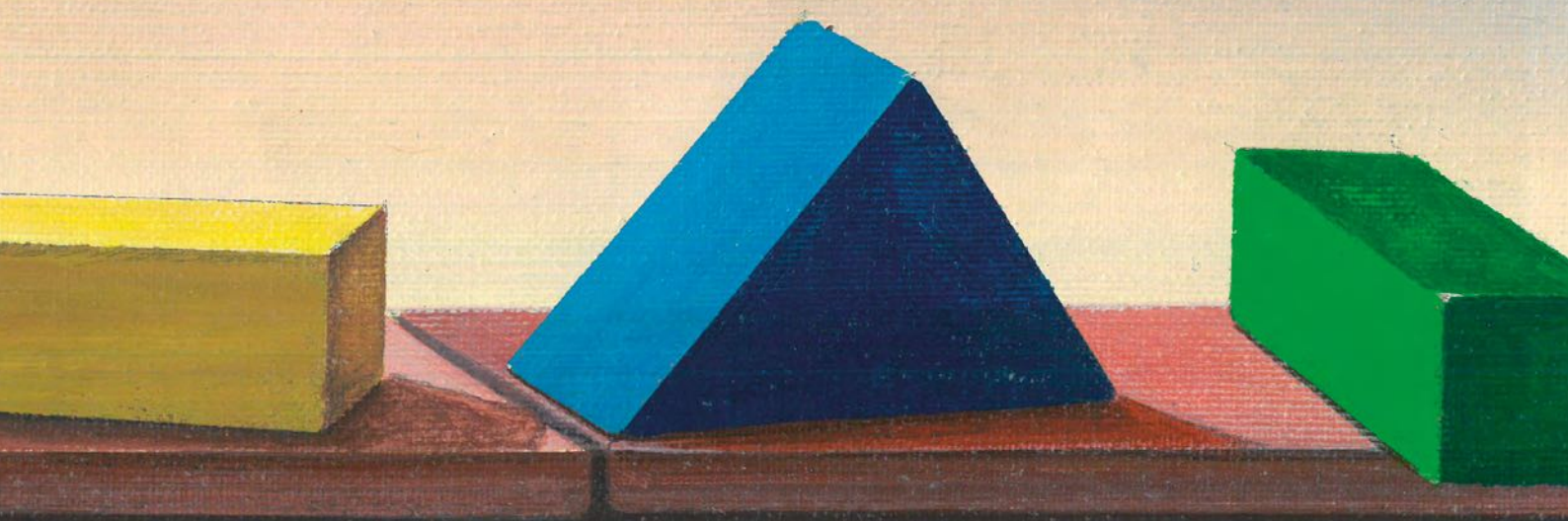
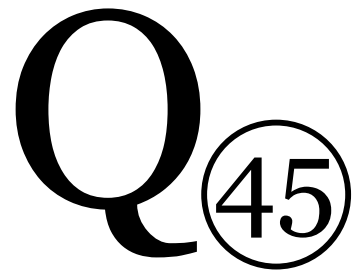


Q₄₅



alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions



Quaderns d'Educació Contínua

“L’home radical compromès amb l’alliberament dels homes no es deixa prendre en ‘cercles de seguretat’ en els quals s’empresona també la realitat. Ans al contrari, és més radical com més s’insereix en aquesta realitat per, a fi de conèixer-la millor, transformar-la millor.”

PAULO FREIRE, en l’aniversari del seu naixement
[1921-1997]

Aquest número de *quaderns d’educació contínua* el dediquem, amorosament i política, a Paulo Freire i també a Francesc Ferrer i Guardia, en el 120 aniversari de l’obertura de l’Escola Moderna (1901-1921)... i, evidentment, a les dones i homes que, de diverses maneres, han eixamplat amb les seues lluites compartides les sendes per ells obertes.

[1921-2021] i [1859-2021]

alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions

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, Manuela Fuentes Martínez, Lorena Ordiñana Pérez, 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 Piussi (UNIVR),

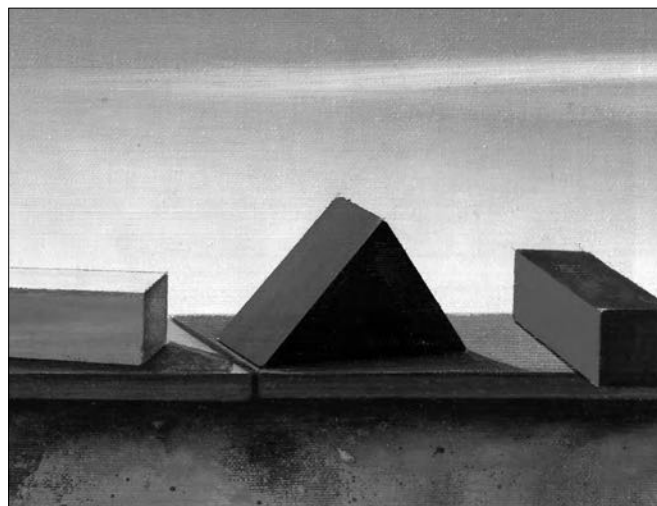
Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Àngel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licínio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez † (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), 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), Mariola Aparicio Cortés (EOI Xàtiva), 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 ★ 45



Títol: Fragment

Autor: V. Huedo

Tècnica: pintura acrílica

Dimensions: 210x210 mm

Any: 1984

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.)

 **Asociació de Persones
Adultes Participants**
CPPFAFRANCESCBOSCHIMORATA

 **L'ULLAL Edicions**

 **TAREPA - PV**
Taller per a l'Accés Renovador
de l'Educació Permanent d'Adults

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

Política, pedagogies i ciutadania emancipada

Xavier Besalú • 5

Els relats de la història com a motiu de conversa educativa

Judit Soler i Eulàlia Collell i demont • 15

Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions: la dimensió econòmica

Mireia Claverol i Ferran Polo • 21

La paradoxa del confinament i el teixit de xarxes

Mijo Miquel Bartual • 31

contínua

Educació d'adults: democràcia, ciutadania i emancipació

Licínio C. Lima • 43

persones, territoris i experiències

Algunes experiències viscudes d'allò anomenat educació/alfabetització política

Sebas Parra i Miquel Blanch • 55

La Troca com a projecte emancipador. La seva gènesi

Escola Comunitària de Formació Permanent la Troca • 68

Ciutadania activa al CEPA Son Canals (Palma, Mallorca)

Maria Magdalena Balle García • 77

El desenvolupament local com a procés educatiu: la intervenció de l'associació IN LOCO en la Serra de Caldeirão

Maria Priscilla Soares i Alberto Melo • 86

Emancipació feminista a l'Institut Bitàcola

Maria Ballbé Martínez i C. Xavier Molina Avalos • 107

investigació

Barreres d'accés a l'educació secundària post-obligatòria a Barcelona.

Oferta, experiències escolars i orientació

Judith Jacovkis, Alejandro Montes i Aina Tarabini • 115

arxiu

dialògica

La Repartidora: sabers comuns a través dels llibres

Jordi G. Miravet • 127

fotografia • 135

llibres

La represa del moviment Freinet valencià

Consol Aguilar Ródenas • 137

La força del coneixement

Xavier Besalú • 142

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Acabàvem l'editorial del número anterior amb aquesta frase: *una novella alfabetització sociopolítica i ecosòfica* que ara ens podria servir per obrir aquesta reflexió inserint-la en un canvi de model, absolutament imprescindible si volem, realment, que des de les plurals iniciatives públiques, socials... d'educació permanent i popular, recomencem les tasques i/o funcions de posar el quotidià novell de les alfabetitzacions sociopolítiques com a eines bàsiques per somniar-refondre-recompondre-recombinar... les emancipacions, possibles i múltiples, que possibiliten, alhora, unes ciutadanes actives, radicals, populars... des d'una perspectiva-dinàmica *zoe-geo-tecnològica*, com afirma Rosi Braidotti.

I, aquestes alfabetitzacions sociopolítiques que van ser la matriu-motriu del perllongat moviment pel dret a l'educació permanent, sempre associat amb les classes treballadores que lluiten, poc a poc han anat minvant i/o desapareguen de les diverses iniciatives d'educació popular i permanent encetades als barris, pobles... passant de ser accions contestatàries-revolucionàries-emancipadores..., de construcció de pràctiques, espais i coneixements crítics a simples activitats i/o currículums, més o menys reglats, reformistes-adoctrinadors-neoliberals... que, malgrat fer referència a la crítica i a d'altres conceptes *innovadors*, han esdevingut sols programes administratius-administrativistes... que, podríem dir, s'han refermat consegüentment en la dialèctica de l'opressió-domini, com assenyalà Ettore Gelpi fa molt de temps, opressió-domini amb les seues diverses modalitats i actualitzacions...

Tanmateix, noves iniciatives, però, emergeixen als barris, pobles, comarques, associacions... per tot arreu, impulsades per les noves generacions amb un profund sentit de la llibertat i plenament antiautoritàries, que enllacen amb les velles accions i, malgrat tot, enllesteixen moments de noves institucionalitats instituints, democràtiques i alternatives com a transformadores transductives, més enllà d'allò digital, reapropiant-se'l i recombinant-lo, tot operant en contra i/o a banda de la subsumpció del capital: real, hiperreal i mental que, conjuntament, susciten la colonització de cossos, pràctiques i institucions i, alhora, promovent la cooperació, la solidaritat social, l'ajuda mútua... obrint una possibilitat d'emancipacions i de lluites obertes i compartides contra el monocultiu de l'individualisme i la competència, puix *“en aquest punt —en la transformació neoliberal del procés educatiu—, es troba el perill definitiu per la desertificació final del futur de la huma-*

nitat. Si se continua pel camí de la separació de la formació tècnica i l'educació crítica (...) ja no quedarà cap rastre d'autoconsciència autònoma (...) i el general intel·lect haurà estat subjugat per sempre”, com afirma Franco Berardi.

Aquestes alfabetitzacions sociopolítiques novelles, com les velles, haurien de garantir els camins envers les emancipacions i apoderaments de les classes obreres, populars que lluiten, de les treballadores i treballadors cognitius precaris... per inventar i/o reconstruir, amb aquestes alfabetitzacions, una nova autonomia-hegemonia social, cultural i política... i, a la par, impulsar que la descoberta-exploració de la consciència del coneixement pugui esdevenir la senda envers les emancipacions presents-futures entenent-les *“com un camí d'alliberament no solament per a uns quants escollits sinó per tothom. Això vol dir que ha de ser una via d'accés a uns drets igualitaris i no la porta exclusiva d'obtenció i reproducció de privilegis”* com afirma Marina Garcés.

‘Nosaltres-estem-junts-en-això...’. Aquesta, potser, seria l'expressió... que enuncia una praxi singular-col·lectiva de formacions i/o reconversions alternatives dels subjectes immersos en un esdevenir, en potència i en cooperació, al si d'aquesta praxi transformadora, introduint una transversal doble vessant, de relacionalitat i d'afecció, d'amorositat i de solidaritat, és a dir, produint-transformant les capacitats i/o operant les reconversions dels subjectes en el seu treball quotidià així com el procés de construir noves pràctiques, de crear, a partir d'elles, nous conceptes, etc. Esdevenen un procés-projecte-programa d'invençió i/o transformació dels mons que requereix un exercici-pràctica-reconeixement d'afirmar que *l'obediència ja no és una virtut* i, com Lorenzo Milani va asseverar ja fa temps, *“deu el mestre ser profeta, escrutant els ‘signes del temps’, endevinant als ulls dels xiquets les coses magnífiques que ells veuran clares demà i que nosaltres albirem encara de manera confusa.”* Ens cal, doncs, reivindicar la reelaboració cre-activa de la vida, de les alfabetitzacions —no només lletrades, sinó també socials, culturals, sexuals, econòmiques, tècniques, polítiques...—; d'enfortir i incardinar processos que promoguen praxi educatives, socials, polítiques... cre-actives, ací i ara, que puguin convertir-se en pràctiques-imons d'acollida, de recomposició de comunitats... obviant i/o neutralitzant la meritocràcia que és sempre un al·licient neoliberal envers la ignorància i la incardinació en el mercat i, a més a més, una enorme renúncia a l'autonomia de les alfabetitzacions sociopolítiques, de l'aprenentatge...



Política, pedagogies i ciutadania emancipada

Xavier Besalú



Emancipació

Emancipació “és ser capaç de pensar i decidir per si mateix”, tal i com ho va deixar escrit Kant. “La finalitat que dóna sentit a la vida de l’home és la llibertat. Només ell té raó i llibertat. Ser lliure vol dir ser autònom. Aquesta capacitat de pensar i decidir per si mateix defineix l’ideal més gran que la humanitat ha estat capaç de formular. En diem Il·lustració. És un ideal exigent. La servitud voluntària cerca la comoditat de ser manat... Ens cal recuperar la raó crítica: obrir finestres al futur que ens permetin tornar a pensar en termes de projecte, que és el que vincula el present amb el futur. I aprendre dels errors [del passat]. Potser llavors podrem construir un pensament crític que no acabi ni en la sacralització de la raó ni en la reducció cientifista a la pregunta pel *com*. Per què i per a què? Aquesta és la qüestió¹”.

El mateix Kant va dir també que, per promoure la capacitat de pensar i decidir, necessitem l’educació. Aleshores, la pregunta que ens hem de fer és de quina manera pot contribuir l’educació a la llibertat i l’autonomia de l’ésser humà.

Tota la ciència social crítica² —també la pedagogia— s’ha bastit sobre el que Habermas va anomenar l’interès emancipador, que es tradueix en una acció

¹ Ramoneda, J., 2010, *Contra la indiferència*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

² Carr, W. – Kemmis, S., 1988, *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

- ³ Rozada, J.M., 1997, *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- ⁴ Garcés, M., 2017, *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama.
- ⁵ Balducci, E., 2001, *El Otro. Un horizonte profético*. Salamanca: Acción Cultural Cristiana.

lliure, autònoma i responsable, i que exigeix capacitar les persones i els grups perquè agafin plenament i decidida les regnes de les seves vides. Aquest interès emancipador deriva del desig d'alliberar-se de tota mena de constrenyiments, de l'autoritat política, econòmica o religiosa, de la tradició, de la ignorància, de la superstició, dels prejudicis..., que actuen sobre les creences, l'imaginari i el comportament de les persones, i que obstaculitzen la seva llibertat. Aquest alliberament requeriria, però, un procés d'il·lustració crítica³: a través de la reflexió entesa com a introspecció, és a dir, del coneixement del propi pensament i els condicionaments socials, culturals i ideològics de la pròpia comprensió; i a través del coneixement acadèmic, utilitzant les aportacions de la filosofia i de la ciència en general, per tal d'esdevenir agents racionalment autònoms i foragitar explicacions il·lusòries o distorsionades de la realitat.

Però el món d'avui, afirma Garcés⁴, s'ha tornat radicalment antiil·lustrat: triomfen el despotisme, la credulitat, la servitud; s'ha decretat la mort del futur i de la idea de projecte: "Som a les portes d'una rendició... Davant d'aquesta rendició, proposo pensar una nova il·lustració radical. Reprendre'n el combat contra la credulitat i afirmar la llibertat i la dignitat de l'experiència humana... poder exercir la llibertat de sotmetre qualsevol saber i qualsevol creença a examen, sense pressupòsits ni arguments d'autoritat".

També Habermas reivindica els ideals i principis de la Il·lustració i aposta per desemmascarar a fons la racionalitat instrumental, aquella que ho mercantilitza tot, que converteix tant les persones com l'educació, la salut, la ciència o la política, en objectes al servei de l'eficàcia i l'assoliment d'uns objectius prefixats, i radicalitzar l'actitud il·lustrada, la confiança en la raó i la necessitat d'un projecte emancipador.

Un advertiment important en aquest punt: no podem confondre l'actitud il·lustrada, aquesta aposta radicalment crítica, amb el projecte de modernització que ha dominat el món occidental des del segle XVIII, a cavall de l'expansió del capitalisme i la justificació del colonialisme. Tant Marx com Darwin o Kant tenien el convenciment que la forma d'existència elaborada per Occident, això que hem anomenat *modernitat*, representava la meta ideal de l'evolució de la humanitat: entrar en la civilització volia dir adoptar la forma de vida occidental i, des d'aquesta òptica, l'explotació industrial, la conversió religiosa, la colonització, la imposició de la formalitat democràtica... tenien tot el sentit i justificació. Resulta, això no obstant, que "la modernitat és una forma cultural, amb les seves virtuts extraordinàries, que no té cap dret a posar-se en la cúspide de les jerarquies de les formes de ser... no és la forma humana per excel·lència enfront de la qual totes les altres serien anteriors, salvatges, primitives, no humanes⁵".

Per això ha estat especialment oportuna la crítica postmoderna, que ha posat al descobert alguns dels supòsits i derivats d'aquesta *modernitat*: el convenciment que hi ha un únic procediment objectiu de producció de coneixement científic; que la història té sempre un sentit lineal i progressiu; que hi ha una jerarquia entre les cultures humanes... I ha posat al damunt la taula la seva cara més fosca: el racisme, l'homofòbia, el

masclisme, la desigualtat justificada en nom de la meritocràcia, l'explotació sense límits dels recursos naturals, el no reconeixement de fet dels drets humans a la majoria de la població mundial dins i fora de les seves fronteres, el recurs a les guerres...

Jacques Rancière

La publicació, l'any 1987, d'*El mestre ignorant. Cinc lliçons sobre l'emancipació intel·lectual*, de Rancière⁶, on exposa la manera de fer del mestre Joseph Jacotot (1770-1840), ha tingut un impacte notable en la pedagogia occidental en aquests temps que Bauman va qualificar de líquids. Pensava Jacotot⁷ que encomanar la feina d'ensenyar a qui posseeix el saber i, doncs, el poder, fa impossible l'emancipació, i va proposar i mostrar com es podia ensenyar sense explicar res, basant-se en la igualtat de les intel·ligències (que no significa que tothom tingui les mateixes capacitats, sinó que tothom és capaç d'aprendre) i en la voluntat dels aprenents. El mestre ignorant seria l'encarregat de mobilitzar l'aprenent perquè fes el seu propi camí i posés en marxa el potencial que posseeix, perquè és prou capaç d'instruir-se per si mateix, sense l'ajut de cap detentor del saber; el mestre ignorant no marca el camí, ni fixa les finalitats del trajecte educatiu, i es limita a acompanyar l'aprenent i a activar la seva voluntat i la seva intel·ligència perquè dissenyi i faci el seu propi camí i arribi on ell decideixi. Aquell mestre explicador, transmissor del saber, en canvi, vindria a dir als aprenents que, si volen ser lliures i autònoms, només ho podrien ser amb la seva mediació, que és impossible que puguin aprendre pel seu compte i en el moment que vulguin; de fet, els tracta com a menors d'edat, com a persones dependents del seu saber i del seu poder, encara que proclami que ho fa perquè esdevinguin persones emancipades.

Des d'aquesta perspectiva⁸ es denuncia la contradicció en què cau la pedagogia crítica: És factible pensar que l'alliberament de les persones només s'esdevindrà gràcies a una poderosa i eficaç intervenció educativa externa? Es pot afirmar que l'emancipació està supeditada a una veritat encarnada per un mestre lliure de la influència de la ideologia dominant, guiat únicament per la filosofia i la ciència, per la veritat? És imprescindible que algú ens ajudi a desocultar la realitat i a conèixer-nos a nosaltres mateixos? Se sap quant temps serà necessària aquesta dependència?

El que adverteix Rancière és que, en nom de l'emancipació, es practica la superioritat del mestre i la desigualtat envers els aprenents. Que mentre deixem l'emancipació per al final del trajecte i pensem que només pot ser el resultat d'una intervenció externa, llarga i eficaç, és probable que mai s'hi arribi, perquè els mitjans, el camí, ja prefigura la finalitat. Que el principal obstacle per a l'emancipació és justament la posició del mestre explicador.

Laudo⁹ distingiria entre quatre tipus de mestre: L'explicador, que procedeix amb mètode i transmet als aprenents el que sap per obrir-los les portes del coneixement i fer-los veure la futilitat de les aparences o del coneixement experiencial. El socràtic, que si-

⁶ Rancière, J., 2003, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

⁷ Laudo, X., 2010, *La pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales*. Barcelona: Universitat de Barcelona (tesi doctoral).

⁸ Biesta, G.J.J., 2017, *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid: SM.

⁹ Laudo, X., 2016, "Filosofía oriental i educació. El mestre líquid-conversador". *Perspectiva Escolar* 387, p. 66-67.

¹⁰ Simons, M. – Masschelein, J. – Larrosa, J. (ed.), 2011, *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

¹¹ Collet, J., 2013, *¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar*. Barcelona: Icaria.

mula no saber per tal de provocar la capacitat de pensar de l'aprenent i que, a través de preguntes perfectament travades, s'ho fa venir bé perquè arribi a la solució que volia. El facilitador, que crea un ambient d'aprenentatge, que prepara uns continguts, unes activitats i uns materials, que disposa les bastides, perquè l'aprenent descobreixi i construeixi el coneixement per si mateix, d'acord amb les seves capacitats. I el conversador o emancipador, que seria el que millor s'avindria amb els temps líquids, que considera que l'aprenent ha d'aprendre per si mateix. Un mestre que ni explica, ni fingeix, ni guia, ni facilita, simplement hi és i fa sense fer, deixant que les coses passin. Un mestre apassionat per la matèria i que se situa sempre en posició de seguir aprenent, que inspira encomana confiança. Que mobilitza la voluntat i l'atenció dels aprenents i atorga un paper rellevant a la repetició, una activitat aparentment avorrida, però que demana esforç i pràctica: "llegir i rellegir un llibre, visionar una pel·lícula múltiples vegades, escriure i reescriure, fer exercicis mnemotècnics i traduir. Fer el que fan els creadors¹⁰".

Pedagogia

Els humans són els animals que naixen amb més dependència: ho han d'aprendre tot, el que han de fer per sobreviure i el que han de saber per conviure amb els altres i en el planeta que els acull. L'educació és, doncs, aquest procés d'aprenentatge permanent, que comença en néixer i que s'acaba en morir; és la constatació de l'ésser inacabat, vulnerable i fràgil que és *l'home*.

Com explica Collet¹¹, des de l'antiguitat fins a finals del segle XIX i, afinant més, fins a la dècada dels 60 a Occident, les relacions entre pares i fills, entre educadors i educands, han estat de dominació, una normativitat majoritàriament acceptada, considerada bona i desitjable. Però quan les institucions —família i escola de manera especial— que mostraven les formes correctes de relacionar-se, de comportar-se, d'inscrir-se en la societat, de participar-hi, d'actuar com un adult... han perdut aquell domini, l'alternativa que es proposa és que les persones es construeixin a si mateixes des de i amb tota llibertat. Una situació que encaixa amb les demandes del nou capitalisme, que renega de l'experiència del passat i dels vincles interpersonals forts i demana sobretot flexibilitat i disponibilitat per adaptar-se a una realitat canviant.

Fins a quin punt aquesta alternativa és una fal·làcia, sabent que els humans parteixen de la dependència més absoluta? Com es pot construir en la pràctica aquesta personalitat terciària, que comporta alts nivells d'autoregulació, coneixements actualitzats, capital relacional, autonomia, creativitat..., que menysté els hàbits, les rutines, la repetició, les convencions, els límits, el patrimoni, l'experiència..., per fer front als reptes que se li vagin presentant, per estar sempre a punt d'adquirir noves habilitats? No és contradictòria aquesta obsessió per fer persones lliures alhora que es descuida aquest llarg trànsit de la dependència màxima a la independència, que semblaria necessitar guiatge, cura, acompanyament i direcció?

Les estructures d'acollida, fent servir l'expressió de Duch¹², que ho són també de mediació, han esdevingut cada dia més irrelevantes. Ens referim a unes institucions (família, escola, ciutat, lleure, religió, mitjans de comunicació...), que tenen per missió la transmissió una cultura comuna, d'unes maneres de fer, tradicions i supòsits, que incorporen les persones en les distintes comunitats de les que formen part i que fan la vida més previsible i amable.

Per altra banda, no es pot parlar d'educació sense fer referència al poder: el poder de tenir l'existència dels altres a les mans i que es pot utilitzar tant per alliberar com per reprimir, per salvar o per esclavitzar. L'educació, per tant, és una intervenció intrínsecament ambivalent i contradictòria, i la pedagogia, qualsevol pedagogia, ha de jugar les seves cartes en aquest terreny de joc, un espai ple de tensions, en un temps que no es pot aturar, amb uns condicionaments no sempre explícits, i amb diverses alternatives possibles però limitades.

És en aquest marc que podem parlar d'una pedagogia emancipadora¹³. Seria una intervenció humana travessada per relacions de poder que cal saber gestionar; una intervenció *situada*, és a dir, singular i concreta, amb uns constreyniments que la condicionen en gran manera sense arribar a determinar-la, i amb unes possibilitats a explorar o imaginar, en un moment històric i en una geografia particulars. En paraules de Meirieu¹⁴: una pedagogia emancipadora s'esforça “a proposar mediacions, en nom de l'educabilitat de tots, i mirar de suscitar el compromís personal, en nom del respecte a la llibertat de cadascú; a rastrejar els autèntics marges de llibertat que tenen i explorar obstinadament amb ells les possibilitats..., a imaginar arguments alternatius i investigar els recursos que els permetran agafar-s'hi..., a fer confiança, però sense dimitir mai”.

Una pedagogia alliberadora, en tot cas, només mereix aquest nom si des d'un primer moment es planteja un doble objectiu: transformar la persona, treballar perquè esdevingui plenament lliure i autònoma; i transformar també les condicions en què es desenvolupa l'existència, tant la pròpia com la dels altres, és a dir, lluitar per remoure les desigualtats i les injustícies que obstaculitzen la llibertat i l'autonomia d'altri.

Tota la pedagogia progressista occidental, de Rousseau a Milani, passant per Ferrer i Guàrdia i Makarenko, es proposa la *fabricació* d'aquest *home* nou, però aquesta perspectiva o bé es queda en ficció utòpica o, pitjor encara, aboca a la frustració: “L'emancipació no és un mètode. És una paradoxa que posa en pràctica un impossible: fer iguals els desiguals... La nostra cultura ha situat la igualtat [en el principi de tot], com una ficció que només pot estar o en el passat mític o en el futur utòpic, [però] la igualtat no està mai en el punt de partida. Cal fer-la, inventar-la. Sempre és el resultat d'algun tipus d'intervenció política, perquè canvia les relacions de poder existents, i poètica, perquè altera els codis de valor establerts... Fer iguals els desiguals és un trasbals¹⁵”.

¹² Duch, L., 2014, *Consideracions d'un antropòleg sobre la pedagogia*. Barcelona: Escola d'Estiu de Rosa Sensat (conferència).

¹³ Garcés, M., 2020, “El contratemps de l'emancipació”. A: Autoria Compartida, *Pedagogies i emancipació*. Barcelona: Arcàdia i Macba, p. 21-46.

¹⁴ Meirieu, Ph., 2018, *Educar després dels atemptats*. Barcelona: Rosa Sensat.

¹⁵ Garcés, M., 2020, *Escola d'aprenents*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- ¹⁶ Alfieri, F. et al., 1980, *Profesión maestro. Las bases*. Barcelona: Reforma de la escuela.
- ¹⁷ Feu, J. – Besalú, X., (coord.), 2018, *Democràcia, política i educació*. Girona: Universitat de Girona.
- ¹⁸ Soler Roca, M., 2015, *Educació, resistència i esperança*. Barcelona: Rosa Sensat.

Política

Entre 1970 i 1990 la influència del Moviment d'Educació Educativa (MCE) italià, pedagògicament vinculat a la pedagogia Freinet i políticament al Partit Comunista Italià de Berlinguer, en l'educació als Països Catalans fou intensa i profundament renovadora. La seva participació en les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat, la seva petjada en les revistes pedagògiques del moment —Perspectiva Escolar, *Cuadernos de Pedagogía* i Guix— i les publicacions d'editorials com Laia, *Avance* o *Reforma de la escuela*, van tenir un impacte considerable en la dinàmica dels Moviments de Renovació Pedagògica i en el pensament i la pràctica dels mestres que veien en l'educació un instrument a l'abast per impulsar i fer efectiva la transformació d'una societat llargament sotmesa i travessada per desigualtats insuportables i mancances de tota mena. Un dels supòsits indiscutits del MCE era el vincle entre pedagogia i política: “Qui treballi a l'escola s'ha de considerar ell mateix un operador social i comprendre que tot allò que faci té un valor que va més enllà de les parets escolars i contribueix de manera determinant a l'evolució de la societat... La consciència del fet que l'escola té per objectiu fonamental la formació de ciutadans per a la societat d'avui haurien de portar el mestre a crear les condicions educatives perquè s'adquireixi aquell patrimoni de coneixement que serveixi per comprendre la realitat i per inserir-s'hi críticament i constructiva¹⁶”.

