformar*. Quimera Ed. México, 2004.
- GAY, G. *Las piedras falaces de Marrakech - penúltimas reflexiones sobre historia natural*. Ed. Crítica. Barcelona, 2001.
- GRANOVETTER, M. La fuerza de los vínculos débiles. *Revista Análisis de Redes Sociales, Política y Sociedad* (nº 33). Universidad Complutense de Madrid, 2000.

- GUATTARI, F. *Psicoanálisis y transversalidad*. Siglo XXI. Buenos Aires, 1976.
- GUTIÉRREZ, R. *Políticas en femenino: transformaciones y subversiones no centradas en el estado*. Revista Contrapunto (n.º 7). UDELAR. Montevideo, 2015.
- HARVEY, D. *Espacios de esperanza*. Ed. Akal. Madrid, 2000.
- IBÁÑEZ, J. *Por una sociología de la vida cotidiana*. Siglo XXI. Madrid, 1994.
- LANS, A. *Una Clínica Esquizoanalítica*. Imaginante Ed. Argentina, 2018.
- LAVAL, Ch. y DARDOT, P. *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Ed. Gedi-sa. Barcelona, 2015.
- MATURANA, H. *Del ser al hacer*. Comunicaciones Noreste. Santiago, 2008.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *El proceso creador*, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *El proceso grupal*, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.
- RECALCATI, M. *El complejo de Telémaco*. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor. Ed. Anagrama. Barcelona, 2014.
- RED CIMAS. *Metodologías participativas: sociopraxis para la creatividad social*. Ed. Dextra. Madrid, 2015.
- RIVERA, S. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. Revista Temas Sociales (n.º 11) IDIS-UMSA. La Paz, 1987.
- OROZCO, A. *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Ed. Traficantes de Sueños. Madrid, 2014.
- SAMPEDRO, V. *Dietética digital: para adelgazar al gran hermano*. Icaria Ed. Barcelona, 2018.
- SCOTT, J. *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ed. Txalaparta. Tafalla, 2003.
- VARELA, F. *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1998.
- VILLASANTE, T. *Desbordes creativos*. La Catarata. Madrid, 2006.
- VILLASANTE, T. *Redes de vida desbordantes; fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Ed. La Catarata. Madrid, 2014.
- VILLASANTE, T. *Democracias transformadoras: experiencias emergentes y alternativas desde los comunes*. El Viejo Topo. Barcelona, 2017.
- ZIBECHI, R. *Movimientos sociales en América Latina. El “mundo otro” en movimiento*. Zambra. Málaga, 2018.



L'Aula de Ciutadania de l'Escola d'Adults de Llíria, un exemple de tot açò...

Nicolás A. Marco Pérez, Director de l'Escola d'Adults de Llíria



“Per a que una civilització científica siga una bona civilització, és necessari que l'augment de coneixement vaja acompanyat per un augment de saviesa. Entenc per saviesa una concepció justa dels fins de la vida.”

Bertrand Russell

Al novembre de 2017, vaig tindre l'honor de presentar un llibre: “*Compartint sentiments. Reflexions i versos a l'aire*”, escrit conjuntament pels meus companys i amics Josep Maria Jordán Galduf i Carles Subiela i Ibáñez. En aquesta presentació, sorprenentment (fins i tot per a mi), vaig parlar de Brad Pitt...

Sí, vaig parlar de Brad Pitt, per a ficar un exemple a l'hora de presentar a Josep Maria Jordán: si existira una mena de Diccionari visual on les definicions de les paraules foren fotografies, tal com la definició de la paraula “guapo” podria ser una foto de l'esmentat actor americà, la definició de la paraula **bonhomia** podria perfectament dur la foto de Josep Maria Jordan.

Josep Maria Jordán Galduf és, per damunt de tot, una bona persona amb totes les lletres. Però és molt més que això: és un savi que ha dedicat la seua trajectò-

ria professional a estudiar i reflexionar sobre l'economia i la societat. Catedràtic d'Economia Aplicada de la Universitat de València, es va jubilar en 2015 i va vindre a oferir-se a l'Escola d'Adults de Lliria (la seua ciutat natal, d'on va ser el primer alcalde democràtic) per fer voluntariat creant un **taller** que anomenàrem **d'Economia i Societat**.

A partir d'aquest taller, va tindre la idea de crear **l'Aula de Ciutadania**, un cicle de conferències on professionals de primer nivell vénen a tractar tot tipus de temes de manera també voluntària i que té l'objectiu de *fomentar una ciutadania madura i responsable, (...) la base d'una democràcia sòlida*, com el mateix professor Jordán diu al seu article "Aula de Ciutadania: memòria de tres cursos d'un projecte educatiu i cívic" publicat en el número 12 de la revista *Lauro* a l'hivern del 2019 (pàgines 217-229).

En aquest article, Jordán cita a la catedràtica d'Ètica Adela Cortina que parla de *la necessitat d'una ciutadania madura i responsable (...), una ciutadania capaç d'impulsar un bon futur per al nostre país amb la creació i la conformació d'institucions justes i solidàries. Una ciutadania capaç de saber cap a on volem anar i de conèixer els mitjans que hi ha disponibles per a fer possible gradualment un país i un món millors. Una ciutadania no aliena al curs de la vida pública i a la qual importe el bé comú. Una ciutadania que no es deixe manipular emocionalment ni amb arguments tramposos i de sofistes. Una ciutadania activa des de la presència (...) en distintes instàncies de la societat civil. Una ciutadania que (...) assumisca un compromís amb les exigències d'un estat social de dret capaç de crear cohesió social i amistat cívica. Una ciutadania arrelada en el seu entorn local, però conscient també del món global i del paper que hi pot jugar la Unió Europea*.

Doncs açò és el que pretén l'Aula de Ciutadania: ajudar, en la línia de la cita de Russell que encapsala aquest article, a formar eixe tipus de ciutadans, gent que s'interesse i reflexione pels temes que ens concernen a tots i intente ficar-hi el seu granet d'arena per a una millor societat i un millor món...

El present curs és el cinquè de l'Aula de Ciutadania i, comptant les sessions programades fins a la fi d'aquest curs, van ja 56, és a dir, una mitja de més d'onze per curs, per tant més d'una sessió al mes. Si fem un intent de classificar-les (tot i que algunes d'elles són de temes molt diversos i tenen a vore amb més d'una categoria), podem dir que hem dedicat 11 sessions a la Història (des del nivell local a l'Universal), 10 a la Societat Civil (amb diversos temes com el gènere, les discapacitats, l'esport, la diversitat sociocultural, etc.), 9 a l'Economia (des de la micro a la macro, passant per tot tipus de temes), 8 a l'Art (en totes les seues vessants), 6 a l'Educació (incloent-hi una "metasessió" dedicada a la mateixa Aula de Ciutadania) i 4 a la política, la salut i la geografia i el medi ambient. Cal dir que, encara que no hem dedicat cap sessió específica a la Filosofia pura i dura, atès l'enfocament més pràctic de l'Aula, molts dels ponents són professors de Filosofia.

En aquestes 56 sessions han participat 90 ponents. La raó és el format de l'Aula. Tot i que en principi es tracta d'un cicle de conferències, i, per tant, una sessió normal té només un ponent, també fem altres dos tipus de sessions: projecció de documentals (presentats per l'autor, que és el ponent d'eixa sessió) i taules redones, on hi ha almenys dos ponents, normalment tres o quatre.

Cada sessió de l'Aula de Ciutadania, que fem en dimecres a les 19 hores, consta sempre de tres parts. Primerament, una presentació a càrrec del moderador (que sol ser Josep Maria Jordán o alguna vegada jo mateix) que s'allarga com a màxim 10 minuts, normalment menys. La segona part és l'aportació del ponent i dura entre 50 i 60 minuts, i la tercera es tracta d'un temps de 20 o 30 minuts obert a les preguntes o comentaris del públic. Les preguntes es fan en un bloc de 3 o 4 per tal de facilitar la dinàmica de l'aula. Mai es deixa cap pregunta sense contestar, tot i que procurem no allargar la sessió més enllà de l'hora i mitja.

El "públic", el formen mig centenar d'assidus, les opinions d'alguns dels quals vorem al final d'aquest article. L'assistència mitjana és d'unes quaranta persones per sessió, tot i que hi ha hagut algunes on amb prou feines hem arribat a la vintena (un dia varem "cometre el pecat" de no adonar-nos que la sessió coincidia amb un partit de *champions* del València) i altres on hem passat de les 80 persones, aquestes últimes, per raons òbvies, les que tenien més directament a veure amb temes locals...

Després d'aquest anàlisi més bé quantitatiu, si hem de fer un anàlisi qualitatiu, ens quedem sense paraules... La primera que ens ve al cap, almenys a mi, és la paraula **privilegi**... Una vegada, un ponent em va comentar que estava agradablement sorprès, li pareixia increïble que una població com Llíria tinga un cicle de conferències d'aquesta qualitat, només equiparable a coses que es fan en poblacions molt més grans com València. Vora el 90 % dels ponents són professors universitaris que a més a més de la seua qualitat professional, aporten la seua qualitat humana, la qual demostren només pel fet de vindre de manera voluntària a donar una conferència sense, per descomptat, cobrar res... No vull dir noms perquè tots tenen el mateix mèrit (em remisc a l'article citat del professor Jordán a la revista *Lauro*), però sí ficaré un exemple d'una sessió que a més a més no apareix en eixe article perquè és més recent: el 7 de novembre de 2018, varem dedicar una sessió de la nostra Aula de Ciutadania a celebrar i reflexionar sobre el 40 aniversari de la Constitució Espanyola amb una taula redona. Els tres ponents eren professors de la Facultat d'Economia de la Universitat de València, però això gairebé era el de menys, atesa la seua trajectòria personal fora de la Universitat: Emèrit Bono va ser diputat en les primeres Corts Espanyoles democràtiques en la transició; Víctor Fuentes va ser també diputat, en aquest cas en les primeres Corts Valencianes; Isidro Antuñano va ser Síndic de Comptes de la Comunitat Valenciana. (Tots tres, crec que també cal dir-ho, han participat en més sessions de l'Aula). Davant una taula redona d'aquesta quali-

tat, hom no pot més que sentir-se un privilegiat. I, recordem, estem parlant de Lliria, no de València capital!

No sóc l'únic que es sent un privilegiat. No puc parlar de l'Aula de Ciutadania de l'Escola d'Adults de Lliria sense donar veu a algunes de les persones que formen part de l'Aula, la gent que ha assistit amb més o menys assiduïtat i que volgué donar el seu testimoni sobre què suposa per a ells aquesta iniciativa educativa i social. (La majoria d'aquests testimonis estan recollits pel professor Jordán en l'esmentat article de la revista Lauro)

“L'Aula de Ciutadania de l'Escola d'Adults suposa un espai per a la dinamització social i cultural del poble, és, com mot bé diu el seu nom, una veritable aula on podem millorar la nostra visió de la societat com a ciutadans responsables i actius que volen fer la seua aportació per un món millor”.

“Todos los miércoles han sido para mí una especie de alivio contra la mediocridad. Siempre se aprende de las reflexiones rigurosas y de los conceptos bien definidos. Abogaría por la continuidad del Aula organizada por la EPA. Con visiones de la realidad expuestas por personas que no desperdician ni palabras ni ganas de transmitir sus acertados conocimientos”.

“En esta Aula, se nos ha mostrado que existen diversos caminos que parten de la ética, la filosofía, el derecho, la economía, lo social y lo político, pasando por lo psicológico, el medio ambiente y el cine, con el objetivo de construir una ciudadanía informada, dialogante, respetuosa y tolerante. Socialmente es un espacio de encuentro con nuevos y viejos amigos”.

“En dos palabras; apertura y compartir. Apertura de mente, el Aula de Ciudadanía ha despertado en mí la curiosidad, el interés por aprender, por conocer. ¿El qué? Todo. Y lo mejor es que ese aprendizaje no lo he hecho sola, el Aula es un espacio y un tiempo para poder compartir con otras personas. El Aula es una iniciativa importante y necesaria para conseguir esa ciudadanía madura y empoderada que en nuestra querida Lliria tanta falta hace”.

“El profesor Jordán no es solo un brillante economista, sino que representa lo más parecido a uno de aquellos humanistas del renacimiento que se puede encontrar en estos días de tanta especialización profesional, y esa condición se transmite al Aula de Ciudadanía, donde, mes a mes, nos propone cualquier tipo de temas que estén relacionados con la formación cívica y nuestro desarrollo integral como personas”.

“Un grapat de persones reunides no sols per aprendre coneixements, sinó també per escoltar-se, per respectar-se i per gaudir de la bona companyia. Sense cap dubte, el valor més important és la qualitat humana que es respira a l'Aula”.

“Totes les sessions han sigut molt interessants i formatives. Sense oblidar l'oportunitat d'haver conegut tantes persones i la sapiència que ens han transmès els ponents”.

“Les classes de l’Aula de Ciutadania han estat un regal. Un plaer assistir-hi, mitjançant una tasca didàctica encetada que es projecta cap endavant i que no hauria d’acabar mai en la nostra societat”.

“A nivel individual, te da la posibilidad de tener acceso de primera mano a temas y ponentes que de otro modo no hubieran sido posibles y poder reflexionar sobre cuestiones en muchos casos desconocidas y enriquecidas también en el coloquio por la participación activa de los asistentes. A nivel colectivo, crea una verdadera conciencia social que permite que aflore una sociedad civil bien informada, paso previo para exigir una mayor transparencia y honestidad en la gestión de lo público”.

“Un espai obert i participatiu que, a més a més, ha representat també un punt de trobada on hem tingut ocasió d’aprendre i parlar de temes actuals i ben interessants”.

“En una societat oberta i plural, no es poden perdre espais com aquests”.

“Destacaría sobre todo la humildad y el respeto con el cual todas las sesiones y propuestas se han llevado a cabo y que me hacen sentirme profundamente orgulloso de formar parte del Aula de Ciudadanía”.

“Un veritable espai de participació ciutadana, on l’intercanvi seré d’idees, el diàleg fructífer i l’escolta activa esdevenen eines de primera importància per tal de propiciar en el conjunt de la ciutadania el valor de la responsabilitat col·lectiva i el sentit crític respecte de la nostra realitat. Des d’aquesta perspectiva, podem considerar-la, sense cap mena de dubte, com un instrument generador de benestar personal i de progrés social”.

“Cada dimecres a les 18:45 m’apareix un avís de *google calendar* que em recorda que eixe dia tinc una cita amb l’Aula de Ciutadania. Una cita on sé que aprendré i participaré d’una temàtica interessant que m’enriquirà com a persona i ciutadà i, el que és més important, em farà pensar. En un món on vivim en una constant roda d’informació sense reflexió, amb soroll i parcialitat, aquesta illa de reflexió és més necessària que mai. Quasi diria que és una necessitat per a sobreviure en bon seny en els temps que ens ha tocat viure. Dissortadament, per temes laborals, estic fora de Lliria. Així i tot, no he volgut cancel·lar l’avís del google, tal volta per recordar-me que, a pesar de viure temps difícils, encara queden espais on la qualitat importa més que la quantitat”.

Després de llegir aquests testimonis, pense que no cal comentar res més. Parlen per ells mateixos...

Finalment, vull donar les gràcies a totes les persones que han fet i fan possible aquesta enriquidora experiència, començant, naturalment, per Josep Maria Jordán Galduf. Evidentment, a tots i totes les ponents: no hi ha paraules...

L’Ajuntament de Lliria col·labora en l’organització i la logística de les sessions i, per tant, cal agrair l’alcalde i molts dels regidors la seua implicació, però sobre-

tot alguns dels treballadors: Paco, Rafi, Miguel, Saro, Encarna, Carlos... I, naturalment, Rafa Benítez, qui des d'aquest curs, després que el professor Jordán decidira passar a un segon pla, coordina amb mi l'Aula de Ciutadania, fent un més que estimable treball amb l'ajuda, en ocasions, de Cristina Benlloch, professora de Sociologia de la Universitat. Esmentar i agrair també a l'amic Paco Gil Moriana qui, a més de facilitar-nos enguany el contacte amb algun ponent, tingué la felicitat d'iniciativa de crear un blog (www.somosciudadania.blogspot.com) on fa una mena de diari de les sessions, aportant un xicotet resum i fotografies.

“And last but not least”, com diuen els anglesos, el profund agraïment cap als alumnes de l'Aula, sense els quals tot aquest treball no tindria sentit... Cal dir, ja que esmentem la paraula “alumnes”, que l'Aula de Ciutadania és una iniciativa oberta a tot el món, alumnes i no alumnes de l'Escola d'Adults de Lliria. Part dels assistents a l'Aula són alumnes nostres (gràcies també als companys professors de l'Escola d'Adults que integren les sessions de l'Aula dins de la seua programació i vénen amb els seus alumnes), però part de la gent assídua no és alumna de l'escola, tot i que la majoria ho ha seguit en alguna ocasió.

Gràcies, per últim, a la revista *Quaderns d'Educació Contínua*, a Pep Aparicio i Dolors Monferrer, per donar-nos aquesta oportunitat de donar a conèixer més enllà del Camp de Túria un projecte educatiu, cívic i vertebrador del nostre entorn, el nostre projecte de l'Aula de Ciutadania.

Escola popular d'educació contínua al Barri Besòs-Maresme, Barcelona

Martinet Solidari



Martinet Solidari és una entitat del barri del Besòs i el Maresme de Barcelona on realitza el projecte d'educació al llarg de la vida, "Escola popular d'educació contínua". Aquesta proposta educativa pretén donar accés, impulsar, reconèixer i donar suport, si s'escau, a iniciatives educatives i culturals per tots aquells col·lectius de persones que veuen limitat el seu accés a l'educació pública o aquesta no té capacitat per poder acollir-los. Es parteix d'un model comunitari d'acció educativa però amb una perspectiva d'apertura a la ciutat i a tots els entorns allà a on les persones i els grups socials puguin trobar un camp per desenvolupar-se plenament. És indispensable el treball col·laboratiu i en xarxa amb les entitats i persones que ja treballen en el territori, així com els diversos serveis públics que hi són presents. Un treball de coordinació, orientació i impuls de noves iniciatives però no de superposició respecte a les que s'estan duent a terme al barri. La proposta és crear un dispositiu de formació que progressivament vagi donant resposta a les necessitats que no són ateses ara amb l'oferta actual i altres que es puguin detectar a partir de les actuacions iniciades i de les aportacions dels participants.

Educació comunitària al barri

Un sector important de població jove i adulta del barri de Besòs i el Maresme té un nivell educatiu per sota de la mitjana, a més a més, gairebé el 30% de la població al barri és d'origen estranger, més d'un 10% superior a la mitjana del districte d'on pertany el barri, amb un gran quantitat de persones que no coneixen el català i/o el castellà.

En els darrers anys l'oferta pública d'activitats educatives per persones adultes al barri s'ha vist reduïda suprimint les classes d'informàtica, entre d'altres, no sent capaç de donar resposta a la gran demanda de cursos d'aprenentatge de llengües, alfabetització, ensenyaments inicials i formació bàsica en general. Paral·lelament l'entitat treballa processos formatius amb recursos limitats però que donen resposta a necessitats bàsiques de formació.

La realitat del barri com mostren les últimes dades extretes de l'ajuntament de Barcelona de l'any 2018, uns nivells d'instrucció baixos de la població jove i adulta té greus conseqüències en els processos d'inserció en el món laboral però també en la convivència, en el desenvolupament de dinàmiques de participació i creació col·lectiva. Segons les estadístiques oficials, al barri Besòs Maresme, el percentatge de persones sense estudis és superior a la resta de Barcelona. Pel que fa al nivell de coneixença i ús de la llengua catalana escàs implica dificultats de mobilitat i de relació amb el conjunt de la societat. També implica dificultats respecte a la inserció laboral i la continuïtat en el seu itinerari de formació permanent. La ciutat de Barcelona ha tingut una

evolució de la població amb molts veïns i veïnes vingudes de països extracomunitaris. D'aquesta gran diversitat de nacionalitats, al barri i ateses per la nostra entitat, destaca la presència de dones, sobretot d'origen pakistanès, amb càrregues familiars importants, domini limitat de les llengües oficials i relacions socials basades en la interacció dins de la seva comunitat d'origen. Aquests condicionants habitualment dificulten el seu accés a l'educació i la seva relació amb la resta de comunitats del barri, aspectes que es treballa de forma quotidiana des de diversos projectes de Martinet Solidari.

També destaca l'envelliment i sobreenvelliment de la població, fent que hi visquin moltes persones grans, sobretot dones. Des de l'entitat es defensa la cultura i l'educació com un dret més dins de l'envelliment actiu de la població. Per altra banda, segons les dades de l'ajuntament de Barcelona situa al barri Besòs Maresme entre un dels barris amb una renda més baixa de la ciutat de Barcelona.

Per últim, tres són els factors que determinen l'escletxa digital: l'ocupació, el nivell educatiu i el nivell de renda. El nivell educatiu és un factor important tant en l'accés a Internet com en el seu ús. Quan es creua el factor econòmic amb altres variables com el gènere, l'edat i l'educació, sí que es perceben desigualtats en l'accés, l'ús i la qualitat d'ús de les TIC entre els ciutadans. L'escletxa digital apareix en aquells barris amb les rendes més baixes de la ciutat, gran nombre de població molt envellida i un nivell educatiu baix. En aquest aspecte al barri no existeix cap equipament dedicat a l'ensenyament de les competències bàsiques per tecnologia de la informació i la comunicació per persones majors de 16 anys.

Partint d'aquesta detecció de necessitats de la població, l'entitat porta més de 15 anys treballant per oferir eines educatives i culturals partint d'una educació comunitària, conscients que això també afavoreix la cohesió social i el desenvolupament de persones i grups social del territori. Una aproximació a la llengua i a la cultura del territori i el domini dels coneixements inicials i bàsics és un requisit imprescindible perquè les persones es puguin desenvolupar plenament a la societat i perquè la societat elimini les desigualtats i tingui capacitat d'inclusió i de millor convivència.

El projecte no pretén substituir les accions que l'ajuntament o altres entitats ja estan duent al territori, sinó complementar i actuar allà on no s'està treballant i crear el canal de treball per fer una acció conjunta i coordinada amb els altres agents del territori. Així, l'entitat té una coordinació constant amb els diferents serveis públics i els agents privats presents al territori, fet que li dona un valor afegit al projecte per la seva capacitat per integrar-se dins de dinàmiques existents i complementar aquells punts on l'àmbit públic no arriba. Aquesta coordinació és especialment fluida amb els serveis socials bàsics del territori així com les diverses associacions de veïns i veïnes i les associacions culturals i religioses entorn de les quals es teixeixen les relacions socials especialment entre les persones novvingudes.

Metodologia de treball

L'entitat porta més de 15 anys treballant al territori amb diferents col·lectius sensibles oferint diferents projectes d'educació. Al llarg d'aquest anys, l'associació ha establert uns vincles i canals amb el territori que li permeten detectar necessitats formatives, accedir a les persones i treballar-hi. Aquest coneixement fa que l'entitat pugui accedir i treballar amb determinades persones que, d'altra manera, l'administració pública no hi pot arribar. En aquests anys s'ha establert una col·laboració regular amb diversos serveis públics que lluiten contra l'exclusió social, especialment amb els serveis socials bàsics del territori. Per una banda, la metodologia de treball utilitzada és aquella que permet apropiarse a les persones i treballar a partir de les seves necessitats i interessos. És per això que el treball comunitari amb entitats, serveis, botigues i administració pública és la base de la metodologia del projecte. El treball en xarxa permet la detecció, la coordinació i la bona col·laboració entre membres implicats.

Per altra banda, al llarg d'aquests anys l'entitat ha comprovat que una part important de com incidir amb determinats col·lectius és dur a terme una metodologia de treball amb esperit dinàmic per tractar d'adaptar-se a diversos contextos socials, personals i culturals que es troben en l'àmbit territorial d'actuació. Així mateix es promou una metodologia de tipus activa mantenint les persones participants en el centre de les accions educatives, cercant-ne l'apoderament. S'entén que les persones que participin en els processos formatius no se'ls considera usuaris passius d'un sistema d'ajuda externa sinó participants actius amb capacitat de tenir major autonomia conforme van progressant en els seu procés educatiu. L'escola està pensada i participada per les veïnes i veïns del barri Besòs Maresme que participen de l'entitat. Actualment l'associació compta amb més de 300 socis i sòcies que participen a diferents nivells i intensitats del dia a dia de l'entitat. L'escola funciona de forma participativa a través d'assemblees i procurant espais de participació de petit format com tutories, per tal de garantir que les persones que participen de les activitats puguin proposar-ne de noves i avaluar les existents. Les activitats tot i que han de tenir en compte a quin grup de persones s'adreça, també són pensades per atendre de forma transversal a persones tant de diverses generacions com de diverses procedències. Amb aquest objectiu es promou una perspectiva participativa cercant la implicació de les participants i de llurs comunitats en les diferents fases del desenvolupament del projecte. També es té en compte aquelles limitacions que fan que les persones no puguin accedir als taller educatius per tal d'eliminar-los i augmentar la participació de col·lectius vulnerables. En aquest sentit, l'horari dels tallers i l'espai d'atenció i orientació es plantegen en funció de les necessitats de les persones (matí, tarda o nit). Pel que fa a l'espai on es realitzen els tallers, també es valora la possibilitat de realitzar els tallers en diferents espais del barri amb l'objectiu que les persones que participin se sentin segures i en un entorn de confiança.

¹ Comissió veïnal creada al setembre de 2018 per veïns i veïnes del barri juntament amb entitats, entre elles Martinet Solidari, amb l'objectiu de millorar la convivència i neteja del barri.

Així, la mirada comunitària és central en el projecte ja que s'entén que les actuacions educatives en persones adultes són processos en qual la dialèctica entre individu i comunitat es torna central, essent necessària la interrelació entre els diferents agents socials (associacions de veïns i veïnes, entitats culturals i educatives etc...) i serveis (centre cívic, serveis socials etc...) del barri Besòs-Maresme, del districte de Sant Martí i de la resta de la ciutat.

Un altre dels aspectes claus a tenir en compte en la metodologia és la perspectiva de gènere com a eina de treball per prendre en consideració les diferències entre dones i homes a l'hora de dissenyar i desenvolupar el projecte. Per facilitar la participació de dones amb càrregues familiars o dones internes que cuiden de persones grans es permet que aquestes portin els seus nadons o les persones a qui estan cuidant a les classes i/o activitats que l'entitat realitza.

Acció educativa, cultural i social

El programa de l'entitat està organitzat en quatre eixos: **Eix educatiu** estructurat en diferents projectes amb objectius de treball específics (*Tomb per la Cultura, Llengua solidària, Llettra Inicial, Informàtica i competència laboral*); **Eix d'acompanyament comunitari**: Atendre, orientar, informar i acompanyar a nivell laboral, educatiu o social a col·lectius vulnerables i derivar-los als serveis o entitats pertinents; **Eix de cultura popular**: Els tallers de cultura popular tenen l'objectiu de punt de trobada i relació entre diferents col·lectius del barris per tal de facilitar les relacions entre persones i millorar la convivència veïnal; **Eix de recerca i de sistematització de l'experiència**: l'últim eix de treball, potser no tan consolidat com els altres, però que poc a poc està més present en la dinàmica de l'entitat.

Activitats culturals i de participació en el barri durant l'any 2019:

Activitat	Entitat organitzadora	Entitats col·laboradores	Entitats participants
Xerrada “On van els residus?”	- Comissió veïnal “Barri Net” ¹	- Centre Cívic de Besòs - INS Rambla Prim	- INS Rambla Prim - Veïns i veïnes del barri - Martinet Solidari
Jornada d'educació continua a la UPC “Educació, Cultura popular, Ciència i Territori”	- Martinet Solidari - Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	- Comissió “Barri Net” - Cooperativa Taca d'Oli - Josep Maria Montferrer, mestre i historiador - Pep Aparicio - Comissionat d'educació de l'ajuntament de Barcelona, Miquel Àngel Essomba	- Alumnat de la UPC - Veïns i veïnes del barri - Martinet Solidari

Escola de salut	- Taula de la gent gran del - Pla de desenvolupament comunitari	- Serveis Socials - Ass. de dones Àmbar Prim - Agència de Salut Pública - CAP - Ass. Comerciants Xavier Nogués - Casal de la Gent Gran Joan Maragall - Martinet Solidari	- Persones grans del barri
Xerrada “Alternatives al plàstic”	- Martinet Solidari dins del programa Reivindica’t del Centre Cívic de Besòs	- Centre Cívic de Besòs - Comissió Barri Net - Cooperativa la Taca d’oli	- Veïnat del barri - Martinet Solidari
Sant Jordi: lectura de relats d’arreu	- Apropem-nos	- Martinet Solidari	- Apropem-nos - Martinet Solidari
Visita a la planta de triatge i residus ECOPARC	- Comissió Barri Net	- AAVV Maresme	- Veïnat del barri - Martinet Solidari
Festa Major: Jocs d’ara i de sempre	- Martinet Solidari	- AAVV Besòs - Asso. Lleureka	- Veïnat del barri
Xerrada sobre educació	- Associació Rella	- Martinet Solidari	- Martinet Solidari
Visita a l’espai natural de la delta del riu Llobregat	- Martinet Solidari		- Veïnat del barri
Festa popular de la UPC	- Universitat Politècnica de Barcelona		- Entitats i serveis del barri Besòs- Maresme i del barri de la Mina
Fira d’entitats	Pla de desenvolupament comunitari	- Entitats i serveis del barri Besòs i Maresme	- Veïnat del barri
Setmana intercultural: Jocs d’ara i de sempre	Martinet Solidari	- Fundació Cepaim - AAVV Besòs - Asso. Lleureka	- Escola Eduard Marquina
Setmana intercultural: l’envelliment en diferents cultures	- Casal de gent gran Joan Maragall	- Casal de gent gran Joan Maragall - Fundació Cepaim	- Martinet Solidari

Castanyada popular	- AAVV Besòs - AAVV Maresme		- Martinet Solidari - Veïnat del barri
Visita a equipaments del barri: biblioteca Ramon d'Alòs-Moner i Casal de barri Besòs	- Martinet Solidari	- Biblioteca Ramon d'Alòs-Moner - Casal de barri Besòs	- Martinet Solidari
Visita al museu Cosmocaixa	- Martinet Solidari		- Veïnat del barri
Visita al museu d'història de Barcelona	- Martinet Solidari - AAVV Maresme		- AAVV Maresme - Martinet Solidari
Universitat al barri	- Sao, educació	- Universitat de Barcelona	- Martinet Solidari - CFA Canyelles - CFA Santa Coloma de Gramanet

Entitats amb qui Martinet Solidari treballa i es coordina:

Entitats del barri Besòs - Maresme	Serveis del barri Besòs - Maresme	Serveis/entitats del resta de la ciutat
- AAVV Besòs (associació veïnal) - AAVV Maresme (associació veïnal) - Associació de dones Àmbar Prim - Comissió veïnal Barri Net - Menjador Solidari Gregal - Associació de comerciants Xavier Nogués	- Centre Cívic de Besòs - Casal de barri Besòs - Biblioteca Ramon d'Alòs-Moner - Districte de Sant Martí - Pla de Desenvolupament Comunitari - Punt d'informació juvenil - Barcelona Activa - Serveis socials - Consorci de Normalització Lingüística - Reagrupament familiar - Fundació Cepaim - Casal de gent gran Joan Maragall - Fundació Btec de la Universitat Politècnica de Barcelona, Campus Besòs - CFA Montserrat Roig - INS Barri Besòs - Servei d'intervenció i mediació d'escales veïnals - Parròquia Sant Paulí de Nola	- Serveis socials de Poble-nou - Serveis socials de Sant Adrià de Besòs - Servei inserció social - Apropem-nos - Coordinadora de la llengua - Universitat de Barcelona - Diferents centres acollides de joves migrants sols - Associació Arep - AAVV Sant Martí - Interculturalitat de l'ajuntament de Barcelona

Col·laboració amb altres ofertes del barri

En el curs que ara s'acaba s'han ofert al barri les següents activitat²:

² No és un llistat exhaustiu i algunes de les activitats són compartides entre diverses entitats.

Entitats / servei	Classes	Col·lectius	Col·laboració de Martinet Solidari
CFA Montserrat Roig	Instrumental 2 Català Castellà Anglès	Joves i persones adultes	Derivació de persones del CFA a l'entitat i a l'inrevés
CNL	Català Activitats en català	Joves i persones adultes	Inscripció de persones a través d'un conveni de col·laboració
Ass. Àmbar Prim	Tallers culturals	Dones grans	Compartim espai en l'equipament Carmen Gómez, col·laboració d'activitats culturals i educatives
Casal de barri	Tallers culturals Tallers d'informàtica	Joves i persones adultes	Derivació de persones mútua. L'entitat realitza alguns dels tallers culturals i els tallers d'informàtica del casal de barri
Pla de desenvolupament Comunitari	Grup conversa castellà Escola de salut	Dones immigrants Persones grans	Participem de les activitats de l'escola de salut oferint una sessió de formació
Centre cívic del Besòs	Taller culturals	Joves i persones adultes	Derivació del Centre Cívic del Besòs a la entitat i a l'inrevés
Casal de la Gent Gran Joan Maragall	Tallers informàtica Tallers culturals	Persones grans	Derivació de l'entitat de persones al tallers culturals i d'informàtica

Projecte singular “Aula rural oberta”

*Leonor Marco, coordinadora municipal de FPA de l'ajuntament de Sogorb;
Tècnica del Consorci de FPA Alt Palància*



El Consorci per a la Formació de Persones Adultes és una institució, sense ànim de lucre, formada per set ajuntaments de la comarca de l'Alt Palància que compten amb un Centre de Formació de Persones Adultes, i que té com a objectius principals la dinamització cultural i el desenvolupament d'activitats formatives.

Un dels projectes singulars que aquest Consorci desenvolupa és el Projecte ARA (Aula Rural Oberta). Els set ajuntaments (Altura, Castellново, Caudiel, Xèrica, Sogorb, Soneja i Viver) que conformen el Consorci de FPA, en els seus estatuts, contemplen l'extensió de la formació i la dinamització sociocultural més enllà de les seues pròpies localitats, és a dir, la pretensió d'estendre-la en totes aquells municipis en què no hi ha centres d'adults ni iniciatives de formació, a causa fonamentalment de les seues dificultats pressupostàries o a les seues escasses possibilitats per al desenvolupament d'aquestes iniciatives.

1. Història del projecte

El projecte ARA va començar a funcionar l'any 2001 recolzat econòmicament per la Diputació de Castelló i la Universitat Jaume I. En aquell any, es va enviar una convocatòria, adreçada a tots els Ajuntaments de la comarca, amb l'oferta d'activitats socioculturals dissenyades i pressupostades pels tècnics del Consorci, participant de la idea del principi de la solidaritat interterritorial. Aquestes convocatòries s'han anat repetint anualment i ara podem dir que el projecte ha contribuït a estendre la formació i iniciarà activitats de dinamització sociocultural que, en algunes ocasions, ha continuat després el propi municipi.

El projecte pretenia ser un camí, més que una finalitat, i continuar i consolidar la millora de la qualitat de vida dels nostres veïns, així com propiciar iniciatives que fomentessen la idea de comarcalitat entre els nostres conciutadans i conciutadanes.

2. Objectius

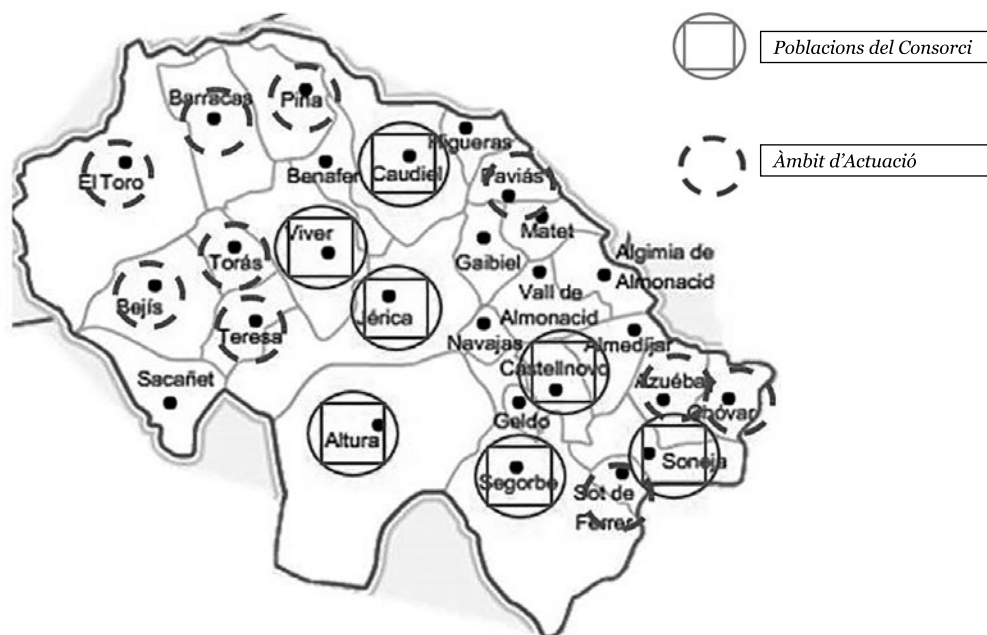
- Estendre el Programa de Formació de Persones Adultes als municipis de l'Alt Palància no integrats en el Consorci per a la Formació.
- Impulsar la creació d'estructures estables, dedicades a la formació, en cada un dels municipis que participen de forma habitual en el programa.
- Desenvolupar programes i activitats de dinamització, dirigits al major nombre de grups socials.
- Compartir propostes de formació que impliquin el compromís institucional.
- Ajustar les activitats a les necessitats de formació que es donin al municipi.

3. Actuacions i financiació

Les actuacions a realitzar en el marc d'aquest projecte, en els seus inicis, es limitaven als cursos i conferències organitzats des del propi Consorci de FPA sense excloure altres propostes prou elaborades que el Consell General (òrgan de decisió de Consorci) pogués estimar com oportunes.

El Consorci destina, per al desenvolupament de la totalitat d'aquestes activitats, una dotació pressupostària en l'exercici econòmic de l'any en curs. Les entitats participants aporten a més, una dotació econòmica que està en funció de les sol·licituds acceptades i de la decisió adoptada pel Consell General. El percentatge de participació ha anat variant al llarg dels anys, depenent del pressupost anual del Consorci FPA.

En l'actualitat, i amb els canvis administratius que han anat sorgint, la supervivència del projecte s'ha vist moltes vegades compromesa, obligant-nos a buscar suport i solucions amb entitats com la Universitat Jaume I i la Mancomunitat de l'Alt Palància.



Mapa territorial i intervenció del programa

4. Beneficiaris del projecte

Els beneficiaris d'aquest programa d'activitats són tots els habitants de la comarca de l'Alt Palància, en els municipis no existeix en l'actualitat Centre de Formació de

Persones Adultes. Es tracta doncs d'un total de 20 municipis que sumen el 22% del total d'habitants de la comarca.

5. Característiques de l'alumnat participant

La participació en els cursos dissenyats per a aquest projecte dependrà del tipus d'activitat realitzada. En general, la majoria de l'alumnat són dones, en un percentatge ampli, grans, en concordança amb el tipus de població que tenim a la comarca, i també homes, en general jubilats. En alguns cursos realitzats en cap de setmana, comptem amb alumnat del municipi, que viu a la ciutat i que torna el cap de setmana al poble.

6. Activitats ofertes en aquest projecte

- Activitats relacionades amb l'estimulació cognitiva, els anomenats Tallers de Memòria.
- Activitats destinades a fomentar els hàbits de vida saludable: Ioga, Pilates, *Zumba*, Gimnàstica divertida, Balls en línia.
- Activitats per fomentar l'oci creatiu i la recuperació de artesanies: Restauració de mobles, boixets, fotografia, diferents manualitats...
- Cursos relacionats amb les Noves Tecnologies.



Taller de Memòria en Teresa



Reunió Alcaldes i tècnics del Consorci FPA en la Conselleria d'Educació

Repartir i compartir. Aprenentatge col·laboratiu en un cercle d'alfabetització

Alicia Ávila, Universidad Pedagógica Nacional México
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Introducció

Comprendre la matemàtica escolar i la seua representació escrita és un component essencial de l'alfabetització. Però el trànsit cap a aquest saber no és cosa simple, ja que en la seua vida les persones sense escolaritat han actuat utilitzant les seues pròpies regles de càlcul i de resolució de problemes i aquestes regles no són idèntiques a les que regeixen el càlcul escolar.

En aquest article s'exposa com un grup de joves assistents a un cercle d'alfabetització resolen problemes de repartiment a partir d'una situació que els resulta familiar: repartir equitativament el compte que cal pagar per una pizza. A partir d'aquesta situació s'observa el diàleg entre els sabers previs i els sabers escolars que es pretén comunicar, així com les autopercepcions i preocupacions que afloren en el procés.