Fins i tot el Parlament Europeu¹⁷ afirma que una de les funcions irrenunciables de l'educació és la d'ajudar a adquirir les competències socials i cíviques de la ciutadania, garantir una vertadera alfabetització mediàtica, debatre sense pressions, explorar a fons i posicionar-se amb arguments sòlids en relació a qüestions rellevants i controvertides. L'escola no pot ignorar els conflictes, els dilemes o les qüestions que preocupen els aprenents, les seves famílies, els seus amics i veïns, els habitants del món en general. Al contrari, hauria d'ajudar-los a comprendre'ls en la seva complexitat, més enllà del que senten en els seus entorns reals o virtuals. És urgent obrir espais de diàleg en els quals les certeses puguin convertir-se en interrogants per passar de la possessió a la recerca de la veritat. L'escola ha de plantejar preguntes i ajudar a construir respostes; hauria de convertir-se en el lloc per excel·lència de formació de pensament crític.

N'ha parlat, des de l'experiència pròpia i el compromís personal que el va portar molts anys a l'exili, Miquel Soler Roca¹⁸, que ha estat, a més de mestre rural a Uru-guai, director de la Divisió d'Alfabetització, Educació d'Adults i Desenvolupament rural de la UNESCO. Compromís personal: “[L'entestament a] aconseguir la coherència personal entre pensament i acció, entre els valors sostinguts i els valors servits”. Compromís envers la societat: “[Els docents] s'han de sentir en situació, és a dir, actuant en un context social concret. Conèixer el medi i fer-ne una de les palanques més vigoroses del desenvolupament dels educands... I estar informats, comprendre

tant com sigui possible el que està passant”. I compromís amb la política: “L’educador compromet desitja contribuir a la marxa general de les qüestions d’interès social i, per damunt de tot, dóna als seus alumnes l’exemple permanent de la seva fe en la vida i en l’aventura humana... [L’educador] no hauria de caure en la temptació de fer de la seva càtedra un centre de militància partidista. En canvi, crec que, superant escrúpols d’un pretès i impossible neutralisme, correspon a l’educació contribuir al coneixement polític, a l’anàlisi política i fins i tot al debat polític... De la política com a pregunta i com a exercici de recerca de la resposta, no pas com a adoctrinament”.

Recapitulant

Aquest escrit d’alguna manera s’origina en un dels cercles de lectura que hem compartit en el Nucli Paulo Freire de la Universitat de Girona, arran plantejar-nos com podríem incidir en l’alfabetització política de la ciutadania i, en particular, dels docents... Partint de dos supòsits que aquí no discutirem: que l’educació no viu al marge de la política, sinó que hi està plenament immersa, i que els educadors tenen una funció que va més enllà de la transmissió de coneixements, en la mesura que amb la seva acció contribueixen a la formació de la personalitat dels educands, ciutadans que, en paral·lel als altres entorns que conformen la seva existència, comencen ja a exercir com a tals, en un espai i un temps en què entren en contacte, en diàleg i en disputa, amb les distintes concepcions, imaginaris i maneres de viure que hi ha en la societat.

L’ideal de la Il·lustració, l’actitud il·lustrada, l’esdevenir persones lliures, autònomes, guiades per la pròpia capacitat de raonar, comprendre, sentir i decidir, és irrenunciable si volem transitar amb sentit i criteri per aquests temps líquids, això és, canviants i incerts, pòstums i foscos¹⁹, que ens han tocat de viure. Perquè l’educació ha de proporcionar eines i coneixements, ha de ser un entrenament, per comprendre el present més enllà de la superfície i del sentit comú que sol reflectir sempre la ideologia dominant, i això només és possible posant-lo en relació amb el passat i pensant-lo en termes de projecte personal i col·lectiu. No hi ha educació possible si es nega el futur o només es prefigura amb línies catastròfiques, ni si es renuncia a la raó com a instrument de deliberació i decisió substituïda per l’exaltació de l’emocionalitat, ni si s’aposta per la dissolució del subjecte en nom d’una flexibilitat i adaptabilitat permanents.

La pedagogia crítica ha estat una perspectiva que s’ha confrontat amb la tradició tecnocientífica, hereva del positivisme, que converteix l’educació i l’educand en un objecte i la pedagogia en una enginyeria al servei de l’eficàcia i l’eficiència; i amb la tradició interpretativa, filla de l’hermenèutica, que posa al centre de l’educació el trobament entre educadors i educands, les seves relacions, desitjos i creences, i atorga rellevància al context concret en què es produeix. La tradició crítica denuncia la

¹⁹ Garcés, M., 2017, *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama.

creixent tecnificació, burocratització i mercantilització de l'educació, emfatitza la singularitat de cada context i fa bandera de la reflexió crítica per tal de combatre tant l'opressor extern (la ideologia dominant i les estructures que conformen l'imaginari col·lectiu) com l'opressor que s'ha ficat dins de cada individu. Per dur a terme aquesta crítica radical cal il·luminar la realitat a la llum de la ciència i la filosofia, però es fa necessari també un esforç de revisió de les pròpies creences, assumpcions i teories. I aquestes feines difícilment es poden fer sense ajuda, sense algun tipus de mediació.

Massa sovint la pedagogia crítica ha esdevingut més un discurs que una pràctica, ha estat més útil als pensadors que no pas als docents que entren cada dia a l'aula i que necessiten no solament idees clares, sinó també recursos, materials, tècniques i estratègies que facin possible encarnar dia rere dia aquells principis i veure'n els fruits. En aquest sentit, ha estat molt saludable la crítica que podríem anomenar postmoderna. No només perquè ha posat al descobert els oblits, les mancances, les ocultacions i les contradiccions de la pedagogia progressista, que havia fet seu acríticament el projecte de modernització occidental, sinó també perquè ha formulat alguns interrogants que val la pena plantejar-se, que obliguen a precisar amb rigor el propi posicionament i que propicien canvis per poder donar respostes adients als nous reptes que sorgeixen. Per exemple, mostra que la relació entre educador i educand sovint és de dependència, de superioritat de l'educador i minoria de l'educand, quan de fet tractem amb persones intel·ligents i amb la mateixa dignitat. O que es podria interpretar que l'educador és qui posseeix la veritat, o representa la puresa, no influenciat per cap mena d'ideologia, en contraposició a l'educand, pobre ingenu, influenciable i crèdul... O que les persones necessiten sempre algú que els mostri el camí, que d'alguna manera exerceixi la seva influència per tal que l'educand assumeixi com a propi allò que li ha estat proposat des de fora.

És evident que en els processos educatius s'hi donen relacions de poder. Per això, després de prendre'n consciència, cal discernir en mans de qui es posa, com es gestiona, quins són els seus límits i com se sotmet a crítica permanent el seu exercici. Igualment, s'ha de dir que les relacions educatives no s'estableixen en el buit, en un terreny lliure de condicionaments i constrenyiments, que afecten tant els educands com als educadors com a la mateixa institució escolar. Els marges per a la dissidència i les alternatives per a les persones més pobres, excloses o vulnerables, solen ser més aviat escasses, però val la pena explorar-les, sense paternalismes que a vegades generen expectatives abocades al fracàs, però també sense fatalismes que converteixen aquells condicionaments en determinismes infranquejables. El camí cap a la independència, cap a l'autonomia i la llibertat, resta sempre inacabat, més encara si es planteja no només en l'àmbit individual, sinó també en el col·lectiu o planetari. Certament que aquest camí s'ha de fer practicant a fons aquesta autonomia i aquesta llibertat. La pregunta és si es pot fer sol, sense l'acompanyament, el testimoni o la me-

diació d'algú altre. La pregunta és si encara té sentit la transmissió, no només d'informacions i coneixements, sinó també de la saviesa, de l'art de viure, del sentit de l'existència²⁰; transmissió entesa com acolliment per part dels qui han viscut vides diferents de les nostres, per part dels qui ens estimen i ens fan i ens donen confiança.

“És lògic preguntar-se si això que anomenem democràcia occidental i la manera com conjuga la llibertat individual amb l'interès comú és responsable del fet que ens costi tant prevenir el col·lapse sanitari”, es pregunta Pla²¹ arran de la pandèmia que ens assola. I, en comparar com els ha anat a les autocràcies orientals, conclou que el seu èxit relatiu no rau pas en què estiguin més ben equipades, sinó en la despolitització de la ciutadania d'Occident: “La politització que es basa en participar en la vida pública: en dedicar temps i esforç a defensar el bé comú. La despolitització desarma la democràcia davant els grans reptes col·lectius. I el que queda són individus que es comporten com els clients d'una mena de *resort* portat per *uns polítics inútils i lladres* que no els atenen com es mereixen”. I ho posa al costat dels manifestants honkonguesos, apassionadament polititzats: “s'entreguen a una causa que els transcedeix, que és de tots. I aquesta passió comunitària, sacrificant el que calgui, és essencial per fer la democràcia superior a l'autocràcia”.

Aquesta rehabilitació de la política hauria de passar també inexcusablement per l'educació, per considerar, com feien els pedagogs del MCE italià, que els educadors són fonamentalment operadors socials que no haurien de defugir la seva responsabilitat al respecte. Responsabilitat que comporta alguns deures. El d'estar informat, per descomptat: és inconcebible que un educador no estigui al cas de l'actualitat, i no només la més propera, que no s'interessi per les preocupacions i desafiaments que afecten la humanitat en general i les persones del seu entorn en particular. El d'estar arrelat en el medi concret on treballa i conèixer-lo a fons, per poder comprendre millor els educands; també per poder aprofitar les oportunitats i possibilitats que obre. El d'exercir de testimoni, de ser present en primera persona, amb coherència entre el que diu i el que practica. El d'encomanar confiança, de donar veu i escoltar tothom, que és a la base d'una relació de persones iguals en dignitat, de la generació d'expectatives positives per a tothom, de l'eficàcia de la transmissió, de la possibilitat d'imaginar futurs desitjables. El de seguir estudiant i formant-se i tenir sempre una actitud científica en la seva tasca docent, que vol dir no donar res per bo sense examinar-ho i contrastar-ho, que vol dir plantejar interrogants que valguin la pena, fomentar el diàleg argumentat i l'exposició rigorosa...

Acabarem acudint un cop més a Paulo Freire²², al seu darrer llibre publicat en vida, que du un subtítol especialment oportú: *Sabers necessaris per a la pràctica educativa*, i on expressa idees que dialoguen amb el que hem escrit fins aquí:

Ensenyar no és transferir coneixement, dipositar continguts, sinó crear les possibilitats per a la seva producció o construcció. Formar no és l'acció

²⁰ Duch, L., 2014, *Consideracions d'un antropòleg sobre la pedagogia*. Barcelona: Escola d'Estiu de Rosa Sensat (conferència).

²¹ Pla, A., 2021, “¿Ens fa vulnerables la democràcia?”. *Diari Ara* de 31 de gener.

²² Freire, P., 1997, *Pedagogia de la autonomia. Sabers necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.

per la qual un subjecte creador dóna forma, estil o ànima a un cos indecís i adaptat.

No es respecta l'educand, la seva dignitat, la seva identitat en construcció, si no es tenen en compte les condicions en què viuen, si no es reconeix la importància dels seus coneixements fets d'experiència amb què arriben a l'escola. El respecte degut a la dignitat de l'educand no em permet de subestimar, o de burlar-me, del saber que porta amb ell a l'escola. L'educador no pot menystenir la curiositat de l'educand, el seu gust estètic, la seva inquietud, el seu llenguatge.

Saber escoltar l'educand no significa està d'acord amb la seva lectura del món o assumir-la com a pròpia. Respectar la lectura del món de l'educand no és tampoc un joc tàctic per fer-se el simpàtic. És la manera correcta que té l'educador d'intentar, amb l'educand, de passar d'una manera més ingènua de comprendre el món a una altra de més crítica. Respectar la lectura del món de l'educand significa agafar-la com a punt de partida.

Com a educador no puc desconèixer l'especificitat de la meua tasca, ni puc negar que el meu paper fonamental és el de contribuir positivament a que l'educand vagi essent l'artífex de la seva formació amb l'ajuda necessària de l'educador. La supressió de l'educador, en nom del respecte a l'educand, potser sigui la millor manera de no respectar-lo.

L'educació és una forma d'intervenció en el món, una intervenció que va més enllà del coneixement i dels continguts, i que implica tant l'esforç de reproducció de la ideologia dominant com el seu desemmascarament. No es tracta d'obligar la població explotada a que es rebel·li, que es mobilitzi... Més aviat es tracta de desafiar els grups populars perquè s'adonin, en termes crítics, de la violència i la profunda injustícia que caracteritzen la seva situació concreta; que la seva situació concreta no és voluntat de Déu ni del destí, sinó quelcom que pot ser transformat.

Hem de tractar el futur com a problema, no com a inexorabilitat. No només sóc objecte de la Història, sinó que també sóc subjecte. En el món de la cultura, de la política, comprovo, però no per adaptar-m'hi, sinó per canviar-ho. En comprovar, ens fem capaços d'intervenir en la realitat. I és a partir d'aquest saber fonamental, que canviar és difícil però possible, que haurérem de programar la nostra acció político-pedagògica.

Els relats de la història com a motiu de conversa educativa

Judit Soler
Eulàlia Collell demont



*—Yaya una pregunta: ¿De cuándo tu ibas al cine y ponían el NO-DO, qué recuerdo tienes?
¿Te gustaba?*

Estudiant l'educació del període del franquisme amb una grup de professores i estudiants vam poder adonar-nos de com les converses són un camí interessant i potent per aprendre i pensar la història de l'educació. Aquesta és una experiència que ens va portar a plantejar un seguit de reflexions. En detalllem alguns elements que ens semblen importants de pensar quan fem històries de l'educació, quan pensem en l'educació o quan, simplement, ens comuniquem. I per no traïr el sentit del procés, ho relatem intercalant les preguntes que es van formular, retalls de les converses mantingudes, les reflexions que ens van suggerir i, novament, les preguntes que encara anem obrint, a mode d'invitar a fer noves converses amb la història com a fil.

Va ser després d'una trobada on es discutia com els NO-DO havien representat l'educació que va desplegar-se un procés d'aprenentatge des de la història¹. En el transcurs de la sessió es va anar posant de manifest que aquells reportatges propagandístics havien utilitzat les imatges de l'educació; a vegades les havia manipulat, altres vegades s'havien apropiat d'una tradició aliena, altres desvirtuaven la realitat i en unes poques ocasions, mostrant escenes de la quotidianitat dels entorns educatius. Escoles, campaments, institucions de protecció de la infància i organitzacions juvenils o van ser presents a les pantalles, ni que fos com a decorat. Ja en el moment de la discussió que vàrem sostenir durant la trobada, van aparèixer diferents experiències personals, emocions rescatades del passat i discussions sobre el sentit d'aquells informatius del franquisme. Diríem que, amb aquell diàleg del que ens suggerien les imatges dels NO-DO es va crear un brunzit, una fressa de fons feta d'inquietuds i d'imatges fragmentades que no podíem ni volíem abandonar.

D'aquesta manera que, tot i que s'havia pensat la sessió com a conclusió d'un procés d'investigació realitzat en el si de la universitat, el que va passar es que es va obrir un procés de recerca nou. Aquest el volíem vinculat ara a les recerques i experiències personals, de manera que l'aprenentatge que en féssim fos fet que això implica des d'una vessant col·laborativa. Això és, des de la significació personal i comunitària. Agafava força un

¹ Sessió en línia "Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO", 13 de gener a les 18'30. Amb intervencions de: Josetxo Cerdán, director de la Filmoteca Española i Antonio Fco. Canales, professor de la Universidad Complutense de Madrid. Aquesta tingué lloc en el marc del projecte: Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, (Ref. EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE).

procés de recerca fora de les aules, aquell que permet fer convergir les diferents veus en una història de l'educació feta des de l'arrel (Voices of War & Peace, First World War Engagement Centre, 2020), des d'aquells que l'han viscut i fet des de baix. Perquè el cert és que tot el procés ens va mobilitzar, com a professores, com a aprenents i com a persones que volem comprendre la nostra història i el nostre present. I ho va fer perquè més enllà de tenir una experiència personal en una aula, les preguntes i les converses que n'emergiren havien desbordat les cotilles del coneixement disciplinar i expert amb les que algunes vegades pensem la història de l'educació. Una manera que tenim a l'abast per desbordar les cotilles és escoltar el que hi tenen a dir les persones que han viscut el franquisme. En el nostre cas, sabíem que el nostre passat recent, implicava a més gent, la que ho havia viscut d'infant o jove. I la Judit es va decidir a va preguntar a la “yaya”. La curiositat d'unes i altres, però també la complicitat entre nosaltres, va fer possible que almenys part d'aquesta altra gent també entrés en la discussió. És així com el procés d'aprenentatge que s'havia iniciat a l'aula va adquirir una nova dimensió i més profunditat fora d'ella.

El procés comença amb una pregunta

Amb la pregunta que encapçala el text: —“Yaya una pregunta: ¿De cuándo tu ibas al cine y ponían el NO-DO, qué recuerdo tienes? ¿Te gustaba?”—, començaria a conèixer la història des d'un altre prisma, entenent una mica més que les realitats individuals de cada persona són complexes, que hi ha matisos. Des de que vaig néixer he escoltat històries sobre el franquisme, he estudiat a l'escola aquells turbulents anys, però mai m'havia parat a pensar el fet de que a casa meva s'havien viscut dues realitats ben diferents. A partir de les paraules sobre la Sección Femenina formulades per una dona, em van venir ganes d'aturar-me i preguntar a la “yaya” i al pare com vivien això dels NO-DO.

Quan expliques, t'ho expliques

La meva àvia va néixer el 1945 a Granada, en plena dictadura franquista. Filla d'un guàrdia civil, va créixer en diferents casernes. De la seva infància en guarda molt bons records, va rebre una bona educació i no li va faltar mai el pa a taula. Ella es va anar fent adulta aliena al què estava passant al seu voltant.

Quan li faig la pregunta del NO-DO, la seva resposta és clara: —“Ahí no venía si te gusta o no te gusta, nada más que, como lo ponían, pues lo tenías que ver. Antes de ver la película ya ponían el NO-DO. Y ahí nada más que salían alabanzas para Franco”—.

Sorpresa amb la seva contundent resposta, li pregunto com ho vivia, si realment era conscient en aquell moment del sentit del NO-DO. I de sobte, es sincera i, com si no fos important, esmenta: —“Piensa que hasta que me casé, viví en el cuartel y des-

pués de estar casada es cuando mi padre se retiró. En mi casa siempre se ha vivido del bando de derechas, hasta que después no han pasado los años y he ido viendo por la tele y por los libros la realidad de lo que pasó yo no lo he sabido”—.

En aquest moment em pregunto si el fet de ser una dona en aquella època també va ajudar a que estigués tan allunyada dels fets que estaven succeint. Així que li dic que el NO-DO era una manera d'adoctrinar les dones, perquè retrataven l'ideal de dona del franquisme, les quals havien de ser boniques, “recatades”, fortes però obedients. L'àvia em contesta: —“Yo eso nunca lo he visto de esta manera, yo lo único que veía eran las noticias de su familia, si su mujer se había comprado collares, si habían nacido sus nietos... Era todo de alabanzas, pero no para perjudicar a la mujer, vaya, yo al menos no lo entendía de esa manera”—. Totes dues ens vam adonar de les diferents maneres de comprendre allò que ens passa, que és la història.

És aquí que em pregunto, I per què no ho veia així en aquell moment, per què no era evident per ella? I... què li suposa pensar-hi ara?

On hem après a col·locar-nos?

Les respostes a mode de supòsits poden ser moltes, però per pensar-les ens venen a la ment diferents preguntes que en el transcurs d'aquest any ens hem anat plantejant i que ara les dialoguem entre nosaltres:

Des d'on es situava ella? Des d'on ens situem nosaltres? I lligada a aquesta pregunta, per què és tant important el saber des d'on ens col·loquem? On ho hem après? I... sobretot, quan n'hem fet consciència i hem començat a canviar? Potser de les paraules de la *yaya*, la *abuela*, o de la iaia, o de la mama o de la mare, que cadascú hi posi el nom amb què la reconeix, o de la companya que ens fa un toc d'atenció o, fins i tot de les filles i fills que s'estan situant al món, prenent decisions que ens desconcerten o ens contradeixen però que tenen la potència de fer-nos evident que el seu lloc és diferent del nostre. Aquest és el repte d'aprenentatge que tenim totes: replantejar-nos el nostre lloc constantment i amb persistència, ara acollint la diferència de l'altre.

Potser ho hem après d'una lectura o escoltant atentament la lletra d'una cançó antiga o nova. Se'ns acudeixen moltes possibilitats. Però com diria l'Anna Gómez en tots ells hi ha una paraula que va i bé, una conversa o una tertúlia, un anem-ne parlant amb atenció i amb sorpreses (2013). En tots ells hi ha també un lloc, una cuina, un menjador, un bar o una aula. Un lloc conegut que permet que arribi el desconcert que trenca amb la rutina. I aquest és també el paper de la història, els referents, els fets on recolzar-nos els tenim, els hem estudiat.

Però cal la paraula perquè aquests fets tinguin vida i així es converteixin en forces educadores i no simples mobles de decoració per la ment. Han de ser vius per aquella persona que ho va viure i per aquella que l'escolta. Tant si ho van viure o ho

estem revivint ho farem de manera diferent, però igualment, tant per unes com per les altres els fets han de ser integrats en el jo plenament, d'alguna manera han de sotragar, fer-nos tremolar idees i sentiments i començar a pensar i sentir diferent.

Per nosaltres, parlar sobre els reportatges imposats dels NO-DO té aquest sentit: preguntar-nos avui com ens re-col·loquem davant la imposició que van viure i saber identificar les imposicions que vivim. Perquè malgrat que sabem de la cançó de Raimon *Jo vinc d'un silenci*, del que potser no en som tan conscients és que aquest silenci encara pesa i li anem afegint nous silencis. Uns silencis que en clau educativa i des del jo es poden fàcilment tornar en *mutismes*. Ens deia Freire, “el mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico (Freire, 2009:37). I això passa quan es nega el diàleg i la comunicació. Aquest tenor marcadament crític s'aconsegueix gràcies a l'educació basada en el diàleg, perquè és l'única manera de transformar i alliberar una societat/col·lectiu oprimit/da. Com deia ja Freire en subtítol de *La educación como práctica de la libertad*: “Nadie libera a nadie. Ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comnión”.

Una pregunta sincera porta més preguntes i algunes respostes diferents

Amb la necessitat de compartir el que m'ha passat amb la “yaya”, la pregunta li explico al pare. A ell li faig la mateixa pregunta. Em diu que la seva experiència és totalment diferent a la que va viure la meua àvia materna. El meu pare va néixer el 1960 a un poble de l'interior de Catalunya. En aquell temps ell i la seva família portaven el teatre i el cine del poble, el “Centro”, estaven vinculats a la cultura local. Així doncs, tant el pare com la “yaya” venien d'una família de “dretes”. Al Centro sempre hi havia tertúlies de política. Rectors, vicaris, capellans i gent escollida donaven un aire conservador al local. El meu pare gràcies al seu cercle social, amistats i germà (republicans catalans) s'allunyava molt del pensament del seu pare. A més, a mesura que van passant els anys també viu un canvi a l'escola: de “hermanos” a la Salle, ara són més joves. Quan el meu pare recorda el NO-DO li canvia el gest: —“Quan el posaven jo sempre aprofitava per anar a buscar un refresc o per parlar amb la gent que hi havia a la sala. Eren tan avorrits i previsibles! Era la manera que tenien per ensenyar-nos el que el Generalísimo volia, era la manera d'adoctrinar-nos i jo n'era conscient”.

Acollir les paraules de l'altre seriosament és incòmode però necessari

Recuperem aquí aquesta història d'aprenentatge. Una història que ens porta a pensar en diferents aspectes vinculats amb allò que han viscut les persones del nostre entorn i també en com podem aprendre d'elles.

Com en qualsevol història, trobar l'origen és difícil. Podem establir un fet que desencadena un seguit de situacions que ens porten a aprendre. Un moment que identifiquem com a experiència d'aprenentatge perquè, per nosaltres, és clar que hi ha un

abans i un després. Alguna cosa ens ha provocat. Unes paraules, una imatge, una situació que hem vist ens ha incomodat i volem saber-ne més. I és aquest moment que identifiquem com a l'origen. Però, si pensem en perquè ens ha incomodat, sabem que hi ha un abans: hores de sobretaula, lliçons mig mal apreses de classe però escoltades, lectures de nit o alertes dels amics i amigues que t'han fet. És la conjura de les influències el que possibilita l'aprenentatge. És la confluència de moltes situacions, converses agafades al vol, pensaments i comentaris.

També, en l'aprenentatge de la història necessitem alguna veu que trenqui amb el costum de pensar des de l'ordre simbòlic dominant que ha fet que pensem des d'un determinat lloc i que assumim com a veritats, realitats desfigurades. Unes versions de la història que no deixen de ser veritats imposades des de la verticalitat que, com podem veure en els estudis de psicologia social, no són sinó fruit de les tècniques de propaganda (Prat, 2020). Per això, per poder anar trencant amb les consignes que ens venen des de l'ordre simbòlic dominant, aquell que ens han imposat, necessitem fer crear situacions que fagin possible la trobada dels retalls. Podem fer-ho persistent en el diàleg per anar pensant i aprenent, i així anar desfent la xarxa de veritats imposades. Així ho havia fet el pare, buscant i trobant altres veus i altres raons. Així ho podem fer nosaltres, hem de mobilitzar aquelles veus explicades des de les històries viscudes que, plenes de detalls, ens permeten comprendre i començar a tenir una mirada pròpia.

Acollir per *barrinar*

Durant tot aquest procés d'aprenentatge que hem fet, se'ns ha anat apareixent la metàfora de la construcció del coneixement com la reforma d'un edifici. La casa ja hi era, però ara la volem fer més habitable, més còmode, més nostra. L'havien construït en el seu dia a dia els nostres pares, avis, mares, àvies i també les altres persones que havien aportat alguna cosa a aquest espai comú que entenem que és la casa.

Amb les històries imposades s'havia establert l'estructura que aguanta l'edifici i delimita l'espai. La gent, sovint lluitant contra les imposicions, buscava escapar-se'n: arribant tard al cinema per no veure el NO-DO o aprofitant el temps per anar a buscar pipes o una beguda, com van manifestar algunes de les persones que assistien a la sessió de discussió dels NO-DO. Altres vegades acceptant la propaganda com inevitable, potser amb una atenció dispersa o fins i tot, sense parar gens d'atenció. I, encara, en certs moments, confabulant els elements sobrevinguts perquè permetessin pensar des d'una òptica diferent. El fet de traslladar el missatge present en els NO-DOs a formes artístiques on emergeixi allò que hi havia darrera les cortines, és una de les formes. En posem l'exemple de l'exposició de dibuixos elaborada per Mainés E. Vizcarra, que ha realitzat la trasposició dels continguts del llibre *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO a dibujos* que condensen les idees².

² Es pot consultar a <https://www.uvic.cat/museu-virtual/investigacions/araef>.
Apartat: Activitats.

Tot plegat, ens feia pensar que ja en el passat, el context estructural (això és, les polítiques imposades per la dictadura) presentava esquerdes que la gent aprofitava per fer més habitable el seu moment, talment com es feia en aquelles cases antigues, construïdes a redós d'una roca que aprofitaven les balmes per fer prestatges i pous o els sobresortints per fer una terrassa.

Passat el temps, i en plena reconstrucció de l'edifici, volem comprendre l'estructura de l'edifici, però això no implica necessàriament deixar que persisteixi tota l'estructura. No ens interessa repetir un moment. L'hem d'entendre, però no l'hem de fer nostre. Tal vegada allò que ens interessa conservar per comprendre són les parets mitjanceres que un dia van fer de murs per delimitar diferents espais, els mobles que havien acollit diferents records o, fins i tot, les ceràmiques de la cuina que ens expliquen una manera diferent de viure. I certament, per anar més enllà de la història, la que ja està escrita i té el seu lloc, i aprendre de les històries que la complementen i l'ajusten, que potser són petites però segur que significatives, haurem de parlar amb els que la van viure, haurem d'atendre a les seves històries particulars, úniques. Preguntar a l'*abuela*, a la iaia, al pare o a la mare, com ha passat en aquesta ocasió.

Talment és així perquè encaixar les experiències pròpies amb les històries del context, necessita dels detalls viscuts, talment com una casa per tenir vida necessita no de la mà de la decoradora sinó dels rastres, sovint desordenats, que anem deixant en l'anar fent. Les polítiques que ens venen donades, com les del franquisme o les actuals, ens delimiten l'acció, com si fossin parets o murs, però nosaltres, amb els aprenentatges que anem fent, modifiquem el nostre entorn, potser fins al punt de fer inservible una estructura imposada. D'aquesta manera podem anar deixant els nostres rastres desordenats.

Referències bibliogràfiques

- FREIRE, Paulo (reedició 2009) *La educación com a práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GÓMEZ I MUNDÓ, Anna (2013) «Les converses: elements per a la història cultural». *Temps d'Educació*, [en línia], Núm. 44, p. 49-61. Accessible a: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/268248> [Consulta: 15-04-2021].
- PRAT, Pilar: Seminari online 27 octubre de 2020: [Propaganda i Educació](#).
- VOICES OF WAR & PEACE, FIRST WORLD WAR ENGAGEMENT CENTRE (2020) *Making Histories, Sharing Histories: Putting University - Community Collaboration into Practice*. Accessible a: https://www.voicesofwarandpeace.org/wp-content/uploads/2020/11/Making_Histories_Sharing_Histories_medium.pdf

Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions: la dimensió econòmica

Mireia Claverol i Ferran Polo, seminari Taifa d'Economia Crítica



El saber constituye por sí mismo un obstáculo contra el delirio de la omnipresencia del dinero y el utilitarismo. Todo tiene un precio y se puede comprar (un juicio, un escaño en el parlamento...) pero no el conocimiento que requiere un trabajo y un esfuerzo individual porque no se puede transmitir mecánicamente. Además, yo puedo poner en común con los otros lo que sé sin empobrecerme.

La utilidad de lo inútil. Manifiesto

Nuccio ORDINE

Per començar a situar el tema hauríem d'apuntar que qualsevol pràctica educativa incorpora dins seu una transmissió, voluntària (explícita) o involuntària (currículum ocult), d'ideologia, d'alfabetització sociopolítica i econòmica. En l'educació formal això es fa palès, no només pels materials —textos, dades estadístiques, audiovisuals, lectures...— escollits pel professorat per tirar endavant la seva pràctica docent, sinó pel seu propi capteniment, el seu llenguatge no verbal, la seva posada en escena, el seu estar i ser, la didàctica utilitzada. La mateixa organització del centre educatiu ja transmet una idea sociopolítica concreta, ja fa educació.

I si pensem en quin és el marc cultural en el que ens movem, és el de la POSTMODERNITAT, que en reeixir a trencar el vincle entre el binomi futur i progrés —característic de la modernitat— aboca a pensar que el futur no pot ser més que pitjor que el present, condicionant així la nostra capacitat d'imaginar un demà millor i de lluitar per fer-lo possible. No obstant el que és evident és que hi ha desigualtat creixent, pobresa, fam, injustícia,... i lluita de classes.

Què li està passant doncs a la ciutadania en aquests inicis del segle XXI que sembla trobar-se a les portes d'una rendició? Potser com diu la Marina Garcés a la *Nova il·lustració radical*:

Avui necessitem combatre la credulitat del temps present... L'educació, el saber i la ciència s'enfonsen en el desprestigi. El solucionisme és la coartada d'un saber que ha perdut l'atribució de fer-nos millors com a persones i com a societats. Cal afirmar la llibertat i la dignitat de l'experiència humana que és capaç d'aprendre per si mateixa.

En realitat el que està passant és que des del primer terç del segle XX, les velles idees liberals van revelar-se poc útils per combatre els nous aires d'igualtat, cooperació, democràcia, llibertat, justícia, laïcitat, tolerància,

¹ Von Mises, Ludwig. (1968) *Socialismo. Análisis económico y sociológico*, Buenos Aires, WBF (Pàgina 527)

² Laval, Christian, y Dardot, Pierre. (2013). *La nueva razón del mundo*, Barcelona: Gedisa (Pàgina 151)

³ <https://fee.org/about/annual-reports>

solidaritat, bé comú,... que s'expandien arreu fruit de la lluita de classes i de l'existència de països amb un sistema econòmic diferent que en aquell moment es considerava èxitós. Es llavors quan sorgeix entre els nous liberals una de les seves preocupacions fonamentals que serà la "d'educar a les masses". Ludwig von Mises a l'any 1932 ens diu¹:

Es un hecho cierto que las masas no piensan; pero esa es la razón precisamente por la cual siguen a quienes sí piensan. La guía espiritual de la humanidad pertenece al pequeño número de hombres que piensan por sí mismos, quienes primero ejercen su acción sobre el círculo capaz de recibir y comprender el pensamiento elaborado por otros; por este camino las ideas se extienden a las masas, donde se condensan poco a poco para formar la opinión pública de la época

En aquest sentit Christian Laval y Pierre Dardot també afirmen²:

(...) Von Mises i Hayek (...) al igual que George Stigler i Milton Friedman, como se sabe, no sólo fueron economistas muy reconocidos, sino también temibles "emprendedores ideológicos", que no ocultaban su militancia constante y abierta en pro del capitalismo de la libre empresa (...) Estos autores desarrollaron incluso la teoría de la lucha ideológica: si las masas no piensan, como Von Mises gustaba de decir, les corresponde a estrechos círculos de intelectuales sostener el combate contra todas las formas de progresismo y de reforma social, gérmenes de totalitarismo. De ahí la extrema atención que prestan los neoliberales norteamericanos a la difusión de sus ideas en los medios y a la enseñanza de la economía en las escuelas y los institutos norteamericanos (...) La cultura de empresa y el espíritu de empresa pueden aprenderse desde la escuela, al igual que las ventajas del capitalismo sobre toda otra organización económica. El combate ideológico es parte integrante del buen funcionamiento de la máquina

L'actual president de la Foundation for Economic Education (FEE), primer Think Tank creat el 1946 als Estat Units, en la introducció de l'informe anual de 2019, sosté:

Crec fermament que la millor manera de contrarestar la influència d'aquells que intenten popularitzar un govern més gran, un estat del benestar ampliat i un socialisme directe és tallar-los des de l'arrel... I això comença per involucrar eficaçment la nova generació amb els principis que conformen la "filosofia de la llibertat": llibertat individual, economia de lliure mercat, creació de valor empresarial, propietat privada, govern limitat i alt caràcter moral.³

Aquestes afirmacions recullen la “missió” de la Fundació tal com escriuen en la seva web on s’explicita, a més a més, que pretenen:

Fer que les idees de llibertat siguin familiars, creïbles i convincents per a les noves generacions.

Sembla doncs incontestable que la lluita de classes segueix, i que els intel·lectuals neoliberals, ja des del col·loqui Lippmann el 1938, tenien clar tant els objectius com els instruments que els permetrien el triomf. Amb posterioritat Hayek, el 1947, a Suïssa, es va erigir en director del moviment amb la creació de la Societat Mont-Pèlerin, dedicada completament a la defensa i difusió de la causa liberal, per mitjà de l’apologia i la difusió de l’economia de mercat a escala mundial. Els enemics a batre eren el col·lectivisme, i l’ascens de les tesis keynesianes i marxistes. Per fer-ho, Hayek i Röpke comptaven amb el seu prestigi universitari, així com la seva influència política, que els van permetre crear una xarxa neoliberal a escala mundial.

D’aquesta manera s’inicia un camí per emprar l’educació com a eina per disciplinar subjectivitats. Es el que Margareth Thatcher va expressar clarament en les frases “l’Economia és el mitjà, però l’objectiu és l’ànima”, “No existeix la societat només els individus”, o quan va manifestar que l’assoliment més gran del seu govern era Toni Blair i el nou laborisme.

Plantejat com un combat, l’ensenyament de l’economia, i l’ensenyament en general, s’ha convertit en una lluita ideològica del neoliberalisme, que, tal com acabem d’explicitar, té arrels històriques ben establertes pel control del relat i les mentalitats. I, malauradament pel paradigma crític, els neoliberals han aconseguit que el seu pensament econòmic sigui hegemònic tant a l’Acadèmia com a la praxis amb polítiques econòmiques en governs nacionals i organismes internacionals (UE, BM, FMI, BCE,...)

A l’Acadèmia ho han fet, primer grollerament expulsant als crítics del mainstream com van fer a Harvard als 70’ i després subtilment amb l’autocensura, que és més que suficient, quan es practica la “prudència” si es vol tenir accés a finançament, a ser publicat, o a mantenir el contracte. En conclusió l’alumnat que surt d’aquestes facultats serà un gestor o professorat transmissor del missatge après que reproduirà, posant en entredit la pretesa “neutralitat” de l’educació.

Aquesta realitat, junt amb els llibres de text que són propietat de grups econòmics que tenen interessos de classe, i que van en la mateixa línia ideològica⁴ converteix, amb comptades excepcions, l’educació formal en un clar adoctrinament, per no dir disciplinament (veure per exemple el quadern nº 11 d’Ecologistas en Acción, “*El currículum oculto antiecológico de los libros de texto*”). Aquest disciplinament es concreta amb l’individualisme metodològic, el presentisme, l’empresa de sí,... que responen a com ha de ser el subjecte racional en el modelatge capitalista de la realitat.

⁴ Per exemple els llibres d’economia més utilitzats als instituts són els McGraw Hill. Sobre aquesta editorial convé saber que l’actual agència de qualificació creditícia Standard & Poor’s Global, Inc. fins 2016 es deia McGraw-Hill Financial, Inc., fins 2013 es deia McGraw-Hill Companies i des de 1966 fins 1995 es deia McGraw-Hill, Inc. Ja es pressuposa per tant que els continguts del llibre en qüestió seran els del mainstream.

⁵ García Quero, F. i Ruíz Villaverde, A. (2017) *Introducción, En Hacia una economía más justa. Una introducción a la economía crítica*, Universitarios por una Economía más justa. Economistas sin fronteras (Pàgina 5).

⁶ <http://www.post-crasheconomics.com/>

Per tant podem dir que hi ha una construcció educativa del nou subjecte neoliberal que porta a les persones a comportar-se i a viure d'una forma determinada, així com a pensar i tenir una visió del món en la qual els individus han de competir entre ells per la venda al mercat del seu “capital humà” Es a dir han de pensar-se ells mateixos com a empreses, convertint la competència en un forma de conducta universal. Aquesta és la nova subjectivitat, la racionalitat neoliberal que ha triomfat i ha colonitzat el “sentit comú”. És una subjectivitat que ens fa creure que cada persona és propietària absoluta de si mateixa, que no deu res a ningú, que només ella és exclusivament responsable dels seus èxits, que cada qui és empresari de si mateix. I així ha de presentar-se davant el mercat, que serà qui reguli totes les interaccions que tingui, tant les personals com les laborals. Sempre amb la meta del màxim benefici o satisfacció, previ balanç cost-benefici, arribant a convertir les relacions en transaccions.

Aquesta subjectivitat queda ben recollida en la frase de Bill Gates, “*Si vas néixer pobre, no és culpa teva. Però si mors pobre, si que ho és*”.

Llavors haurem de d'estar d'acord amb Gramsci en què “*Quan la classe dominant assumeix la ideologia de la classe dominant no calen exèrcits d'ocupació? Possiblement*”.

Però es constaten resistències...

Davant aquest panorama, la pregunta és: No hi ha res a fer? El TINA (There is not alternative) és cert? Per sort hi ha resistències i aquí i allà van sorgint respostes. Pel que fa a l'Acadèmia, i en concret a la d'Economia podem observar⁵

Són moltes les veus crítiques que han denunciat aquesta situació i reivindicat la imperiosa necessitat d'emprendre reformes importants en l'ensenyament de l'Economia. L'any 2000, es va alçar a França un moviment d'estudiants d'Economia que protestava davant els postulats centrals recolzats pels ensenyaments superiors de la disciplina econòmica. D'aquesta queixa va sorgir El Moviment per una Economia post-autista. Al juny de l'any 2001, un grup d'estudiants de doctorat d'Economia de la Universitat de Cambridge (Anglaterra) van expressar el seu suport al moviment dels estudiants francesos. Onze anys després, estudiants de la prestigiosa Universitat de Harvard (EUA) van abandonar la càtedra d'Introducció a l'Economia de l'afamat professor Gregory Mankiw protestant contra el contingut i l'enfocament des del qual s'impartia aquesta matèria”.

Una altra contestació a la manca de pluralitat i de reflexió en el sí de l'Acadèmia el tenim en el moviment Post Crash⁶ nascut a Manchester el curs 12-13. Aquest moviment s'ha estès arreu del món fins i tot també a casa nostra. També han aparegut d'altres grups, com el Seminari d'Economia Crítica TAIFA, el qual, a part de publi-

car informes monogràfics sobre temes econòmics, en el llibre “Crítica de l’Economia Ortodoxa” del 2004 recull una sèrie de valuosos articles crítics amb l’Economia convencional. Alguns membres d’aquest col·lectiu ostenten també l’autoria del dossier de Rosa Sensat “*Economia crítica a l’aula, propostes per a l’ensenyament obligatori*”, un dels pocs materials d’economia crítica adreçat al professorat per treballar bàsicament des de l’economia marxista i postkeynesiana. O el col·lectiu d’Economistas Frente a la Crisis⁷.

Hem de fer esment a més a més de l’Associació d’Economia Crítica (AEC), a l’estat espanyol, que va ser creada el 2003 fruit de les Jornades d’Economia Crítica que es realitzen bianualment des de 1987. Podem llegir a la seva web⁸ que

Una de les finalitats fonamentals de la nostra Associació és el suport i la difusió acadèmica de perspectives teòriques diverses com l’economia postkeynesiana, l’economia ecològica, l’economia feminista, l’economia marxista, o l’economia institucional, tant en l’àmbit universitari de la docència i la investigació, com en la seva projecció més àmplia cap a la resta de la societat. Les activitats de l’Associació donen suport, doncs, al desenvolupament plural, teòric i metodològic, de coneixement econòmic rigorós que sigui rellevant per a la comprensió de la realitat social.

Així i tot, malgrat les resistències exposades, podem constatar que la implantació del model és pràcticament monolítica a nivell universitari. Ara bé, també el podem fer extensible al batxillerat i a l’interior de les aules de secundària. Només cal donar una ullada a l’enfocament dels llibres de text que s’hi empren.

Aquest enfocament legitima i promou en l’alumnat, de forma més o menys explícita i conscient, valors i actituds consumistes, productivistes i explotadores, de tal manera que a les escoles i instituts es rep aquesta visió del món com si fos ciència empírica, neutral i objectiva⁹. En les últimes dècades, paral·lelament a la hipèrtròfia de l’activitat financera especulativa en relació a les magnituds de l’economia “real” a la qual teòricament hauria de donar suport, aquesta visió interessadament esbiaixada de l’economia ha incorporat un objectiu addicional: convèncer la ciutadania de les “bondats” de les activitats financeres —crèdits, endeutament, etc— i de la seva necessitat i justificació per al normal desenvolupament d’activitats productives o consumidores. D’altra banda, legitima i exalta l’emprenedoria —sovint, precarietat laboral disfressada de treball autònom— i l’èxit a qualsevol preu en els negocis, encara que això impliqui forçar els salaris a la baixa fins a nivells de supervivència per a la majoria de treballadors i destruir el medi ambient. En aquesta visió no hi ha a penes espai per a l’equitat —el salari de cada un depèn de la seva «productivitat»— ni per a la solidaritat i la cooperació, en general incompatibles amb la competitivitat i l’eficiència.

⁷ <https://economistasfrentealacrisis.com/>

⁸ (<http://www.asociacioneconomiacritica.org/inicio/quienes-somos/>) (Consulta: 20 d’octubre 2020)

⁹ Crida l’atenció que alguns sondejos realitzats a professorat, uns amb estudis d’economia i d’altres llicenciats en d’altres ciències socials, ens porten a la conclusió que els primers estan d’acord, en general, amb els principis econòmics monolítics de l’ortodòxia neoliberal apresos en la seva Facultat. En canvi, aquells que provenen d’altres ciències socials (antropologia, geografia, sociologia, història,...) són més crítics amb el paradigma neoliberal, posicionant-se més en postulats d’economia crítica i plural.

Tot i això el fet d'estar enmig d'una crisi econòmica, social i ecològica de primera magnitud, que provoca una creixent i injusta polarització social, fa que cada cop més s'intueixi l'existència d'un nombre creixent de professorat que porta a la pràctica a les aules una educació econòmica més plural, en la que hi tenen cabuda les propostes de l'economia ecològica, la feminista, la marxista, la postkeynesiana... I en aquest procés segurament hi tenen molt a veure, a part de l'observació pura i dura de la realitat que ens envolta, l'aparició de determinades organitzacions que lluiten en la defensa la sostenibilitat i que posen la vida al centre com a prioritat de qualsevol sistema econòmic o la necessitat de visualitzar i considerar indispensables les cures i el paper de les dones en la seva gestió i realització.

Podem recollir com a exemple la resposta de l'ecòloga i activista Yayo Herrero en una entrevista:

E. ¿Qué propone el ecofeminismo?

Y. H. Situar el mantenimiento de todas las formas de vida como prioridad absoluta de la política y de la economía. Eso, que es muy genérico, aterriza en propuestas de políticas públicas absolutamente viables y factibles técnicamente, aunque mucho más complicadas políticamente, si no se trabaja bien toda la sensibilización de la ciudadanía. Por ejemplo, establecer políticas de gestión de demanda. Gestionar el agua, el territorio, el consumo o el tipo de agricultura en función de lo que el territorio puede proveer, y con eso garantizar las necesidades de la gente, no al revés. Ahora se estimula por vía publicitaria que la gente pida todo lo que quiere, y luego se fuerza lo que sea necesario para que ese consumo sea posible y se sigan incrementando las ventas. Descarbonización de la economía, reducción del consumo energético, reducción del transporte privado, cambio en el tipo de edificación... Y, por supuesto, todo un sistema de pedagogía social. Campañas importantes de sensibilización del conjunto de la ciudadanía, para que entiendan y apoyen estas medidas).

Com podem ajudar a incrementar aquestes resistències?

Creiem que una bona manera és contribuir a desemmascarar el biaix ideològic neoliberal dels llibres de text per poder-lo contrarestar.

Si ens centrem, per exemple, en l'educació econòmica, no és arbitrari ni exagerat afirmar que la major part dels materials didàctics i llibres de text escolars d'economia de l'ESO tenen un biaix ideològic unidireccional, és a dir, que només ofereixen una única visió de la realitat econòmica i una única solució dels problemes de la vida social. Ni tampoc és aventurat dir que aquest biaix no és altre que el de la ideologia neoliberal. Per tant, per a aquells docents que reivindiquin un *enfocament crític* i

una concepció pluralista de l'economia és imperatiu revertir el guió curricular actual de l'educació econòmica. Per aquesta raó ens sembla fonamental que el professorat reflexioni i revisi la seva pràctica, els seus continguts, les activitats que proposa a l'alumnat, així com els instruments que fa servir.

Cal una autoreflexió per trencar la cadena de reproducció ideològica, de formació o reforç d'un determinat "sentit comú" legitimador del sistema econòmic avui dominant.

A tall d'exemple podríem preguntar-nos si quan s'expliquen els fets econòmics, s'adopta una visió sincrònica, com si totes les coses que ens trobem en el present es tractessin de fenòmens fixos, estàtics, atemporals o fatídics, o pel contrari s'adopta una visió diacrònica assenyalant els antecedents històrics i les seves conseqüències

Ens hem de preguntar si considerem que el mercat i els preus són el millor mecanisme per regular l'activitat econòmica o es valora la importància de la planificació. O quin paper li donem a l'Estat.

Quan s'analitza què determina el benestar individual i social, cal preguntar-se si atorguem més pes a la responsabilitat individual o al sistema econòmic i a l'Estat. O quan es planteja la manera de resoldre qüestions econòmiques i socials (p. ex., cobrir una necessitat bàsica com la subsistència mitjançant l'alimentació), només es proposa una presa de decisions individual o també es proposa una presa de decisions col·lectiva.

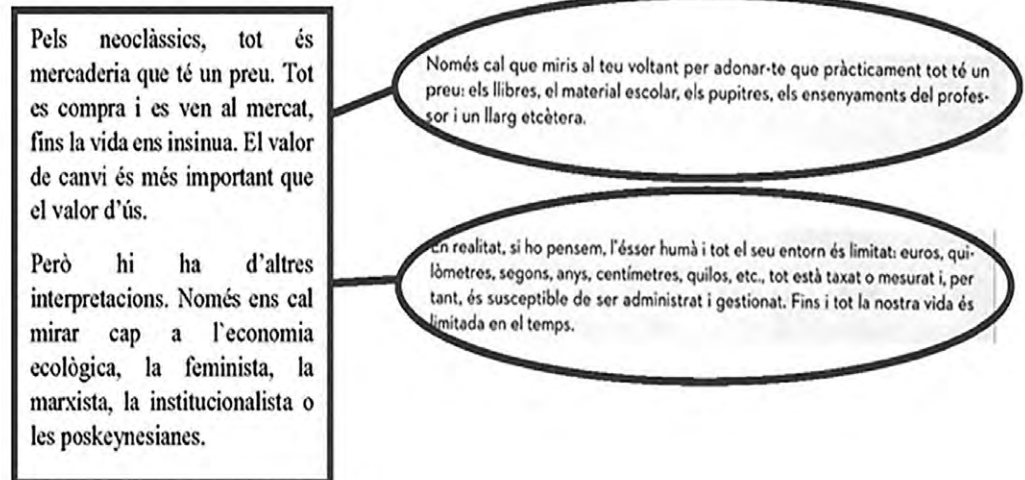
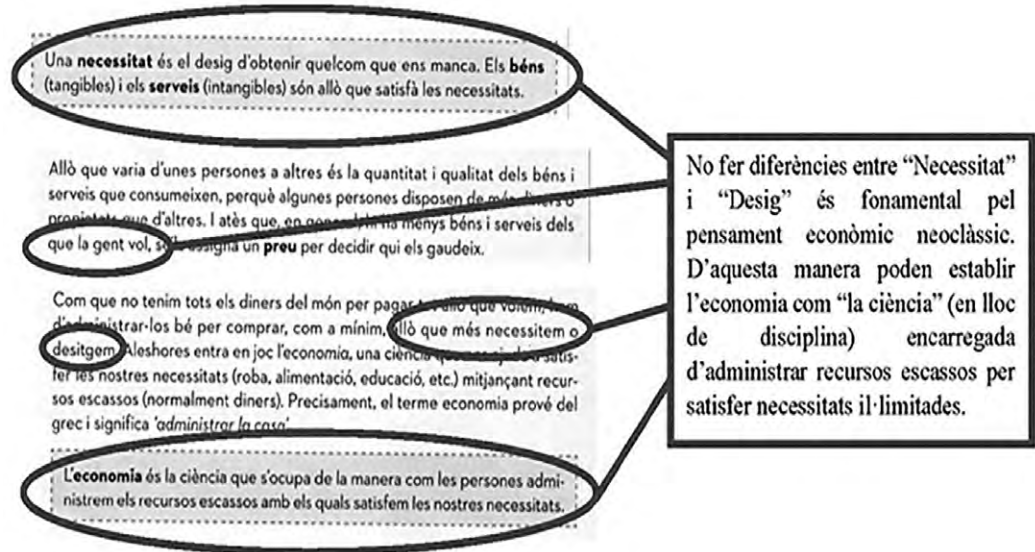
També ens hem de preguntar si quan s'analitzen les relacions econòmiques i socials entre els diversos agents que intervenen en el mercat, s'ometen o bé s'integren les relacions de poder inherents al sistema econòmic i social que es manifesten en fenòmens com el patriarcat, l'estratificació de la població en classes socials, les desigualtats o determinades externalitats (contaminació, efectes en la salut, malbaratament de recursos).

Caldrà revisar si la forma de relació que es dóna com a normal entre les persones, agrupades o individualment, acostuma a presentar-se en forma de competitivitat o més aviat com a cooperació. Així com quan s'exposen les formes de propietat i de gestió, només es consideren les formes privades i públiques o també es consideren, en una proporció semblant, les formes de propietat i de gestió col·lectives, comunitàries i comunals.

O quan es tracta la qüestió de les necessitats humanes, caldrà revisar si s'identifiquen amb els desitjos o es distingeixen de manera que es pugui prioritzar la satisfacció de les necessitats.

Com últim exemple del que ens podem plantejar de revisar, és si la idea que es dóna del progrés d'una societat es basa únicament en el creixement econòmic i l'increment constant de la productivitat o es tenen en compte altres elements de "bon viure", com la satisfacció de les necessitats bàsiques o la sostenibilitat social i ecològica.

Una concreció del que intentem dir seria revisar, per exemple, el llibre que utilitzem o utilitza l'alumnat. En aquest cas som a la pàgina 8 del llibre d'Economia de 4t de la ESO de McGraw Hill



O aquest altre exemple de la pàgina 212 del mateix llibre:

El "subdesenvolupament" sembla degut a qüestions internes dels països. Cap referència al domini neocolonial, a la dependència de la metròpoli, al mantenint del sistema amb el FMI, el BM i sobretot amb la OMC, ... al poder.

Tot banyat amb un currículum ocult que ens mostra un neomalthusianisme ranci i un eurocentrisme supremacista vergonyós

Diu que no hi ha instruments de redistribució de la riquesa internacionals. I omet, com a tot el llibre, el procés històric que ha portat a l'actual Centre-perifèria, o teoria de la dependència

3 Desigualtats i desenvolupament

Amb la globalització les desigualtats s'han incrementat. L'augment de tots els països. Però són molt més grans les que es produeixen entre països, ja que no hi ha instruments de redistribució internacional de la riquesa similars als que existeixen a l'interior dels països.

En conseqüència, mentre que una part de la població mundial viu confortablement, la majoria segueix subsistint sota el llindar de la pobresa. Els trets que caracteritzen el subdesenvolupament són de naturalesa econòmica, però també hi ha trets demogràfics i institucionals propis del subdesenvolupament (p. 122-23).

Característiques del subdesenvolupament		
Demogràfiques	Econòmiques	Institucionals o polítiques
Baixa renda per càpita	Estructura productiva primària	Inestabilitat política o falta de democràcia i transparència
Altes taxes de creixement demogràfic	Mal funcionament dels mercats	Nivell d'infraestructures deficient
Poca formació cultural i social	Poc estalvi i inversió	Elevat deute amb altres països (deute exterior)

Taula 13.3. Característiques del subdesenvolupament

Al presentar les conseqüències d'aquesta dinàmica centre-perifèria com característiques, com causes, el que s'està fent és desviar el focus de l'anàlisi per evitar que parlem de països empobrits en lloc de subdesenvolupats.

De nou emergeix el currículum ocult amb l'eurocentrisme al considerar que tenen poca formació "cultural i social".

¹⁰ Keynes va ser molt explícit respecte a la seva filiació ideològica. En una conferència seva “¿Sóc liberal?” va dir: “¿Per què no m’afilio al Partit laborista? En primer lloc perquè és un partit de classe, i d’una classe que no és la meua. Si he de defensar interessos parcials, defensaré els meus. Quan arribi la lluita de classes com a tal, el meu patriotisme local i el meu patriotisme personal estaran amb els meus afins. Puc estar influït pel que estimo és justícia i bon sentit, però la lluita de classes em trobarà del costat de la burgesia educada”.