Les participants i la seua experiència prèvia

Els qui van participar en aquesta experiència van ser quatre joves que es trobaven al final d'un procés d'alfabetització en un cercle d'estudi promogut per un grup de dones de posició econòmica alta de la Ciutat de Mèxic. Les quatre joves eren empleades domèstiques i la seua edat oscil·lava entre els 20 i 25 anys¹. El treball en una zona residencial els havia donat bastant experiència amb les compres en el supermercat i fins i tot amb la compra de pizzes i altres aliments que es venen en el lloc de preparació o que s'entreguen a domicili. Els següents comentaris, derivats d'observar l'anunci de pizzes amb el qual s'inicia l'activitat (vegeu imatge en la p. 88) testimonien la familiaritat amb la situació:

Margarita: “Una pizza!”.

Cata: “De mole²!” [riures i comentaris, les pizzes de mole són una novetat una mica exòtica]. Martha i Cata (a l'uníson): “Les venen en Dominos!”.

Martha: “Darrere té el telèfon, són tres [telèfons], la patrona en té d'aquests, a vegades demana, porten a domicili”.

Norma: “Quasi totes les pizzeries porten a domicili [...]”.

¹ Per a referir-me a les participants, he utilitzat els noms de Cata, Martha, Margarita i Norma.

² El mole és una salsa que s'elabora a Mèxic amb la combinació de diversos xili i espècies.

La situació didàctica plantejada

Les relacions entre les dades donen lloc a diferents problemes de divisió. En l'escolarització bàsica es treballen dos tipus de problemes que involucren aquesta operació: problemes de repartir (o de “partir”, segons el terme utilitzat en altres països llatinoamericans) i problemes d'agrupar. Per al disseny de la situació que va donar peu a aquest article es van seleccionar només els problemes més senzills —els de repartir— perquè era el primer apropament de les joves al tema. La finalitat va ser promoure, a partir d'una experiència quotidiana, la resolució de problemes on el dividend és múltiple del divisor. Es tractava de calcular de manera “que tots paguen el mateix”, segons paraules de les participants.

La situació plantejada es va basar en l'anunci de les “Pizzes de mole amb pollastre”. Els problemes plantejats, oralment i per escrit, es van treballar en dues sessions d'aproximadament hora i mitja cadascuna i van ser del tipus: *entre cinc persones compren una pizza de 60 pesos, quant pagarà cada persona?*

Per a modificar la dificultat dels problemes es varià el preu de la pizza i el nombre de persones que van pagar el compte. L'estructura dels problemes es va mantindre sense modificació. En el quadre poden veure's les dades dels problemes plantejats:

Número de problema	Cost de la pizza	Nombre de persones entre les quals es distribueix el compte	Dada desconeguda: quant paga cada persona
1	\$30	3	\$10
2	\$30	2	\$15
3	\$40	5	\$8
4	\$39	3	\$13
5	\$60	6	\$10
6	\$60	5	\$12
7	\$60	10	\$6

Primeres estratègies i primera dificultat

La dinàmica de les sessions va ser la següent: resoldre individualment un problema (encara que no s'impedien els intercanvis); socialitzar els resultats i les estratègies de resolució; discutir-los i prendre acords sobre la correcció de les solucions. A excepció del problema tres (que les joves no van poder resoldre), els problemes es van resoldre amb diverses estratègies personals. Aquesta forma de resolució era l'esperada, perquè conforme a la nostra postura, la situació plantejada generaria estratègies espontànies de resolució pròpies d'un primer apropament a aquests problemes.

³ Margarita es refereix als bitllets i monedes de paper que la investigadora proporciona a l'inici de l'experiència com a suport per a la resolució de problemes aritmètics.

Resolució del problema 1 ($30 \div 3$). Es resol ràpidament i correctament, en comptar de 10 en 10; totes ho fan sense escriure, només s’escolta murmurar “10, 20, 30”; la solució és: “cada persona paga \$10!”.

Resolució del problema 2 ($30 \div 2$). En finalitzar la interacció a què dona peu aquest problema, les estudiants han anotat en les seues llibretes:

Martha	Norma	Margarita	Cata
15	15	10 10	
15		5 5	

Les estratègies de resolució són diverses. Martha utilitza càlcul mental i només anota el seu resultat; Norma fa igual; Margarita es val de quocients parcials, és a dir que divideix per parts: primer distribueix deu pesos a cada persona i després n’agrega cinc. Cata dibuixa ratlletes tractant de repartir un a un, però no troba una estratègia útil per a obtindre la solució.

Problema 3 ($40 \div 5$). Aquest problema no es resol. Les joves mostren interès, reflexionen, però no aconsegueixen construir la solució. Els diàlegs que s’insereixen de seguida fan patents els punts de dificultat.

Intercanvis que intenten arribar a una solució

Norma: “Pose-li 4 persones! [en to de broma, però alhora com indicant que d’aquesta manera el problema resultaria més fàcil; totes riuen]”.

Margarita, que ha estat pensativa i murmurant durant els seus intents de resolució, li diu a Norma: “És com amb els bitlletets: no tens canvi i els has de canviar”, i continua pensativa³. Margarita es dirigeix després a Marta; mostrant-li les notes en la seua llibreta li diu: “A un li tocaria així, són 12 pesos; a un altre li tocaria així, són 12 pesos; a un altre li tocaria altres 12 pesos [...]”.

Martha: “No, però així ix tres persones” [i el problema diu $40 \div 5$].

Margarita: “Sí, ix tres, per exemple, tu canvies un bitllet, i aquest bitllet el reparteixes entre els quatre... tornes a posar 10 pesos” [ho diu i alhora fa algunes anotacions, després es queda veient les seues notes i diu] “No, perquè llavors sí que m’eixiria malament!” [rialles], i continua tractant d’entendre el problema.

Cata, que ha estat pensativa, tractant de resoldre, amb el seu llapis a la mà li diu a la investigadora: “És que l’ha posat molt difícil!”.

Margarita: “No li entenc res, ni un borrall!”.

⁴ En aquest context el significat de “salir amolado” és “eixir perjudicat”.

I després d’alguns intercanvis es proposa un problema que la investigadora considera més fàcil, ja que no fa necessari “canviar” monedes: “La pizza val \$39 i la paguen entre 3”.

Problema 4 (39 ÷ 3). El problema es resol mitjançant quocients parcials. Les quatre joves es concentren en la tasca, i encara que la percepció és que sí que podran resoldre el problema, obtindre la solució no els resulta tan fàcil. El que sí que semblen tindre clar és que el repartiment ha de ser equitatiu:

Norma: “Uns que posen 10 i l’altre que pose 19” [en tot de broma; rialles].

Martha: [es posa seriosa] “No, ha de posar igual!”. Norma: “Però també pot ser així, o no?”.

Inv: “Bé, també pot ser així, però el que posara 19 eixiria ben “amolado”⁴ [riallles].

Martha: “Han de posar igual tots!”.

Cata: “Que la cosa estiga igualada” [riallles].

Les notes que queden en les seues llibretes al final de l’episodi són:

Martha:	Norma:
10 - 10 - 10 0 0 0 0 0 0 0 0 [Finalment, Martha anota així el resultat] 10. 0 0 0	13 13 13 Baix de la solució, a manera d’anotació, Norma anotà: 10 10 10
Margarita:	Cata:
 10 10 10 	

Col·laboració que permet corregir i resoldre

A les resolucions i escriptures anteriors els va precedir una sèrie d’intercanvis el valor col·laboratiu dels quals resultà molt important.

Margarita: “Ja, he liquidat el compte!” [es refereix al fet que ja ha obtingut 14 com a resultat, però torna a revisar les seues anotacions, murmura amb la vista fixa en elles i de sobte pregunta a la investigadora]: “14 i 14, quant seria?”.

Inv: “14 i 14?, serien 28”.

Margarita: “28 [com guardant-ho en la memòria] i un altre 14?”.



Inv: “Serien 42”.

Margarita [dirigint-se a Norma]: “Llavors sí que m’ha eixit”.

Norma: “Doncs no t’ha eixit, perquè són 39!” [el que va costar la pizza, i tu has tret 42].

Margarita: “Ai, Déu!”.

Norma, dirigint-se a Margarita: “Compta de 13 en 13” [en to de recomanació].

Margarita: “Ah!” [sembla que intenta fer-ho, però li diu a Martha]: “Martha, facilita’m els teus diners!” [riuen].

Norma [dirigint-se de nou a Margarita]: “compta de tres, tres [grups] de tres, perquè són tres, després ja els juntes [amb els de deu] i ja t’ix [a partir d’aquests suggeriments, es corregeix la solució].

Es veu com la interacció col·labora, de manera que qui té dificultats troba un camí cap a la solució. Les ajudes no consisteixen a “dir la resposta”, sinó a assenyalar el camí per a obtindre-la.

Cata ha estat callada. En algun moment la investigadora li pregunta:

Inv: “Què has fet, Cata?”.

Cata: “Doncs no sé! Ja he posat 39, però ara què segueix?”.

La investigadora es deté a ajudar-la.

Al final de l’episodi Cata no ha esborrat ni anotat res en la seua llibreta més enllà de les 39 ratlletes, ara organitzades en tres files, però ha seguit atentament l’intercanvi entre les seues companyes. És molt probable que d’aquesta manera també estiga aprenent.

Resolució del problema 5: $60 \div 6$. Es resol amb càlcul mental, encara que amb certa lentitud, perquè sorgeix una altra dificultat.

Només Norma resol ràpidament, amb càlcul mental: “Jo ja la tinc!” [s’entusiasma]. Norma anotà en la seua llibreta: 101010101010 \$60

Les altres estan pensatives, mouen els dits i murmuren, tracten de trobar la solució, però els porta temps fer-ho.

Aquest problema és similar al problema 1 en estructura; a més, la relació numèrica entre dividend i divisor és equivalent: $60 \div 6 = 30 \div 3$. No obstant això, a pesar que en els dos casos la solució es podria construir de manera similar i el resultat és “cada persona posa \$10”, la distància entre el divisor i el dividend augmentà la dificultat.

La importància de l’estimació i l’ajuda de qui sap més

Inv: [en observar que Martha, Cata i Margarita estan estancades]⁵: “A veure, pensem una mica: si entre 6 persones han de pagar els seixanta pesos, quant haurà de posar cadascú?, uns cinc pesos?”.

[Cata es queda pensativa, després mou el cap negant].

⁵ És a dir, que han arribat a un punt a partir del qual ja no han pogut avançar.

Inv. [a Margarita]: “I tu què dius?”.

Margarita: “Sis persones, per cinc pesos... no, ajuntarien només uns vint pesos”.

Inv: “I si en posen uns huit?”.,

Cata i Margarita no contesten, es posen a calcular mentalment, es veuen concentrades, sembla que el suggeriment de la investigadora els va resultar útil. Margarita: “No, no dona” [si cadascú posa \$8].

Inv: “Margarita diu que no ix a huit, tu que dius, Cata?”.

Cata: “Que no ix, ix a 10”.

Al final de l'intercanvi, totes han anotat en les seues llibretes aquesta solució:

101010101010 \$60,

o simplement

101010101010

No deixa de cridar l'atenció aquesta manera d'expressar la solució. Sembla que no els és suficient anotar un únic 10, sinó tants deus com a persones hagen posat diners. Finalment, ja que el problema referia a aquest nombre de persones, anotant-les a totes es comunica millor la solució.

Autopercepcions i preocupacions que afloren

Les preocupacions que afloren en les participants al llarg del procés les mostren com a aprenents de matemàtiques, i alhora com a persones que s'autoperceben i s'autoavaluen permanentment, a partir de desitjos que van més enllà dels aprenentatges específics. Els següents són fragments de diferents moments del procés que reflecteixen l'anterior.

El desig de ser eficaços i abandonar la manipulació de material

Inv: “Com Margarita va dir la setmana passada que era més fàcil resoldre amb els dinerets, per a aquelles que creuen que és més fàcil amb els dinerets, ací hi ha dinerets, perquè prenguen el que necessiten, si és que necessiten”. Margarita: “Però no sempre podrem fer-ho amb això” [en to que expressa afligió].

Inv: “Tens raó, Margarita, no sempre podrem fer-ho amb això, també haurem de fer-ho només pensant o escrivint, però si no podem fer-ho així, aleshores ho fem amb els dinerets”. Margarita: “Sí, però tarde un any!” [continua afligida].

Inv: “Com que tardes un any?”.

Margarita: “Tarde un any a resoldre'l!” [encara amb to afligit, tot i que ara també una mica teatral].

Margarita no està conforme amb el seu procediment, a ella li ha sigut útil utilitzar els dinerets, però sap que hi ha procediments més ràpids i eficaços que canviar i distribuir físicament el material. Ella aspira a dominar aquests altres procediments.

La preocupació per la validesa del càlcul mental

Una altra qüestió que preocupa a totes les participants és com saber si els càlculs realitzats són correctes.

Martha: “Deu cadascuna...”.

Inv: “Ja l’has fet, Martha?”.

Martha: “No”.

Inv: “Llavors com dius que t’ha eixit 10?, has tret el compte de cap?”.

Martha: “Sí, però no sé si ha eixit bé o ha eixit malament”. [Martha no sembla convençuda del resultat obtingut mentalment, llavors anota al revers del seu full alhora que murmura: 10 10 10 10 10 10, mira la seua anotació uns moments, finalment sembla quedar satisfeta].

Martha tenia una gran habilitat en el càlcul mental. La seua preocupació per saber si la seua solució és correcta, pot ser reflex de certa desconfiança en aquesta mena de càlcul, o que en internar-se en el món de l’escriptura ha disminuït la seua confiança en ell. Tal inquietud apareix més d’una vegada entre les joves. “Però com sabem si està bé?”, és una pregunta que totes plantegen en algun moment, principalment quan la seua solució l’han obtingut sense escriure.

La menysvaloració del càlcul mental, probablement augmentada quan es comença a manejar l’escriptura matemàtica, la vaig observar també en una altra experiència basada en una situació similar. Ací, una dona d’aproximadament 40 anys em va dir després d’haver resolt un problema correctament: “Jo el problema que tinc és que ho faig mental, després ja no ho sé explicar, però està malament, no mestra?”. “Per què?”. “Perquè la fem sense escriure [...]”.

Conclusions

Les joves participants en aquesta experiència estaven familiaritzades amb la situació plantejada: distribuir equitativament el pagament d’un compte. Aquesta situació els resultà d’interés i va ser útil perquè avançaren en la seua capacitat de resoldre problemes de repartiment. Fins i tot Cata, que a l’inici deia “i ara què segueix?”, sembla haver après d’escoltar els intercanvis de les companyes i al final mostra poder resoldre els problemes.

Alguns problemes van resultar fàcils, per exemple, quan la relació numèrica entre dividend i divisor va poder establir-se mitjançant comptatge o càlcul mental, utilitzant combinacions numèriques conegudes. En canvi, va resultar difícil manejar distàncies “grans” entre dividend i divisor, fins i tot sent el primer múltiple del segon; va ser el cas del problema que involucra la divisió $60 \div 6$.

Sabem que la divisió és una operació que involucra la suma, la resta i la multiplicació, i que, per això, quan es desconeix l’algorisme pot resoldre’s utilitzant aquestes operacions. Però les joves participants, que a penes iniciaven el seu aprenentat-

ge matemàtic escolar, encara no sabien les taules de multiplicar. El fet de pensar additivament els problemes i utilitzar la suma per a provar els quocients va fer més difícils els càlculs, ja que com que no tenien disponibles combinacions multiplicadores per a “provar” amb agilitat la validesa dels resultats que s’obtenien, la prova del quocient podia resultar molt lenta. En tal sentit, es pot afirmar que les taules de multiplicar són una eina molt útil per a facilitar els càlculs i l’estimació dels quocients.

Haver de “canviar” per a fer el repartiment també va resultar difícil; aquesta dificultat es va fer evident quan les monedes de \$10 eren insuficients per a “distribuir” almenys una a cadascuna de les persones que pagarien el compte. Va ser el cas del problema que implicà la divisió $40 \div 5$ que, segons les nostres previsions (errònies), resultaria fàcil de resoldre. Va ser sens dubte un error didàctic no haver-lo plantejat una vegada més al final de la seqüència, perquè no vam poder saber si en aquest moment resultaria resoluble.

Com vulga que siga, les participants es van involucrar amb la situació, van compartir coneixements i estratègies de resolució, i es van ajudar a aprendre. També s’autoavaluaren i potser es van fixar metes personals més enllà de les situacions específiques plantejades, com prescindir “dels dinerets” en fer els càlculs.

En les taules de multiplicar. També és necessari generar una escriptura per a anotar els càlculs i resultats parcials i no perdre de vista la pregunta que planteja el problema. Això últim perquè és fàcil que en el procés de realitzar els càlculs parcials es perda el sentit d’aquests càlculs i la seua relació amb el problema plantejat.

El trànsit del saber de l’experiència al saber escolar és llarg i presenta dificultats. Però l’experiència ací presentada permet veure que l’acció col·laborativa és fonamental per a fer avançar els aprenentatges, i que pot haver-hi moments estimulants i satisfactoris en el trànsit cap al saber escolar, sempre que l’aprenentatge es gestione amb la mirada i l’escolta posada en qui aprén, i amb interès i compromís cap a ells o elles.

Per descomptat, per a treballar els problemes de divisió també queda l’opció d’introduir la calculadora que, a més de facilitar els càlculs, resulta atractiva a les persones. És cosa d’analitzar en quin moment i amb quin objectiu incorporar-la.

La transformació educativa serà feminista, o no serà. Per un programa d'educació pública radicalment feminista

*Intervenció de l'Assemblea Grogà de Gràcia a la III Jornada per l'Educació Pública a Gràcia.
Escoles feministes? del 26 de maig de 2018 a la vila de Gràcia*



I. En quina situació es troba actualment l'educació pública?

1. **El programa neoliberal envesteix l'educació pública:** estem immersos en una crisi civilitzària i ens manca un model i un horitzó polític i social clar que doni resposta al profund malestar material i vital de la nostra societat. De la mateixa manera, l'escola i l'educació públiques viuen una crisi de model, una manca d'horitzó polític i social clar que li doni nous sentits transformadors. Això ho han sabut veure molt bé aquells agents i poders fàctics que estan colonitzant l'escola i l'educació públiques per introduir el model privatitzador i mercantilitzador neoliberal. D'aquesta colonització sorgeix la nova innovació pedagògica dirigida per fundacions privades a través de la nova filantropia, les externalitzacions i el personal docent precaritzat, el desplegament del funcionament empresarial i antidemocràtic en la gestió de les escoles públiques, la immersió en la competició i el treball per objectius a través de les proves externes estandarditzades, i tantes altres polítiques i mesures educatives mercantilitzadores. Però a diferència d'altres processos de privatització i mercantilització com els que hem pogut viure en la telefonia o el gas, o el que estem vivint també actualment en la sanitat, el procés de privatització de l'educació pública no és tan sols un negoci: és la possibilitat impagable de modelar les ments i les cultures del present i del futur.
2. **L'educació feminista com alternativa al programa neoliberal:** en la cerca d'un model educatiu que ajudi a transformar i a alliberar-nos d'aquesta societat en crisi, cal construir un model alternatiu a aquest model privatitzador i mercantilitzador que, malauradament, ja s'està desplegant en el si de l'escola i l'educació públiques sota la iniciativa dels governs de torn. Des d'aquí plantejem que l'únic model amb prou força actualment per esdevenir una veritable alternativa al del programa neoliberal és el de l'educació feminista.

II. Des de quins objectius plantejem una educació feminista?

Quina és la nostra concepció de l'educació i l'escola públiques? Com voldríem que fos?

3. **L'escola pública com a laboratori de revolució social:** després de la família, l'escola és el primer espai de socialització per als infants i constitueix, per tant, un espai crucial de modelatge social. A l'escola es poden aprendre pràctiques democràtiques o autoritàries, pràctiques cooperatives o competitives, pràctiques comunitàries o individualistes. Tot dependrà del model social que hi hagi al darrere. L'escola concebuda com a eina de transformació social pren consciència de la societat en què vivim

—caracteritzada per la cultura individualista, la cultura patriarcal de la lluita, l'autoritarisme i el masclisme, la mercantilització de la vida, el col·lapse ambiental i l'analfabetisme crític— i actua de manera deliberada i activa per transformar i subvertir aquesta realitat social injusta i destructiva. L'escola concebuda com a eina de transformació social no és neutra —ja que la neutralitat en realitat implica decantar-se en favor del sistema—, sinó que és un laboratori de revolució social, un espai experimental i de llibertat on posar en acció totes aquelles pràctiques que qüestionin i subverteixin la societat actual.