Si realment es vol una educació crítica i plural cal introduir en els programes educatius les diferents visions crítiques que es tenen de la realitat social. S’ha de poder plantejar la crítica que fa *l’economia ecològica*, ja sigui com “estat estacionari” o com “decreixement”. O la crítica a la invisibilització del treball reproductiu com fa *l’economia feminista*. Per no parlar de la crítica a tot el sistema explotador que fa *el marxisme*. O la crítica que fa *l’institucionalisme* per la manca de consideració de les institucions. O la crítica que els *postkeynesians* fan de l’autoregulació del mercat i la distribució. I *l’economia del desenvolupament* amb la seva crítica de la divisió internacional del treball i la dependència.

Per tant sí que hi ha alternatives. Tot dependrà primer en saber a quin costat de la lluita de classes es situa cadascú (com va fer Keynes¹⁰), i en segon lloc quina voluntat es té de ser subjecte actiu i no passiu per participar en processos de transformació social.

La paradoxa del confinament i el teixit de xarxes

Mijo Miquel Bartual¹



«Però la societat, en la humanitat, de cap manera s'ha creat sobre l'amor ni tampoc sobre la simpatia.

S'ha creat sobre la consciència —encara que siga instintiva— de la solidaritat humana i de la dependència recíproca dels homes. S'ha creat sobre el reconeixement inconscient o semiconscient de la força que la pràctica comuna de dependència uneix la felicitat de cada individu a la felicitat de tots, i sobre els sentiments de justícia o d'equitat, que obliguen l'individu a considerar els drets de cadascun dels altres com a iguals als seus propis drets.»

Piotr Kropotkin²

Aquest relat comença en una data que cap de nosaltres oblidarà i que serà recordada en el futur com el principi de la nova normalitat: el 14 de març de 2020, dia en què es declara l'Estat d'Emergència a nivell estatal, decret que com bé sabem, es mantindrà vigent fins al 21 de juny de 2020. Sens dubte, aquest període correspon al major grau d'aïllament sobrevingut que haja experimentat la societat moderna íntegrament.

Un aïllament més que paradoxal ja que va succeir en paral·lel a un increment de la circulació de missatges a través de múltiples plataformes virtuals, informacions i desinformacions se solapaven en una espècie de deliri exponencial per intentar entendre el que ens estava passant. Aquell estrany fenomen que observem com a espectadors primer a la Xina, les notícies dels quals ens semblaven fins i tot curioses, aquelles manies de menjar qualsevol animal existent, aquell primitivisme exòtic que quasi ens atreïa perquè ens feia sentir-nos superiors; i posteriorment en la nostra veïna Itàlia, ja més pròxima però en certa manera risible, potser perquè ens reconeixíem en la seua anarquia, en l'absència de reflexos governamentals; de sobte va eliminar la nostra còmoda posició de públic per a convertir-nos en protagonistes i es va erigir en realitat compartida, més real que mai, ja que va comportar la implementació de mesures de la mateixa magnitud que les de la pandèmia que estàvem aprenent a reconèixer com a tal.

Aqueix mateix dia vam saber el que significava el confinament domiciliari, ja que durant el període establert, la circulació hauria de realitzar-se individualment i es limitaria a activitats de primera necessitat com ara compres d'aliments o medicaments, assistència a centres sanitaris o entitats financeres, retorn a la residència

¹ Mijo Miquel és professora en la Universitat Politècnica de València. Aquest treball és resultat del projecte d'investigació "Improvisació i contagi emocional. Història i teoria d'experiències emocionals" (PID2019-108988GB-I00) del Ministeri de Ciència i Innovació.

² KROPOTKIN, Piotr. (2020). *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Logroño: Pepitas Ed. (p. 22).

cia habitual o assistència a persones vulnerables. De forma totalment excepcional, els desplaçaments al lloc de treball també es van interrompre excepte aquelles ocupacions l'activitat de les quals es considerava fonamental, com va ser el cas dels sanitaris, transportistes o farmacèutics i per un breu període de temps, els perruquers. La vida sencera es va parar.

La majoria de nosaltres vam poder refugiar-nos a les nostres cases i davant la limitació física del desplaçament, ens intoxicuem de notícies en un intent de suturar la fallida de la lògica que governava els nostres dies. El silenci dels carrers contrastava amb el so dels helicòpters i els avisos regulars que des de les altures ens instaven a romandre en les nostres llars. Es va desplegar tota una retòrica bèl·lica en la qual cadascun de nosaltres podia convertir-se inopinadament en l'enemic, no sols per incomplir conscientment les mesures implementades, sinó també per transportar sense saber-ho aquell virus que no sabíem controlar. Ens convertim en potencials armes letals per als nostres sers estimats. Sospitàvem dels nostres cossos. Sospitàvem dels missatges que rebíem, de la veracitat de la pandèmia mateixa. Ens sumim en una ona generalitzada de por i incertesa que intentàvem contindre per a no entrar en pànic. Prompte, per contagi emocional a través de les xarxes, també compartim la gratitud envers els sanitaris i desenvolupem el ritual de l'aplaudiment a les 20h des de les nostres finestres o balcons, que satisfieix la necessitat de veure'ns les cares i gestualitzar a l'uníson, esperant confusament que el nostre reconeixement de l'heroïtat sanitària aplacaria la fam de la bèstia. En l'absència d'una ansa sòlida, ens sentim més vulnerables, més pròxims tots malgrat estar distanciats. També van sorgir les delacions, els insults, la vigilància mútua, no ens enganyem. Reaccionem a la por amb més por.

No obstant això, molta altra gent no va poder refugiar-se en les seues llars, bé perquè va patir la pandèmia en carn pròpia, bé perquè mancava de lloc on fer-ho, gent que vivia en un nivell de precarietat tal que el confinament li va suposar la impossibilitat directa de continuar existint. A pesar que les administracions van posar en marxa tota una sèrie d'ajudes directes o indirectes per a intentar pal·liar aquests efectes, els temps de l'Administració i els temps de vida són molt diferents i el que per a uns és immediatesa, per als altres és un horitzó suspès. De fet, fins al 29 de maig de 2020 no es va aprovar l'Ingrés Mínim Vital que era, sinó una realitat, que ha tardat molt a concretar-se, almenys una esperança, una altra de les emocions que hem acollit en el mapa associat al coronavirus.

Quan, a més, pensem que en aquell moment moltes persones practicaven la mendicitat i vivien en la indigència, podem imaginar que el nivell de tensió per la impossibilitat de mantindre una vida digna es feia insostenible. Amb els carrers buits, sense ningú que els reconeguera com a dignes d'ajuda, es van convertir en invisibles. De la mateixa manera, en aquell mateix moment, hi havia 600.000 persones a Espanya

en situació d'irregularitat, entre elles famílies senceres, menors ex-tutelats i fins i tot fills d'immigrants que, encara havent nascut a Espanya, no posseïen la nacionalitat, ja que en aquest país funciona el *ius sanguinis*³. Pocs pensem que, per a ells, el confinament podia suposar un problema molt més greu que per a la resta de la població. En la seua majoria, no disposaven de contractes de lloguer ni de treball, tota la seua activitat econòmica succeïa en negre, per la qual cosa no van poder emparar-se en cap de les mesures implementades pel Govern. A la impossibilitat de continuar obtenint ingressos o de retardar i/o anul·lar els pagaments per l'habitatge, se sumava la impossibilitat mateixa de proveir-se d'aliments ja que qualsevol desplaçament podia ser controlat i per tant, ser sinònim d'arrest. Recordem que a Espanya, s'equipara el migrant clandestí al delinqüent comú, per la qual cosa ha d'evitar la seua presència en l'espai públic en moments en què la visibilitat és acusada, com ha estat el cas durant tot el confinament.

Davant d'aquesta situació, sorgeix una iniciativa de Compra Antirracista⁴, promoguda per Safia El Addam, una jove activista pels drets de les persones migrants, iniciativa que voldria incloure per la seua potència, però també perquè resulta un cas d'aïllament acusat en què es produeix la virtualització de la solidaritat, ja que parteix del compte d'Instagram d'una única persona i prescindeix de xarxes preestablertes. A penes iniciat el confinament dur, Safia va posar en marxa aquesta iniciativa que consistia a proveir a aquells que no podien realitzar compres per la seua situació de migrants indocumentats, d'aliments bàsics, als seus propis domicilis. Les persones que volgueren col·laborar en aquesta iniciativa, podien realitzar donacions però també oferir-se a portar la compra a les cases dels interessats per a evitar possibles detencions. La resposta va ser immediata, moltes persones van entendre la necessitat d'actuar davant l'atzucac que pot suposar els llimbs legals de la irregularitat i hi van col·laborar. D'aquesta manera, es va aconseguir estendre l'ajuda, inicialment limitada a Barcelona ciutat, a moltes altres ciutats de tot Espanya, atenent més de 3.000 famílies i implicant més de 1.500 voluntaris.

Quan se li pregunta a Safia El Addam quina va ser la motivació bàsica que el va animar a dur-la a terme, respon que tant l'empatia com el sentiment d'injustícia. Per la seua pròpia situació, era conscient que podria ser ella la que es trobara en aquella posició insostenible, en no tindre nacionalitat reconeguda, però, més enllà d'aqueixa identificació primera, li semblava important subratllar la naturalesa racista de l'exclusió del més de mig milió d'immigrants irregulars. Aquesta exclusió de la protecció social els afecta doblement perquè no poden secundar-se en les seues relacions familiars o amistats més consolidades que es troben, molt probablement, al seu país d'origen. Per tant, si no existeixen per a l'Administració, simplement no existeixen; l'Estat es nega a tindre en compte aquesta zona d'ombra en la seua xarxa de protecció social. Durant els mesos de la pandèmia, més de 1.000 ONG i col·lectius es van unir sota

³ El *ius sanguinis* suposa que l'element determinant en el moment d'establir la nacionalitat d'una persona és la nacionalitat dels pares i no el lloc de naixement: són espanyols els fills d'espanyols i no els que naixen a Espanya.

⁴ <https://votaresunderecho.es/compraantirracista>

- ⁵ “Una emoció és un moviment de l'ànima o de l'ànim, alguna cosa que ens sacseja o ens ‘amb-mou’. La paraula apareix registrada en espanyol des del segle XVII, quan va arribar del francès *émouvoir*, que denotava ‘emocionar-se’ o ‘commoure’s’, però en realitat, el seu ús no es va generalitzar fins al segle XIX. El verb francès provenia del llatí *emovere* --format per ex ‘cap a fora’ i *movere*--, que significava ‘remoure’, ‘traure d’un lloc’, ‘retirar’, però també ‘sacsejar’, com sol fer l’emoció amb el nostre ànim.” en <https://www.elcastellano.org>
- ⁶ RAMACHANDRAN V.S. (2011). *The tell tale brain. Unlocking the mystery of human nature*. Londres: Windmill Books.
- ⁷ RAWLS, John (1995). *Teoría de la Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

la campanya #RegularizacionYa per a sol·licitar de manera urgent la regularització de tots ells, conscients del compromís de la seua situació, sense rebre una resposta satisfactòria per part de l'Estat. No obstant això, s'ha evidenciat posteriorment l'equivocació que ha suposat no prendre mesures per a satisfer aquest buit, per la necessitat de dur a terme un pla de vacunació que incloga a aquests mateixos immigrants. Aquesta problemàtica s'ha hagut de resoldre sobre la marxa, recurrent al contacte directe a través d'associacions com a Metges sense Fronteres, Càritas o Amnistia Internacional, per a adjudicar-los cites mitjançant un sistema de concessió temporal de targetes sanitàries. No obstant això, els pegats de l'Administració poden caure en els mateixos errors al no abordar el problema de front, ja que cada Comunitat està intentant resoldre-ho de maneres diferents (o postergar-ho *sine die*, amb aqueixa ceguesa institucional que li és pròpia) i en moltes d'elles, se'ls demana un certificat d'empadronament que pocs estan en situació de poder aportar. Amb aquesta actitud esquivada, no sols desatenem un sector de la població sinó que ens posem en risc nosaltres mateixos, evidenciant la interdependència inevitable en societats de tal grau de complexitat com la nostra.

Més enllà d'aquestes qüestions pràctiques, voldria incidir en les emocions percebudes perquè són les que ens posen en moviment⁵. L'empatia suposa considerar l'altre com un igual i per tant, poder empatitzar amb els seus problemes. És una emoció que es treballa familiar i socialment de diferents maneres i que, entre altres coses, sembla estar vinculada a la funció precisa de les neurones espill⁶. L'efecte d'aquestes neurones ens permet disparar les mateixes connexions en el nostre cervell que les que s'activarien en cas que fórem nosaltres els que fèiem una acció que —en realitat— només contemplem. Estem programats per a imitar i, per tant, per a empatitzar. Una altra qüestió és amb quantes persones podem fer-ho sense quedar aclaparats i per tant, bloquejats per saturació.

En segon lloc, apareix l'elusiva qüestió de la justícia que es concreta en lleis i normes vigents en la nostra societat, vinculada al sentiment de greuge que experimentem quan aquestes no responen als principis dels quals emanaven. La incoherència interna entre tots aquests principis i la seua jerarquització suposa que, davant de determinades desigualtats, responguem amb un sentiment de traïció a l'estructura interna que ens regeix, com si el fet que comportaren perjudicis a tercers suposara que també els patirem nosaltres. És una empatia amb judici moral. Intentem pensar la teoria de la justícia de John Rawls⁷, al qual difícilment es pot considerar extremista, considerant com ell fa que una certa desigualtat social pot fins i tot ser positiva sempre que aquells més desafavorits puguin portar una vida digna. Aquest mínim que ell denomina *maximin* (*maximum minimorum*, el màxim dels mínims) és el que en principi qualsevol que no sàpia per endavant quina posició pot ocupar en la societat desitjaria per a si, en cas que se li reservara la pitjor de les posicions, “com

si foren els seus pitjors enemics els que determinaren el lloc que havia d'ocupar", diu Rawls. És un principi de precaució que assegura si no una igualtat, almenys que es done un equilibri entre les diferents posicions, en teoria, per descomptat, ja que mai no decidim embolicats en eixe vel d'ignorància que ens obliga a ser relativament "justos", per què poguera passar. Aquest aprenentatge moral, aquesta economia moral de la societat, que, amb diferències, tots hem absorbit inconscientment, (el reconeixement de la interdependència proposat ja per Kropotkin) sol passar desapercbut, és, però, en el seu aprenentatge i regulació que els éssers humans hem après a emocionar-nos, a posar-nos en moviment per a canviar allò que ens sembla perillós o almenys, que ens situa en una posició incòmoda respecte a una situació concreta a la qual hem d'enfrontar-nos. L'emoció de Safia El Addam respondria a l'incompliment d'aquest *maximin* en el cas dels immigrants irregulars que no poden ni demanar una cita per a regularitzar-se, ni votar ni sobreviure en el moment en què es declara l'estat d'excepció.

Abordem un marc menor, la ciutat de València, relatant com es van activar en ella xarxes per a respondre als diferents reptes que la pandèmia va plantejar en termes de societat. Els Estats d'Emergència representen sempre un moment crític per a qualsevol societat democràtica ja que el Govern es converteix en l'única autoritat reconeguda, i pren mesures dràstiques que afecten qüestions com l'autonomia o la privacitat, limiten drets fonamentals, i imposen sancions de distint grau pel seu incompliment. Aquestes mesures que podrien considerar-se pròpies de dictadures, com ara la traçabilitat dels desplaçaments, o les xarxes de relacions, s'implementen en aquests casos en nom d'un suposat bé comú. Com hem vist, aquest model autori-tari resulta de la necessitat urgent de fer canvis immediats en els comportaments socials, pensats per a un ciutadà "mitjà". No obstant això, eixa mitjanía posa en destrets a aquells que en queden fora dels paràmetres, i deixa un buit que necessita de vincles socials, de ciutadans amb empatia i sentit de la justícia, per a satisfer-lo. Ací és on hem d'indicar l'eficàcia de l'activació de xarxes preestablides en una realitat desarticulada, on les majors concentracions ciutadanes, la "major participació", succeeix associada a espectacles massius (concerts, partits de futbol, etc.) que plantegen la cultura com a consum, o al consum d'altres mercaderies (les rebaixes, el llançament d'un nou telèfon...). Encara així, les associacions que sorgeixen arran d'un conflicte, els col·lectius d'afectats, resulten comprensibles dins d'aquesta economia de les relacions.

Un pas més enllà el donen les plataformes proactives, que plantegen un canvi possible inevitablement associat a conflictes ja presents. Aquest canvi se centra en la proposta de noves maneres de fer que, en comptes de continuar la lògica d'una escalada bèl·lica, tant retòrica com física, li donen la volta a l'enfocament i opten per noves conceptualitzacions que permeten comprendre millor i obrir la porta a col·

- ⁸ <https://entrebarris.org/>
⁹ <http://www.albasud.org/noticia/es/1027/manifiesto-fundacional-de-la-red-set-de-ciudades-del-sur-de-europa-ante-la-turistizaci-n>

laboracions. En el cas de EntreBarris⁸, plataforma que reuneix diferents associacions i col·lectius valencians, des de 2017 camina explorant els diferents sentits del Dret a la Ciutat. De manera, aconsegueix agrupar en una visió comuna els processos que agiten i transformen la ciutat: l'ocupació de l'espai públic, la gentrificació, la turistificació, la lenta transformació de l'urbs en un simulacre que cada vegada resulta menys habitable i més visitable. La manca d'habitatge públic dedicat a lloguer social cobra un altre aspecte quan la conjuges amb les operacions financeres de la Sareb, la subvenció a companyies aèries pirates, o la submissió als interessos portuaris.

Per a poder entendre millor la complexitat urbana, la plataforma s'ha organitzat entorn de la xarxa SET⁹ que vincula a ciutats de sud d'Europa afectades per la indústria turística. Aquesta xarxa no treballa únicament l'impacte sobre l'habitatge sinó també els “danys col·laterals” que no són pocs: el encariment i la transformació del comerç local mitjançant la seua especialització en usos turístics, la massificació de carrers i places, que dificulta la vida quotidiana dels residents, la saturació de la xarxa pública de transport, l'especialització de l'economia de la ciutat en el sector turístic, tendent al monocultiu; la precarització de les condicions laborals de la població, ja que els sectors turístics (hostaleria, restauració, comerç) presenten les pitjors condicions laborals; l'elevada contaminació (avions, creuers, autocars...) i producció de residus a causa de l'alt consum que caracteritza a la indústria turística desregulada; l'ús massiu dels recursos propis —aigua i territori— i la privació del dret a un medi ambient sa; l'ús desmesurat i l'ampliació constant d'infraestructures (carreteres, ports, aeroports, depuradores...) que desfiguren el territori, comporten expropiacions i suposen elevats costos per a la població, i finalment, la banalització dels entorns tant urbans com naturals, convertits en parcs temàtics. En els primers veiem l'espoliació i la mercantilització del patrimoni; en els segons, l'eliminació d'usos pesquers i agraris. Com es pot veure, el Dret a la Ciutat va molt més allà del que pensàvem, perquè afecta la planificació urbana, l'ecologia, la redis-



tribució i jerarquització i —per descomptat— la injustícia de la mateixa jerarquització. Qui decideix que és millor continuar explotant el monocultiu turístic en comptes d'invertir en desenvolupament de comerç local, circuits de producció i consum de proximitat, etc.?

Encara faltaven uns tres anys per al primer confinament, que EntreBarris ja actuava a la ciutat i s'articulava tant localment com global, en xarxes internacionals, així que podem dir que es tracta d'una xarxa consolidada, en què l'autonomia de cada node, les accions compartides de visibilització, el funcionament assembleari horitzontal i paritari, els processos d'autoformació i la legitimació del seu rol com a interlocutora de l'Administració en qüestions urbanes, constitueixen proves del seu funcionament com a escola per a la ciutadania¹⁰. Aquest procés de sensibilització prèvia a les necessitats i preocupacions dels seus habitants, així com la participació d'aquests mateixos a través dels diferents nodes que la componen, els va permetre respondre de manera immediata a la situació excepcional del confinament. Des del primer moment, van activar xarxes a nivell estatal per a poder fer pressió al govern i exigir moratòries de pagament, aprovació de ERTES, Ingrés Mínim Vital, etc. Paral·lelament, van actuar al nivell més local possible: a l'entorn de l'escala/ascensor, la via més directa de comunicació amb els seus veïns, a través d'un gest d'empatia i suport mutu: les diferents associacions i col·lectius van fer circular cartells per a col·locar en els portals de cada finca, en què s'oferia ajuda immediata per a realitzar la compra, passejar al gos o dur a terme procediments administratius que garantiren l'assistència social, tant en relació amb l'habitatge com a nivell laboral. En aquests cartells, també existia la possibilitat d'oferir-se per a ajudar, amb el que aquesta acció passava a convertir-se un acte de suport mutu, distanciant-se del pur assistencialisme. D'aquesta manera, des de EntreBarris se socialitzaven idees i maneres de fer a través de la connexió entre les seues assemblees i, mitjançant la difusió per xarxes socials i cartells, es feien extensius a qualsevol que volguera replicar la iniciativa o simplement participar-hi.

Aquesta mesura primera de teixit de xarxes a nivell d'edifici prompte va créixer fins a implicar diferents comerços, forns, farmàcies i centres sanitaris que es van convertir en punts de contacte per a sol·licitar/oferir ajuda, així com controls del benestar dels veïns, especialment d'aquells en situació de risc: famílies monoparentals, persones d'edat avançada o salut precària, etc. Com a exemple d'aquesta atenció especial, podem citar una de les propostes (entre moltes altres) que es van dur a terme: l'acompanyament en situacions de soledat no desitjada, fonamentalment a través de trucades telefòniques, ja que el confinament impedia la presència física. Un altre element que va resultar fonamental va ser l'assessorament legal per a evitar desnonaments, sortejar l'impagament de subministraments o acollir-se a les diferents moratòries proposades. Com ja indiquem, el confinament va suposar derives vitals cap

¹⁰ MIQUEL, Mijo. "(Re) construcción espacial del sujeto ciudadano" en *Revista Dilemata*, año 8 (2016), nº 22, 245-255.

a una precarietat extrema, sobretot per a aquells que, per la seua situació legal, la manca d'estudis o el seu aïllament, no podien trobar alternatives a la seua situació d'emergència. Per a això, EntreBarris va comptar amb la col·laboració de la Cooperativa d'Advocats El Rogle¹¹ que ja assistia a la plataforma en l'assessorament de la casuística relacionada amb l'habitatge, i que va continuar fent-ho durant aquest temps. La seua generositat va ser determinant per a moltes famílies.

De la mateixa manera, es van activar bancs d'aliments que responien a aquesta necessitat de primer ordre. En aquest cas, no obstant això, podem observar diferències bastant acusades en el model triat per a dur-lo a terme en els diferents barris, així com en l'articulació amb altres agents socials. Es podria realitzar un estudi molt interessant sobre les aliances i processos associats a aquesta qüestió. Podem intentar sintetitzar el succeït a la ciutat constatant la generació espontània de xarxes alimentàries i el seu manteniment al llarg dels mesos, incloent-hi els dos confinaments i que es prolongaren, en bastants casos fins a l'anul·lació de l'Estat d'Alarma el 9 de maig de 2021, i fins i tot més enllà. Per citar alguns exemples, podem parlar del barri de Russafa on va ser l'ONG *Junts per la Vida* qui va transformar la seua botiga en magatzem d'aliments i va canalitzar-ne tant la recollida com el repartiment. Juntament amb ella, alguns restaurants van cuinar i van donar els aliments que els havien quedat després de decretar el confinament, i fins i tot en algun moment, es va incorporar una assistent social que els ajudava a portar un cert control del procés, conscients que molts dels qui s'acostaven a la botiga, no podrien justificar mitjançant padrons o contractes la seua necessitat d'assistència en punts com Càritas o els Serveis Socials de l'Ajuntament. En aquest cas, es va optar pel model assistencialista en el qual únicament es duia compte de l'ajuda prestada, i s'utilitzava el boca-a-orella com a mitjà de difusió de la iniciativa. Resulta sorprenent constatar com en el moment de màxim aïllament, les persones aconsegueixen trobar maneres de proposar, organitzar-se i transmetre la informació per a generar xarxes de solidaritat, de suport mutu o de pura assistència. Si bé aquesta distinció en tres possibles maneres de relació pot servir per a entendre amb més matisos el tipus de connexions que s'estableixen entre les persones, pensem que es tracta més aviat d'una reciprocitat de base, com un joc de suma no-zero en el què tots els participants acaben guanyant alguna cosa: cohesió social en temps de crisi i incertesa.

En molts altres barris, es van generar aliances i col·laboracions entre agents dispersos, unions impossibles com els Sindicats de Barri amb l'Església Evangelista, un Centre Social Okupat, els grups de scouts o el Centre Islàmic, per enumerar-ne alguns. De manera natural, es van produir articulacions entre els col·lectius que ja es trobaven dinamitzant els barris, foren del tipus que foren, entenent que el principi pel qual es veien impel·lits a actuar era molt similar per a tots ells. Davant de situa-

cions d'emergència social, es redueix la importància de la identificació entre grups, basten uns “mínims comuns dinamitzadors”¹² per a dur a terme accions conjuntes.

Encara que no sols van ser les organitzacions prèviament arrelades en els barris, sinó que també va haver-hi iniciatives particulars determinants en la creació de bancs d'aliments, com va ser el cas de la Saïdia. Una de les seues veïnes, Àngeles, va eixir un dia al balcó i es va dirigir als seus conciutadans dient: “Veïns, veïnes, en aquest barri hi ha gent que està passant fam i això és una cosa que no podem consentir”. En aquesta apel·lació directa a la vergonya col·lectiva es resumeix bona part de l'economia moral de grups socials reduïts¹³. L'imperatiu que ens mou a l'acció és el de la incapacitat de transgredir el principi de suport mutu, d'entendre la magnitud de la necessitat pròxima i ser capaç d'ignorar-la com si succeïra en la distància. Com podrem mirar als ulls aquells que no van ser socorreguts, quan tornem a eixir als carrers? Com demanarem després suport si ens fóra precis? Encara que, així, en fred, aquest tipus de formulacions ens semblen antigues, com si la vergonya o la solidaritat foren noms estranys que es van usar en algun moment, en la novel·la de Dostoievski o en pel·lícules japoneses de nom impronunciable. No obstant això, en el fons, l'única cosa que ha canviat és l'escala, de manera que els efectes socials de cohesió —tant positius com negatius— es van neutralitzant conforme l'augment. Per tant, en una gran urbs, les conseqüències socials que haurem d'assumir per la nostra inactivitat davant la desgràcia aliena seran menors però també seran menors les possibilitats que ens assistisquen. Per això, l'existència d'espais comunitaris en les diferents barriades on renovar periòdicament el vincle a una escala menor són tan importants en la generació d'un teixit social. No basten els bars, fan falta també els rituals.

Probablement, en la Saïdia, també fora d'ajuda l'existència de la seua recentment consolidada assemblea, la Saïdia Comuna, que va ajudar juntament amb El Barri Actua i l'associació d'immigrants Apapachoa a posar en marxa aquest Banc d'Aliments. En el barri d'Orriols, van col·laborar València Acull, l'*Asociación Sociocultural Evangèlica de Varona*, Aguante Social i Orriols en Bloc. En Malilla, un propietari d'un baix el va cedir a un grup de joves que es coneixien del barri i juntament amb altres particulars, es van coordinar per a oferir un banc d'aliments que segueix en funcionament. Posteriorment, arran de l'efecte de cohesió social, es van constituir en node de EntreBarris, creant Construint Malilla. El contagi emocional també va funcionar en un barri pròxim, Montolivet i en tots dos casos, es va optar des del principi pel model de Sindicat de Barri que havia adoptat el Espai Veïnal del Cabanyal en resposta a l'increment acumulatiu de les dificultats al llarg dels mesos de la pandèmia.