4. **L'escola pública com a espai d'emancipació crítica individual i col·lectiva:** addicionalment a les pràctiques i l'acció transformadores, l'escola ha d'apuntar directament al pensament crític, s'ha d'autoreconèixer com a motor d'emancipació crítica fent central l'objectiu de treballar la presa de consciència dels nostres marcs de pensament i vida, i la crítica individual i col·lectiva. Un pensament crític que ha d'entrar en acció a nivell individual, perquè els nostres infants siguin capaços d'exercitar una llibertat de pensament valenta, sòlida i flexible, i aprenguin a dissentir lliurement en el si de qualsevol forma col·lectiva. I un pensament crític que ha d'entrar en acció a nivell col·lectiu, perquè els nostres infants siguin capaços de nodrir-se, organitzar-se i actuar col·lectivament.
5. **L'escola pública com a moviment social:** pensem en una escola pública que recuperi l'esperit de comunitat de la dècada de 1980, on els principals agents de l'escola i l'educació públiques —les mestres, les professores, l'alumnat i les famílies— prenguin consciència novament de la seva funció política. Només així es podrà anar més enllà de les accions puntuals d'unes quantes persones, claustres o col·lectius per reconvertir l'educació pública en un autèntic moviment i agent socialment transformador i emancipador.

III. Per què plantegem una educació feminista?

Per què els feminismes i no una altre moviment social?

6. **Els feminismes, la clau de volta d'un nou model educatiu:** creiem en els feminismes perquè aquestes corrents —que tenen l'humilitat d'autodenominar-se en plural— porten dècades fent un exercici inaturable de qüestionament, emancipació i transformació del sistema en tots els àmbits que ens puguem imaginar. No només el de la històrica i imperdonable opressió i discriminació social que hem viscut la meitat de la humanitat, sinó també en l'àmbit de les identitats personals i col·lectives, en l'àmbit de l'economia, en l'àmbit del cos, en l'àmbit de la política i, com no, en l'àmbit del discurs i el pensament crític. De la mateixa manera que en el seu dia van ser

moviments com el socialisme o l'anarquisme i corrents com el laïcisme o el racionalisme els que van ajudar a sacsejar els plantejaments educatius, avui en dia obrir de bat a bat la porta als feminismes pot ser un exercici tremendament il·luminador per una transformació educativa global i emancipadora adaptada a la nostra realitat actual.

7. **El marc de la vida:** els feminismes han furgat sota els marcs econòmics dels mercats, els propietaris i els treballadors, i sota els marcs i els construccions jurídics de les lleis, els drets i els deures per assenyalar directament la vida. Els feminismes situen la reproducció i la cura davant la producció i el consum, la construcció i la vida davant la destrucció i la guerra, la cooperació i l'ajuda davant la lluita i la competència, l'empatia i el sentit comú del nostre jo social davant la hiperlegalitat absurda i patriarcal. Aquesta és potser la seva gran aportació, la centralitat de la vida, una aportació que apunta als arrels de tot.
8. **Una resposta necessària però contingent:** els feminismes no són (ni pretenen ser-ho) una solució absoluta a la nostra crisi civilitzatòria actual, però sí que aporten un canvi de paradigma que pot ser radicalment il·luminador i pot obrir noves i infinites finestres de transformació. Els feminismes, alhora, no tenen ni pretenen tenir l'exclusivitat de les seves mirades i aportacions. La cooperació, l'actitud crítica, la no-violència, la pau, l'ajuda mútua, la democràcia real... entronquen altres moviments polítics, socials i culturals. En el context educatiu, l'educació emocional, la pedagogia crítica, l'educació integral, el treball cooperatiu, l'autoavaluació... són aportacions realitzades des de múltiples enfocaments no sempre vinculats a la coeducació i als feminismes. Però ara precisament és la mirada conjunta dels feminismes —aquella que posa la vida al centre— la que ens pot proporcionar un nou marc global des del qual abordar el nostre malestar social actual i des del qual revisitar, lligar i donar coherència a aquesta constel·lació de corrents socials i pràctiques educatives. Aquesta és la força dels feminismes aquí i ara.
9. **Els feminismes i l'educació:** els paràmetres dels feminismes i els de l'educació sovint han confluït i això no és casualitat. L'educació escolar està en mans d'una professió feminitzada, una professió que té l'increïble privilegi d'estar arrelada a la pràctica situada, una professió que té per objecte el desenvolupament intel·lectual de les persones però que sap molt bé que també acompanya en el seu desenvolupament emocional i social. I cultura femenina, pràctica situada o desenvolupament integral són paràmetres que connecten indefectiblement amb els feminismes. Això s'ha vist reflectit en moltes pràctiques educatives, incloses evidentment les explícitament etiquetades com a coeducació.

10. **Més enllà de la coeducació:** però encara que potser tan sols sigui una qüestió de terminologia, els feminismes van més enllà de la coeducació. La proposta d'una educació feminista és un model i un programa polític de crítica i lluita contra el sistema patriarcal i capitalista i, alhora, un model i un programa polític de construcció d'una nova realitat social que aposti per la vida. És en aquest sentit que entenem que va més enllà de la coeducació i d'altres models educatius: 1) fa explícita la seva consciència i intencionalitat política radical, 2) proposa un model i un programa educatiu global per a tothom (no només per a les dones, sinó per a tota la societat) i per a tot (parteix de les qüestions de gènere per arribar a les socials, les econòmiques i les intel·lectuals) i 3) pretén transformar radicalment la realitat qüestionant i subvertint activament el sistema. Els feminismes són actualment l'únic moviment social capaç de plantar cara al capitalisme i les seves nefastes conseqüències. I són una proposta crítica però també constructiva que reivindica, simplement, tornar a posar la vida al centre.

IV. Com plantejem una educació feminista?

Com es concretaria una escola feminista en la pràctica?

11. **Cinc eixos en transició:** per esdevenir significativa, l'adopció d'una educació feminista hauria de fer explícits els punts de partida i els punts d'arribada dels seus plantejaments, fer explícita la transició entre la realitat en crisi que vivim i el model social que proposem construir. D'aquí que proposem partir de cinc eixos en transició, cinc grans coordenades de treball que, per una banda, transiten des de la nostra realitat social actual fins a la dels plantejaments feministes i, per l'altra, ajuden a enllaçar l'univers dels feminismes amb el de l'educació. Aquests cinc eixos i les seves transicions són:
- a. Cos. Del dualisme cartesià a la nostra realitat encarnada
 - b. Identitat. Del binarisme a la diversitat de gènere i d'identitats
 - c. Col·lectivitat. De l'individualisme i el patriarcat a la interdependència i la sororitat
 - d. Vida. De la producció i l'acumulació destructiva a la reproducció i la cura
 - e. Pensament. De l'alienació 2.0 al pensament crític feminista
12. **Cos. Del dualisme cartesià a la nostra realitat encarnada:** l'eix del cos és un eix que transita del dualisme cartesià que ha separat cos i ment fins a retornar-nos a la nostra realitat encarnada pròpia de l'enfoc feminista. El cos és la matèria amb què estem al món, és el nostre primer llenguatge, la nostra primordial eina de cognició, d'interacció, de comunicació. Mirem, toquem, ens emocionem abans que no pas parlem. Això les mestres de bressol

ho saben molt i molt bé. Però a mida que avancem en l'escolarització, la nostra manera d'entendre el cos acaba acotada, massa sovint, a una trista i anacrònica assignatura anomenada Educació Física.

I el cos ha estat, com no podia ser d'altra manera, un dels eixos de les lluites feministes, lluites que l'han significat com a eina de producció, de comunicació i d'emissió de discurs, com a eina de plaer, de poder, d'identitat personal, o com a eina de llibertat i d'opressió, per esmentar tan sols algunes mirades. Repensar el cos en el context de l'escola sota la llum dels feminismes és fonamental per enfocar la transformació educativa en un sentit veritablement transformador. Com es pot fer? Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets?

- Amb un treball acurat i conscient del llenguatge corporal: de la comunicació, la retòrica, l'anàlisi, l'emoció, l'acció que fem a través del cos amb eines com el mim, el ball, la dansa, el teatre, el circ o, evidentment, l'esport.
- Amb una educació afectiva i sexual que no sigui un taller aïllat en un curs qualsevol de secundària, sinó que esdevingui un eix curricular fonamental al llarg de tota l'escolarització i, molt especialment, a secundària.
- Amb una educació emocional que abordi la gestió de les emocions, dels afectes i dels desitjos.
- Amb Crítica del Cos, és a dir, treballant la reflexió sobre els discursos i els usos del cos: per exemple, la construcció de la imatge corporal i personal, els cànons de bellesa, la cosificació i l'autocosificació i, fonamental, la cultura de la violència (física, sexual, lúdica, psicològica, estructural, d'Estat) i la seva problemàtica vinculació amb la masculinitat.
- ...

13. Identitat. Del binarisme a la diversitat de gènere i d'identitats:

l'eix de la identitat parteix del binarisme de gènere (home-dona) i transita, en l'escola feminista, cap a la diversitat de gènere i, encara més enllà, la diversitat i la complexitat de totes les identitats. Una de les tasques prioritàries de l'educació formal és la d'acompanyar els nostres infants i adolescents en la construcció de les seves identitats personals i fer-ho a través de la seva educació emocional, intel·lectual i social. En aquesta construcció, la identitat de gènere està absolutament obviada malgrat que juga un paper cabdal que ho travessa i ho condiciona tot des del mateix moment del nostre naixement. En la construcció de la nostra identitat se'ns imposa el binarisme home-do-

na, una construcció cultural que limita el nostre desenvolupament personal i alhora estableix una relació jeràrquica que atorga als homes el poder i discrimina radicalment les dones.

L'educació feminista reclama la centralitat la construcció de les identitats personals dins la tasca educativa, situa al centre la perspectiva de gènere a l'hora d'acompanyar els nostres infants i adolescents en aquesta trajectòria i pretén subvertir els mandats binaristes i discriminatoris per transitar cap a la diversitat de gènere, la inclusió, la tolerància, l'empoderament femení i la construcció de noves masculinitats no agressives ni opressores.

Com es pot fer? Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets?

- Amb una revalorització de les feminitats: promovent la igualtat i l'empoderament femení, trencant l'estereotip tradicional passiu i oprimit, recuperant la història de la dona i la història de la seva discriminació.
- Amb acompanyament en la construcció activa de noves masculinitats: deconstruint l'estereotip masculí normatiu masculista, reassociant-lo a les feines de cura.
- Treballant la diversitat de gènere i les altres diversitats: d'origen, de capacitats, de classe... posant en valor les diversitats, com a punt de partida ric i fonamental.
- Treballant els codis de vestimenta: per aprendre a respectar les persones independentment de com vagin vestides, relacionant la llibertat individual de cadascú amb els mandats de gènere socialment imposats.
- Amb joc simbòlic: forçant la subversió de rols de gènere a través del joc simbòlic. Per exemple, que les nenes juguin a cotxes i construccions i els nens a perruqueries i a cuidar bebès.
- Trencant amb les inèrcies de gènere a l'hora de recomanar itineraris d'estudis.
- No separant els banys de nens i nenes.
- Potenciant els esports mixtos.
- Amb Crítica de Gènere i de les Identitats: treballant la reflexió sobre constructes culturals com el binarisme, els estereotips de gènere o les jerarquies de gènere, i sobre les lluites feministes i LGTBI, i les altres lluites identitàries com la racial, la religiosa o la cultural.
- ...

14. Col·lectivitat. De l'individualisme i el patriarcat a la interdependència i la sororitat: cos i identitat son potser els dos eixos que ràpida-

ment identificariem amb una educació en perspectiva de gènere i amb la coeducació. Però una escola feminista vol anar més enllà. Apareix llavors l'eix de la col·lectivitat, un eix que transita de l'individualisme i el patriarcat cap a la interdependència i la sororitat de la proposta feminista. Malgrat que l'existència de la col·lectivitat sovint sembli una qüestió accidental i merament organitzativa de l'educació individual dels nostres fills i filles a l'escola, el cert és que mediar en la construcció de les entitats i les identitats col·lectives, les relacions socials, les relacions de poder i les discriminacions és una de les tasques centrals de l'escola. Les mestres ho saben molt bé: la resolució de conflictes i les dinàmiques de grup formen part del seu dia a dia. Malgrat tot, en aquesta construcció de les relacions socials i les col·lectivitats el sistema social en què vivim ens empeny cap a l'individualisme, cap a la lluita, la competició i la rivalitat, i cap al domini, l'autoritarisme i l'opressió als més dèbils. Són les dinàmiques que formen part de la cultura patriarcal i neoliberal. Per contra, l'educació feminista posa al centre el col·lectiu, sense entendre que és una contingència accidental de l'educació escolar dels infants, sinó partint de la convicció que la naturalesa interdependent de les persones i que les formes col·lectives d'estar en el món —els diferents nosaltres— són primordials i com a tals cal abordar-les en el context escolar. Ho assenyalava Judith Butler fa pocs dies aquí, a Barcelona: hem de reconèixer la nostra naturalesa interdependent i tenir cura de les formes col·lectives d'estar en el món, construir comunitat, ja que és la forma més contundent de plantar cara a la violència del sistema, una violència que en realitat el que fa és apuntar a la nostra fràgil naturalesa social. D'aquí, d'aquesta mirada, neixen la sororitat, l'ètica de la cura i la cooperació, o la interseccionalitat, pràctiques i conceptes crucials dels feminismes on, en definitiva, empatitzem i fem nostres les vulnerabilitats i opressions de tots.

Com es pot fer? Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets podem aterrar la col·lectivitat, la interdependència i la sororitat a l'escola?

- Amb una aposta clara i contundent per l'escola pública: perquè la pública és precisament la que treballa per a tots sense distinció, la que en els seus principis i valors fonamentals es troba la no segregació discriminatòria.
- Amb el reconeixement de la centralitat de les formes col·lectives: entenent que la comunitat escolar, el grup-classe, els equips de treball, el claustre, l'ampa, les comissions... i totes les formes col·lectives escolars són eixos crucials de la tasca educativa i no pas solucions organitzatives sense més importància.

- Amb una organització escolar i funcionament veritablement democràtics: promovent les assemblees, els debats i els consensos com a eix curricular i pràctica organitzativa. Recuperant la democràcia als claustres (encara que això signifiqui desobeir la llei) i aplicant la democràcia a les aules.
- Fomentant la cooperació: entre alumnes (ajudar a llegir als companys que encara no llegeixen), entre mestres, entre centres. Hackejant aquella dinàmica competitiva entre escoles públiques imposada pels diferents governs i que ha portat, per exemple, a caure en el parany de fer les proves de competències, fer jornades de portes obertes propagandístiques o cobrar als companys de la pública per compartir coneixements de pedagogies innovadores.
- Eliminant, com proposava Ferrer i Guàrdia, exàmens, premis i càstigs: anul·lant els greuges comparatius entre les persones i les organitzacions i aquelles eines que fomenten la competició i la motivació extrínseca.
- Fomentant l'autogestió de l'aprenentatge a través d'eines i metodologies que trenquen el monopoli del saber i el principi d'autoritat i fan tot-hom corresponsable de l'aprenentatge: conferències, treball cooperatiu, avaluació cooperativa, treball per projectes...
- Amb el treball en la resolució de conflictes, les relacions de poder i el bullying: entenent que no són qüestions extraordinàries que cal abordar quan hi ha un conflicte, sinó un eix central (i, per tant, curricular) del desenvolupament social escolar.
- Fomentant la cultura de la barreja i la diversitat: essent revolucionària-ment inclusius.
 - 1) A nivell estructural: eliminant les eines i eixos de segregació com els concerts educatius, la lliure elecció de centre, els centres d'educació especial, els copagaments...; 2) A nivell curricular, treballant, per exemple, la diversitat dels models de família.
- Reformulant els patis i els espais d'esbarjo per trencar dinàmiques discriminatòries (sovint vinculades al gènere).
- Amb Crítica Política i Social: fomentant la reflexió sobre les formes d'organització polítiques i socials.
- ...

15. Vida. De la producció i l'acumulació destructiva a la reproducció i la cura: l'eix de la vida és el que transita de la centralitat de la producció pròpia del sistema capitalista patriarcal cap a la centralitat de la reproducció

i la cura de la mirada feminista. Una altra de les tasques associades a l'educació formal és la de preparar per a la feina i el món laboral, una feina i món laborals que identifiquem, tanmateix, amb la idea de productivitat i treball establerta i definida des de la cultura masculina i capitalista. Però precisament aquesta cultura és la que ha posat el mercat al centre i la que ens està portant, com sabem, cap a desigualtats socials radicals i un col·lapse ambiental sense sortida.

Els feminismes han qüestionat radicalment aquesta visió ampliant la concepció de treball a les feines de reproducció i cura, i posant sobre la taula ni més ni menys que la centralitat de la vida, tant pel que fa a la nostra relació amb les persones, com pel que fa a la nostra relació amb la resta d'éssers vius i el planeta. Entre d'altres corrents i aportacions, l'economia de la cura i l'ecofeminisme han obert, doncs, noves mirades i pràctiques.

Com es pot aplicar a l'escola? Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets?

- Recuperant els sabers femenins necessaris per la cura, els quals han estat “expulsats” del currículum mixt i productiu: cosir, cuinar, brodar...
- Promovent i incentivant les relacions de cura i respecte amb els col·lectius més vulnerables: per exemple, els programes de padrinatge entre grans i petits, establint relacions amb escoles bressol, residències d'ancians, etc.
- Revaloritzant el temps de migdia com espai crucial no productiu sinó de cura i relacions socials: parar i desparar la taula, despertar els nens petits de la migdiada, jugar, avorrir-se... Eliminant els extraescolars del temps de migdia que no són altra cosa que un afany d'aprofitar el temps amb tasques “productives” com si la cura i l'esbarjo fossin menors.
- Amb una redefinició de la relació entre els éssers humans i la natura: treballant a fons l'ecologia, la sostenibilitat, el reciclatge, els residus zero, els altres éssers vius... i reflexionant sobre el dispendi, la contaminació, la sobreproducció, les indústries càrniques, la indústria agrícola...
- Amb Crítica del Treball i de l'Economia: fomentant la reflexió sobre les feines de cura i reproductives i la seva relació amb les feines productives, treballant a fons l'economia crítica i plural, la cultura del consum, el capitalisme.
- ...

16. Pensament. De l'alienació 2.0 al pensament crític feminista: l'eix del pensament és un eix que transita de l'alienació de la cultura neoliberal al

pensament crític feminista. Educar en pensament crític és un dels mantres que mestres i famílies ens repetim sense parar a l'hora de pensar en el model d'escola que volem per als nostres fills i filles. La nostra societat actual, però, hi actua en contra. Patim de sobresaturació d'informació, de manipulació mediàtica, de miratges tecnològics, de tota una bateria d'eines que ens impedeixen posar-nos en alerta crítica per qüestionar un sistema que precisament es troba en ple colapse ètic i material.

En aquest context, els feminismes són uns dels moviments crítics més potents de l'actualitat, el que ho està sacsejant tot: des de la filosofia fins a la ciència, des de l'economia fins a la política, des de la sala d'estar fins a la plaça pública. Alhora, la crítica feminista té uns trets característics que li donen una força tan sols equiparable a la del moviment obrer dels segles XIX i XX: en primer lloc, el pensament crític feminista està fent prendre consciència a totes (i a tots) de la pròpia presa de consciència. És un procés de desalienació que s'inicia sovint amb els greuges de gènere que ens donen aquell *cop al cap* que ens fa mirar el món d'una altra manera. A partir d'aquí ens submergeix en una roda imparable d'epifanies compartides que genera ànsies de saber, d'autoformar-se i de continuar investigant. En segon lloc, es tracta d'una presa de consciència i d'un aprenentatge *col·lectiu*, ple de complicitats i processos compartits. I, en darrer lloc, es tracta d'un pensament crític situat que, dins l'inaturable procés presa de consciència i aprenentatge permanent, respecta els diferents punts de partida, ritmes i tempos de cada individu i col·lectiu.

Com traslladar aquesta actitud de la crítica feminista —radical, compartida i constructivista— a les aules? Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets?