Però tornem a la pandèmia i al ventall de sentiments que han anat acompanyant aquests processos. Si fem un rastreig pels diferents cartells produïts en eixe moment, comprovem que en molts d'ells es repeteix un missatge clar: Solidaritat

- ¹² MIQUEL, Mijo (2014). “Arquitecturas colectivas para espacios del común”. *AusArt Journal for Research in Art* 2 (1) (June): 264-272.
- ¹³ SMITH, Adam. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Ed.

sí, Caritat no. El que en alguns casos, no passa de ser un lema compartit que retorna la dignitat al que rep l'assistència i equilibra la balança social, en uns altres es converteix en un marc clar d'acció. Per exemple, en el cas de Benimaclet, l'assemblea prèvia a la pandèmia, Cuidem Benimaclet, constituïda ja per diferents associacions, avalua la possibilitat d'activar un banc d'aliments. Des del principi, es decideix que no es vol optar pel model assistencialista però que fa falta una comissió autònoma que aborde de manera general la qüestió de les cures, per la qual cosa es crea la Xarxa de Cures de Benimaclet. Aquesta xarxa duu a terme les diferents activitats de cures que hem comentat així com la disposició d'un carro de la compra en la plaça de manera que la gent puga deixar i agafar els aliments que necessite. Aquest sistema de "carro obert" continuarà funcionant de manera intermitent almenys fins al final del primer confinament. Paral·lelament, vinculat al Centre Social Okupat i Autogestionat L'Horta, es genera el col·lectiu GRAMA que vol desmarcar-se clarament de la "caritat" i opta per establir una relació d'igualtat amb les persones que usen el banc d'aliments. Estableix torns de recollida en Mercavalència, sistemes de donació a l'entrada de supermercats i, sobretot, cedeix terres en els horts urbans per al seu cultiu compartit i redistribució equitativa entre les persones participants. Per a elles, allò més important és constituir-se com a comunitat solidària i recíproca.

Totes aquestes activitats de les diferents assemblees i col·lectius previs o creats *ad hoc* tenen un efecte clarament cohesionador entre els seus participants. Per això, voldria incidir de nou en què aquestes xarxes, els seus debats interns, les seues resolucions i les seues visibilitzacions constitueixen una vertadera escola per a la ciutadania com van poder ser-ho en el seu moment les assemblees del 15M. De fet, des de març de 2020 fins al final de l'Estat d'Alarma al maig de 2021, en EntreBarris es van consolidar els nodes, es van crear dos col·lectius de barri més i es va iniciar una deriva empoderant cada vegada més proactiva respecte a l'Administració i els bancs. Es va encunyar el terme Sindicat de Barri per a manifestar que no sols es tractava del dret a la ciutat sinó d'un dret més extens a les cures i a la vida digna. Es va començar a sentir olor a guerra en els missatges de les cartelleries ("Parla amb el teu veí, no amb la policia", "Veïna, desperta, desnonen a la teua porta!", "No pots pagar el lloguer, la hipoteca o et trobes al carrer? No eres un cas aïllat. Es diu capitalisme", "No ens fareu fora". Encara que també es va fer molt de recalcament en els missatges de solidaritat: "Juntes treballem front a l'emergència social", "Entre totes, tot" o La clau, estar juntes", "Estiguem atentes, cap veïna sola!". Aquesta actitud positiva es va concretar en moltes activitats d'oci però també en jornades de formació sobre sobirania alimentària, legislació relativa a cooperatives d'habitatge o plantació d'arbres en espais abandonats, etc. La recuperació de la nostra capacitat de gestió sobre l'espai es fa realitat en la pràctica, i quant millor si està associada a activitats comparti-

des gratificants que de veritat suposarien una tornada desitjable a la normalitat com en la sèrie de cartells de EntreBarris: sopar a la fresca, dinar de faixa, fer *recaos* a la veïna, dir Bon dia, ventilar la roba a la serena, jugar al carrer o passejar juntes, ni més ni menys.

En altres barris en els quals la situació de les veïnes era més compromesa, es van alliberar cases pertanyents a fons bancaris per a exigir alternatives residencials als desallotjaments, es va crear una xarxa sense fil comunitària, la Xarxa Veïnal del Cabanyal, es va exigir la cessió d'un espai comunitari gratuït (l'Alqueria de Malilla) per a continuar centralitzant el banc d'aliments, entre altres activitats de barri, van realitzar accions en filials de Solvia i del Banc Sabadell per a protestar contra els desallotjaments massius i les expulsions d'innombrables pisos de lloguer social pertanyents a la Sareb. En resum, s'ha aconseguit posar en l'agenda política aquesta qüestió del Dret a la Ciutat i s'ha anat declinant en els mitjans connectant problemàtiques i barris, de manera que s'entenguera que no volíem tornar a l'antiga normalitat, que necessitàvem i necessitem repensar la ciutat com espai habitable i no com a mercaderia, perquè hem vist que potser no tindrem moltes més possibilitat de fer-lo. I en això ens trobem, obrint les nostres assemblees per a que el màxim de gent pugui participar en aquest pensament col·lectiu, en aquest exercici actiu de ciutadania a una escala humana.



Paulo Freire
INSTITUTE
INNOVATION
EXCELLENCE

[Inicio](#)
[Quiénes somos](#)
[Contacto](#)

[MI CUENTA](#)


[PORTADA](#)
[TIENDA](#)

SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA
€ 18,72
IVA INCLUIDO



EL PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA
€ 18,72
IVA INCLUIDO



DAVID Y GOLÍAT. LA PROMESA DE LAS ECONOMÍAS DIVERSAS
€ 18,72
IVA INCLUIDO



APRENDIENDO CON PERSONAS ADULTAS
€ 18,72
IVA INCLUIDO

COLECCIONES

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

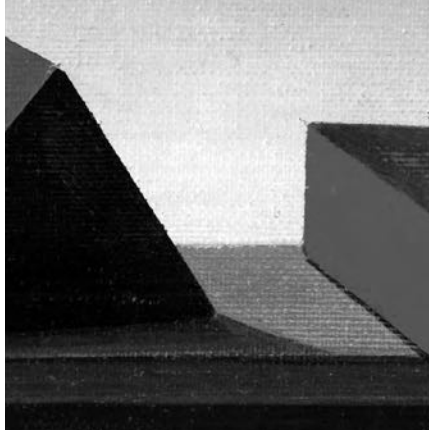
Instituto Paulo Freire de España

Adm. Española
ASBO Edita

¡¡¡¡¡¡¡¡

© 2014 Paulo Freire Institute

Desarrollado por **gupwmedia**



Educació d'adults: democràcia, ciutadania i emancipació¹

Licínio C. Lima, Universitat del Minyo, Portugal

Traducció: Manuela Fuentes Martínez



Pense en l'Educació d'Adults com a part d'un sistema més ampli d'Educació Permanent, en la tradició del concepte "d'Educació Permanent" i com en una de les contribucions més rellevants al procés d'humanització del ser humà. Per tant, l'EA no és només un instrument al servei de la política, de la competitivitat econòmica, de l'ocupabilitat, de la qualificació. Ni tan sols és la solució òptima capaç d'assegurar l'èxit contra el feixisme, el racisme, la discriminació i l'exclusió social, la passivitat i l'alienació. Però no hi ha millor manera democràtica i pacífica de fer front, a les amenaces antidemocràtiques que, a través del procés educatiu de sensibilització de l'opinió pública. La defensa dels valors democràtics, però no l'adoctrinament, el pensament crític, i no la doxa o l'opinió dominant, l'educació per a i a través de la pràctica, dels processos democràtics de presa de decisions i no, del pur involucrament o participacionisme sense conseqüències positives, exigeix el diàleg, la discussió i els arguments entre els ciutadans actius. Exigeix l'educació com a pràctica de la llibertat, segons un dels principals llibres de Paulo Freire. Freire, com Ivan Illich, Ettore Gelpi i molts altres, han explicat el perquè de l'ideal de *l'Educació Permanent*; perquè

¹ Nota de l'editor: Conferència inaugural realitzada a l'Assemblea General de l'Associació Europea per a l'Educació d'adults, AEAE, a Brussel·les, el 18 de juny de 2014.

es basava en el concepte dels humans com a éssers inacabats i incomplets, però reconeixent la condició de la seva incompletud. Per això, segons Freire (1996), l'educació es basa en la curiositat epistèmica i també en la nostra vocació ontològica de ser més, una vocació de millora individual i social.

L'educació d'adults per a la democràcia és crucial per a la democratització és a dir, per al procés interminable de millora democràtica, per a la qualitat de les pràctiques democràtiques de la ciutadania i per portar més participants a la recreació del món social. Això forma part simultàniament de l'agenda de l'educació d'adults per a l'emancipació, l'autonomia i l'autogovern, i també del cor d'un procés pedagògic democràtic. Com veurem, és impossible aconseguir formes deliberatives i participatives de democràcia, sense la contribució de l'educació i al marge de pràctiques educatives acords amb els valors de llibertat i igualtat, drets humans i justícia social. Com va escriure Fred Twine (1994: 85), *“...ja que el món immaterial es crea socialment i, per tant, es recrea contínuament, caldria fer participar molta més gent en el procés de recreació. A través de la participació en la recreació dels seus mons socials, les persones no només s'expressen en l'acció i en el debat, sinó que també desenvolupen el seu jo.”*

Per contra, a l'intentar adaptar-se perfectament a l'estructura social, a l'economia i la competitivitat, l'educació d'adults es converteix en un projecte incoherent, que es desprèn de les seues arrels humanistes i crítiques. Les seues veritables dimensions educatives estan molt diluïdes i posades al servei de l'economia. Així, es transforma en programes de “qualificació”, “adquisició de competències” i “gestió de recursos humans” en els que sovint, és considerablement difícil trobar un projecte educatiu de fons. En aquests casos, es pot parlar del triomf d'una política educativa centrada en “lògiques d'acció” “vocacionals”, que no només és capaç de valorar algunes de les tradicions crítiques més rellevants de l'educació d'adults, l'educació popular, l'educació política i cívica i l'educació per a la ciutadania democràtica, sinó també articular amb els objectius, les pràctiques i les metodologies pedagògiques d'aquests enfocaments (Lima, 2007).

L'educació d'adults no pot defugir els problemes que afecten l'economia, la societat, el treball i l'ocupació, però tampoc pot suportar l'amputació de les seues responsabilitats socials, ètiques i polítiques, així com de les seues possibles contribucions a la creació de dinàmiques, que condueixen a la transformació positiva de les condicions de l'existència humana. Done per fet que l'educació d'adults correspon a un projecte polític-cultural d'ampli abast, capaç de comprendre modalitats d'educació formal, no formal i informal, educació bàsica i educació superior, educació política i cultural per a la ciutadania democràtica, així com educació d'adults contínua i formació professional.

No obstant això, aquesta unitat dins de la diversitat només em sembla possible, en els casos, de formació orientada prioritàriament a la feina i a l'ocupació, a la re-

qualificació o al reciclatge professional, a les competències tècniques o a l'acompliment del lloc de treball, quan hi ha un projecte educatiu i cultural més ampli que li done sentit.

Així, reconec que l'educació d'adults comprèn una dimensió política i normativa que posseeix un potencial democràtic i emancipador. En aquest cas, però, va molt més enllà de la formació professional i la capacitat per a l'ocupabilitat i la competitivitat econòmica, podent, no obstant, abastar-les sempre que no rebutgen la seua naturalesa educativa ni descarten les seues responsabilitats socials i ètic-polítiques.

Donada la diversitat i el caràcter multiforme de l'educació d'adults, reconec que seria irresponsable que es donés l'esquena als problemes que afligeixen a l'economia, la societat, el treball i l'ocupació.

No obstant això, considere igualment inacceptable que es trobe en una posició subordinada, és a dir, de genolls davant del poder de la competitivitat econòmica, i que els ajustos funcionals es transformen en programes de qualificació, restringits per a la gestió dels recursos humans i les estratègies de capital humà. Com va observar Ian Culpitt (1992: IX) fa més de vint anys, *“els governs occidentals ja no es guien èticament per les necessitats socials dels seus ciutadans, sinó pels imperatius econòmics de la supervivència”*.

De fet, hem sigut testimonis d'una espècie d'economia educativa: la influència decisiva de la ciència econòmica i del capitalisme global en les polítiques públiques d'educació. Stephen Ball (1999: 126), va observar la creixent colonització de la política educativa a través dels imperatius de l'economia i Peter McLaren (1999: 90) va concloure: *“Lenta però inexorablement, l'educació s'ha reduït a un subsector de l'economia (...) l'economia, i no la pedagogia, constitueix, a partir d'ara, la base principal del procés de legitimació de les polítiques educatives”*, la raó per la qual cosa van començar a imperar els valors del mercat competitiu i d'allò que s'ha entès com a política pública.

En el cas de la Unió Europea, per exemple, la construcció de “l'Europa dels ciutadans” es presenta ben sovint com una adquisició molt dependent de l'educació i, especialment, de l'aprenentatge permanent. Es reforça la responsabilitat individual i també la creixent importància de les “motivacions econòmiques” o les pressions cap a la competència. Però a la fi, com va observar Theodor Adorno (2000) la competència és un principi contra l'educació humanista.

Fins i tot, quan la Unió Europea destaca la importància de l'educació dels seus ciutadans per a la cohesió social i reconeix la necessitat de reforçar el seu finançament, adopta un punt de vista econòmic i competitiu: *“Augmentar visiblement els nivells d'inversió en recursos humans, per donar prioritat allò més important d'Europa: els seus ciutadans”*, segons les paraules del Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent (Comitè de les Comunitats Europees, 2000: 4).

En efecte, l'educació s'està transformant en un capítol de gestió dels recursos humans, preferentment orientat a la producció "d'avantatges competitius" en el mercat global, i adaptat a la racionalitat econòmica. Aquest nou canó, encarrila l'educació cap a una funció merament adaptativa, i a la ciutadania, cap a un model de mercat de llibertats estrictament econòmiques i consumistes.

En aquest context, la tradició humanista-crítica i l'enfocament emancipador i transformador que caracteritza l'educació popular d'adults, en alguns casos des de finals de segle XIX, es troben fortament destorbats. I així, està subordinada a l'imperatiu mundial de modernització i productivitat, d'adaptació i d'ocupabilitat; l'educació popular per a adults ha estat assetjada. O bé és objecte d'una reconfiguració de tipus funcional i vocacional, evolucionant cap a una formació de tipus professional i contínua, articulada amb l'economia i amb les empreses (i, en este cas, pròspera), o insisteix en la seua tradició de canvi social de "conscienciació", articulant-se amb els moviments socials populars i renovant els ideals d'educació política i d'alfabetització crítica (i, en este cas, corrent greu riscos).

En aquest procés d'ajustament i d'adaptació funcional, els sectors de l'educació d'adults passaran a incorporar nous simbolismes i idees que el reforçaran i legitimaran, encara que l'educació d'adults, popular i comunitària serà objecte d'un complex procés de transmutació, que pot culminar amb l'extinció del propi concepte, mantenint eventualment alguns mètodes de treball i de mobilització social i també algunes tècniques participatives. Este és l'escenari més congruent amb l'actual pèrdua de protagonisme de l'arrel socialdemòcrata del concepte d'educació permanent, ho troben en els estudis d'autors, com Robert Hutchins (1970), Paul Lengrand (1970) o Edgar Faure (1972), que ens parlen de com va erosionant-se el concepte d'educació d'adults al llarg dels últims anys, en els discursos dominants sobre polítiques educatives. La formació professional i, sobretot, l'aprenentatge individual, dirigit al futur treballador que busca noves competències per a aconseguir "l'empleabilitat", representen ja la perspectiva dominant. La millora social, la democràcia i la ciutadania, la solidaritat i la justícia social donen pas al rendiment individual i la competitivitat.

L'aprenentatge sobre humanitat, la solidaritat i el bé comú han mort, les idees modernistes en este cas han quedat obsoletes a la llum d'una Pedagogia contra l'Altre. La 'formació', definida críticament per Basil Bernstein (2001: 14) com la capacitat individual que ha de tenir una persona, només revela la seva eficàcia quan s'utilitza contra l'altre, amb menys 'competències per competir'. Però, contràriament al que afirmen les ideologies vocacionals dominants, un sistema que fos capaç de satisfer plenament les demandes i necessitats de l'economia, produint els perfils i competències que es presenten com imperatius, estaria condemnat al col·lapse. Els avantatges competitius i la millora individual serien, llavors, compartides per tots, o per la majoria dels individus, deixant de ser així avantatjoses i competitives. Es substituirien ir-

remeiablement per nous requisits, més selectius i estadísticament menys distribuïts dins de la població.

A la pràctica, però, aquesta ideologia pot imputar la responsabilitat de la desocupació a l'educació i a la seua ineficàcia en la producció de competències que considera rellevants. Ho fa ocultant la lògica econòmica i empresarial, que justifica la desocupació com a solució i concep, els fenòmens de *downsizing* (reducció de personal) com a estratègies de racionalització econòmica i modernització empresarial. El concepte d'ocupabilitat, símbol de "l'exaltació conservadora de la responsabilitat individual" que converteix cada agent individual en un "*entrepreneur de lui-même*" (empresari de sí mateix), tal i com va denunciar Pierre Bourdieu (2001: 28), representa, en l'actualitat, una de les majors mistificacions polítiques i pedagògiques que influeixen en l'educació i en l'escola, que configuren el currículum, la pràctica pedagògica i l'avaluació. Com ha explicat István Mészáros (2003: 121), la lluita contra la desocupació estructural massiva, sota el concepte de treball de "cost de producció quantificable", és absolutament incoherent.

No obstant això, en la *Modernitat Líquida*, segons Zygmunt Bauman (2001: 141), "*l'art de l'administració [...] consisteix a allunyar la força de treball humana, millor encara, en fer-la retrocedir*". El temps curt, la immediatesa i l'instant es van fer dominants, adoptant la lògica del consum i l'elecció sense pensar a llarg termini. És aquesta apologia del 'no res a llarg termini' la qual, segons Richard Sennett (2001: 37), "corroeix la confiança, la lleialtat i el compromís mutu", per tant, engendrant la necessitat d'un procés d'aprenentatge orientat a la flexibilitat i, potser, fins i tot a la 'corrosió del caràcter', mitjançant pràctiques pedagògiques potencialment corrosives, però gens educatives.

En aquestes condicions, l'educació d'adults s'enfronta, en l'actualitat, a reptes de gran magnitud, sobretot, quan no renuncia a les seues contribucions cap a una educació crítica dels ciutadans, cap a la democratització política i econòmica, cap a la transformació del poder de decisió i cap al canvi social. Com vorem a continuació, les teories liberal i elitista de la democràcia, i també els principis de competitivitat econòmica de mercat, revelen la seva oposició a la majoria dels ideals d'una educació d'adults democràtica, afavorint més aviat els processos d'aprenentatge individuals, aparentment neutres i despolititzats. De fet, sembla que Boshier (1998: 5) pot tenir bones raons per a concloure de forma força agra: "*Si l'educació permanent era un instrument per a la democràcia, ara està gairebé totalment preocupada per la caixa enregistradora*".

Les relacions entre educació, democràcia i ciutadania han estat, durant molt de temps, objecte d'atenció en les teories de la democràcia.

Carlos A. Torres (2001: 183) crida l'atenció sobre allò que ell designa com "un problema conceptual central, un dilema de la democràcia". Torres repren un proble-

ma clàssic de la teoria democràtica: la constitució del subjecte democràtic. Creu, segons les teories de la democràcia participativa, que la democràcia exigeix “la construcció d’un subjecte pedagògic”, ja que els individus no naixen com a subjectes participatius, per tant, han d’aprendre a participar a la *polis*. La virtut de la *activae civitatis* és una construcció històrica i social que, com a tal, exigeix educació per al seu exercici. En aquest sentit, la democràcia i la participació serien tan indispensables per a l’establiment d’una educació democràtica com una educació democràtica seria indispensable per a la realització de la democràcia i la participació. Això implica una dimensió educativa i pedagògica clarament considerada immanent en tota pràctica democràtica, basada en la participació. La participació democràtica representa, per tant, no només l’establiment d’un dret, o un procés per arribar a deliberacions democràtiques, sinó que també inclou un valor intrínsec i substantiu, de significació pedagògica. És mitjançant la pràctica de la participació democràtica que es construeix la democràcia. En la presa de decisions amb la pràctica participativa, s’aprèn a participar i a adquirir els coneixements indispensables, la confiança necessària en l’expressió política i el coratge cívic que ens impulsa a córrer els riscos inherents a la participació activa. Aquesta és l’essència de la democràcia participativa i de l’educació cap a ella, ja ben registrada en els textos de diversos teòrics, almenys des de J.J. Rousseau.

En el seu influent treball titulat *Participació i teoria democràtica*, Carole Pateman (1970: 24-25) conclou que la participació, per a Rousseau, implica participar en el procés de presa de decisions, un procés mitjançant el qual la persona assumeix un tret educatiu en el seu sentit més ampli; és mitjançant la participació, que el participant aprèn a ser ciutadà al servei públic o privat.

De manera similar, John Stuart Mill confereix una gran rellevància a l’educació per a la democràcia, fins i tot quan, contràriament a Rousseau, rebutja la democràcia directa i defensa la democràcia representativa com la forma de govern més perfecta. En el seu assaig titulat *Consideracions sobre el govern representatiu*, Mill considera que la gent, educada mitjançant un exercici efectiu de participació, acabaria identificant l’interès general amb els seus propis interessos. Suposant que la virtut i la intel·ligència dels éssers humans, pertanyents a una comunitat, són l’element principal per a un bon govern, Mill defensa la promoció de la intel·ligència i la virtut, és a dir, l’educació de la gent, com el principal grau d’excel·lència que pot tenir un bon govern (Mill, 1998: 226). Segons ell, “*qualsevol educació que tinga com a objectiu fer éssers humans que no siguin màquines, a la llarga els fa tenir el control de les seues pròpies accions*” (Ibídem: 243). Això provocarà, tal com defensa l’autor, que la participació democràtica no estiga limitada a nivell nacional pel govern, sinó que es produirà igualment a nivell local i fins i tot al lloc de treball, on cada participant pot aprendre a autogovernar-se.

Fins i tot en el cas de certs partidaris de la democràcia liberal, és possible trobar referències al valor educatiu de la participació, com és el cas d'Alexis de Tocqueville (n.d: 90), que, al seu *De la Democratie en Amérique*, reconeix: *“el procés més eficient i, potser l'únic que queda, per interessar els homes amb el destí del seu país, és guiar-los per a participar en el seu govern.”*

Tanmateix, com fa notar Boaventura de Sousa Santos (2001:48-49), la teoria política liberal s'utilitza avui com a justificació d'un estat feble. Segons l'autor, aquesta teoria, *“...particularment en el seu origen, defensa la necessària convergència entre la llibertat política i la llibertat econòmica, entre les eleccions lliures i els mercats lliures com dos cares de la mateixa moneda: bé comú, assolit mitjançant les accions d'individus implicats en intercanvis competitius amb una mínima interferència estatal”*. En realitat, el cànon demoliberal es basa en el precepte que, sense competència, no hi ha llibertat, assumint que la recerca diligent de l'interès privat de cada persona es conseguirà mitjançant l'interès general. Per tant, assumeix una versió feble o tecnocràtica de la participació, en contrast amb la teoria de la democràcia participativa (la versió forta). Niklas Luhmann (1985:89) parla de la 'falsa emancipació', l'emancipació com *“l'últim truc de gestió: negar la distinció entre superiors i subordinats, arrabassant així, als subordinats, la base del poder”*. El sociòleg brasiler Maurício Tragtenberg (1989:15-16) es va referir irònicament com a 'Alicia al país de les meravelles', és a dir, a la participació reduïda del repartiment d'un benefici xicotet o simbòlic i a la posada en comú d'una certa informació, la qual cosa permet un millor funcionament del sistema. En aquestes circumstàncies, Tragtenberg conclou: *“Participeu, ja que les coses seguiran igual.”*

Però, són les anomenades teories elitistes de la democràcia les que rebutgen més obertament la participació democràtica en el procés de decisió, l'educació per i per a la participació i un concepte de ciutadania activa i crítica. Sostinc que el coneixement de les seues principals tesis, és indispensable per a l'anàlisi de les polítiques educatives contemporànies.

Descartant la bondat, i fins i tot la possibilitat, d'una democràcia entesa com el poder del poble per a governar-se a si mateix, les perspectives elitistes, per contra, assumeixen una concepció de la democràcia com el poder de les elits; l'elit que només és triada pel poble per a, en el seu nom, governar-lo. Es tracta, doncs, d'una 'democràcia governada' i no d'una 'democràcia governant', d'acord amb la distinció proposada per Georges Burdeau (1975:33-39). És una democràcia reduïda a una espècie de competència de les elits pels vots del poble. Per a això, Joseph A. Schumpeter, en el seu *Capitalisme, Socialisme i Democràcia*, és bastant clar en oposar-se a la idea de la participació política dels ciutadans i, limitant la democràcia a un mètode de selecció de líders, proposa un tipus de competència política, en gran manera derivada d'una visió econòmica que transforma als votants en consumidors polítics. Rebutjant

els ideals del bé comú i la voluntat popular, Schumpeter els contraresta amb la llei de la mediocritat de les masses. La democràcia es transforma, d'aquesta manera, en una 'teoria del lideratge competitiu', en un 'mètode democràtic' que l'autor defineix com *"aquell acord institucional per a aconseguir decisions polítiques en el qual els individus adquirixen el poder de decisió mitjançant una lluita competitiva pel vot de la població"* (Schumpeter, 1984:336). És, per tant, una perspectiva instrumental de la democràcia, una visió formal que la reduïx a un mètode de selecció i, com diu Norberto Bobbio (1988:13) a *"un conjunt de normes de procediment pel que fa a la formació de les decisions col·lectives"*, alienant les dimensions substantives, menyspreant els fins i objectius, ja subordinats als mitjans. En resum, la democràcia, segons Schumpeter (Ibídem:355), *"només significa que el poble té l'oportunitat d'acceptar o rebutjar a les persones designades per a governar-lo."*

Destacant especialment les diferents vessants oligarques de la democràcia, Robert Michels ja havia insistit, a principis del segle xx, en la idea d'una participació passiva o 'dependent', com ho diria Alain Touraine (1970: 13). En la seva *Sociologia dels partits polítics*, i a partir de la tesi de la 'superioritat intel·lectual dels líders professionals' (derivada de la seva formació i competència tècnica) sobre la corresponent 'incompetència formal i real de les masses', Michels (1982: 35) conclou que *"tot i queixar-se de vegades, la majoria està profundament encantada d'haver trobat persones preparades per ocupar-se dels seus assumptes."* Per tant, el poder dels líders no només està garantit, sinó que també es legitima en termes morals (Ibídem: 56), reforçant el caràcter aristocràtic que l'autor atribueix a la democràcia i també el seu caràcter tècnic-racional, ja que, segons Michels, els conflictes entre eficiència i democràcia es resoldran invariablement amb avantatge cap a l'eficiència, a costa de la democràcia. Una democràcia, en qualsevol cas, considerada per ell *"completament incompatible amb la preparació estratègica, ja que la seua força no és apta per a una acció ràpida."* (Ibídem: 28).

Es mostren els enfocaments elitistes, en articulació amb diversos altres principis del liberalisme econòmic que poc a poc van donar substància a la teoria de la democràcia liberal, es demostra, però, que són extremadament influents hui en dia i, tot i que dolorosament, no poden evitar obligar-nos a concloure com, a la seua manera, esbossen un diagnòstic de pràctiques democràtiques contemporànies que són impossibles d'ignorar.

La invenció democràtica continua tenint lloc actualment a través de lluites, protestes i rebel·lions que, segons Claude Leffort (1981: 42), *"ens ensenyen de nou que la democràcia no és, en la seua essència, burgesa"*. No obstant això, el problema és que, en el moment històric en què, d'una banda, es produeixen lluites democràtiques per l'expansió de la ciutadania i dels nous drets amb una gran intensitat, de l'altra es produeixen simultàniament regressions socials i atacs a l'exercici de la ciutadania.

És per aquest motiu que l'advertència de Nancy Fraser i Linda Gordon (1994: 105) és molt oportuna quan afirmen: “*hui, quan la retòrica sobre el triomf de la democràcia acompanya la devastació econòmica, és hora d'insistir-hi no ser ciutadania democràtica sense drets socials.*” Tendim a oblidar això sense entendre que la crisi europea i la situació dels estats membres perifèrics, no són només econòmics, no només una disfunció fiscal, ni de bon tros un problema que es resoldrà mitjançant reformes de l'administració pública o augmentant la productivitat laboral. Fins i tot tenint en compte la tremenda austeritat imposada als ciutadans amb uns resultats molt bons pels mercats i les organitzacions internacionals, les persones reals continuen patint i no troben que res canvie a millor. Al final, és la democràcia i els drets socials els que són atacats i no l'economia, el sistema bancari o els mercats. És la promesa d'una Unió democràtica i d'una ciutadania europea que s'està apartant del seu ideal. En aquest context específic, l'educació d'adults no pot ser només funcional i tenir un bon comportament sense córrer el risc de convertir-se en un fet superflu, prescindible o simplement un instrument didàctic sota una estratègia de recursos humans.

Potser volem continuar evitant connexions entre l'educació d'adults i la política i escollir una posició de neutralitat, sense entendre com d'ideològic —en el sentit de falsa consciència—, és intentar negar la politització de l'educació, com deia Freire. Al contrari, crec que l'educació d'adults ha de recuperar el seu potencial democràtic de transformació, fins i tot malgrat que alguns ens tornen a etiquetar com a ‘peril·losos’, cosa que per a molts de nosaltres simplement significaria fer una poderosa crítica activa, esperançadora i humana.

No serà fàcil defensar l'educació d'adults per a la democràcia i la transformació social, renunciant a alguns dels principals arguments econòmics i de gestió que s'han utilitzat fins ara. Però serà absolutament necessari que les institucions democràtiques i els actors polítics entenguin l'essència de l'educació d'adults en totes les seues dimensions: la humanització dels éssers humans i la seua participació democràtica en el procés de recreació del món social.

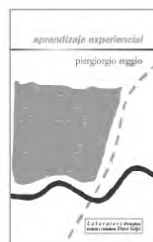
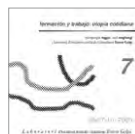
Referències bibliogràfiques

- ADORNO, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BALL, S. J. (1999). “Ciudadania global, consumo e política educacional”. In Luiz Heron da Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 121-137.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BERNSTEIN, B. (2001). “Das pedagogias aos conhecimentos”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 15, pp. 9-17.
- BOBBIO, N. (1988). *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- BOSHIER, R. (1998). "Edgar Faure after 25 years: down but not out". In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds.), *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page, pp. 3-20.
- BOURDIEU, P. (2001). *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. Paris: Raisons d'Agir.
- BURDEAU, G. (1975). *A Democracia*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *MEMORANDO SOBRE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA*. BRUXELAS: CCE.
- CULPITT, I. (1992). *Welfare and citizenship. Beyond the crisis of the welfare state?* London: Sage.
- FAURE, E. et al. (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- FRASER, N. & Gordon, L. (1994). "Civil citizenship against social citizenship? On the ideology of contract-versus-charity". In B. van Steenberg (Ed.). *The condition of citizenship*. London: Sage: pp. 90-107.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. [edició en català: *Pedagogia de l'Autonomia. Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Denes-Edicions del CREC. Xàtiva, 2003*]
- HUTCHINS, R. H. (1970). *The learning society*. Harmondsworth: Penguin Books (1st ed. 1968).
- LEFORT, C. (1981). *L'Invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire*. Paris: Fayard.
- LENGRAND, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte (1st ed. 1970).
- LIMA, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez. [edició en català: *Educació al llarg de la vida. Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Denes-Edicions del CREC. Xàtiva, 2011*]
- LUHMANN, N. (1985). *Poder*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- McLAREN, P. (1999). "Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global". In Luiz Heron da Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 81-98.
- MÉSZÁROS, I. (2003). Economia, política e tempo disponível: para além do capital. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*, n. 1, pp. 93-124.
- MICHELS, R. (1982). *Sociologia dos partidos políticos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- MILL, J. S. (1998). *On liberty and other essays*. Oxford: Oxford University Press.
- PATEMAN, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTOS, B. S. (2001). "Os processos da globalização". In B. S. Santos (Org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, pp. 31-106.

- SCHUMPETER, J. A. (1984). *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SENNETT, R. (2001). *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Teorema.
- TOCQUEVILLE, A. de (s.d.). *Da Democracia na América*. Porto: Rés-Editora.
- TORRES, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes. [edició en català: *Democràcia, educació i multiculturalisme. Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Denes-Edicions del CREC. Xàtiva, 2002*]
- TOURAINÉ, A. (1970). *A Sociedade post-industrial*. Lisboa: Moraes Editores.
- TRAGTENBERG, M. (1989). *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Cortez.
- TWINE, F. (1994). *Citizenship and social rights. The interdependence of Self and Society*. London: Sage.

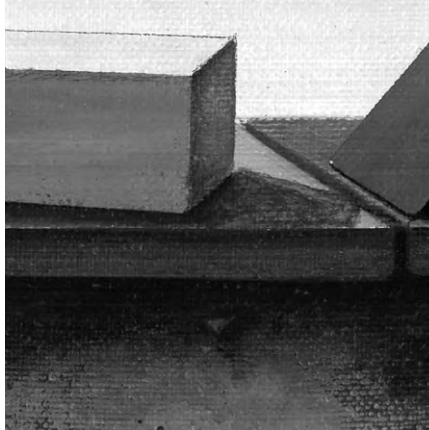
Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi



DISTRIBUCIÓ



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



persones, territoris i experiències

Algunes experiències viscudes d'allò anomenat educació/alfabetització política

Sebas Parra i Miquel Blanch



«Para recuperar tantos años de atraso, me suscribí a unos cursos de cultura general por correspondencia. Cada mes me enviaban unos apuntes fotocopiados, una lista de preguntas y, por un módico suplemento, también las respuestas. Desprovisto del hábito del estudio, a menudo me desanimaba advertir el escaso rendimiento de mis esfuerzos. En estos casos, una vez más, mi cuñado Viriato me brindaba el sostén de la sabiduría.

—No te desanimes, hombre —me decía—, y estudia sin fijarte demasiado. Piensa que sólo te hará provecho lo que no entiendes.»

La aventura del tocador de señoras. *Eduardo Mendoza*

De què parlem quan parlem d'educació política, o sociopolítica? No hi ha educació política, doncs no hi ha educació que no sigui política. L'adjectiu que fem servir per qualificar de política l'educació sobra. Amb el mot educació en fem prou. *No hi ha un cel o una terra verge per a la pràctica educativa; sempre s'està a la trinxera, fent i desfent els vincles que structuren les relacions*

- ¹ *El contratemps de l'emancipació*, Marina Garcés, en *Pedagogies i emancipació*, Arcàdia, Macba et al. Barcelona, 2020.
- ² *La importància de l'acte de llegir*, P. Freire, treball presentat en l'obertura del Congrés Brasiler de Lectura, realitzat a Campinas, Sao Paulo, pel novembre de 1981. Publicat en castellà per Siglo XXI, Madrid, 1984, en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, i en català en *L'educació com a pràctica de la llibertat*, P. Freire, Eumo Editorial/ Diputació de Barcelona, Vic, 1987 i *La importància de llegir i el procés d'alliberament*, P. Freire, Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Edicions del Crec-Denes Editorial/ Biblioteca Paulo Freire n° 17.
- ³ *L'alfabetització en els temps del còlera*. Sebas Parra, en *La força del coneixement. Crònica de 40 anys d'educació d'adults a les comarques gironines*, Mai Garcia Breton i Sebas Parra, La Guerrilla Comunicacional. Girona. Novembre de 2020. p. 79-82.

establertes de cada societat i aquelles que es volen transformar, ens recordava fa poc la Marina Garcés¹. Ho sabem des de sempre, però sembla que de tant en tant hem de tornar a inventar la pólvora. La reflexió anterior podria extrapolar-se a l'alfabetització i, tornant a reinventar la pólvora, conclou que l'alfabetització o alfabetitzar és un acte polític. [Sobre la reinvençió de la pólvora una coneguda cita de fa, ni més ni menys que, 40 anys:...em sembla interessant reafirmar que sempre he vist l'alfabetització d'adults com un acte polític i un acte de coneixement i, per això mateix, com un acte creador...²]. Té sentit, doncs, parlar d'analfabetisme polític o alfabetitzacions polítiques o sociopolítiques? *Ni sí ni no sino todo lo contrario* en frase afortunada amb olor a naftalina a mena de resposta líquida que ens permet qualsevol llicència posterior. En sentit estricte la resposta és un no com una casa. Però si considerem l'analfabetisme com un fet social dinàmic subjecte a l'aparició o generalització de nous llenguatges parlem-ne. Qui parlava fa cinquanta anys de l'analfabetisme digital? Ningú. Però ben present que està en la literatura pedagògica actual, oi? Quelcom semblant crec que ha passat amb l'analfabetisme polític: en un món globalitzat, complex, incert i eteri —i més ara en plena pandèmia— millorar les nostres capacitats a l'hora de fer una alliberadora *lectura del món* és una tasca educativa essencial. Vull dir que avui té més sentit que mai parlar d'analfabetismes en plural i parlar singularment de l'analfabetisme polític volent destacar el resultat de la manufactura de l'idiota col·lectiu que caracteritza el nostre temps. I la necessitat urgent de lluitar a fons per la seva erradicació. I un últim apunt que es desprèn dels anteriors: creiem que no cal magnificar ni donar-li tantes voltes a si analfabetisme/alfabetització política sí o analfabetisme/alfabetització política no —èllebrers o podencs? tant se val, són els mateixos cànids— i encara menys a dedicar-li pàgines i pàgines de prosa acadèmica al tema amb presumptes aportacions de teoria sobre el particular. Doncs, influïts i orientats per aquest virus pedagògic ens costa entendre i valorar moltíssims actes senzills de la vida, del treball, de la militància com allò que són, autèntiques i útils experiències d'alfabetització política, segurament per no voler escoltar els savis consells del Viriato de la novel·la de Mendoza quan recomana que *sólo te hará provecho lo que no entiendes...*

I dit això tanco aquest retòric, llarg i segurament inútil excurs i cito mitja dotzena d'experiències que he viscut i que, com dirien a Nicaragua, m'han tocat el cor, o si més no, i de manera molt significativa, la memòria...

- La primera, cronològicament, pot ser un bon exemple d'aquests **actes senzills de la vida que no entenem ni associem mai a l'alfabetització política**. Parlo de la meua primera alfabetització feta amor en els temps del còlera propis de la dictadura franquista³. Amb nou anys, i mentre preparava l'examen d'ingrés al batxillerat, vaig tenir l'oportunitat d'ajudar Pe-

dro *el Cojo*, a les nits mestre empíric del poble de la Manxa on vaig néixer, en una mena de classes nocturnes per a homes joves i adults. Amb l'entrada de la nit començaven a venir fins a una vintena de nois joves i alguns adults més grans amb una llibreta i un llapis a la mà i moltes hores de dura feina al cos. Encara em fa mal recordar l'esforç d'aquells dits deformats pel fred i per l'aixada a l'hora d'agafar el llapis i començar a dibuixar els primers números i lletres del dia. La meua feina era ben senzilla: corregir operacions de les «quatre regles», de la suma més senzilla a les divisions de dues i tres xifres amb decimals, i, excepcionalment, quan així m'ho demanava Don Pedro, posar noves operacions i fer dictats d'un exemplar del *Quixot* absolutament atropellat per l'ús de moltíssimes mans. A més a més de les correccions recordo també dos casos que vaig haver d'ensenyar l'abecedari, a base de repetir i repetir cada lletra tantes vegades com fes falta, i seguir amb la unió de consonant i vocal perseguint aquella primera paraula, curta i a voltes bastant inútil, però que indicava que sí, que es podia aconseguir aprendre a llegir i escriure i que aviat es podria «*saber firmar*» com a primera fita d'un procés definitivament triomfant sobre la foscor de la història i la voluntat dels «*señoritos*». (Obro un parèntesi per explicar que un jove assistent a aquelles classes nocturnes de Don Pedro va ser regidor del consistori de majoria comunista d'aquelles primeres eleccions municipals posteriors a la mort del dictador). Malgrat la foscor de la dictadura, malgrat la inhumanitat de tot plegat, aquelles nits m'han acompanyat en els moments bonics i enmig de les dificultats al llarg de la meua vida professional i personal i m'han fet cultivar la llavor que amb passió, generositat, compromís i tant d'esforç es plantava per les deformades mans d'aquells joves, i que ha alimentat en mi la lluita i l'esperança en un món alfabetitzat i culte. [Sí, la gent treballadora sempre educa]

- Entre diferents **experiències generades per la militància, política o sindical**, destaco tres per la seva singularitat:

- 1) Acabat d'arribar a Girona i organitzat en un minúscul col·lectiu de nova creació, Convergència Socialista de Catalunya, CSC, vaig organitzar un curs dirigit a un grup de quatre paisans vinguts del poble de la Manxa ja citat sobre «l'autogestió a Iugoslàvia⁴». Ni més ni menys i sense comentaris. Eren temps d'una certa clandestinitat i cada sessió nocturna havíem de carretejar una estufa, amb la corresponent bombona de butà, a l'estudi d'un pintor establert feia poc a Girona, també de CSC i del mateix poble manxec, situat a un apartat carrer del barri vell gironí que ens el prestava i participava també en el curs. Finalitzada la sessió carregàvem l'estufa i la bombona i cap a casa. Us asseguro que he dubtat sem-

⁴ Malgrat que per les lectures més joves pugui semblar mentida, aquesta petita i efimera organització socialista, creada el 1974 i dissolta el 1978, nucli motor del també efímer Partit Socialista-Congrés, creat l'1 de novembre de 1976 i dissolt el 15 de juliol de 1978 amb la creació de l'actual Partit dels Socialistes de Catalunya —PSC (PSC-PSOE)—, mantenia el marxisme, l'autogestió —socialisme autogestionari deien— i el dret a l'autodeterminació dels Països Catalans entre els seus principis...

⁵ *Servicio Español del Magisterio dependiente de la Secretaría General del Movimiento de FE y de las JONS, la nova organització encarregada d'enquadrar ideològicament els mestres en exercici, "el magisterio nacionalsindicalista, gracias al genio profético de José Antonio y a la voluntad constructiva de nuestro Ministerio de Educación Nacional, posee un organismo que le orienta, estimula y da alientos. Es el Servicio Español del Magisterio, Organización del Partido, cuya misión fundamental es dar consignas al Magisterio y ayudarle en su ardua tarea revolucionaria y creadora". La llei d'educació primària de 1945 (art. 85) reiterarà al SEM com la organització que representa al personal docent de primària dins del Movimiento Nacional, "destinada a cooperar en el perfeccionamiento de los educadores" i d'obligat enquadrament per a tot el personal en actiu.*

⁶ Es conserva al fons de materials dipositat a l'Espai Paulo Freire de la FEP-UdG: arxivador 3: «materials 40 anys d'història de l'educació de persones adultes a Girona: mat. didàctics i formació». N.º 8, *Seminari sobre sindicalisme*. FETE-UGT Girona. 17-12-82 / Treballadores de l'ensenyament.

pre moltíssim dels resultats, en termes d'augment de la consciència política revolucionària, d'aquelles sessions. Això sí mai he oblidat l'estufa i la bombona que escalfava la nostra formació política i, després, en el transport, i de mala manera, les nostres esqueses. Però fa uns anys algú em va explicar amb l'admiració que es va comentar en alguns cercles de joves manxecs de l'època la «formació» rebuda a Girona, destacant la logística militant que ho va permetre, estufa-bombona-estudi d'artista, i un tema increïble, l'autogestió iugoslava, que obligava a més a més les joves participants a descobrir al partisà-mariscal-internacionalista Tito... I la persona que m'ho explicava acabava la confidència amb una frase inoblidable: «... es que en Cataluña erais la hostia...»

- 2) Poc després participava en la gestora encarregada de la creació de la Federació de Treballadors de l'Ensenyament de la UGT de les comarques gironines que en aquell moment era l'única opció de classe opositora a l'estructura hereva del SEM⁵, el Sindicat d'Ensenyants de les comarques de Girona (sector Mestres Estatals d'EGB), articulats en l'àmbit nacional i estatal (UCSTE/USTEC). Lògicament, en una època marcada per la manca generalitzada de consciència de classe de la major part de les treballadores de l'ensenyament vam pensar des de la FETE-UGT gironina que a més a més de l'acció sindical calia prioritzar la formació sindical i política i així es van generar les dues meves primeres feines al servei del sindicat acabat de crear. Pel que fa a l'acció sindical em vaig responsabilitzar de visitar tots els centres privats d'educació de les comarques gironines tractant d'aconseguir dos objectius: que tota la plantilla tingués contracte de treball i que cada treballador rebés un full de salaris mensual. I pel que fa a la formació vaig elaborar un dossier de materials per a fer servir en un seminari sobre sindicalisme⁶. Volíem refermar l'orientació socialista i de classe del sindicat i formar sindicalment i política a les participants. Un curs que després de moltes vicissituds, bàsicament motivades per la meua detenció, empresonament i processament pel TOP⁷ i les obligades mesures de seguretat posteriors, es va repetir tres vegades amb la participació de prop d'una quarantena de persones, la majoria afiliades al sindicat.
- 3) La tercera experiència també està centrada en l'elaboració de materials, concretament sobre *El manifest comunista*. Amb un camarada del POR, Partit Obrer Revolucionari, i amb el suport de la Fundació Socialisme Sense Fronteres, FSSF, vam elaborar els materials per a un cercle de cultura sobre aquest profètic pamflet alhora programa polític teòric i pràctic que tant ha influït en la formació marxista de generacions de militants. El

dossier⁸ integrava una presentació dels cercles de lectura i formació marxista amb algunes recomanacions pràctiques per a preparar un cercle; el document de lectura en pdf sobre *El manifest comunista* que contempla dos nivells de lectura: una d'aproximació a l'obra i els autors, dirigida especialment a persones que l'acaben de llegir per primera vegada o no l'han llegida i s'acosten al pensament marxista, i una altra més d'aprofundiment pensant en persones que ja coneixen el text i, militants o no, formen part d'alguna manera de l'entorn polític marxista; una guia didàctica de les dues sessions del curs i set documents annexes. Vam fer tres presentacions —dos a Girona i una a Rubí, Vallès occidental— i a partir d'aquí la FSSF es va encarregar de la organització dels cursos.

- **La solidaritat i cooperació internacionalista** va ser una altra via generadora d'experiències d'educació política. Cito dues de les més significatives:

- 1) **les brigades**, especialment a Nicaragua però també a Cuba, República Bolivariana de Veneçuela i el Marroc, que han donat a centenars de joves i professionals de l'ensenyament la oportunitat de viure durant unes setmanes o uns mesos la pobresa, i d'aprendre de la gent pobre, o empobrida. He tingut l'oportunitat de participar o encarregar-me de l'organització de moltes brigades internacionalistes i puc assegurar els efectes positius en la conscienciació sociopolítica de moltíssims joves. Cito tres exemples rellevants: entre 1990 i 2004, des de la Comissió d'agermanament Salt-Quilalí s'organitzen 14 brigades a Quilalí, nord de Nicaragua, —en total més de 200 persones—; des del curs 1995-96, primera promoció del Pràcticum⁹ dels Estudis d'Educació Social de la UdG fins al curs 2006-07, 12^a promoció, es van organitzar 12 brigades amb la participació de 142 estudiants brigadistes (123 alumnes d'Educació Social de la Facultat d'Educació-UdG) i si sumem l'alumnat d'altres Facultats i Escoles (EUP, FC, EUI, etc.) són més de 160 els alumnes participants al llarg dels 12 cursos en una experiència insòlita en les universitats dels Països Catalans... i, finalment, una menció a les Brigades AEPCFA-IPF¹⁰ a la Costa Atlàntica de Nicaragua, del 2007 i fins el 2015 —celebració del 35^e aniversari de la Croada Nacional d'Alfabetització, CNA— s'han organitzat set brigades, l'última, Brigada CNA35, de 33 brigadistes. Repeteixo: aquest jovent que conviu unes setmanes amb la pobresa severa, la fam, l'explotació i les xacres generades per l'imperialisme en països que han viscut revolucions populars o episodis d'alliberament nacional han tornat amb una mirada més crítica i més sensible al compromís i a la lluita per les causes pendents del seu poble i d'arreu. Ho hem pogut comprovar amb el pas del temps...

⁷ Tribunal de Orden Público, l'Audiencia Nacional de la dictadura franquista...

⁸ Encara conserven els materials originals a disposició de qualsevol persona o entitat interessada.

⁹ El pla d'estudis de la titulació preveia la realització d'un pràcticum, entès com el conjunt d'activitats que l'alumnat realitzava **durant tot el primer semestre** del tercer i últim curs de la carrera...

¹⁰ Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador-Institut Paulo Freire

¹¹ Un documentat recorregut per la Història de l'alfabetització nicaragüenca que ens ajuda a entendre la magnitud de la gesta iniciada amb la Croada Nacional de Alfabetització, CNA, en 1980, i culminada el 2010 amb la declaració de Nicaragua Territori Lliure d'Analfabetisme. En: <https://vimeo.com/75255827>

¹² Documental sobre l'obra de Leonela Relys, mestra cubana, doctora en Pedagogia i alfabetitzadora internacionalista creadora del mètode d'alfabetització "Yo sí puedo", amb el qual s'han alfabetitzat més de vint milions de persones al món. El documental vol analitzar les claus de l'analfabetisme, la seva relació directa amb la pobresa i l'analfabetisme polític origen de tot plegat. En: <https://vimeo.com/201243008> i <https://miraicrida.org/miraicrida/botiga/dvds/>

¹³ Fent servir tècniques comunicatives pròpies de l'Educació Popular — textos breus i senzills, molt il·lustrats, plens d'ironia i proximitat,... — a partir de 12 estereotips caricaturitzats d'educadors bancaris s'arriba a explicar els principis més rellevants de l'educació popular. Per exemple de «La Senyora Setciències» s'arriba a «Tots som alumnes de tots. L'Educació Popular és democràtica», del «Profe Jo-Jo-Jo» a «L'Educació

2) **els materials** generats pels projectes de cooperació solidària o educació pel desenvolupament en l'àmbit de l'alfabetització i l'Educació Popular. Aquí tenim un ric i poc conegut fons de materials elaborat per infògrafs solidaris i documentalistes compromesos com Pep Caballé o Juli Suárez amb obres com *La Revolución tiene todas las vocales*¹¹ —2012— del primer, o *Leo a la vida*¹² —2017— del segon. O moltíssims materials publicats, dels quals cito aquí un d'ells fruit del treball col·lectiu de tretze membres del Seminari d'Estudis sobre Educació d'Adults de la gironina Fundació Sergi editat amb motiu de l'Any Internacional de l'Alfabetització, 1990, gràcies a les aportacions econòmiques de més d'una trentena d'ajuntaments, escoles d'adults, sindicats d'ensenyament i entitats solidàries amb Nicaragua. Em refereixo a la traducció al català i adaptació de la revista nicaragüenca *El tayacán*, monogràfic sobre Educació Popular, publicat el 23 de març de 1988, 8^e aniversari de l'inici de la CNA¹³. Una veritable joia pedagògica¹⁴...

- I tanco aquesta ressenya recordant **algunes activitats estrictament formatives**, a l'escola d'adults de Salt o als Estudis d'Educació Social de la Universitat de Girona: des del programa de Ciències Socials de l'antic Graduat Escolar de l'Escola d'adults de Salt¹⁵ als cercles de lectura dels estudiants d'Educació Social de la UdG sobre *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés* d'E. Galeano, *À sombra desta mangueira* de Paulo Freire o l'adaptació catalana d'*El tayacán* citada abans¹⁶, passant per les presentacions i debats sobre les causes pendents al voltant de la gironina *Agenda Llatinoamericana*. Dit això, sembla inútil afegir que des de dins i fora d'algunes de les escoles d'adults de les terres gironines hem intentat, més o menys, educar fent política transformadora i viceversa¹⁷. Cap mèrit per això, doncs qualsevol persona simplement militant pro DDHH ha fet, si és que es podria dir així, molta i bona educació política. [Sebas Parra]

Hay laderas que "se inclinan" sobre el huerto; hay balcones que "dan" al mar; hay viviendas de interior, cerradas sobre un patio muerto y otras con mucha luz abiertas a la plaza y su ajetreo. El huerto, el mar, la plaza bulliciosa no son espacios "naturales". Hay que construirlos. Alguien tiene que construir la luz en la que cobran forma las palabras y su contenido. Eso es propiamente una escuela: el lugar en el que las palabras, porque son recibidas en ciertas condiciones, no están locas ni solas. El lugar en el que los discursos fructifican, navegan, se contagian. Una escuela es el lugar donde el saber se vuelve navegable.

Un huerto, un mar, una plaza, Santiago Alba Rico

Són paraules de Santiago Alba, filòsof i amic, que les va escriure pel llibre *40 anys d'educació pública, popular i permanent*¹⁸, després que el convidéssim el 2016 en un dels actes que formava part de la celebració dels 40 anys de l'Escola d'Adults Girona (1976-2016). Vàrem programar 50 actes amb un contingut polític al llarg del curs (xerrades, cercles de lectura, cinefòrums...) en els quals van col·laborar diferents persones, col·lectius i entitats. L'acte de S. Alba va consistir en una xerrada-debat i, en una aula plena, atenta i solidària, ens alertava sobre la islamofòbia com un perill polític immediat, no sols per les seves víctimes directes, sinó també pels que l'exercien, per nosaltres, els occidentals.



Xerrada de Santiago Alba CFA Girona

L'objectiu d'aquesta celebració era fer palès que l'educació prenia una dimensió política: el que ensenyàvem, com ho ensenyàvem, el perquè i per a qui, i donar continuïtat a l'acció conscientitzadora en favor de les llengües, de l'alfabetització i del dret de tothom a l'educació, que s'havia impregnat durant tot aquest temps.

Popular és col·lectiva» o de «La Pepeta dels Núvols» a «L'Educació Popular parteix de la realitat»...

¹⁴ I la lluita/feta Educació continua: mentre redacto aquestes notes s'edita el DVD de Juli Suárez *Simfonia de l'alfabetització*, una altra joia sortida de la factoria gironina...

¹⁵ Amb una portada de V. Huedo -apunt del cèlebre oli de Diego Velázquez *La rendició de Breda*- plena d'ironia crítica i múltiples possibles lectures, tot un extraordinari codi per a l'alfabetització política...

¹⁶ A partir de quatre moments -lectura individual i tutoria, debat en petit grup de 4/5 alumnes, debat i conclusions en el grup classe i proposta/desenvolupament d'accions- aquestes activitats varen engrescar moltes alumnes a la lectura, la participació en els debats, la reflexió crítica i les accions i lluites col·lectives, en definitiva a educar-se políticament.

¹⁷ Personalment, i després de quatre anys ben bons de feina d'escriptori, ja he explicat alguna cosa en un llibre recentment publicat: *La força del coneixement. Crònica de 40 anys de l'educació d'adults a les comarques gironines...* <https://miraicrida.org/miraicrida/botiga/llibres/>

¹⁸ *CFA GIRONA- escola d'adults 40 anys d'educació pública, popular i permanent 1976/2016* és un llibre que

vam editar pels 40 anys des de l'escola d'adults que recull històries, vivències... de professorat, alumnat i persones que han col·laborat en fer possible la seva tasca educativa.

¹⁹ Janna Graham és investigadora, educadora i gestora que ha treballat en varis projectes de pedagogia crítica dins i fora del camp artístic. Ha estat la impulsora i responsable de *The Centre for Possible Studies* i actualment és docent al *Goldsmiths, University of London*. Recomano la lectura del seu article al llibre *Pedagogies i emancipació* Arcàdia Editorial.

²⁰ L'educació compensatòria era un programa específic creat pel MEC (Ministeri d'Educació Espanyol) amb l'objectiu de compensar l'educació dels col·lectius més desfavorits. A Catalunya, la Generalitat va signar un conveni amb el MEC per poder iniciar un Pla d'educació compensatòria on hi entraven cinc programes: alfabetització d'adults, cursos especials per a nois i noies 14-15 anys, aules taller, deficients sensorials i gitanos.

Encara hi ha una línia de pensament que pretén separar radicalment l'educació de la política i “acusar” de sospitosa d'adoctrinament la persona que polititzi l'educació. No entraré en el binomi ensenyar-adoctrinar, però afirmo que l'educació és política, és aprendre a escoltar, a discutir i a reaccionar davant les injustícies. És crear pensament crític enfront del pensament conformista, no censurar-se a l'hora de tractar l'actualitat social i política enfront de l'autocensura en el món educatiu; és avançar contra el poder establert, i sempre toca.