- Amb continguts: instruint en coneixements substantius d'aquells significats i experiències reals imaginades que ens obren als sentits i valors alternatius als del mercat. Treballant totes aquelles matèries vinculades a les Humanitats per mostrar-nos la contingència i el relativisme de les nostres realitats i obrir, per tant, portes a altres mons possibles. Posant especial atenció a: 1) Herstory: la història des del punt de vista feminista, les aportacions de les dones en ciència, literatura, art, la història de les dones i dels col·lectius minoritaris. 2) Feminismes: història i crítica. 3) Opressions: història i crítica.
- Amb exercicis periòdics i rituals d'anàlisi del discurs: fent anàlisi i crítica dels mites del sistema (emprenedoria, competició, creativitat, lideratge, propietat, consum...) i anàlisi, crítica i pràctica dels seus llenguatges (publicitat, cinema, videoclips, música, art, Instagram...).

- Amb dialèctica: les assemblees, les reunions, el treball en grup, les conferències, les tertúlies... posant en pràctica totes aquelles formes i metodologies que promouen la deliberació oral, en grup i en públic, ja que són una invitació a absorbir idees alienes, a enriquir i fer molt més complexes les pròpies idees, a posar-les en crisi, a dubtar, a consensuar, a entrar en conflicte, a deconstruir i a reconstruir en col·lectivitat.
- Donant veu i espai públic a les nenes, noies i les altres veus socialment silenciades (persones racialitzades, persones amb diversitats funcionals....) per ajudar-les a ocupar sense temors l'espai de la paraula oral i pública.
- Amb classes magistrals i tots aquells formats que permeten construir narracions i argumentacions profundes i complexes.
- Amb autoavaluació i avaluació formativa: amb reflexió, valoració i, en definitiva, crítica del propi aprenentatge.
- Amb Crítica de la Crítica i amb Filosofia.
- ...

17. **És el moment dels feminismes:** recordem-ho, estem immersos en una profunda crisi civilitzatòria. El programa neoliberal ha arribat també a l'educació pública i és urgent donar una resposta capaç de combatre aquest embat. És per això que apostem per un programa d'educació pública radicalment feminista. Perquè creiem que actualment l'únic moviment capaç de plantar cara al sistema és el dels feminismes. **La transformació, dins i fora de l'escola, serà feminista o no serà.**

Educació popular, ciutadania i emancipació: un moviment perenne¹

Anna Gómez i Mundó, Universitat de Vic



Molt bona vesprada a tothom,

Abans d'entrar en matèria i presentar el llibre, us vull fer una petita confessió perquè sapigueu d'on surten les paraules que us diré.

En primer lloc, haig de dir que vaig rebre la invitació a participar en la presentació del llibre com si en realitat se'm lliurés un premi. Sí, ho vaig interpretar com quan reps un regal de molt valor, perquè per mi el fet de ser convidada a estar avui amb vosaltres és un honor i un privilegi. Em sento honorada perquè el fet de pensar que jo podria presentar aquest llibre tal i com es mereix és com un reconeixement a la companyia que ens hem anat fent durant aquests anys d'intercanvi d'idees i de pràctiques. I em sento honorada, també, per la confiança renovada en la meua capacitat de poder estar a l'alçada d'una gent de la que, quan en parlo a Vic, sempre presento com a gent valenta. Sou valentes, dic, ho he escrit i ara ho repeteixo.

Precisament, els motius que em fan sentir honorada i contenta de ser avui aquí són trets d'identitat del vostre projecte d'escola popular, un projecte que camina reconeixent el valor de les aportacions de tothom, una proposta educativa, social, cultural i política que ha estat i està sent construïda per gent que sempre confia en les capacitats de les persones amb qui treballa. A mi, personalment, el què mai deixa de sorprendre'm és del que podem arribar a ser capaces de fer juntes quan acabo acceptant el que se'm proposa per part vostra. Recordo que la primera vegada que vaig venir va ser a una escola d'estiu. No entenia massa què se'm demanava i no veia gaire clar com aniria el seminari de narrativa que se'm va encarregar. Feta un mar de dubtes, vaig acabar acceptant més per la tranquil·litat que em va transmetre la meua amiga i col·lega Glòria Díaz (ella ja us coneixia d'altres anys) que no pas pel convenciment de ser la persona més indicada per participar a aquella escola d'estiu. Però va resultar que el que allà vaig viure va ser una experiència tan sorprenent i tan potent que quan més endavant he hagut de decidir si venir o no a les vostres activitats, el sí ha guanyat al no, i això té molt mèrit; té molt mèrit perquè acceptar una invitació així no és fàcil per a algú tan insegura i pessimista com jo, per a qui la primera resposta a una invitació sol ser un no. És veritat que cada cop que en Pep m'ha convidat a escriure o a fer algun seminari he dubtat de si sabia fer-ho i moltes vegades he pensat que no tenia res a dir de més que ja no s'hagués dit. Però en Pep i la seva manera que té de donar per fet que faràs el que t'ha proposat, em va dir aquell primer cop *"Tu vens, i ja faràs. I ho faràs bé."* I que bé que li fes cas, perquè des d'aquella escola a Alfafar i cada vegada que he anat trepitjant Xàtiva, Almussafes i València he anat coneixent la res-

¹ Aquesta presentació-conferència va tancar la commemoració dels 40 anys d'educació popular a Xàtiva, el 24 de febrer de 2020.

ta de persones que tireu endavant el projecte i l'ompliu de sentit. Un grup de persones extraordinàries, acol·lidores, vitals, perseverants en la lluita i en els afectes, un munt de persones compromeses, amb sentit de l'humor, amants del bon menjar i artistes-obreres de la paraula lliure. Per això estic convençuda que el que en mi ha comportat sentir la vostra confiança —arribant a ser capaç de fer coses que en un principi em semblava que en seria incapaç— també ho ha fet en tothom que d'una manera o d'una altra està vinculat a la vida del centre Bosch i Morata i al seu projecte.

És un projecte que fa 40 anys que s'està fent des de la confiança en la potència que totes tenim de ser més, d'aprendre més i de fer més. I aquest *més* és l'horitzó del projecte humanitzador en el que ha escollit viure la comunitat de Xàtiva, tant de dins com de fora de l'escola. Perquè el que passa a l'escola surt per la porta cada dia en els cossos de tothom qui hi ha entrat per aprendre i ensenyar. I perquè el que passa fora, el que passa al carrer, a les fàbriques, a les cases, al mercat o a les empreses, entra dins cada dia en els cossos de tothom que es mou pels passadissos i les aules de l'escola. Perquè tot el que es va creant, proposant i fent genera uns sabers, unes experiències i unes oportunitats que no són exclusives dels membres de l'escola, no es pensen només per la gent de l'escola, sinó que per una clara opció política s'escampa arreu, es treballa perquè arribi a tota la comunitat de coneguts i de no coneguts, es difon amb actes oberts a tothom i es treballa per compartir l'experiència de crear coneixement i cultura amb el màxim de persones que es pot. Perquè així ho ha escollit expressament la gent de l'escola, és una elecció de responsabilitat política, una opció marcadament política que, de fet, no pot deixar de banda ningú que vulgui dir que participa en una experiència d'educació popular.

L'educació popular és una educació que camina sense estar organitzada sobre cap sistema jeràrquic; és l'educació que es fa amb la relació que mantenim dones i homes, joves i més grans, amb el saber. I el saber de l'educació popular no és aquell coneixement que alguns ens volen fer creure que està empaquetat en càpsules d'assignatures tancades ni és el que es deixa etiquetar de més a menys important. Tampoc és aquell coneixement indesxifrable i fosc que amb la dita de "*la letra con sangre entra*" es donava a entendre que per tenir-lo ens hauria de costar suor i llàgrimes. Res de tot això: El saber popular és un saber viu que neix de la vida i torna a la vida, i és per això que fa venir ganes de compartir-lo amb els demés. És un saber que no té cap pretensió de dominar ni d'humiliar ningú, sinó un saber que té sentit per si mateix, un saber que fa sentir a qui l'aprèn el gaudi i la satisfacció de poder haver conegut alguna cosa nova, d'haver pogut emocionar-se en el descobriment d'una nova realitat o d'haver comprès millor allò que abans li semblava incompreensible.

Xàtiva, per mi, és sinònim d'aquest tipus d'educació, i així comença el títol de la publicació: Educació Popular. Com ja us he dit, són paraules grans. *Educació* i *poble*, que es podrien substituir per *procés d'humanització* i *comunitat*. El significat de to-

tes aquestes paraules ja ens porta sense poder-ho evitar cap a les dues que segueixen al títol: ciutadania i emancipació.

Us explico perquè ho veig així.

Quan algú forma part de qualsevol experiència educativa és senyal inequívoca que està en relació amb algú altre o amb alguna cosa altra. Sigui l'altre un home, una noia, un llibre o un paisatge, el cas és que qui viu l'experiència educativa està al món, està en un context que és més que ella. Aquesta transcendència de trobar-nos més enllà de nosaltres és la que ens demostra que l'educació no és un fet que pugui passar aïllat dels altres ni que es pugui viure al marge del món, sinó que l'educació és una experiència que per tal que pugui passar necessita sí o sí la relació d'uns i d'altres; així, és ben clar que per tal que puguem viure l'educació és imprescindible que ens relacionem, ens trobem, ens parlem, ens mirem i ens reconeguem. Per tot això penso que l'educació no pot ser sense el poble. Pot ser instrucció, pot ser adoctrinament, pot ser modelatge, pot ser moltes altres coses, però el que passa sense tenir en compte la relació de reconeixement, d'intercanvi i de confiança amb l'altre no és educació. Per això deia que educació popular ja em portava a la ciutadania, perquè la ciutadania és aquesta pràctica política d'estar al món que fem com a subjectes agents i potents, subjectes que fem, pensem i vivim amb la potència de ser més del que som gràcies a la llibertat que ens dona el fet d'estar vinculats entre nosaltres fent que allò que és un cúmul de gent es converteixi en comunitat política.

Anem ara per la paraula emancipació. Parlava del ser més del que som. Ser més del que ja s'és és la conseqüència més clara que té el fet d'aprendre i és en aquesta conseqüència en la que trobo el motiu pel qual hauria d'aparèixer, i per tant apareix, la paraula *emancipació* en el títol del llibre.

Dos significats que trobo en la paraula emancipació són el d'alliberament i el de transformació. I és interessant adonar-se que alliberament i transformació fan referència a processos, no a estats acabats. No fan referència a uns objectius aconseguits rotllo "ara ja som lliures i ara ja estem transformats", sinó que són processos en marxa, que s'estan movent. Són moviments de llibertat i de transformació. La seva imatge no seria la de l'aigua estancada, sinó la de l'aigua corrent, l'aigua que està en continu moviment, aquest moviment perenne que no s'acaba i que no té fi. L'emancipació és aquest moviment inacabat del *ser més* que us deia, aquesta superació de límits i fronteres que eixampla el ventall de possibilitats gràcies a la força de la llibertat i de la imaginació.

A Xàtiva en teniu molta d'imaginació, i em sembla que això és una de les coses que us ha ajudat a estar sent com sou. Perquè qui té la capacitat d'imaginar és qui és lliure, qui es permet pensar altres possibilitats de les que ja té a l'abast; és qui té la valentia de caminar cap a llocs que sap que no per ser desconeguts vol dir que no puguin existir. Les persones i les comunitats que imaginem no tenen por de pensar ni

d'inventar, no tenen por de conèixer idees noves ni de posar-se a fer canvis. Són comunitats, com la vostra, que deixen el '*Virgencita virgencita que me quede como estoy*' a una banda i surten de la comoditat de conèixer el què ja es té per participar en la creació de noves realitats. Perquè són persones, sou persones, intel·ligents i sensibles que, junt amb el far de la dignitat, sabeu que això d'estar còmodes en el que hi ha és un impossible mentre hi hagi una sola injustícia que limiti la dignitat humana.

Al centre Bosch i Morata feu el que segons el meu punt de vista és fonamental, i per això us considero uns referents imprescindibles a l'hora d'entendre la proposta política de la pedagogia de Paulo Freire. El que feu de tan valor és un *bajando*, que en dic jo. O sigui, tradueixo el *bajando*: no us quedeu en agitar banderes amb eslògans inconformistes davant la realitat injusta, desigual i opressora (que és on s'han quedat moltes escoles i educadors que es diuen seguidors de Freire) sinó que traduïu la lectura del món en actes transformadors. Sou gent rebel a l'opressió, i ja sigui amb els llapis o amb els ordinadors, sempre heu fet de la lectura de la paraula una lectura de la vostra-nostra realitat. Però és que, a més, no ho heu fet amb un to de ràbia i d'impotència, no, sinó duent a terme activitats concretes capaces d'anar transformant la realitat que heu sabut observar i detectar com a injusta.

I per què teniu tanta imaginació, per ací Xàtiva? Jo sóc del parer que la clau està en que ensenyau llibertat ensenyant i aprenent en llibertat. La clau es trobaria, doncs, en la llibertat que teniu i sentiü entre vosaltres gràcies a l'entramat de relacions que sosteniu des de fa tants i tants anys i a la llibertat que genereu quan establiu i renoueu tants vincles amb totes les persones, associacions, moviments i organitzacions amb les que ho feu.

Sempre teniu les portes obertes a qui vulgui entrar, convideu gent veïna i gent que viu a l'altra vora del mar a que us expliqui coses noves, idees que us facin pensar i que pugueu discutir amb el pensament crític que des del minut 1 que es parla amb vosaltres es veu que és present en el vostre quotidià. I potser hi és present, aquest pensament crític, gràcies a l'obertura que teniu a les altres veus, la vostra pràctica d'escolta i de diàleg amb altres maneres de fer educació, una escolta i un diàleg compromès que és ben visible en la sàvia mania que teniu de fer seminaris, tallers, conferències, concerts, assemblees, exposicions, jornades i el què faci falta.

L'activitat constant de sostenir i crear relacions de confiança, de complicitat i d'ajuda mútua va fent de la comunitat de l'escola una comunitat de seguretat i de cura que ajuda sense cap mena de dubte a que la llibertat que circula per aquí no desaparegui, sinó al contrari, fa que es renovi cada dia. Aquesta llibertat és la que empeny en moments de disgustos i desaires donant l'energia necessària per perseverar en el moviment subversiu i revolucionari que hi ha en tot procés de transformació social. L'energia de la llibertat en el treball comú que feu és ben palpable quan estant enmig de les mogudes que organitzeu t'adones de la gran quantitat de gent que s'ar-

remanga fent telefonades, posant cadires, fent intervencions rigoroses per debatre les idees o acompanyant sobretauls.

Un altre factor que considero que té un pes molt important en el fet de ser una escola amb iniciatives valentes i lliures és el valor que doneu a la memòria. Sou una escola feta de gent conscient del llegat que heu rebut del vostre passat, de gent que sap que abans que existís n'hi havia d'altres que també van treballar per a deixar un món millor de com l'havien trobat i us heu deixat ensenyar per ells i elles, i del seu testimoni n'heu tret lliçons que teniu en compte per orientar-vos mentre tireu endavant el vostre camí.

En aquest punt, deixeu-me que també jo m'orienti amb el testimoni d'una dona per fer-vos arribar el valor que us afegeix el fet de donar en el vostre projecte d'educació popular, lliure i radical un lloc a la memòria. Es tracta del testimoni que va deixar en una reflexió Emma Goldman, una dona que va ser capaç de viure en llibertat la seva opció vital durant uns anys (finals de segle XIX-principis del segle XX) uns anys en els que no era gens fàcil viure sent el que ella va ser: dona, immigrant, obrera i anarquista.

La reflexió que va escriure diu:

“El amor a la libertad es un rasgo universal, y hasta ahora ninguna tiranía ha logrado erradicarlo. Algunos de los dictadores modernos podrían intentarlo, y de hecho lo están haciendo con todas las formas de violencia a su alcance. Incluso si duran lo suficiente para llevar a cabo un proyecto de este tipo- lo que es difícilmente concebible- existen otras dificultades. Por un lado, las personas a las que los dictadores intentan formar tendrían que ser alejadas de todas las raíces de su historia que pudieran mostrarles los beneficios de la libertad. También tendrían que ser aislados del contacto con toda otra persona de quien pudieran recibir ideas libertarias. Sin embargo, el hecho mismo de que una persona tenga conciencia de sí misma, de ser diferente de los demás, crea el deseo de actuar libremente.” (Goldman, 2019:246).

Propers a les arrels de la vostra història, rics en relacions i conscients de la vàlua de la vida de cadascú, teniu les condicions que Emma Goldman diu que són imprescindibles perquè ningú us pugui allunyar ni privar de la vostra llibertat, la que de manera invisible articula el dia a dia d'aquest projecte compartit i comú en el que tothom posa el seu gra de sorra. Tothom hi posa el seu granet de sorra perquè tothom és reconegut com a participant del projecte, i és que ja des dels inicis s'ha anat organitzant amb la voluntat decidida d'esborrar les jerarquies de mestre-alumne, d'equip directiu i equip docent, de veterans i de novells. En aquest sentit, dir-vos que una de les coses que em fan pensar que és veritat tot el que us dic avui és el fet de veure com

acolliu i tracteu les noies i nois, uns joves que sovint arriben aquí després de ser expulsats del sistema educatiu formal i que respiren poques esperances al seu voltant. Com els rebeu, com us hi relacioneu de manera sincera sense paternalismes, com els veieu igual de dignes que vosaltres per assistir i participar a les activitats, amb quin respecte els escolteu i les acompanyeu cada dia en les seves vides. El tracte amb el que us relacioneu humanitza, civilitza i dignifica a tot un poble que resisteix davant la idea fatalista que no hi ha res a fer, que el jovent d'avui en dia no se'n pot sortir. Vosaltres, amb els i les joves (que també són Vosaltres) genereu les possibilitats de pensar un projecte de futur possible, i amb la vostra feina feu callar a molts, a molts de tan perversos que preferirien el fracàs de moltes vides abans d'admetre que l'educació o és popular, o no és.

La defensa que sempre heu fet d'una educació permanent lliure, popular i transformadora us ha portat a viure molts conflictes amb les instàncies de poder, fossin del color polític que fossin; i aquest fet em sembla un excel·lent indicador que mostra el gran treball que heu fet, un treball compromès i constant pel qual heu estat vistos com un col·lectiu incòmode. Sou incòmodes perquè no cal·leu, i no us quedeu impassibles quan es trepitgen els drets o quan endevineu que algú es vol posar una medalla a costa vostra. Sou generoses, però no ingènues. Sou amables, però no submises. Sabeu distingir els dons civilitzadors de la generositat, l'acollida i l'amabilitat de les actituds que porten a la submissió i legitimen l'opressió. O sigui, sou homes i dones sàvies, perquè cultiveu el coneixement amb la paraula lliure i amb la relació d'amor a l'educació i a la seva pràctica. I sou dones i homes lliures perquè penseu, decidiu i feu la vostra via al marge de les modes pedagògiques de torn.

El fruit va calant com pluja fina i potser, com que hi esteu ficats, la importància de l'existència d'aquesta escola us passa desapercebuda, però sapigueu que amb la perspectiva que em dona la distància de mirar-m'ho des d'una altra institució lluny del poble de Xàtiva tinc claríssim que l'aportació que feu al món de l'educació permanent popular és gegant, és necessària i tal i com es plasma amb la diversitat de temes i d'autores del llibre que presentem avui, és referent per a moltes de nosaltres.

Al llibre s'hi poden trobar moltes de les característiques que us identifiquen, moltes, com per exemple la pràctica fonamental que feu de crear i protegir els espais i els temps per la trobada, pel debat i per crear i gaudir de la cultura. També deixa veure que sou projecte que no tapa els conflictes que es troba, sinó que sap escoltar els punts de vista diferents per a caminar a una solució des del debat crític i respectuós amb tothom qui en forma part. Els diferents testimonis del llibre mostren que les coses grans es fan des de la confiança en la capacitat de cadascú de nosaltres i de la força que dona la llibertat. Que avui tinguem a mans aquesta publicació és una mostra més que totes i tots heu estat i sou creadors d'una experiència en la que us aneu afirmant a cada pas que feu sense prepotència, però sí amb tenacitat i humilitat, que us

aneu responsabilitzant de les vostres vides posant la cura, la dignitat i la vida al centre de les vostres relacions, sense delegar a altres les decisions de les qüestions que us afecten i us importen. Tenir a disposició aquest llibre és una oportunitat per conèixer la potència transformadora del model d'educació popular, lliure, crítica, sensible i valenta que, fidel a la seva història de lluita per la cultura i l'educació, es fa en aquesta petita ciutat del País Valencià.

No us diré tota la llista de temes que hi estan recollits, perquè el que es troba en aquest llibre serà, com sempre passa amb tots els llibres, descobert i creat amb la lectura que cadascú en faci, fent possible una vegada més la transcendència de l'experiència educativa transformadora quan les idees del llibre ressonin més enllà de les seves pàgines.