Aprofito la invitació a escriure en aquesta revista per fer un reconeixement a l'amic Sebas Parra i al seu guiatge a molts companys i companyes en els pensaments i en les lluites per dignificar l'educació d'adults pública a les comarques gironines. Fet aquest reconeixement enllaço amb el fil que ell mateix ha apuntat a l'inici de l'article relatant-vos algunes experiències —com a docent i com a escola— viscudes personalment en què la nostra actuació, en certa manera, i salvant les distàncies, ha estat la d'agitadors polítics per intentar superar els diferents analfabetismes que es troben lligats a la pobresa i són la manifestació dels malestars d'injustícies i, prenent paraules de *Janna Graham*¹⁹, analitzant el treball fet de Freire i el seu grup a les zones alliberades de Guinea Bissau, ens diu: *l'alfabetització política, que inclou l'alfabetització lingüística però que va més enllà i té a veure amb la reorganització de la vida social i de les relacions de poder en la mesura que s'articulen en el dia a dia per mitjà de pràctiques de solidaritat*. Doncs anem més enllà.

Fer que l'educació permanent ens formi per a una crítica social constant

L'any 1984 i els següents, s'estava endegant el programa d'educació compensatòria²⁰ i, en concret, el programa d'alfabetització d'adults. Des de Catalunya, aquest programa no va ser aprofitat políticament com una eina transformadora que fes emergir noves possibilitats que anessin més enllà d'allò educatiu; es va convertir més en un repartiment de recursos de mestres en funció de les demandes o de les necessitats urgents del sistema. Malgrat això, des de Girona, amb la companya Dolors Margret, mestres contractats pel programa de compensatòria, vam afrontar la possibilitat dels recursos que acompanyaven el programa per iniciar un projecte molt local que, des d'una perspectiva de canvi de les realitats de grups, en concret de dones, impulsés l'alfabetització i la postalfabetització. Vam estar tres mesos recorrent els diferents barris de la ciutat de Girona on hi havia la necessitat d'establir projectes comunitaris d'alfabetització, amb constant diàleg amb els agents socials. Visitàvem i recorriem els blocs de pisos dels barris obrers de la ciutat, i ens vam centrar en els col·lectius de dones d'edats compreses entre 18 i 55 anys per “conscienciar-les” que calia apuntar-se a les classes d'alfabetització. L'alfabetització, per ser funcional, havia de ser una necessitat real. Analitzàvem conceptualment el paper de l'educador i l'educand, l'educació bancària com a instrument d'opressió enfront de l'educació alliberadora... un

recorregut teòric per la pedagogia freireana. Ens nodríem de valors, de projectes i d'utopies, però sobretot ens impregnàvem de la pedagogia de Paulo Freire: no sols era necessari ensenyar la lectoescriptura, sinó que també, repeteixo, era bàsic desenvolupar una consciència dels propis problemes i de l'entorn social.

Haviem de passar a l'acció. S'anava concretant la idea que combatre l'analfabetisme funcional havia de formar part d'un debat permanent amb l'entorn, d'un procés d'alfabetització instrumental entorn de temes desafiadors del barri i de la dona i, finalment, d'una participació en les lluites veïnals. Treballar comunitàriament amb els grups de dones que es van anant creant va ser un exercici per comprendre que la història l'anàvem construint també nosaltres i, a la vegada, també ens construïa. Les classes, les fèiem en el local de l'associació de veïns o del barri, i les iniciàvem amb un debat sobre un tema desafior per desenvolupar la seva descodificació, però l'acció educativa continuava fora de l'aula corresponent. Ens reuníem en un dels pisos d'una de les dones del grup, prenent cafè amb llet, allargàvem la conversa que ens havia suggerit el tema desafiant del dia o el complementàvem amb altres temes quotidians i personals, o anàlisis que abordàvem sobre les necessitats que detectaven en el barri com a treballadores, com a usuàries dels serveis públics, com a consumidores... Mancomunar les lluites barrials i locals, i ser crítics davant de la política municipal i de la problemàtica per la millora de l'entorn amb serveis i accions populars permetia una dinàmica de construcció d'organització popular en què les dones tenien un paper transcendental. L'aula, doncs, tenia una adscripció pedagògica, ideològica i política al voltant de les significacions socials de l'accés a la cultura.

Metodològicament, ens impregnàvem dels seminaris de la Coordinadora d'escoles d'adults de Girona i del Servei per a l'Educació Permanent dels Treballadors (SEPT), analitzant la teoria i la metodologia de Freire; també de les primeres experiències de Salt i Torre Alfons XII —Les Pedreres de Girona i dels materials elaborats entorn de la cartilla d'alfabetització “*Para ser un poco más libres*”²¹ que, amb il·lustracions de l'artista Vicenç Huedo, ens servia com a punt de partida per adaptar-la i contextualitzar-la a cada barri i a cada grup de dones. Per últim, assenyalar-vos una dada prou significativa: en tot aquest procés d'alfabetització i postalfabetització dels dos primers anys, unes 120 dones de diferents barris (Montilivi, Pont Major, Barri Vell, Torre Gironella, Germans Sàbat i Sector Est) van participar en el projecte. Vam ser capaces de construir cercles de cultura, motor del diàleg en l'educació alliberadora que ens il·lustrava la lectura de Paulo Freire, i llenço una espurna del mestre: *L'educació no canvia el món, canvia a les persones que canviaran el món.*

Fer de la lluita solidària i permanent un compromís polític i social

Va ser un dels principis bàsics del projecte de l'escola d'adults Girona, va actuar com a fil conductor. La lluita solidària ha estat i és molt efectiva en la conscienciació de

²¹ L'octubre de 1981 l'equip de mestres de l'Escola d'Adults de Font de la Pólvara (Sector Est), amb la coordinació de la delegació del SEPT, edita la cartilla d'alfabetització “*Para ser un poco más libres*” il·lustrada pel pintor Vicenç Huedo; està inspirada en el mètode creat per Paulo Freire que alfabetitza a partir de paraules desafiantes.

²² L'Espai Antiracista Salt-Girona és un col·lectiu social format per entitats i persones d'origens i sensibilitats molt diverses però que han decidit treballar juntes, cadascuna des dels seus bagatges i experiències, per eradicar qualsevol forma d'exclusió o discriminació, de dret o de fet, per motiu de nacionalitat, color de pell, lloc de naixement o tradició cultural o religiosa. Ho fan col·lectivament i de maneres molt diferents, des de la formació en jornades i xerrades a la mobilització ciutadana, des de les bústies de denúncies antiracistes a les campanyes pel dret de vot per a tothom, des de la denúncia d'aquells que basen la seva acció política en l'exclusió, al treball contra la segregació escolar, des de pintar un mural a l'exigència institucional.

la gent que participa en aquest entorn. L'escola no pot estar inactiva davant les moltes injustícies que passen al nostre voltant, moltes vegades silenciades pels mitjans de comunicació. La lluita és un bona eina i per això, l'escola ha fet de la solidaritat un compromís interioritzat constant i una tendresa quotidiana molt saludable. Des dels seus inicis, vam ser impulsors de l'acollida dels i les treballadores de la immigració andalusa i extremeña, treballant en plans comunitaris a tots els barris de la ciutat; anys més tard, vam passar a l'acollida de població immigrada d'origen estranger per impulsar un treball intercultural, i vam difondre de manera popular el primer mètode en català d'alfabetització seguint les pautes freireanes, *"El català, una llengua per a la igualtat"*, silenciats pel Departament d'Educació pel seu contingut polític.

Des de la solidaritat internacional hem estat amatents a les campanyes internacionalistes, des d'una perspectiva democràtica i anticapitalista. Hem participat en la campanya d'alfabetització a Nicaragua des de la Coordinadora d'escoles d'adults de les comarques gironines, hem estat en el marc d'una gira cap a Gaza al costat del poble Palestí per denunciar el genocidi d'Israel, o al costat de les dones de Srebrenica, que van patir el genocidi més gran del s. xx a Bòsnia, denunciant-ho públicament i fent-los costat durant la seva visita a Girona dins la gira que vam organitzar amb Ajudà Obrera a Bòsnia, així com també vam participar en el llibre *"Bòsnia: un crit de justícia!"*, que és el relat de 62 testimonis del genocidi de Srebrenica. Vam donar suport a la lluita dels pobles txetxè i kosovar per la seva independència. Des de la solidaritat de classe, hem estat al costat de les lluites obreres com la de les dones de l'empresa Jaeger Ibèrica, actual Magnetti Marelli, que van aconseguir la primera sentència d'igualtat salarial entre dones i homes, o la de les treballadores de neteja per millorar les seves condicions laborals, o la dels treballadors i treballadores de Panrico en defensa dels seus llocs de treball i contra la deslocalització de l'empresa. Des de la solidaritat en defensa del territori hem volgut compartir i estendre les lluites de les ocupacions de terres pels jornaleros andalusos amb xerrades a l'escola i a la ciutat, les lluites contra la variant de Sant Daniel o la MAT (Molt Alta Tensió) en el territori gironí, o les lluites pel dret a decidir i la república catalana. Des de la solidaritat amb les lluites per recuperar la gestió i titularitat directa i pública dels serveis públics, hem participat en les plataformes pel dret a l'educació, pel dret a una salut pública i gratuïta, pel dret a l'avortament, pel dret a un habitatge digne participant en la Plataforma d'Afectades per la Hipoteca (PAH) del barri... Des de la solidaritat i les lluites pels drets polítics hem donat suport activament a l'acollida de refugiades, a la campanya pel dret a vot per a tothom, i hem participat, alumnat i professorat, en l'Espai Antiracista Salt-Girona²², que ha denunciat que *als nostres barris veiem com es normalitzen els discursos racistes i la presència de partits xenòfobs, com es fan polítiques i assignacions de recursos públics discriminatoris i batudes policials que apliquen una Llei d'estrangeria que condemna veïns i veïnes a la il·legalitat o l'expulsió,*

mentre a moltes altres se'ns neguen els drets polítics i de participació. Impulsar la solidaritat i la cooperació permanent també és contribuir de manera eficaç a l'acompanyament de processos transformadors i és una eina de mobilització ciutadana des d'una perspectiva de classe; és estar al servei de la classe treballadora jove i adulta.

Hem anat més enllà dels temaris acadèmics, per això l'escola sempre s'ha plantejat conèixer què passa avui, entendre per què passa i, sobretot, què s'hi pot fer. La pràctica de la solidaritat ens ha fet sentir-nos més equipats per combatre l'aparell administratiu que sustenta l'educació neoliberal.



Reivindicació al carrer de l'escola

Fer una experiència amb joves per superar la dicotomia treball manual-treball intel·lectual. L'acord entre Escola d'Adults de Girona i l'Escola Taller Municipal de Girona

L'Escola Taller Municipal de Girona (1986-2008) reunia joves entre 16 i 25 anys. Va ser un projecte molt interessant que intentava relligar tres àmbits o necessitats de

²³ L'any 1987 la Formació d'Adults passa a dependre del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, depenent de la Direcció General de Formació d'Adults. La Llei de Formació d'Adults de Catalunya va ser aprovada pel ple del Parlament de Catalunya, el dia 27 de febrer de 1991. El 2006 la Formació d'Adults torna a dependre del Departament d'Educació, concretament de la Subdirecció General de Formació Professional.

la realitat social: la formació professional dels i les joves en situació d'atur, la rehabilitació del patrimoni de la ciutat tot treballant en obres i projectes d'interès comunitari, i la inserció d'aquests joves en el mercat laboral.

La integració del professorat de l'Escola Adults de Girona en els diferents mòduls de l'Escola Taller va ser decisiva per implantar unes metodologies pedagògiques actives i innovadores: formar uns joves molt desmotivats, amb l'estigma d'haver "fracassat" a l'escola o a l'institut, provinents en la seva majoria de barris deprimits de la ciutat, als quals se'ls havia dit i tenien interioritzat que no servien per res. Es tractava, doncs, "d'inventar" noves eines d'aprenentatge, fent la formació en un context laboral real, amb un alumnat molt divers i heterogeni, i sense més recursos que la total implicació i motivació del professorat dels diferents oficis (sense cap experiència ni formació pedagògica), amb el suport de l'Escola d'Adults.

Com es podia fer una classe amb alumnat semianalfabet o amb discapacitats al costat d'altres amb Graduat Escolar, Batxillerat o fins i tot algun curs universitari? Com s'havia d'organitzar la formació per permetre la qualificació dels alumnes amb més coneixements i aptituds i la progressió dels menys preparats? Com es podien impartir els coneixements instrumentals imprescindibles per assolir les competències de cada ofici, al mateix temps que s'executaven obres i projectes reals de la ciutat? Com es podia implantar el debat polític per a la transformació de la seva realitat com a treballadores i usuàries? L'Escola d'Adults va ser un instrument clau per abordar aquests reptes: aprendre un ofici treballant per a la comunitat, fer una educació integradora i solidària adreçada a persones molt diferents per origen, formació i estatus social. Havíem de ser capaços de superar els programes encotillats, que el Departament de la Generalitat²³ oferia per a l'educació d'adults. I la clau per fer-ho possible va ser que professorat de l'escola d'adults ens vam incorporar a l'equip docent de l'Escola Taller. Vam participar en les tasques quotidianes de programació, rellegant la teoria amb les pràctiques dels diferents oficis i amb els projectes d'obra o serveis que realitzaven els alumnes, en el seu seguiment tutorial, en la preparació específica per obtenir el graduat escolar o el graduat de secundària adaptat als tallers, en el tractament de la problemàtica de les persones en situació de risc social, immigrades o amb discapacitat... En aquest sentit, tant alumnat com educadors i educadores vàrem aprendre, sobretot, a posar-nos al lloc de l'altre i a ser solidaris.

A les sis del matí ens aixecàvem per anar a fer classes a l'Escola Taller perquè era el moment més idoni per fer les sessions —d'alfabetització, de mates, de català...— dins del taller i mentre l'alumne treballava, en col·laboració amb el mestre de taller, subdividint grups i individualitzant si calia la formació, partint del nivell i dels interessos de cada alumne, aprenent els conceptes i procediments tècnics de cada especialitat per treballar-los amb l'alumnat. Coneixent, també, els projectes i obres a realitzar proposats per l'ajuntament de la ciutat. En les assemblees setmanals no sols es

valorava la tasca educativa en els tallers, les obres... també ens permetia fer debats de com podíem transformar la nostra realitat més propera, i com es podien anar incorporant joves de l'escola taller a tasques en els seus barris, fins i tot assumint el paper de dinamitzador/a de grups barrials.

Es feia evident que calia revaloritzar de bell nou aquests joves com a subjectes del seu present i el seu futur, i no sols com a futura mercaderia d'un mercat laboral que cal transformar si volem avançar en termes de dignitat. El model d'escola participativa, solidària i al servei del poble va ser la motivació del conjunt dels treballadors i treballadores, alumnat i professorat de l'Escola Taller, i va fer possible que un nombre important de joves de Girona i altres pobles s'incorporessin a la vida social i professional en igualtat de condicions, accedint a un treball i una vida dignes.

Van ser les administracions, tant nacionals com locals, les que no van donar continuïtat al projecte per raons econòmiques: es van deixar de rebre diners de la Unió Europea. Però el més greu és que les administracions governades per les esquerres parlamentàries no van ser capaces d'integrar l'escola taller com una necessitat bàsica de servei públic per la lluita contra l'atur i la precarietat dels joves.

Les tres experiències relatades tenen una lectura comuna: és possible, des d'una dimensió política, que una escola i unes experiències formin part d'un servei d'educació permanent d'adults públic, democràtic en la seva gestió, integrat a la problemàtica de l'entorn en sentit ampli i que permeti l'accés a l'educació bàsica, que s'havia negat a la classe treballadora.

"Totes nosaltres sabem alguna cosa. Totes nosaltres ignorem alguna cosa. Per això, aprenem sempre", Paulo Freire. [Miquel Blanch]

La Troca com a projecte emancipador. La seva gènesi

Escola Comunitària de Formació Permanent la Troca



L'inici i els ingredients d'una experiència com la de La Troca són històricament bastant habituals: unes persones, unes necessitats i possibilitats, un projecte, uns primers passos eufòrics i vacil·lants, unes reflexions prospectives des del coneixement del passat.

Unes persones

Davant i darrere d'un projecte sempre hi ha unes persones. A La Troca també. Unes persones, com tantes d'altres, amb sensibilitat pels col·lectius que tenen dificultats socioeconòmiques i correlativament amb manca d'algunes eines bàsiques per poder gaudir, aportar i gestionar la societat en la que viuen: qui ha arribat fa poc a la nostra societat i desconeix les nostres llengües, o qui el sistema —capitalista *of course*— ha expulsat o està sent expulsat de la societat viva i també la resta de sectors socials que, sense dificultats socioeconòmiques importants, tenen individualment deficiències en competències bàsiques per a la vida quotidiana, en alguns aspectes o en alguns moments concrets de la seva vida.

Unes persones, com tantes d'altres, amb experiència professional, que porten anys treballant en entitats sense afany de lucre, en serveis municipals o autonòmics, que han viscut les dificultats en les que es troben moltes persones, que han conegut les seves riques cultures d'aquí i d'allà i han fet un procés inicial d'intercanvis culturals, que han empatitzat amb elles i s'han enriquit mútuament, que han patit, que s'han sentit sovint impotents davant les injustícies, amb ràbia i amb indignació, que han rigut i han celebrat festes juntes.

Unes persones, com tantes d'altres, que en algun moment s'han sentit insatisfetes de la tasca que estaven o s'estava fent en les entitats o institucions on treballaven, que creien que era millorable, que en algun moment han somiat i han vist possibilitats noves, nous horitzons, que s'han anat contagiant l'entusiasme, que s'han vist fortes per iniciar una nova aventura, conscients de les dificultats, segures de que les superarien, amb el temor als obstacles —tenen experiència— i la gosadia de qui se sent fort en les febleses i els desànims.

Unes persones, com tantes d'altres, que intueixen què volen fer, més que tenir-ho tot definit i tancat, intueixen i van construint durant mesos el disseny del projecte, i un dia es posen a caminar. I el camí els va obrint dreceres, cruïlles on han de decidir per on continuar, obstacles que no esperaven i que han de superar o evitar, possibilitats que desconeixien, portes tancades infranquejables, portes amb escletxes practicables si no fos perquè algú té el peu posat a l'altra banda i fa molt difícil obrir-les. Han començat a caminar i veuen com la meta s'allunya, però està allà, en el camí.

En definitiva, unes persones com tantes d'altres, som les que hem obert a Sants l'espai comunitari de formació permanent que anomenem La Troca.

Unes necessitats, unes possibilitats

Els barris de Sants, on està ubicada La Troca, són uns barris de Barcelona que anys enrere hauríem anomenat barris obrers i populars. Amb fàbriques tèxtils importants històricament, amb tots els tallers secundaris que les acompanyaven, amb ateneus populars, amb societats obreres amb noms tant suggeridors com la “Cooperativa Obrera la Lleialtat Santsenca”, amb barreja social de classes mitges o mig-baixes, amb sectors que fa uns anys hauríem anomenat classe treballadora i que avui, en part, podríem denominar amb aquesta categoria àmplia de *precariat*. La Troca prioritza aquests sectors, però està també orientada a tot el ventall social del barri. Les necessitats formatives en competències bàsiques *per a la vida i la transformació social* no són exclusivament necessitats d'uns grups socials determinats, sinó que al llarg de la vida les persones joves i adultes, totes, anem descobrint que ens manca alguna competència bàsica en funció de les muntanyes russes (personals, socials, professionals) en què ens anem trobant. Sabem, a més, que l'intercanvi i la convivència entre tots els sectors socials, entre edats i cultures diverses, entre persones molt i poc qualificades és un factor enriquidor per a totes.

Als barris de Sants amb 111.942 habitants no hi ha un centre de formació de persones adultes. Molt poques entitats o recursos ofereixen competències bàsiques acadèmiques, però en canvi hi ha un ric teixit associatiu de tot tipus (entitats veïnals, espais i caus, espais de gestió comunitària o autogestionats, col·lectius feministes, de suport a les persones migrades, xarxes de suport mutu, entitats de l'economia social i solidària...) i també un teixit cultural per a persones joves i adultes (colles de cultura popular, grups de teatre, agrupacions corals, cinema cooperatiu, etc.). Per tant, hi ha necessitats i possibilitats. No obstant això, els recursos culturals sovint no arriben als col·lectius en situacions més fràgils, pel preu o per la seva pròpia invisibilitat bidireccional, que és causa i efecte de la llunyania d'aquests sectors als batecs de la societat i les seves propostes. També s'autoexclouen moltes veïnes i veïns del barri, titulades o no titulades, quan l'oferta es considerada una pèrdua de temps, quan no es planteja o no és formació en competències sentides com a necessàries per viure i actuar socialment.

Cal preguntar-se, tanmateix, si hi ha un ric teixit associatiu i un ampli teixit cultural al territori, ¿quina necessitat hi ha de La Troca? Quan vam començar teníem tres raons. La primera ja l'hem dita, la manca d'un centre de formació en competències bàsiques acadèmiques als nostres barris de Sants per a persones joves i adultes. Però cal insistir de seguida que entenem les competències bàsiques acadèmiques, no com a quelcom aïllat de la resta de competències bàsiques *per a la vida i la transformació social*, sinó imbricades en aquest context ampli, divers i flexible.

La segona raó seria que, al menys a Barcelona, les entitats de tota mena —també els centres de formació de persones adultes— sovint per normatives, deixadesa o necessitats logístiques, es comporten com a ens aïllats, de manera que el terme “teixit social” resulta eufemístic. Metafòricament podríem parlar d’un bosc on cada espècie d’ocells mira per la seva família, l’alimenta i protegeix, al marge de les altres espècies. La Troca va començar la seva andadura fent un estudi sobre les propostes formatives del barri i, a continuació, va desenvolupar un procés participatiu molt concorregut per entitats i persones del territori, que va fer aflorar les possibilitats formatives existents i, encara més important, el coneixement que el veïnat tenia de la seva existència. Quan hi ha ofertes formatives i culturals no cal duplicar-les, si hi manquen dins el marc de les competències bàsiques cal crear-les i, confirmat aquest supòsit, interessava saber què demanarien persones i entitats al nou embrió d’entitat. El procés participatiu que va donar lloc a La Troca va resultar molt ric.

Però quines garanties tenia la nova entitat de no convertir-se en una nova espècie d’ocell aïllat arribat al bosc? Garanties d’entrada cap, a menys que s’aconsegueixi ordinar una gestió comunitària del projecte, com pretenem i intentem fent passos. Aquest era el tercer objectiu de futur que estava previst en els somnis inicials: col·laborar amb les altres entitats per enfortir un teixit associatiu consistent al barri. Avui podem dir que l’objectiu de futur comença a viure en present. Les paraules claus d’aquest repte són fer xarxa, filat o trama col·laborativa amb aquelles entitats i persones que, en principi, sentim unes mateixes necessitats... i embolicar La Troca.

Un projecte definit que es va definint

Creiem que qualsevol formació és formació en valors. De Freire, com d’altres pedagogs i pedagogues, però especialment de Freire, vam aprendre que l’educació mai no és neutra, fins i tot quan no es parla de valors s’estan transmetent valors: drets humans, feminisme, drets de les minories, dret a la llibertat d’opinió i d’expressió, ecologisme, respecte actiu a les diferències i a la diversitat... Però tots aquests drets i valors creiem que no s’han de presentar en teoria, sinó a partir de la realitat. Parlar de la realitat ens connecta amb el pensament crític, amb **el pensament i la pràctica emancipadora** que entenem que significa ajudar-nos mútuament a superar les càmeres de ressonància en què ens envolten els algorismes de les *big data* i els nostres cercles de confort. Passar de les “visceralitats” a les raons, raons argumentades que permeten pensaments diversos, conviccions diferents obertes a la falsació: una cosa és veritat, fins que deixa de ser-ho.

La Troca té un altre ingredient iniciàtic que ja hem enunciat, però que volem subratllar de nou i explicitar-lo un xic. És un projecte de formació en **competències bàsiques per a la vida i la transformació social**. Això per nosaltres representa competències en la lectura i la comprensió del món, competències per a la vida intra-

personal i interpersonal, competències ciutadanes i socials, competències transprofessionals, competències acadèmiques bàsiques. Totes aquestes competències tenen components universals i locals. És des del territori que s'han de definir i concretar amb la participació de la ciutadania i les entitats, amb la participació de totes aquelles persones que venen als nostres cursos i tallers, amb les aportacions de totes aquelles que els imparteixen, siguin professionals contractades o col·laboradores voluntàries.

Un altre eix, a més dels valors i les competències bàsiques *per a la vida i la transformació social*, és la **participació**. Per això vam començar el nostre camí, com hem dit, demanant a veïnes i veïns i a les entitats del barri, en diverses sessions, que ens ajudessin a construir un mapa de l'oferta formativa existent i de les necessitats no cobertes. Que ens ajudessin també a concretar quines són aquestes competències bàsiques *per a la vida* de la població adulta, els elements clau de la metodologia que cal implementar, com construir una xarxa territorial i una darrera sessió la vam dedicar al retorn de totes les aportacions. Ens vam trobar amb una magnífica acollida i participació d'entitats, veïnes i veïns expectants.

La majoria de les persones que impulsem La Troca som veïnes del barri i tenim experiència de treball en entitats formatives d'acollida sociolingüística i serveis públics. Podíem esperar d'un procés participatiu que se'ns obrissin uns horitzons inèdits i inesperats? Som sinceres, en part sí i en part no. Però sí esperàvem que la participació ens aportés matisos, nous sabors, el descobriment d'alguna terra inexplorada i, sobre tot, nous aires de col·laboració amb l'entitat que es presentava en públic, La Troca, entre el veïnatge i les entitats del barri. Sincerament creiem que es va complir l'expectativa. Començàvem a caminar!

La participació ha continuat sent un eix fonamental de l'organització i el funcionament regular de La Troca. L'entenem com una competència més que, com la majoria de competències, s'assoleix exercint-la a partir de la pràctica: a l'aula, a les assemblees trimestrals de tots i totes les participants, on es valora el funcionament del projecte i es fan propostes de millora, a les plenàries mensuals de les persones col·laboradores on fem el seguiment del desenvolupament del projecte; i també amb la participació al barri, coneixent l'entorn i aportant-hi si escau.

Els barris de Sants també tenen el seu espai de participació en l'esdevenir de La Troca, a través de la Comissió de seguiment del projecte on hi participen persones referents del territori, referents de l'educació de persones adultes, de la interculturalitat o del treball comunitari. La connexió i permeabilitat amb les necessitats i demandes de l'entorn i ciutadanes també es practica a partir de la participació de professionals i col·laboradores en nombroses taules de coordinació, tant territorials com temàtiques: taula d'educació de persones adultes, taula social, taula socioeconòmica, taula intercultural, Coordinadora per la Llengua, Impuls cooperatiu de Sants, Comissió de Formació...

Tothom al llarg de la vida pot i necessita aprendre coses. Sovint cal trencar la vergonya d'explicitar la manca d'un coneixement concret, quan la cultura social suposa que l'hauríem de dominar. Però trobar una entitat amb un clima obert, dinàmic, amable ajuda a trencar aquesta vergonya. Una atmòsfera que transmet a les persones el convenciment que totes sabem coses que podem ensenyar. A aquest sentiment íntim de que totes podem ensenyar sovint se l'anomena **“empoderament” personal**. És posar a la pràctica un intercanvi de coneixements operatiu. Jo necessito aprendre informàtica, però puc ensenyar costura; necessito aprendre castellà però puc ensenyar anglès. Ensenyar a, i aprendre de, són exercicis transitius si es crea el clima adient. Tots aquests aprenentatges a nivells bàsic són evidentment competències bàsiques *per a la vida*. Els més acadèmics són valorats per la societat, els més pràctics són com menystinguts, però tots són competències bàsiques.

Valors, competències bàsiques *per a la vida i la transformació social*, participació, xarxa territorial, clima agradable i alhora exigent en els aprenentatges, intercanvi de coneixements... no deixen de ser paraules altisonants de declaració de principis. Després la realitat i les possibilitats són les que són i es fa el que es pot. Ja ho sabem. Però ens agradaria que aquests principis ens continuessin guiant en el nostre camí iniciat i, de tant en tant, ens obliguessin a aturar-nos i preguntar-nos *¿per on anem?* ¿anem bé?