Acabo compartint-vos una de les idees que m'han ressonat amb força i que ha inspirat la presentació d'aquest llibre: que l'educació popular no és una idea utòpica sinó una realitat possible.

Moltes felicitats i per molts anys més de vida al Centre Francesc Bosch i Morata i a la seva gent!

Salut i Llibertat.



Elements epistemològics per a una formació humana alliberadora

Jose Clovis de Azevedo¹

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Introducció

Aquest text parteix de la reflexió estimulada pels moments conjunturals que viuen algunes regions del món i particularment el Brasil. Es tracta d'un quadre complex d'avanç de concepcions que sobrepassen el conservadorisme tradicional i rescaten conceptes i pràctiques feixistes. En el cas brasiler aquestes pràctiques feixistes s'expressen en atacs homofòbics, agressions a negres, indígenes i a persones del nord-est brasiler. Aquesta realitat col·loca les idees humanitzadores en una correlació de forces desfavorables i en posició de resistència.

Deriva d'ací la necessitat de pensar sobre les fonts que estimulen la formació d'un pensament obscurantista, deshumanitzant. Al mateix temps, es qüestiona el paper d'un sistema educatiu públic pel que fa al contingut de la formació de les persones.

¹ Llicenciat i batxiller en Història per la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*, doctor en Educació per la *Universidade de São Paulo-USP*; secretari d'Educació de Porto Alegre-RS (1997-2000); rector de la *Universidade Estadual do Rio Grande do Sul* (2001-2003); secretari d'Estat d'Educació de l'Estat de *Rio Grande do Sul*, Brasil (2011-2014); docent del Programa de Post-graduació *stricto sensu* en Rehabilitació i Inclusió del Centre Universitari Metodista IPA; coordinador del Nucli d'Investigació de Polítiques Educacionals-NEPE.

Algunes preguntes intrigants semblen emblemàtiques sobre el contingut valoratiu hegemònic en el tracte del coneixement escolar. Així, podríem qüestionar, per què les discussions de les qüestions culturals no han sorgit en l'ambient escolar, però sí en els moviments socials? Troben en l'espai escolar gran resistència per a la seua difusió? Els moviments feministes, LGTB, el moviment negre, la defensa de les ètnies indígenes són encara temes restringits, inusitats i moltes vegades rebutjats a les escoles brasileres? Això ens porta a altres preguntes, quins elements epistèmics podrien contribuir a una formació solidària i humanitzadora per als quaranta-tres milions de xiquets i adolescents de quatre a dèsset anys que freqüenten les escoles brasileres? Com formar una massa crítica amb qualitat social i tècnica en la perspectiva d'una societat democràtica superadora de les desigualtats?

No tenim la pretensió de respondre a qüestions tan complexes en aquest espai restringit, però sí que volem assenyalar algunes pistes que puguin ser referències per a una formació de persones a les quals els repugnen les injustícies i prejudicis.

Inicialment és necessari reconèixer que les accions pedagògiques resulten de concepcions epistèmiques no sempre explicitades o fins i tot, no practicades conscientment pels educadors.

A partir d'aquesta constatació s'evidencia la necessitat de donar la possibilitat als educadors i educands, l'accés a noves fonts epistemològiques que s'adrecen per a pràctiques pedagògiques que perceben els educands com a subjectes i el coneixement com a construcció del subjecte i no una mera transmissió d'informacions. Aquest canvi qualitatiu en l'acció pedagògica, orientada per una ruptura amb les epistemologies que no perceben el subjecte, només serà viable amb la construcció de nous paràmetres per a la formació de les persones.

Conscientment o inconscientment, teoria i mètode es materialitzen en les pràctiques, en les actituds i en les relacions educador-educand. Per tant, es fa necessària una formació que possibiliti els educadors l'apropiació conscient, crítica, d'una teoria del coneixement, d'un camí epistemològic que oriente el quefer pedagògic. Una de les qüestions centrals per a aconseguir el sentit i el significat d'allò que es fa a l'escola es troba en les següents interrogacions: A partir d'on i amb quin pensament es construeix el coneixement? Quines són les referències teòriques de la formació del pensament que construeix el coneixement? La primera qüestió suscita moltes altres que, evidentment, estan lligades a la segona. La separació que fem entre elles és merament didàctica, metodològica. Quan relacionem la "matèria primera del coneixement" a les fonts que considerem el coneixement, a les fonts que considerem significatives per a l'acte de conèixer, ja estem jerarquitzant un conjunt d'idees, valors i conceptes sobre el món de les coses i sobre el món humà, fins i tot, que tals conceptes no siguen clars o metòdicament sistematitzats en les nostres ments. A partir d'aquests primers passos i actituds podem, *grosso modo*, fer una retallada per a recórrer dos camins epis-



temològics amb suposicions diferents. Un d'ells basat en una investigació especulativa, idealista, on les idees són considerades com el real, i el real, la projecció de les idees, o, fins i tot, el real transcendeix el pràctic-sensible del món humà. En aquest cas, el motor de l'univers és sempre un agent extern. Aquestes suposicions tendeixen a negar el subjecte o subestimar el seu paper. En aquesta perspectiva conèixer deriva per a la sistematització d'una lògica formal que passa al llarg del context cultural socialment produït.

En l'educació escolar aquesta visió té com a subproducte la cosificació del seu contingut, la pèrdua de significat d'un coneixement considerat acabat, tractat com un valor en si. És el primat de la linealitat mecanicista que concep la realitat com si fora màquina, amb funcionament predeterminat, excloent el paper transformador del subjecte. Aquest "coneixement" fetitxe produeix la concepció ingènua del paper de determinats "continguts", entesos com a instruments decisius per a la vida de les persones. No obstant això, el "coneixement" tractat en aquesta perspectiva perd la sensibilitat amb la dinàmica sociocultural, amb la concreció de l'univers social on s'opera l'acte educatiu, servint moltes vegades per a ocultar l'essencialitat del funcionament de la societat, per això es torna un coneixement per a una formació conservadora. És a dir, limita la percepció de fenòmens, com ara: la comprensió del funcionament de les relacions de treball; de la mecànica de la producció; de la distribució de la riquesa i de les relacions socials que deriven d'ella; de les concepcions i valors que impliquen en el tracte amb la naturalesa; de les qüestions d'ètnia, gènere i d'altres qüestions culturals. Aquests elements són revelats o ocultats conforme l'actitud davant el coneixement. Val a dir que la seua consideració depén del camp epistemològic en què se situa i del pensament que orienta la construcció d'aquest coneixement. El canvi és, doncs, la superació del conflicte entre forces internes contradictòries inherents a l'existència real. No obstant això, aquestes forces no es mouen espontàniament, això no és un moviment mecànic, incontrolable, una fatalitat. Al contrari, és un moviment històric, del subjecte històric en direcció al descobriment de la naturalesa i de les seues lleis en la construcció social de la realització de la humanització i del seu horitzó utòpic.

En aquesta comprensió posem en discussió alguns elements que revelen les possibilitats de diàleg entre diferents perspectives teòriques que se situen en un camp oposat d'aquelles que inhibeixen la creació humana i redueixen el subjecte a objecte. Seleccionem alguns elements epistemològics de Paulo Freire, Antonio Gramsci, Boaventura Souza Santos i de John Dewey que, possibiliten una reflexió sobre la formació de persones considerant algunes categories com ara: "el sentit comú", "la filosofia de la praxi", "la dialèctica", "la democràcia", "l'escola vinculada a la comunitat", "el coneixement pertinent", així, com altres elements per a un coneixement llibertari de la realitat i per a la formació de persones millors.

Gramsci: el sentit comú i la filosofia de la praxi

En el pensament gramscian, la història i la cultura formen la unitat totalitzant en la qual la humanitat crea i recrea les seues condicions d'existència i forma el seu pensament, les seues creences i els sentits de la seua creació, això és un punt complex del desafiament del fet de conèixer. El coneixement dialèctic en la creativitat de la relació interactiva subjecte i objecte, o l'oposat, el coneixement de la creativitat especulativa. “La filosofia clàssica alemanya introdueix el concepte de creativitat del pensament, però en el seu sentit idealista i especulatiu” (GRAMSCI, 1981, p. 33). En la filosofia de la praxi la creativitat té el sentit del pràctic-sensible, d'afirmació de la història com a creació humana, “[...] en el sentit en què ensenya com no existeix una realitat en si mateixa, en si i per si, sinó a penes en relació històrica amb els homes que la modifiquen” (GRAMSCI, 1981, p. 34).

Gramsci, critica la idea que considera la filosofia com “[...] una cosa molt difícil pel fet de ser una activitat intel·lectual pròpia d'una determinada categoria de científics especialitzats” (GRAMSCI, 1981, p.11). Segons ell, això és un prejudici que s'ha de destruir. Per a Gramsci, allò que ha de ser demostrat en primer lloc és que tots els homes són filòsofs, fins i tot sense tindre consciència d'aquest fet, perquè tota manifestació humana, siga el llenguatge, la religió, la manera de vida, el sistema de creences o el folklore contenen una concepció del món. Aquesta Concepció pot ser imposada, acrítica i desagregada, o conscient, crítica, pròpia, producte de la participació, de la praxi del subjecte que, en fer història, dimensiona la seua humanitat.

En el passatge de la Concepció filosòfica espontània per a una filosofia crítica, els individus realitzen la seua humanitat i són capaços de judicis més complexos sobre la seua existència. Admetre, que tots els éssers humans són portadors de concepcions de món, significa considerar que tots són portadors de coneixements, de sabers generats per la creació cultural en la producció de la seua existència. També vol dir que fora de l'espai escolar preexisteix un coneixement produït per la vida comunitària. Aquest coneixement fruit de la vida cultural i de l'experiència, penetra a les escoles amb els seus portadors. Així, tornem a la qüestió inicial: o l'escola desconeix aquest coneixement i intenta ensenyar amb base en el raciocini especulatiu, idealista del coneixement com a substància de conceptes i categories que preexisteixen i són externes al món real —perquè són considerades com la pròpia realitat— o l'escola parteix de l'articulació del coneixement de la vida amb el coneixement sistematitzat, orgànic i coherent. En aquest cas, es tracta de construir el coneixement a partir del “sentit comú” secundant-se en allò que Gramsci anomena nucli “racional del sentit comú”, o “bon sentit” com a camí de producció d'un “sentit comú diferenciatiu”. És a dir, percepcions més complexes de la realitat, el coneixement nou. La concepció que estableix la relació de l'activitat intel·lectual amb el “simple” de la filosofia, amb el sentit comú, de la ciència amb el coneixement popular, col·loca la qüestió de la transforma-



ció del “[...] nucli sa del sentit comú, la qual cosa podria anomenar-se de bon sentit, mereixent ser desenvolupat i transformat en una cosa unitària i transformat en una cosa unitària i coherent” (GRAMSCI, 1981, p.16). El que Gramsci aplica en el coneixement filosòfic és —amb diferents matisos i diferents pressuposicions— desenvolupat pel pensament pedagògic i filosòfic lligat a diversos corrents del pensament progressista de l’educació.

Del sentit comú al pensament crític i transformador

En la continuïtat de la cerca de referències demarcadores per a una epistemologia transformadora i ciutadana, l’obra de Paulo Freire (1921-1997), representa una recreació convergent —en el context fertilitzat per les lluites socials del nostre temps— d’un conjunt de contribucions teòriques inherents a la matriu epistemològica formadora d’actituds crítiques i actives enfront dels desafiaments de la vida en totes les seues dimensions. La pedagogia freireana significa una enorme obra de sistematització teòrica i pràctica d’una teoria del coneixement aplicada a l’educació, pressuposant aquesta com un procés de formació humana en què el coneixement del sentit comú és incorporat al procés de construcció del coneixement. Tota la seua extensa obra està basada en la preocupació pel respecte, i en la consideració del coneixement fruit de l’experiència social, com a punt de partida i de superació. “No hi ha per a mi, en la diferència i en la distància, entre la ingenuïtat i la crítica, entre el saber de la pura experiència feta i el que resulta dels procediments metodològicament rigorosos; no és una ruptura, sinó una superació” (FREIRE, 1997, p. 34). La producció del coneixement es dona en el procés de transformació de la curiositat ingènua per a la curiositat epistemològica. La curiositat ingènua és la que caracteritza el sentit comú. El desafiament de l’educador és pensar i actuar de manera que respecte el sentit comú i, al mateix temps, estímul la seua superació. Superació que implica fer una crítica del sentit comú, passant de la no rigorositat per a la rigorositat. En aquest trànsit, l’educador ha de tindre “[...] respecte i estímulo a la capacitat creadora de l’educand”. Implica el compromís de l’educador amb la consciència crítica de l’educand la promoció de la ingenuïtat del qual no es fa automàticament. (FREIRE, 1997, p. 32-33).

L’acte d’ensenyar i aprendre és un acte de relacions complexes. Ensenyar no és transferir coneixements, Freitas (2001), sinó la realització d’un conjunt d’accions que creen les condicions per a la seua construcció, en el qual qui forma és també format en una relació dialèctica entre ensenyar i aprendre. L’acció d’ensenyar és també una acció d’aprenentatge. “No hi ha docència sense discència, els dos s’expliquen i els seus subjectes malgrat les diferències que els connoten, no es redueixen a la condició d’objecte un de l’altre. Qui ensenya aprèn en ensenyar i qui aprèn ensenya en aprendre” (FREIRE, 1997, p. 25).

² Els conceptes de paradigma emergent, de regulació i emancipació, coneixement prudent són aprofundits i detallats per Boaventura de Sousa Santos en: *Crítica da Razão indolente: contra o desperdiço da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

Coneixement i formació emancipadora

Podem trobar punts de contacte entre les contribucions de Gramsci, Freire i Boaventura Souza Santos. Segons Santos (1996), la construcció d'un coneixement emancipador parteix de l'humà real, de l'elevació del "simple" a la condició de subjecte crític, de pensar coherentment el seu projecte de vida. El pensament de Sousa Santos es perfila en l'emancipació quan rescata el subjecte. Com Gramsci, que rescata el nucli racional del sentit comú desordenat. Boaventura de Sousa Santos, amb una altra forma d'expressió, també pren el sentit comú, no en la seua forma pura mistificada, sinó el sentit interpretat críticament a la llum del coneixement científic. "D'aquesta forma, el sentit comú és conservador i pot legitimar prepotències, però interpretat pel coneixement científic pot estar en l'origen d'una nova racionalitat. Una racionalitat feta de racionalitats" (SANTOS, 2001, p. 57). A aquesta nova manera d'encarar el coneixement Boaventura de Sousa Santos, la denomina de *paradigma emergent*, i a aquest coneixement, *coneixement prudent*.²

En tractar del sentit comú, l'autor, de certa forma, reafirma l'epistemologia gramsciana de la construcció del coneixement des de la vida del "filòsof" que habita en cada home i cada dona. Afirmar la importància de la forma del coneixement practicat en la vida, "[...] el sentit comú, el coneixement vulgar i pràctic amb què en el quotidià orientem les nostres accions i donem sentit a la nostra vida" (SANTOS, 2001, p. 56). La consideració del sentit comú com a font, o com a base per a la construcció d'un nou i diferenciat coneixement amb arrels i motivacions en la vida, en la cultura i en l'experiència concreta, és una contribució epistèmica important per a una acció pedagògica que tinga sentit i significat per a educadors i educands.

La formació per a la democràcia

John Dewey va definir l'educació com un laboratori de confirmació de les hipòtesis de la vida suscidades per la filosofia. L'experiència com a comportament intencional dels individus permet una educació que produeix significats col·lectius per als éssers humans (BELTRAN, 2003, p. 50). La intel·ligència humana no és un atribut individual, sinó social, que es desenvolupa permanentment en les interaccions socials per mitjà de la comunicació, però és un recurs per a la supervivència de l'espècie. "L'educació és un procés inacabat, i les activitats són elements centrals de l'activitat escolar. [...] l'educació és en si mateixa, una forma d'acció política" (BELTRAN, 2003, p. 50). Dewey, considerava la democràcia una forma de vida, un procés d'alliberament de la intel·ligència. Per això, la necessitat d'una escola democràtica, impregnada per l'ambient comunitari. Per a ell, política i educació tenen una identitat: l'educació forma demòcrates, és crítica de la societat i depèn de la política. L'escola és concebuda com una agència de la democràcia. En la qüestió de les fonts del coneixement, l'autor considera que una de les etapes de l'aprenentatge es manifesta en



la familiaritat i en el tracte d'allò que els xiquets "[...] ja porten amb si, [...] l'objectiu de l'escola és ensenyar els xiquets a viure en el món en què ella es troba" (BELTRAN, 2003, p. 53-54). Dewey, reconeixia la inserció de l'escola en la comunitat en atribuir-li un paper crític i actiu al costat de la comunitat, qüestionant els seus traços negatius i interactuant amb aquesta en la cerca de solucions que superen les dificultats socials dels xiquets. Ell considerava l'escola un lloc de vida present, d'experiència. "L'escola no és, doncs, un lloc de preocupació per a la vida futura, sinó que és en si mateixa, un lloc de vida que caldrà projectar a fi que es manifesten les experiències que els alumnes tenen i es possibiliten altres noves" (BELTRAN, 2003, p. 54). Entenia que l'escola hauria d'estimular els alumnes a sentir-se feliços en la millora de les condicions dels altres. Per a aconseguir tal fi, Dewey insistia en la necessitat de combatre l'hàbit que considera la intel·ligència com un atribut personal, perquè l'autor la considerava com un producte social.

La visió d'educació de Dewey dialoga amb la concepció epistèmica de la construcció del coneixement des del local, amb les experiències i les manifestacions culturals més simples fins a visions més complexes, en les quals conèixer és també un acte de democràcia i cooperació. Aquesta és, sens dubte, una teoria epistemològica que impulsa el pensament valoratiu dels processos socials i culturals, malgrat les delimitacions de les fronteres filosòfiques i ideològiques de Dewey, que se situava en el camp del pensament liberal, carregant les contradiccions típiques de la seua època.

Consideracions finals

En realitzar aproximacions entre Gramsci, Freire i Santos no teníem la intenció de promoure comparacions o identitats artificials entre aquests autors. No ens són estranys els diferents abordatges i les contradiccions teòriques que poden ser detectades en les seues respectives obres. El nostre objectiu és posar en evidència el potencial de referències teòriques per a una formació crítica compromesa amb un coneixement capaç de transformar alliberant l'ésser humà. No tindrem persones adultes amb formació emancipadora, amb autonomia per a ser millors, per a construir un món millor, sense una escola pública que siga un espai de formació alliberador per a xiquets i adolescents. Com podem esperar persones millors sense formar xiquets i adolescents amb tals propòsits? Si fora així, les pressuposicions teòriques i metodològiques per a un coneixement alliberador poden ser trobades en les contribucions científiques compromeses amb la humanització. El camp progressista, compromés amb la democràcia, amb la defensa de la vida, amb la inclusió té una pluralitat de perspectives per a produir un coneixement i una formació al servei de la humanitat. La utilització dels referencials alliberadors pressuposa entendre l'educació com un acte polític, i com a conseqüència, demanda disputes per un projecte de societat amb aquesta coherència. Al camp polític filosòfic compromés amb la transformació, no n'hi ha

prou amb conquistar espais de poder polític, sinó que necessita proposar una escola participativa, Brandão (1988), amb una formació ciutadana, Azevedo (2007), i una educació integral, Azevedo i Reis (2014), que forme l'individu en totes les dimensions: intel·lectual, ciutadana i tècnica, trencant amb una formació estreta, instrumental, subordinada als valors mercantilistes, estimuladors de prejudicis i discriminacions. Si volem persones millors per a un món millor, hem de disputar el contingut de la formació escolar amb els patrocinadors dels valors regressius i feixistes.

Referències bibliogràfiques

- AZEVEDO, Jose Clovis. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Editora Sulina, 271p.
- AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (orgs). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Santillana, 2014.
- BELTRAN, Francisco. «A educação intencional». In: CARBONELL, Jaume (org). *Pedagogias do Século XX*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante Socioantropológica*. Texto de apoio à assessoria da SMED/POA, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Edició en valencià: *Pedagogia de l'Autonomia*. Publicacions de l'Institut Paulo Freire, Xàtiva, 2003).
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.
- GRAMSCI, Antônio. «Introdução ao Estudo da Filosofia». In: *Cadernos do Cárcere, V.1*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as ciências C*. Porto: Edições Afrontamentos, 2001. (Edició en valencià: *Um discurs sobre els ciències. Introducció a una ciència postmoderna*. Publicacions de l'Institut Paulo Freire, Xàtiva, 2003).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica à Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.



dialogica

Dona i formació: la difícil consolidació de les escoles d'adultes a Espanya (1906-1915)

Pere Fullana Puigserver¹, Universitat de les Illes Balears / GEDHE-IRIE



Introducció

La promulgació de diversos reials decrets i disposicions de la Direcció General d'Instrucció Pública sobre les Escoles d'Adultes entre 1906 i 1913 i la posada en pràctica de dits projectes potser van passar desapercebuts enmig de molts altres qüestions relacionades amb la modernització del sistema educatiu a l'Estat espanyol. El relat sobre la confrontació entre els dos grans models educatius hegemònics, el catòlic i el públic, ha dominat bona part de la historiografia més recent. Però aquesta confrontació no ho explica tot, ni molt menys. La modernitat exigeix propostes educatives que acompanyin el procés de modernització de la societat en el seu conjunt. I és precisament en aquests nous escenaris on la dona hi va apareixent cada cop amb més força o, com a mínim, amb una major visibilitat.

Des d'aquesta òptica hi ha tres referències que ens han conduït a investigar aquesta temàtica. Per una banda, l'atenció creixent pel compromís educatiu de la dona, especialment el procés de canvi a mesura que l'escolarització femenina

¹ Proyecto: *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*. EDU2017-82485-P. Programa estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (AEI/FEDER, UE)

- ² Turin, Y., 1967, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902: liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar. 1974. Scanlon, Geraldine M., 1987, "La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República", *Historia de la Educación* 6, pp. 193-207.
- ³ Scanlon, Geraldine M., 1987, "La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República", *Historia de la Educación* 6, p. 194.
- ⁴ Scanlon, Geraldine M., 1987, "La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República", *Historia de la Educación* 6, p. 195.
- ⁵ Guereña, J. L., 1990, "Las escuelas de adultas en España (1860-1885)", *Mujer y educación en España 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación*. Santiago, pp. 454-466.
- ⁶ Bosch, Matias, "Las escuelas de adultas", *El Magisterio Balear* 17 febrer 1894, pp. 2-3.
- ⁷ García Regidor, Teódulo, 1985, *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid: Fundación Santa Maria.
- ⁸ Scanlon, Geraldine M., 1987, "La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República", *Historia de la Educación* 6, p. 196.
- ⁹ García Regidor, Teódulo, 1985, *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid: Fundación Santa Maria, p. 346.

es va fent un lloc en el sistema educatiu. Aquest interès no es nou², s'ha anat intensificant i potser caldria insistir-hi per la seva rellevància. Des de la perspectiva històrica de l'educació es pot observar com el feminisme tingué un protagonisme que sovint es perdia en el caos de la política. Els sectors tradicionalistes, conservadors i liberals es mantenien en la tradició i fonamentaven el relat en la llibertat educativa, l'exemple més paradigmàtic del qual acaba essent el model d'educació religiosa tradicional. Els sectors liberals reformistes, republicans i els intel·lectuals socialistes o anarquistes sospiraven per un model de feminisme més professionalitzat i més modern i obert. En realitat, ambdós models havien de respondre a les exigències d'un nou temps que no entenia d'ideologies, perquè els mercats anticipaven el lloc que ocuparia el capitalisme en la societat del futur.

Per altra, des de la instrucció pública es reforça el pas de la dona treballadora, professionalitzada, formada per accedir a tasques qualificades i útils. Durant el XIX s'havia mantingut una tradicional divisió del treball entre els dos sexes³. El sistema educatiu espanyol és ric en iniciatives, per bé que l'escola semblava estancada, sense possibilitats de créixer ni guanyar terreny, per manca de recursos, d'espais i de capacitat de les administracions locals, en mans del caciquisme com denunciava Joaquim Costa. La debilitat del sistema liberal espanyol no afavorí un sistema educatiu sòlid i amb garanties. De fet, el sistema no preparava la dona per a la instrucció professional⁴, tot i l'obligatorietat de l'escolarització des de 1857⁵. La reivindicació d'escoles per a dones adultes havia estat permanent, des del 1868, sobretot, i havia persistit durant bona part de la Restauració borbònica, però en molts casos es tractava de mestres que treballaven dues hores extraordinàries amb al·lotes que no havien tingut accés a l'escolarització⁶. La creació del Ministeri d'Instrucció Pública, el 1900, suposà un pas substancial perquè alliberà els municipis de gran part de la càrrega educativa i el Govern n'assumí el lideratge polític. D'aquesta manera s'iniciava un temps interpretat des del procés de secularització de l'ensenyament⁷.

Tercer, durant la segona meitat del segle XIX, l'educació de la dona hauria estat majoritàriament, en mans de l'Església i esdevingué un espai ideal de consolidació per les congregacions femenines, amb el suport dels sectors conservadors i del caciquisme municipal en general. Havien existit alternatives, com ara la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, promoguda per Fernando de Castro, amb un caràcter semioficial, amb el suport de governs progressistes⁸, però a penes no s'havien consolidat els projectes educatius femenins de caràcter alternatiu. Aquest perfil alternatiu assumia protagonisme en les institucions docents, a mesura que creixia la influència política de la Institució Lliure d'Ensenyament (ILE), bàsicament en la formació de mestres. Tanmateix, va ser la presència de la ILE en el Govern, amb José Canalejas (1910-1912)⁹ sobretot, quan les idees pedagògiques, educatives i culturals dels liberals coincidiren gairebé de forma absoluta.

Les escoles d'adultes, en el marc del procés d'escolarització de la dona a Espanya.

Entre 1857 i 1900 el procés d'escolarització de la dona havia complert només parcialment les seves expectatives. L'analfabetisme femení persistia i era estadísticament molt elevat, tot plegat en una conjuntura en la qual la societat obria espais professionals a la dona, i necessitava dones formades per afrontar aquells nous reptes que plantejava una societat dinàmica, oberta i caracteritzada pel vertigen del canvi¹⁰. Atès que la majoria de dones finalitzaven l'escolarització als dotze anys, calia allargar l'escolarització i generar espais de formació apropiades a les noves exigències socials. Aquestes noves propostes educatives estan directament relacionades amb el nou mercat de treball i amb la creixent sensibilitat a favor de l'educació de la dona. La dona no només havia d'estar preparada per exercir el magisteri, sinó també s'havia de formar per treballar al comerç i en els nous escenaris que el món laboral generava durant el primer decenni del segle xx¹¹, amb una creixent feminització de les tasques administratives auxiliars¹².

Amb la Reial Orde de 28 octubre de 1906, promoguda pel govern breu del liberal José López Domínguez, les Juntres Locals d'Instrucció Municipals estaven obligades a establir classes nocturnes i dominicals per adultes, amb càrrec al pressupost municipal. Es tractava d'una ordre que provenia dels sectors més reformistes, però que resultaria a la llarga ambigua perquè els ajuntaments, des del 1901 havien quedat alliberats del pressupost dels mestres i només es feien càrrec dels locals i del mobiliari destinats a la docència. Ara semblava que tot el pes tornava als Ajuntaments que, indubtablement, no tenien els recursos econòmics necessaris per implementar aquest projecte. Sembla que l'ordre hauria restat com a paper banyat durant més de cinc anys. Ni les autoritats estatals, ni les provincials no pressionaren els ajuntaments a establir aquelles escoles, entre altres motius a causa de la manca de pressuposts i per la mateixa indecisió política. Exceptuant els nuclis reformistes més progressistes, la majoria membres o simpatitzants de la ILE, propers a José Canalejas i al Conde de Romanones, la resta de polítics espanyols no apostaven per reformes en profunditat en el sistema educatiu. No obstant això, l'estat impulsava però tampoc no podia exigir a les administracions municipals allò que ningú no estava en condicions de complir. Les mestres que havien de fer aquest servei sabien que no hi havia recursos i que les administracions no acabaven de tenir a disposició un projecte clar d'intervenció. En bona mesura aquesta situació no es capgirà radicalment fins a l'arribada de José Canalejas al poder, i amb l'aposta de Rafael Altamira com a Director d'Instrucció Pública, el 1912.

La creació d'una xarxa d'escoles per adultes havia de ser un àmbit professional per a moltes alumnes de l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri de Madrid i per a moltes mestres joves, formades entre 1900 i 1912, que estaven en disposició d'opositar a places en escoles d'adultes. Aquest va ser el cas de mestres i educadores de pro-

¹⁰ Bloom, Ph., 2010, *Años de vértigo. Cultura y cambio en Occidente, 1900-1914*. Barcelona: Editorial Anagrama.

¹¹ Scanlon, Geraldine M., 1987, "La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República", *Historia de la Educación* 6, p. 199.

¹² Garcia Bonafé, Milagros, 2001, "El segle xx. La revolució esportiva de les dones". *Apunts. Educació física i esports* 64, p. 64.

¹³ Rosique, Francisca (ed.), 2014, *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Sílex.

¹⁴ *El Magisterio Español* (ME) 26 octubre 1911.

¹⁵ Scanlon, Geraldine M., 1987, “La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República”, *Historia de la Educación* 6, p. 203.

cedències tan diferents com ara Clara Campoamor (Madrid), Josefa Segovia (Jaén) o Rosa Sensat (Barcelona). No obstant estar associades a personalitats femenines tan sòlides aquestes escoles a penes no han estat valorades pels historiadors de l'educació, per bé que segurament marcaren l'esdevenidor del feminisme pedagògic durant la primera meitat del segle xx¹³. Tot i la rellevància que tenia aquesta iniciativa en el marc d'un món en transformació, una realitat en la qual la dona hi tenia un protagonisme nou, el projecte de les Escoles d'Adultes només parcialment o contextualment ha tingut una certa presència en el relat de l'època. Si observem la conjuntura del començament del segle xx, ben aviat ens adonem del protagonisme de les associacions de mestres i del ressò de les seves reivindicacions per part del Ministeri¹⁴.

Aquest estudi se basa en el buidatge sistemàtic de *El Magisterio Español*, —revista de referència dels professionals de l'educació a l'estat espanyol, i està confrontat amb documentació de caràcter municipal (sobre amb les Actes Municipals de Palma, Mallorca), i amb altres butlletins professionals de caràcter regional, com ara *El Magisterio Balear*.

Classes nocturnes, dominicals i altres propostes per a dones adultes (1906-1910).

El relat sobre la dificultat per implementar un model d'escoles d'adultes a l'estat espanyol té un cert consens entre els historiadors de l'educació contemporània:

“Aunque la educación de la mujer se beneficiara de una forma general del impulso dado a la instrucción primaria por las reformas de Romanones, todavía quedaban muchos aspectos apenas sin tocar: escuelas de adultas, inspección, enseñanza secundaria, profesional y superior, et. En 1906 a 1907 bajo el ministerio de Amalio Gimeno —otro hombre afecto a la Institución— se empezó a atender a algunos de estos problemas pero la llegada al poder de Maura en enero de 1907 trajo una política pedagógica generalmente hostil a las ideas de inspiración institucionalista”¹⁵.

La lluita contra l'analfabetisme, i de manera especial a aquelles que per diverses circumstàncies no havien tingut accés a l'escolarització, i una major dedicació a aquelles que veien en l'estudi una major projecció social centraren l'atenció de les institucions públiques. El nou Ministeri d'Instrucció Pública havia generat un cert optimisme entre els docents tant urbans com rurals convençuts que la situació pressupostària al voltant de l'escolarització i la formació canviaria substancialment. Els mestres rurals coincidien majoritàriament en la seva voluntat d'implicar-se en projectes nous i disposaven de temps suficient per fer-ho, però no tenien recursos ni se sentien suficientment protegits. En l'àmbit urbà la situació era diferent, perquè les expectatives professionals eren majors.

Tot el debat al voltant de l'educació de la dona no es pot desmarcar del moment polític, protagonitzat per governs liberals dèbils, de poca durada (1906) i el govern llarg de Maura (1907-1909), fins a l'arribada al poder de Canalejas el febrer de 1910. Un temps protagonitzat per les mobilitzacions conservadores i catòliques contra l'Escola Laica, després de la Setmana Tràgica de 1909. La caiguda de Maura l'octubre de 1909 accelerà la mobilització i la confrontació amb l'educació com un dels grans temes centrals, a debat.

Una Reial Ordre de 28 octubre de 1906, promogut pel govern de José López Domínguez, manava que els Ajuntaments, a través de les seves Junes Locals, establissin classes nocturnes i dominicals per adultes¹⁶. Les juntes municipals havien entrat, des del 1901 en una nova dinàmica, amb la desaparició dels representants eclesiàstics. Tanmateix, tot depenia de les xarxes de poder local i el govern ho tornava deixar tot a mans de les administracions locals, tot just quan aquestes s'havien alliberat del pagament als mestres, però havien de fer front a les despeses dels lloguers de les cases escola, del mobiliari i dels materials per a la docència. Lamentablement per a la instrucció pública, la politització de l'educació enfortí la posició de l'educació privada, des de tots els punts de vista (catòlica, liberal, socialista o anarquista), una dinàmica que també es projectà en les escoles per adults¹⁷.

Algunes mestres de les zones rurals crearen escoles per adultes pel seu compte, com a compromís amb la societat allò on havien estat destinades¹⁸. En qualsevol cas, hom percep un cert voluntarisme per part de les professionals de l'educació, i consideren que ben aviat tot això serà acreditat per l'administració i es convertirà en un mèrit que se substantiarà en una retribució més justa. La mestra d'escola rural se considera també una apòstol contra l'analfabetisme femení i una dinamitzadora social, atenta a les necessitats i inquietuds de les al·lotes de les classes populars. També en el món rural s'estaven produint canvis que apuntaven una certa modernització i un procés de transformació en l'univers femení, a mesura que les dones accedien a un món laboral nou i experimentaven sensacions noves respecte a rols femenins vinculats al comerç i la producció (mecnografia, taquigrafia, secretariat, llengües, etc.)¹⁹.

La llei d'associacions de 1906 havia atorgat un major protagonisme a les associacions de mestres i aquest corporativisme també s'articula davant les reivindicacions del professorat. La dona educadora cercava vies per fer-se present en un món masculí que no deixava espais per a presència femenina en la presa de decisions, tot i que existia per part del liberalisme l'exigència d'incorporar dones a les Juntes Locals d'Instrucció. La xarxa d'escoles femenines, nocturnes i diürnes, a l'estat espanyol havia augmentat considerablement, però no hi havia consens sobre com equiparar aquest teixit a les xarxes d'escoles femenines. Si observem les estadístiques oficials del període, contempen l'existència de les escoles d'adultes, però no entren en detalls sobre les condicions ni les retribucions. Sembla que abans del 1911 només s'hau-

¹⁶ ME 25 abril 1911.

¹⁷ López Palma, F., 2009, "Ferrer y Guardia, las Escuelas Racionalistas y la formación de personas adultas". *Diálogos. Educación y formación de personas adultas* 3/59-60, 79-81.

¹⁸ ME 13 gener 1910: la mestre de nines de Osa de la Vega havia creat una escola dominical per adultes. ME 26.03.1910: la Junta Local de Ojos (Lorca) disposava d'una classe nocturna per adultes.

¹⁹ Capel, Rosa Maria, 1982, *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura; Borrás Llop, J. M., 2009, "Los límites del primer intervencionismo estatal en el mercado laboral: la inspección del Trabajo en la regulación del empleo de las mujeres (Cataluña 1900-1930)", *Cuadernos de Historia Contemporánea* 31, pp. 149-191.

²⁰ ME 04 octubre 1910, 2-3.

²¹ Altamira, Pilar (coord.). 2012, *La huella de Rafael Altamira. Congreso Internacional octubre 2011*, Universidad Complutense de Madrid, 26.

²² Fullana Puigserver, P., 2020, "Escoles per Adultes i Biblioteques Circulants (1913): la reacció de la jerarquia eclesiàstica espanyola. Documentació de l'Arxiu Apostòlic Vaticà", *Educació i Història* (en premsa).

rien consolidat les xarxes d'algunes de les principals ciutats, d'una manera especial a Madrid, perquè existia un cert acord amb el Ministeri d'Instrucció Pública sobre l'autonomia municipal en aquest àmbit. De fet els llistat d'Escoles d'adults i d'adultes a Madrid demostra el grau de desenvolupament d'aquests centres durant aquest primer període d'indecisió general per part de les administracions²⁰.

Escoles per adultes: la millora definitiva de la instrucció pública de la dona (1911-1915).

Entre 1911 i 1913 es donaren passes altament significatives en el procés de consolidació de la xarxa d'escoles públiques d'adultes. La ratificació del projecte de 1906 i l'aposta per l'educació pública dels adults generà una confrontació ideològicament intensa que acabà amb la dimissió del director general d'instrucció pública.

"No fue hasta 1910 con Canalejas como Presidente del Consejo de Ministros, que se nota por primera vez una política pedagógica más claramente encaminada a mejorar la instrucción pública de la mujer. El nombramiento de Rafael Altamira, discípulo de Giner, colaborador de Costa y conocido simpatizante con la causa de la mujer, como Director de la recién creada Dirección General de Enseñanza Primaria (enero de 1911) trajo una serie de reformas importantes refrendadas por el Ministro, Antonio López Muñoz. Algunas fueron de interés general: la mejora de los sueldos del magisterio de primera enseñanza, el establecimiento de cursos de perfeccionamiento y ampliación de estudios para maestros y maestras, el aumento del número y graduación de las escuelas, la creación de bibliotecas escolares, la fundación de escuelas al aire libre etc." (Scanlon, 1987, 203).

Rafael Altamira, director general d'Instrucció Pública, comença a preocupar-se i mira de que el Ministeri aprovi pressupost per implementar el Reial Ordre de 1906. La gestió politico-educativa de Rafael Altamira Crevea (1866-1951), intel·lectual, vinculat a la *Institución Libre de Enseñanza*, director del diari *La Justicia*, republicà, proper al PSOE, va ser captat pel Partit Liberal per dinamitzar les polítiques educatives del govern. Entre el 1911 i 1913, Altamira comptà sobretot amb la confiança de José Canalejas²¹. Amb l'entrada del Conde de Romanones com a cap de govern, arran de l'assassinat de Canalejas, Altamira hauria perdut pes en el ministeri i la posició dels sectors conservadors s'enfortí fins aconseguir la seva dimissió, l'estiu de 1913. (Fullana, en premsa). Altamira fomentà sobretot les escoles d'adultes, amb gran oposició per part dels sectors més intransigents del conservadorisme²².

"En 1913 (Real Decreto del 4 de abril y Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria del 1 de junio) se crearon 14 escuelas de adultas en Ma-

*drid y otras tantas en Barcelona para el sostenimiento de las cuales se destinó en el presupuesto una cantidad de 200.000 pesetas. [...] Con fecha posterior algunos Ayuntamientos y Diputaciones establecieron otras escuelas y por Real Decreto del 17 de junio de 1915 se crearon 6 en Valencia y 4 en cada capital de distrito universitario*²³.

Rafael Altamira s'encarregà d'executar un projecte que havia quedat en via morta, malgrat tot i se sentien cada cop més veus reclamant una major implicació per part de l'estat. Es demana l'equiparació salarial i els incentius que s'ofereixen als mestres que impartien classes nocturnes per adults²⁴. Tot això en una conjuntura en la qual l'*Asociación Nacional de Maestros* demanava escoles d'adults a totes les escoles diürnes, a càrrec dels mateixos mestres que les impartien²⁵. La *Sociedad Española de Pedagogía* demanava al ministre Gimeno la creació d'Escoles d'Adults, completant d'aquesta manera el Decret de 1906 sobre adults²⁶. Cinc anys i mig després d'aquell Reial Decret, no s'havia promogut absolutament res en aquesta direcció²⁷. El plantejament de les pròpies mestres no era radical, sinó més aviat el resultat del sentit comú en la perspectiva dels canvis que s'estaven constatant en la societat²⁸.

El mes de maig de 1911 es parlava de que s'invertiria un milió i mig de pessetes en escoles d'adults²⁹. De moment, tanmateix, només sembla possible dotar el projecte amb mig milió³⁰. Això no obstant, des del Govern es promogué una campanya en la qual es deixava constància de l'interès en donar estabilitat i reformar en profunditat el projecte de les escoles d'adults³¹. Amb el pressupost disponible es parlava de fomentar l'educació de la dona, millorar la dotació de les mestres, i reformar les escoles adultes existents en els municipis³². Com a colofó a aquesta campanya Rafael Altamira anuncia dita reforma de les escoles per adultes i el 20 de maig de 1911 la *Gaceta* publicava un RD³³ disposant la creació i funcionament de classes especials per adults amb l'objecte d'ampliar i perfeccionar l'educació que les dones havien rebut en les escoles primàries³⁴.

En el començament del curs acadèmic 1911-12, moltes mestres no veien reconegut el seu paper com a mestres d'adultes, perquè se suposava que havien organitzat dites escoles de manera voluntària³⁵. En la majoria de casos les escoles d'adultes no es pogueren obrir aquell any, per falta d'assignació de les mestres³⁶. De fet es parlava de que difícilment les escoles d'adultes es podrien obrir durant aquell curs, atès que no podrien cobrar³⁷. Com a conseqüència d'això a la perifèria de l'estat existia un cert desencís, perquè aquell curs no es podria posar en funcionament³⁸.

L'octubre de 1911, des del govern s'anunciava la publicació immediata d'una circular sobre les classes d'adultes —que feia molta falta— sobre oposicions i creació d'inspectors³⁹. Una Reial Orde, signada pel Ministre Gimeno, organitzava les Escoles d'adultes de Madrid, i s'avançava el nomenament per a les classes d'adultes, de 33 centres⁴⁰.

²³ Scanlon, Geraldine M., 1987, "La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República", *Historia de la Educación* 6, 204.

²⁴ ME 18 març 1911.

²⁵ ME 12 abril 1911.

²⁶ ME 25 abril 1911.

²⁷ ME 25 abril 1911.

²⁸ Dolores García Álvarez, "Sobre las escuelas de adultas" ME 04 gener 1911; 01 juny 1911.

²⁹ ME 09 maig 1911.

³⁰ ME 11 maig 1911.

³¹ ME 16 maig 1911.

³² ME 20 maig 1911.

³³ ME 19 maig 1911: Publicació del Decret íntegre.

³⁴ ME 23 maig 1911.

³⁵ És el cas de Lorca, amb la mestra Carmen Cánaves Simon: ME 21 octubre 1911.

³⁶ Es el cas de Nigrán: ME 09 novembre 1911.

³⁷ ME 21 novembre 1911.

³⁸ Es el cas del Barrio de las Machorras: ME 07 desembre 1911.

³⁹ ME 10 octubre 1911.

⁴⁰ ME 16 novembre 1911.

⁴¹ ME 04 maig 1912.

⁴² ME 07 maig 1912.

⁴³ ME 14 setembre 1912.

⁴⁴ ME 19 novembre 1912.

⁴⁵ ME 02 novembre 1912.

⁴⁶ ME 11 febrer 1913.

⁴⁷ ME 01 abril 1913.

⁴⁸ ME 08 abril 1913.

El llenguatge dels decrets mateixos semblava ambigu. Per una banda, es parlava d'aprovar un pressupost destinat a la creació d'una xarxa d'escoles d'adultes i es negociava un pressupost. La partida pel 1912 per a dites Escoles era de 100.000 pessetes, una quantitat totalment insuficient⁴¹. El Ministre Gimeno demana 1.600.000 pessetes com a pressupost, 500.000 dels quals eren per a les Escoles d'Adultes. Canalejas no obtingué el suport de la Cámara⁴². D'aquesta manera el projecte de les Escoles d'Adultes continuà la seva situació de feblesa, tot i que existia un contingent de mestres disposat a mantenir el compromís personal. Arreu demanaven a les administracions la creació d'Escoles dominicals, nocturnes i d'adults i adultes. El *Magisterio Español* es feia ressò d'experiències de diversa consideració. Hi havia mestres que realitzaven la tasca al marge dels pressuposts; però molts altres reclamaven una recompensa econòmica, entre molts altres motius perquè amb la nòmina a penes podien viure. Hi havia fins i tot alguns casos com la professora Cereceda que s'havia dedicat històricament a l'ensenyament d'adultes, des de feia una trentena d'anys, i la seva tasca no va ser reconeguda per Rafael Altamira, tot i que devia comptar amb el suport de l'Ajuntament de Labastida⁴³.

El curs 1912-13 van començar cursos organitzats per adultes a diverses ciutats espanyoles. Segons la premsa corporativa es feia una èmfasi especial a Madrid, Cádiz⁴⁴, tot i que sembla que el pressupost es mantenia amb les 100.000 pessetes inicials. De fet, a Madrid es publicà el llistat de les classes nocturnes d'adultes, el novembre de 1912⁴⁵.

El 12 de novembre de 1912 va ser assassinat a Madrid, José Canalejas. Aquest fet segurament tingué una incidència directa en l'evolució d'aquest afer, precisament per les complicitats existents en l'àmbit de la instrucció pública. Rafael Altamira havia estat una aposta clara del president del consell de ministres, un suport que a partir d'ara no tindria amb les mateixes condicions. De fet, al començament de 1913 el Ministeri persistia que els Ajuntaments abonessin els complements als mestres dedicats a les Escoles d'Adults. L'estat no podia plantar cara al seu propi projecte. Tot i que es comprometia a donar instruccions ràpides per facilitar la seva posada en pràctica⁴⁶.

D'acord amb els principals ajuntaments d'Espanya, el Govern publicà un Real Decret establint les classes d'adultes a Madrid i Barcelona, amb el llistat d'escoles que es creaven de nova planta⁴⁷. Un nou Reial Decret —de 4 abril de 1913, signat pel rei Alfons XIII i pel ministre d'Instrucció Pública— fixava les condicions de la construcció dels edificis escolars que havien de ser dedicats a Escoles d'adultes, a Madrid i Barcelona⁴⁸.

El mes de juny de 1913, la Direcció General de Primer Ensenyament dictava regles per a l'organització i funcionament de les classes d'adultes creades per RD de 4 d'abril. I un nou Real Decret, signat per de 7 de juny, aquest cop signat per Rafael Altamira, dictava regles per a la implantació de les classes d'adultes, conforme l'arti-

cle 6è del Real Decret de 4 d'abril⁴⁹. Immediatament es posaven en funcionament els mecanismes d'inspecció, amb el nomenament dels Inspectors d'Escoles d'Adultes⁵⁰. Durant l'estiu diverses mestres van demanar al Ministeri el reconeixement al treball voluntari que havien anat avançant amb Adultes, als seus municipis. Un exercici que en molts casos havien fet de manera gratuïta.

Pel curs 1913-1914 es va fer una provisió de places per a les Escoles d'Adultes de Madrid i Barcelona: set places de francès, set de mecanografia i taquigrafia⁵¹. Les oposicions es van anunciar en un Orde de 11 d'agost de 1913, per Madrid i Barcelona, i ja van ser convocades en absència de Rafael Altamira. Signava el director general interí Ferran Weyler, fill del general Valerià Weyler, fins llavors secretari tècnic del Ministeri d'Instrucció Pública. La tensió social, la confrontació política i la pressió del sector educatiu al voltant de les polítiques projectades per Rafael Altamira durant la primavera i estiu de 1913, acabà amb el seu recorregut polític. Altamira partí de vacances, però tanmateix el mes de setembre presentà la dimissió com a Director General de Primer Ensenyament⁵². El projecte de les Escoles d'Adultes continuà, però sense la contundència que havien tingut en temps de Rafael Altamira. Alguns dels principals ajuntaments de l'estat, com Madrid, Barcelona, Granada o València persistiren en el seu compromís de creació d'un teixit d'escoles destinades a la formació de la dona. En la majoria de casos, els projectes no reeixiren perquè depenien de l'aprovació de consistoris municipals dominats pel caciquisme i la crisi creixent com a conseqüència de les conseqüències de la Gran Guerra. Els sectors catòlics més intransigents, amb el suport d'una part del Partit Conservador, justificaren la seva oposició al projecte perquè en aquestes escoles no es garantia l'ensenyament religiós i es vulnerava el Concordat de 1851. Allò que el Govern de l'estat no podia executar per manca de pressupost ho obstaculitzaven els governs municipals amb arguments de caràcter ideològic. El clima de confrontació i de desconfiança entre el Govern i la jerarquia obligava la intervenció de la diplomàcia vaticana, expressada a la Secretaria d'Estat i executada a través de la Nunciatura Apostòlica, de Madrid⁵³. Per altra banda, sectors catòlics havien promogut escoles d'adultes des de feia dècades i tampoc no volien perdre el seu protagonisme i per això rebien subvencions dels ajuntaments, sobretot quan la majoria depenia de conservadors datistes, mauristes, lligues catòliques, integristes o carlistes. Només en aquells ajuntaments on liberals demòcrates, republicans i socialistes hi tenien un cert pes va ser possible la implantació d'aquest tipus d'iniciatives.

Conclusions

El 1911, Altamira havia estat nomenat Director General d'Instrucció Primària, i el 1912 accedí com a acadèmic a la Reial Acadèmia de Ciències Morals i Polítiques, amb el discurs *Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España*. La seva anàlisi no coincidia amb la visió dels sectors conservadors i les seves propostes de millo-

⁴⁹ ME 17 juny 1913

⁵⁰ ME 28 juny 1913

⁵¹ ME 26 agost 1913

⁵² ME 02 octubre 1913, 23: 29 setiembre: "Real Orden admitiendo a D. Rafael Altamira la dimisión del cargo de Director general de Primera Enseñanza".

⁵³ Fullana Puigserver, P., 2020, "Escoles per Adultes i Biblioteques Circulants (1913): la reacció de la jerarquia eclesiàstica espanyola. Documentació de l'Arxiu Apostòlic Vaticà", *Educació i Història* (en premsa).

- ⁵⁴ Altamira, Pilar (coord.). 2012, *La huella de Rafael Altamira. Congreso Internacional Octubre 2011*, Universidad Complutense de Madrid, 8.
- ⁵⁵ Arxiu Municipal de Palma. Actes Municipals 1915: AH 2185.
- ⁵⁶ Roig Rodríguez, M. A., 2005, *Dona i educació a Mallorca. L'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona*. Palma: Documenta Balear.

ra toparen frontalment amb l'univers confessional. La gestió política d'Altamira tenia una direcció evident i clara: l'establiment d'un escalafó general de magisteri, la creació d'un cos d'inspectors, la consolidació de la xarxa pública d'escoles per adultes i la creació de biblioteques pedagògiques per a la formació dels mestres⁵⁴. Les propostes del Govern oferien un grau d'autonomia i de legitimitat als professionals de l'educació, i, allò que afectava l'Església catòlica i les administracions locals era la pèrdua de control de les comissions provincials i municipals d'instrucció amb una representació dels responsables religiosos. Ben aviat es veié que tenia una idea clara del que havia de ser una "escola nacional",

Valdria la pena reconstruir el compromís de les principals capitals en la creació d'una xarxa escolar per adultes i conèixer el mapa real de realitzacions, amb el compromís que molts ajuntaments mantingueren amb l'esperit que inspirava la creació per Reial Decret de les escoles d'adultes. És més, possiblement projectes d'una certa consistència com l'Institut d'Estudis Superiors de la Dona proposat per l'Ajuntament de Palma⁵⁵ i que acabà sacrificat com a conseqüència de la reacció conservadora⁵⁶, també s'han de reinterpretar i contemplar en la línia que havia inspirat Rafael Altamira.

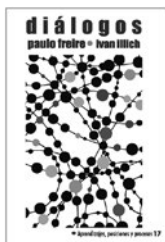
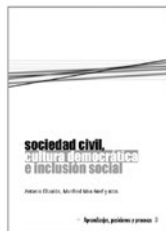
Un capítol més de la confrontació ideològica i de les dificultats per trobar un consens polític al voltant de l'educació. La xarxa d'iniciatives era solvent, però era privada o depenia del color polític dels ajuntament que havien creat les públiques. Recordem, així mateix, que la majoria d'ajuntaments de l'estat espanyol, durant el període de 1906 a 1915, no podien a penes amb la despesa que suposava el lloguer de locals per escoles, atès l'augment de serveis escolars que es posaren en funcionament durant aquest període. Per a les administracions locals era més senzill aportar subvencions anuals a les institucions, partits o associacions que promovien aquestes escoles d'adultes, perquè no tenien capacitat suficient per generar-les des de la pròpia administració. I quan podien la pressió social i política de les iniciatives privades també impediren la seva posada en pràctica.

Referències bibliogràfiques

- ALTAMIRA, Pilar (Coord.). 2012, *La huella de Rafael Altamira. Congreso Internacional octubre 2011*, Universidad Complutense de Madrid, 26.
- BLOOM, Philippe, 2010, *Años de vértigo. Cultura y cambio en Occidente, 1900-1914*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BORRAS LLOP, J.M., 2009, "Los límites del primer intervencionismo estatal en el mercado laboral: la inspección del Trabajo en la regulación del empleo de las mujeres (Cataluña 1900-1930)", *Cuadernos de Historia Contemporánea* 31, pp. 149-191.
- CAPEL, Rosa Maria, (1982), *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura.

- FULLANA PUIGSERVER, Pere, (2020), “Escoles per Adultes i Biblioteques Circulants (1913): la reacció de la jerarquia eclesiàstica espanyola. Documentació de l'Arxiu Apostòlic Vaticà”, *Educació i Història* (en premsa) [en premsa, 2020].
- GARCIA BONAFÉ, Milagros. (2001), “El segle xx. La revolució esportiva de les dones”. *Apunts. Educació física i esports* 64, pp. 63-68.
- GARCIA REGIDOR, Teódulo. (1985). *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid: Fundación Santa Maria.
- GUEREÑA, J. L. (1990). “Las escuelas de adultas en España (1860-1885)”, *Mujer y educación en España 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación*. Santiago, pp. 454-466.
- LÓPEZ PALMA, Fernando (2009). “Ferrer y Guardia, las Escuelas Racionalistas y la formación de personas adultas”. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas* 3/59-60, pp. 79-81.
- ROIG RODRÍGUEZ, M. A. (2005), *Dona i educació a Mallorca. L'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona*. Palma: Documenta Balear.
- ROSIQUE, Francisca (ed.). (2014). *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Sílex.
- SCANLON, Geraldine M. (1987). “La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República”, *Historia de la Educación* 6 (1987) pp. 193-207.
- TURIN, Y., (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902: liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar.

◆ 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

llibres

Biograficitat. Aspectes d'una nova teoria de l'aprenentatge social.

Peter Alheit. Biblioteca Paulo Freire 36
Instituto Paulo Freire, l'ULLAL Edicions i TAREPA-PV

Dolors Monferrer Ferrando

Quan has treballat a la Formació de Persones Adultes i a més amb persones de diferents contextos socials, diferents nivells de formació, diferents edats, diferents procedències, diferents ètnies, diferents religions... etc. eixa diversitat que trobem a l'educació de persones adultes, fa que el tema de la Biograficitat que s'aborda en aquest llibre ressoni plenament.

Peter Alheit proposa la Biograficitat com una nova teoria de l'aprenentatge social.

Planteja la biografia com la història vital i particular d'una persona que és a la vegada un document de narració històrica. També reflexiona sobre la biogra-

fia com a procés de “treball” sobre un mateix, i pel mateix mostra com la formació, en la biografia d'una persones, és un impuls per a l'autonomia personal i social, qüestió que sovint hem viscut en molt del nostre alumnat: l'educació d'adults com espai de coneixement propi, com a construcció d'autonomia social.

Com diu al llibre: *“la senyora K va aprendre a experimentar-se ella mateixa i a reflexionar al voltant de si mateixa.”* Aprofundint en els dos processos que, segons l'autor, es donen per a la construcció d'una biografia, per una banda un procés intern, la reflexió interna sobre el viscut, i per altra part,

la reflexió externa, al voltant d'on, com i en quins contextos socials s'ha donat l'experiència. Tenint la capacitat des del principi, d'utilitzar els estímuls que procedeixen de l'exterior per aprendre.

Des de la teoria de la biografia, es planteja la relació d'un mateix amb el món i pel mateix, un procés d'aprenentatge al llarg de la vida.

A més Peter Alheit qüestiona el concepte del saber i afirma en el llibre: *“en les diferents investigacions i reflexions que he fet al llarg de la meua trajectòria, crec que el saber sols pot existir realment de manera transitòria, com un saber biogràfic.”*

Perquè, segons l'autor, Biograficitat, significa que podem plantejar-nos novament, una vegada i altra i altra... la nostra vida, ja que la vida va situant-nos en diferents contextos en els que nosaltres passem la vida i pel mateix, experimentem eixos contextos com conformables, com configurables, és a dir, vivint en diferents contextos que ens canvien i ens construeixen.

Per altra banda, aborda una qüestió molt interessant que és la importància del grup o col·lectiu on vivim, on mostra l'autor, la gran influència en les vides de les persones de la mentalitat i de les relacions intergeneracionals i, pel mateix, les dificultats que això genera per a què a les biografies es generen canvis i ruptures amb la mentalitat majoritària del context en la que es viu.

Entendre eixe concepte, analitzat i estudiat, des de les biografies, em sembla molt aclaridor respecte del nostre alumnat i els processos d'acompanyament que realitzem.

Perquè les afirmacions que es realitzen en aquest llibre, m'ha dut a entendre i comprendre la necessitat que els entorns educatius i formatius siguin diversos i no ho-

mogenis, si volem que les reflexions i els aprenentatges no estiguin ja configurats per la mentalitat social assumida de forma majoritària i per tant, generant resistències i bloquejos al pensament crític i reflexiu.

Peter Alheit determina que la Biograficitat és la base fonamental d'una teoria de l'aprenentatge permanent, perquè és la capacitat de relacionar les noves impressions i impulsos d'aprenentatge amb la lògica pròpia basades en les experiències biogràfiques ja existents. Eixa capacitat d'aprendre ve per la Biograficitat de cadascú: entesa com un principi d'organització de l'experiència i de l'aprenentatge i què és el que pot generar pensament i acció.

A més a més, ens mostra com els educadors/es de persones adultes hem de ser els i les acompanyants, facilitadors/es dels aprenentatges, i hem, pel mateix, de renunciar a les posicions de poder.

No puc acabar aquesta ressenya d'aquest llibre, sense pensar en el nostre alumnat: algunes persones filles i fills de la guerra civil, fills de republicans, persones de la postguerra, víctimes de la pobresa i de la fam i les necessitats, perso-

nes immigrants, vingudes a aquest país amb *pateres*, etc. Biografies marcades pel context on van viure el nostre alumnat, doncs, sense tindre en compte eixes experiències de vida, no és possible entendre l'educació d'adults.

Perquè no és possible l'aprenentatge sense la reflexió i eixa reflexió es fa des de les pròpies experiències de vida, des del propi context i des de la pròpia mentalitat... obviar, com s'està obviant actualment en moltes escoles, la vida i experiències del nostre alumnat, segons aquesta proposta de Peter Alheit, s'impedeix l'aprenentatge significatiu, que ha d'esdevenir crític i actiu.

El llibre ens assenyala un camí d'aprenentatge al llarg de la vida i ens diu que cal aprendre a mirar més enllà, conèixer i saber qui és, d'on ve i quines han estat i son les experiències de vida de cadascú/na del nostre alumnat, i reflexionar, junts i juntes, des d'eixes experiències de vida, doncs, això, eixe "partir de si", és el que els servirà a d'ells/es per avançar cap a una ciutadania més activa, crítica i conscient, i a nosaltres, els educadors/es, ens servirà per aprendre d'ells i d'elles.

fotografies



Aprenent amb persones adultes...

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

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:

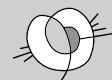
- ☐ Ordinària 35 € (30+5)
- ☐ Recolzament 65 € (60+5)

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



a biblioteca paulo freire



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÀFICA

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



L'ULLAL Edicions



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

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

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 _____

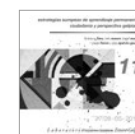
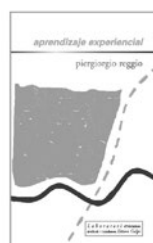
Ciutat _____ DP _____

DNI _____

CODI DE LA LLIBRETA O COMPTE CORRENT

IBAN				Banc				Oficina				D.C.		N. Compte					

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
- Q36. Promoure, proporcionar i crear metodologies novadores –relacionals, dialògiques, participades...– en la formació de persones adultes

- Q37. Educació, polítiques i ciutadania. Freire actual
- Q38. Nous reptes per una formació de persones adultes en l'actualitat
- Q39-40. Habitar la formació de persones adultes
- Q41. L'educació i la formació de persones adultes: perspectives de present i futur
- Q42. Educació permanent, col·lectius vulnerables i autoritarismes quotidians
- Q43. Transformant la formació de persones adultes, canviant la societat, mudant nosaltres

Revista semestral
estiu 2020 · Núm. 43
12 €



TAREPA - PV

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



L'ULLAL Edicions



Q



AJUNTAMENT DE
LA POBLA DE FARNALS