Altres eixos fonamentals del projecte: l'acollida, la mediació i l'orientació formativa. Tot projecte de persones joves i adultes ha de ser acollidor quan s'arriba i mentre ens trobem juntes. Amb tothom, acollidor per a les persones participants i acollidor per a les figures docents. L'acollida, com a eix permanent de l'acció educativa, més d'una vegada significa orientació sobre nous estudis, nous cursos, noves possibilitats que se li poden descobrir a la persona o/i, si cal, amb un acompanyament als Serveis Socials. A Barcelona hi ha força punts d'orientació juvenil. Però no existeixen punts d'orientació adulta. Quan acollim o quan fem cursos o tallers espontàniament fem aquesta tasca, però ens agradaria poder-la organitzar i oferir-la estructurada a La Troca.

Tot projecte implica també una organització. Volem que La Troca sigui pública i gratuïta. Si parlem de competències bàsiques, creiem que cal parlar de gratuïtat. Defensem que qualsevol persona jove o adulta té dret a accedir a una formació gratuïta en competències bàsiques per a la vida i, per tant, pública, és a dir, finançada a través d'impostos que cobreixin les despeses de personal i funcionament ordinàries de l'entitat que la imparteix. Esperem trobar fórmules de cogestió comunitària que permetin alhora la gestió pública i el desenvolupament del projecte i que la gestió pública no aboqui a un projecte pla, uniforme i suposadament neutral com ha passat tant vegades a la història.

Tenim experiència de treballar en entitats *subvencionades* públicament. Rebutjàvem aquesta possibilitat perquè significa una inseguretat permanent, una despesa

de temps ingent en la gestió de la recerca i gestió creativa de les subvencions i, finalment, una submissió dels projectes a les prioritats dels gestors administratius, sense poder participar en la definició d'aquestes prioritats, només molt indirectament i genèricament a través del vot quadriennal. Però... La Troca s'ha hagut de posar en marxa gràcies a subvencions. Ho entenem, entenem la situació actual, però esperem que no es cronifiqui.

Uns primers passos eufòrics i vacil·lants

Entre les institucions públiques possibles, La Troca s'inclinava per la vinculació municipal. És més propera, pot comprendre més fàcilment les necessitats formatives del territori que canvien amb els canvis socials, pot ser més flexible per adaptar-s'hi. A més esperàvem i esperem que la tendència política de l'Ajuntament de Barcelona entrés en sintonia amb el nostre projecte. Però... de nou, els peròs. La immensa majoria dels càrrecs públics els temes com el de la formació de persones adultes, que no tenen una presència social destacada, que són força invisibles, que són en el fons desconeguts, els contemplen des de la mateixa perspectiva que l'imaginari social comú; segueixen una equació sense gaire incògnites a aïllar: formació en competències bàsiques, *ergo* escoles d'adults, *ergo* departaments d'educació o d'ensenyament, *ergo* Llei de Funció Pública. Quan afegim competències bàsiques *per a la vida i la transformació social*, introduïm un factor desconegut o incomprensible per a la majoria. Què volen dir exactament?, què es vol fer?, un ateneu, un centre cívic, un casal cultural, una escola de persones adultes, una escola popular, una universitat popular? Els assessors municipals en educació, en participació o en economia social i solidària han entès l'interès que té la proposta, la replicabilitat, el possible revulsiu i l'alternativa que pot aportar a les pràctiques existents, però no són càrrecs electes, no tenen competències polítiques, són assessors. Els càrrecs públics s'ho miren amb simpatia, amb proximitat, amb cert entusiasme algunes d'elles, però tenen la responsabilitat de prioritzar les despeses públiques. I, tot i que les tècniques municipals que deriven persones a La Troca la consideren ja un servei imprescindible a Sants, alguns segueixen veient només l'equació exposada que acaba al Departament d'Educació sense incògnites a aïllar.

La Troca no neix de dalt a baix, l'Administració que crea un servei nou. En aquest cas s'haurien previst els recursos necessaris. Neix de baix a dalt, a iniciativa de veïnes i veïns del barri. El projecte era encoratjador, però tindria èxit en la pràctica?, respon a necessitats reals? Les persones que ho impulsem teníem arguments, l'havíem viscut, sabíem de la necessitat i la conveniència, però calia demostrar-ho. Amb aquesta pressió i aquest convenciment, en un local cedit per la Coordinadora d'Entitats de la Llei de Sants, compartit generosament, hem començat a posar en marxa La Troca amb una demanda tan nombrosa que no donem a l'abast.

Hem proposat formacions molt diverses: entre d'altres, eines per a la supervivència domèstica (economia, costura, comprensió de factures, reparacions “d'estar per casa”), salut, sexualitat i nutrició, jocs d'agilitat mental, informàtica bàsica, tallers per aprendre a utilitzar el mòbil i les xarxes socials, hem pogut muntar un aula informàtica d'ús públic amb donacions d'ordinadors, laboratoris d'expressió artística (música, plàstica, teatre, audiovisuals i expressió corporal), formació en competències prelaborals, passejades per conèixer el barri i els seus recursos i, per descomptat, alfabetització per a persones immigrades i aprenentatge inicial de les nostres llengües, amb molt bona assistència i llista d'espera per poder participar-hi.

Necessitem ampliar l'oferta formativa, oferint més formació bàsica acadèmica, el Graduat en Educació Secundària, preparació a proves del Sistema Educatiu, com a part de la formació bàsica *per a la vida i la transformació social*, però això requereix més espai, més persones contractades i seguir les normatives establertes que, en aquests moments, amb els mitjans que tenim, ens és impossible. Però amb el temps La Troca no deixa de créixer.

Unes reflexions prospectives des del coneixement del passat

Les escoles de persones adultes de Catalunya, com a model, neixen als anys setanta en una època molt convulsa sociopolíticament i molt esperançada per a una majoria de la població. La manca de locals adients n'era una característica que s'ha anat arrossegant al llarg dels anys fins no fa gaire, i encara algun centre de formació de persones adultes oficial és possible que estigui en precari. La Troca en aquest aspecte sembla seguir la tradició.

La majoria van néixer impulsades pels moviments veïnals que demanaven llars d'infants, escoles infantils, però també escoles de persones adultes, perquè sabien que el desert cultural que havia deixat la dictadura no ajudava els veïns i veïnes a trobar el seu espai personal a la societat, ni ajudava el veïnat a aconseguir les seves reivindicacions de serveis als barris, ni la gestió pública d'aquests. Escoles de persones adultes i territori eren vies de doble direcció que convergien. La implicació del i en el territori, en molts casos, representava la normalitat quotidiana.

Però també la implicació ideològica i política. En un barri al costat de Sants, alfabetització i neoelectura s'organitzaven explicant el modus de producció esclavista, el Certificat d'estudis primaris el de producció feudal i el Graduat el modus de producció capitalista. El mètode d'alfabetització d'aquest mateix barri i de moltes escoles populars de Barcelona i entorns tenia nuclis generadors com “fernández” (Manuel Fernández Márquez va ser un treballador mort a trets per la guàrdia civil en una vaga en una ciutat limítrof a Barcelona), “tarradellas” (primer President de la Generalitat), “assemblea”, entre d'altres. Des de la distància històrica a La Troca ens preguntem, responien aquests nuclis generadors a un “debat grupal” previ sobre “situacions exis-

tencials” que podien encapsular-se en aquestes paraules generadores? Havien de ser les mateixes en un barri de majoria cultural gitana, en un barri obrer o en un barri de recent al·luvió? La realitat és que eren les mateixes.

La Troca recorda i, en part reviu, aquests orígens. Té l'avantatge que ja coneix les derives per les que han passat els centres de formació de persones adultes en oficialitzar-se. La institucionalització als Departaments d'ensenyament / educació posa l'accent lògicament en les competències bàsiques acadèmiques, en competències que condueixen a titulacions inicials o que obren perspectives a titulacions posteriors. Les competències bàsiques *per a la vida i la transformació social* han anat quedant difuminades, de la mateixa manera que s'ha difuminat la implicació territorial i s'han uniformitzat els programes. Evidentment estem generalitzant, però sí que es pot afirmar que l'encaix amb el territori i les seves necessitats ha passat del projecte educatiu de centre a les persones concretes que s'impliquen sobrepassant el projecte.

Coneixem, doncs, els orígens i ens n'identifiquem, però el clima social no és el mateix de fa quaranta anys. La societat ha canviat, les il·lusions s'han esvaït en nombrosos sectors i seguint la tònica hi ha hagut un desencís en moltes de les institucions formatives, en paral·lel al de la societat. La Troca contempla les competències bàsiques *per a la vida i la transformació social* com a repte. Tem el cant de les sirenes que fan encallar i enfonsar els vaixells que indefectiblement naveguen en els mars del temps, però amb la il·lusió dels inicis espera sortejar els esculls. S'ha creat una comissió de seguiment del projecte on hi ha persones i entitats dels barris de Sants i persones externes, que poden anar supervitzant des de fora el procés i prevenir amb l'equip de La Troca les possibles derives indesitjades. No és fàcil, però ho trobem imprescindible.

La Troca intenta posar l'accent emancipador més en el projecte que en els ensenyaments. Un projecte feminista comunitari, per la justícia social, en lluita activa contra tot tipus de racisme, violència masclista o discriminació que es concreta en l'adhesió a multitud de convocatòries reivindicatives del teixit associatiu dels barris de Sants i impuls de nombroses mobilitzacions socials. La Troca entén l'emancipació personal de tothom a l'entitat com un procés d'osmosi directa i inversa, sempre inacabat, entre tots i totes les persones participants. Desvetllant col·lectivament les causes dels problemes, per passar en flux continu de la consciència ingènua a la consciència crítica. Diem que posem més l'accent en el projecte que en els ensenyaments. Quan una persona de qualsevol edat necessita i vol alfabetitzar-se digitalment, emocionalment, econòmicament o grafemàticament, creiem que la societat té la responsabilitat d'oferir-li un ensenyament de qualitat. La Troca entomem aquest repte per caminar cap a un horitzó comú d'emancipació social, enriquit amb les aspiracions de tots i totes. A classe, qualitat i ensenyament crític.

La ciutadania. Ens agrada partir de tres verbs, comunicar-los i ser-ne conscients quan escau: gaudir, participar i gestionar la societat. **Gaudir.** Agafo un bus i no

haig de caminar, obro l'aixeta i surt l'aigua, no l'he d'anar a buscar... Una mirada positiva sobre la vida a la ciutat (amb els seus pros i contres) i als serveis socials i culturals que ens poden ser útils i s'han de donar a conèixer: serveis socials, centres cívics, biblioteques... Donar-los a conèixer, orientar, acompanyar forma part del projecte educatiu de La Troca perquè tothom en puguem gaudir: obrir i obrir-nos a noves perspectives ciutadanes. **Participar.** Valorar el treball, el treball domèstic, el treball remunerat, el treball de la lampista que tanca una fuita d'aigua. Intentem comunicar com a Troca que en això consisteix la participació social. El sistema socioeconòmic dominant ha situat el treball només com la manera de guanyar-nos la vida i l'ha deshumanitzat. Ha fragmentat les feines de manera que no es vegi el producte final. Precisament nosaltres, contractades i col·laboradores, que fem tasques d'ensenyament on privilegiadament podem veure el producte final, estem en millors condicions d'entendre el nostre treball com a participació social. **Gestionar la societat:** participació en una AFA de l'escola, en un moviment ecologista, en un grup comunitari de suport mutu, en un partit polític, en accions contra els desnonaments, en grups solidaris... L'exemple d'una comunitat domèstica ajuda a entendre-ho: totes (i tots) en gaudim de la vida domèstica, tots (i totes) hem de participar de les feines, tots i totes l'hem de gestionar i decidir. De la mateixa manera la ciutat i la societat. Haurem de lluitar per fer-ho cada vegada més possible. Participar en la gestió de La Troca és una manera d'aprendre a participar a la societat.

Resumint descrivim per on intentem caminar: La Troca és un projecte emancipador des del territori, amb qualitat, exigència i pensament crític en els ensenyaments, participació dins i fora de l'entitat. I, sempre que ens és possible, alegria, esperança i bon humor.

Ciutadania activa al CEPA Son Canals (Palma, Mallorca)

Maria Magdalena Balle Garcia



Al CEPA l'alfabetització ciutadana i el desenvolupament de la competència social es treballa a través dels cursos de nacionalitat i altres iniciatives com són: un club de lectura, grups de debat intergeneracional (alumnes joves de 1r i 2n d'ESPA amb dones majors de 45 anys), un club de debat al curs de Nacionalitat, cursos d'alfabetització digital, a més de grups de conversa per a alumnes d'A2 de català i espanyol, seminaris de drets i deures i la creació d'espais de convivència intercultural on hi ha una interacció real i positiva entre alumnes de diferent procedència.

Totes aquestes iniciatives encoratgen els alumnes de les escoles d'adults a què s'involucrin activament en la vida comunitària. Les activitats exposades van adreçades a grups molt heterogenis en termes d'edat, gènere i origen. Tots ells són grups vulnerables o susceptibles de patir exclusió social. Els CEPA tenen la funció de ser escoles de la "segona oportunitat" des d'un punt de vista no només acadèmic sinó també com a dinamitzadors de la ciutadania activa.

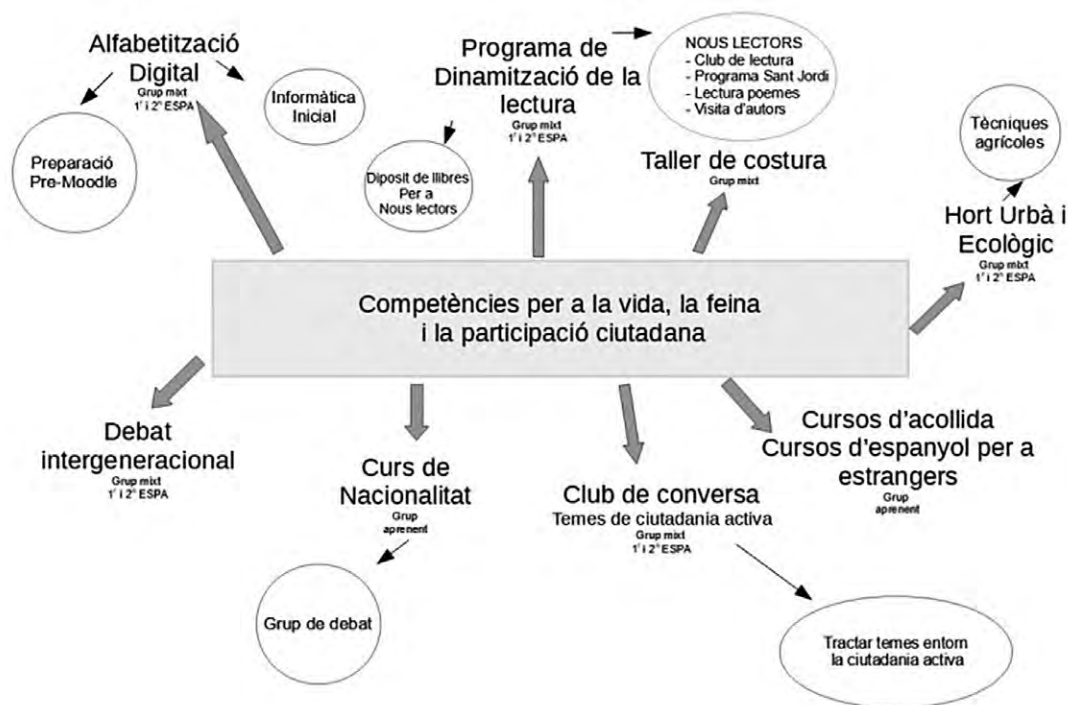
Qui som? El nostre barri

El barri de Pere Garau és el barri de Palma que té la pressió demogràfica més elevada de Palma i la previsió és que augmenti considerablement els propers anys. A més, compta amb molts pisos pastera on hi viuen llogaters d'una gran diversitat de nacionalitats. Els darrers anys algunes iniciatives dels veïns i el moviment assembleari del barri han dut a terme algunes pràctiques molt interessants com la creació de la tau-la proinfància, encapçalada pels serveis socials Llevant-Nord i més de 15 entitats, escoles i associacions. El treball en xarxa ens ha dut a generar una sinergia entre el CEPA i les escoles públiques del barri. Els pares de les escoles assisteixen als cursos que organitzem. Un altre partenariat molt fructífer és el creat entre Serveis Socials, les ONG i entitats socials i cíviques de la barriada i el CEPA. Els usuaris d'aquestes entitats, sense ànim de lucre, assisteixen als taller de costura, al curs de Nacionalitat i gaudeixen també de l'hort urbà del CEPA entre d'altres espais.

Les experiències que s'exposaran a continuació han desenvolupat, d'alguna manera, alguns aspectes essencials de la ciutadania activa. Totes elles estan emmarcades en diferents programes educatius europeus d'inclusió social duts a terme des de l'any 2005 adreçats a quatre grups en risc d'exclusió social per diferents motius:

- **'Eurostory a puzzle of the history of the 20th century'** (2005-2007): adreçat a alumnes de secundària que van fracassar als instituts i que estan en risc d'exclusió social. S'han reenganxat a l'educació formal després d'haver sofert molts entrebancs en el món laboral.

- **'Ecolinguae, a world of minority groups in a globalized Europe'** (2008-2010): adreçat a grups minoritaris.
- **'Lady Cafe, training for women over 45'** (2011-2013): adreçat a dones majors de 45 anys en atur.
- **'Citizens First, aprenentatge integrador per a dones immigrants'** (2017-2022) i la segona part del projecte, **'First Generation, Second Chance'**, s'adrecen al col·lectiu de parets immigrants en general. Té com a objectiu combatre l'abandonament escolar entre la població migrada.



Les primeres activitats que exposem són activitats consolidades al CEPA, ja que a partir d'alguns dels projectes esmentats a dalt, s'han incorporat a l'oferta del centre. De fet, s'han convertit en activitats 'ham', iniciatives captivadores que atrauen la població migrada més remota a les escoles d'adults. Totes elles han perdurat en el temps i són part del dia a dia del CEPA, malgrat l'acabament del finançament dels projectes generadors. Actualment només n'implantem un.

Pel que fa a l'aspecte d'integració dins de la comunitat d'acollida, la mallorquina, des del nostre centre escolar volem oferir-los no només formació sinó una sèrie d'ac-

tivitats socials perquè coneguin la llengua i la cultura de la nostra illa. Les dues activitats destinades a crear un espai de convivència intercultural són:

- A) L'hort ecològic i urbà: espai de convivència intergeneracional i intercultural, creat arran del projecte *Citizens First*: apoderament i formació integral de la dona immigrada.

Els darrers anys s'ha fet un esforç per tenir un centre obert a la barriada: un hort urbà a disposició de tots els veïns amb un doble objectiu. D'una banda, animar a les dones migrades del Nord d'Àfrica i altres grups extracomunitaris, majoritaris en el nostre entorn, a sortir de l'àmbit domèstic i establir noves coneixences en el barri. Per això, hem fet de l'hort un lloc

de trobada on hi participen principalment dones migrades de totes les nacionalitats, usuàries del projecte europeu *Citizens First*, i alumnes d'ES-PA. D'una altra banda, els nostres alumnes, principalment joves d'entre 18 i 25 anys, necessiten prendre consciència del valor afegit i enriquidor que suposa viure en un barri intercultural. La participació en l'hort pretén crear una interacció real i intergeneracional mitjançant activitats adreçades a ambdós col·lectius: elaboració de sabó amb herbes aromàtiques, de saquets d'herbes per guardar la roba, etc. Algunes de les activitats plantejades són liderades per dos grups d'alumnes molt diferents i, inicialment, molt distants. Les activitats a més poden ajudar a crear un vincle intergeneracional molt interessant per a l'aprenentatge d'uns adolescents que s'han reenganxat a l'educació.



Creació olis essencials

Activitats liderades pel col·lectiu de dones migrades.

Les dones esdevenen les talle-
ristes i transmeten els seu co-
neixement de botànica, cuina,
etc. Les dones del Nord d'Àfrica
solen tenir un domini de la flo-
ra del seu entorn més immediat
pel que fa a les herbes aromà-
tiques i les espècies que es fan
servir a cada estació i, sobretot,
coneixen les propietats medici-
nals de cada una d'elles. El fet
de parlar d'un tema que domi-
nen pot ajudar a rompre el gel
en els tallers que s'organitzen
amb els alumnes d'ESPA. Els
tallers poden ser de botànica o
de cuina de temporada aprofita-
nt part de la collita.

***Activitats liderades pels
alumnes de 1r i 2n d'ESPA,***

són els promotors de l'activitat
de conscienciació mediambiental. Juntament amb la professora de Ciències
expliquen el que han après a classe de natura a les dones migrades: com reci-
clar la matèria orgànica i com fer servir la compostera; abasten temes envers
la conveniència de controlar plagues de manera natural, sense utilitzar cap
mena de productes químics i també quins són els avantatges de menjar frui-
ta i verdura de temporada i de productes de proximitat i el paper que juguen
espècies com les abelles per a la pol·linització i la necessitat de mantenir la
diversitat de la fauna per tal d'aturar el sorgiment de nous virus.
Aquesta activitat està coordinada pel Departament de Natura i per la Comis-
sió de Medi Ambient i Salut. És una activitat transversal que contribueix a la
conscienciació mediambiental.

A més, l'actual crisi del coronavirus ens ha fet veure la importància que té la
producció pròpia per reactivar l'economia local.

- B) L'Ecoarmari de roba i el taller de costura** és el segon espai de convi-
vència intercultural. Com l'hort ecològic, té un doble vessant com a activi-
tat per fer retocs a la roba, cosir i customitzar-la. Ha estat un espai d'inter-



Creació de sabons amb herbes de l'hort

canvi de roba que ha funcionat molt bé com a activitat 'ham', ha engrescat a les dones i al mateix temps ha afavorit realment la interacció entre les dues comunitats: la mallorquina i la nouvinguda. Les dones estrangeres tenen molt interès en aprendre a cosir i moltes d'elles han esdevingut talleris-



Visita a l'albufera d'Alcúdia (explorem la fauna)

tes amb els anys. En molts dels seus països hi ha una llarga tradició de microcrèdits destinats a tallers de costura i per això moltes d'elles s'apunten al taller amb algunes nocions. La segona part de l'activitat és molt més teòrica i està relacionada amb la conscienciació ecològica. S'organitzen tallers de reciclatge amb la fundació deixalles i es combina la part teòrica de conscienciació de com prevenir el consum frenètic amb una part més pràctica, que consisteix a donar una segona vida a la roba.

Activitats de present i futur:

C) Ciutadania activa a grups que assisteixen al curs per obtenir la nacionalitat (cursos 2019-2021).

El CEPA Son Canals és l'única escola d'adults de les Illes Balears que prepara l'accés a aquestes proves. Arran del curs hem creat un club de debat integrat en el currículum de Nacionalitat.

Alguns exemples del focus temàtic del debat són: la participació ciutadana i la democràcia, a partir del model polític dels seus països com a referència (el 98% d'alumnes són africans); el pas d'una dictadura a la democràcia; els drets i deures fonamentals com a ciutadà europeu o canvis a la societat espanyola els darrers 40 anys.

Al marge dels debats generats a partir del temari, es fomenta la participació en activitats com el 25 N i el 8 M, el dia internacional dels drets humans, el dia mundial de la llibertat de premsa, etc. Aquesta activitat es preveu que tingui continuïtat al CEPA els propers anys.

D) Preparació premoodle per a poder assistir a un curs semipresencial. Durant el curs 2020-2021 s'ha ofertat un curs d'espanyol al SOIB (Servei d'Ocupació de les Illes Balears) al CEPA a través de la plataforma Moodle adreçat principalment a la població migrada, que requereix una formació digital. El CEPA proveeix recursos, suport informàtic i unes sessions per preparar els alumnes. A causa de la COVID tots els cursos es fan, en gran mesura, virtualment. Probablement aquest model d'ensenyament se seguirà implantant durant el curs 2021-2022.

Aquest curs d'espanyol ha servit per posar de manifest que la majoria dels alumnes immigrants necessiten una mica de suport per fer el curs a distància. Alguns han desenvolupat fòbia a la tecnologia. Aquest suport és insuficient si no trobem un professor de la matèria que faci veritablement de tutor, que tenguí cura de la part emocional, en cas contrari, aquesta transició del curs presencial a la distància està condemnat a ser un fracàs. En el nostre cas, hem treballat amb una professora nadiua, que és una igual perquè és colombiana i fa poc temps que viu a les Illes. Ha passat per situacions semblants als seus alumnes i mostra una gran empatia. En aquest cas, l'elecció del professor és molt important.

Hi ha moltes emocions que s'activen davant el procés d'aprendre a aprendre a través de les TIC. Quan es tracta de persones adultes, cadascun arriba amb la seva experiència, i les emocions que això desperta, són diferents. Per això, la figura del tutor per acompanyar a l'alumnat per a guanyar seguretat i confiança en si mateix és molt important. A l'acompanyament que es fa en aquests cursos predistància les competències emocionals s'han de treballar i les eines digitals s'han d'incloure de manera paulatina. L'escletxa digital i social als CEPA és fa molt evident

Una part important de l'alumnat no té possibilitats d'utilitzar les TIC i corre el risc de quedar-se fora en una societat i una economia cada vegada més digitalitzades. El CEP-IBsteam (Centre de professors que treballa per a la introducció de l'aprenentatge digital als centres educatius) ens donarà el suport tecnològic i els recursos humans per dur a terme aquest curs l'any que ve de manera encara més organitzada i sistematitzada.

Activitats organitzades anys enrere i que van contribuir a treballar la ciutadania activa:

E) Drets i deures de la dona immigrada en els dos primers anys del projecte *Citizens First* (2017-2019): apoderament i formació integral de la dona migrada.

Els dos primers anys es va oferir formació en un doble sentit: com a ciutadans i com a membres d'una comunitat amb uns trets identitaris específics.

Pel que fa a la integració en la ciutadania es van organitzar uns cicles de xerrades entorn al qual un estat democràtic ofereix i demana als seus habitants, tenint en compte la perspectiva de gènere. Consideràvem important per a les dones immigrades conèixer la legislació tant estatal com autonòmica, incidint en els drets i deures cívics. Com a treballadores han de tenir accés a la legislació laboral i informació sobre el mercat de treball a Mallorca i la formació que en necessiten. També consideràvem crucial el fet que poguessin accedir a la informació sobre temes de salut i dona en els cicles vitals: anticoncepció, maternitat i climateri. Per aquestes dones era important estar protegides i protegir les seves filles contra la violència masclista i calia facilitar-los un assessorament sobre centres d'acollida, informació pel que fa als maltractaments, a com evitar pràctiques prohibides com l'ablació, matrimonis forçats, abandonament dels estudis imposats a les adolescents, etc.

F) Debat intergeneracional: intervenció de les dones 45+ a classe de 1r i 2n d'ESPA (2011-2013).

Les dones participants en el projecte europeu *Lady Café*, convertides en formadores durant el segon any del projecte, van esposar diferents problemàtiques derivades de la seva generació com ara: la manca d'oportunitats per estudiar a la universitat en el seu moment; els sostre de vidre o la continuïtat del rol de gènere (les dones han de seguir fent de cuidadores de la gent gran, manca de conciliació familiar i de corresponsabilitat...). Es crearen grups de debat després de l'explicació de les dones sobre experiències viscudes a diferents grups classe d'ESPA, format majoritàriament per adolescents. Els alumnes d'ESPA plantejaren possibles sortides i solucions als problemes, després de participar en el debat amb les dones. L'origen de debat es generà a partir de diversos problemes i es donaren solucions tenint en compte el bé comunitari. Aquestes dones, durant els primers anys del projecte es van formar en molts aspectes, com ja s'ha esmentat, i ja es trobaven suficientment preparades per encapçalar aquests debats davant els alumnes d'ESPA, alumnes que han crescut en una societat democràtica i amb certs valors consolidats però que segueixen enfrontant-se al mateixos reptes.

Algunes d'aquestes dones continuen a dia d'avui amb la tasca com a talle-ristes o voluntàries al CEPA en el taller de costura per dones immigrades, a l'hort ecològic, etc.

Experiències d'èxit del passat que es contempla organitzar-les i adaptar-les a la nova situació COVID 19 en un futur:

G) Transició d'una biblioteca escolar a una biblioteca municipal. El CEPA comença a treballar en aquest projecte.

Es preveu que la biblioteca, que compte amb un dipòsit de llibres de més de 3000 exemplars, es pugui obrir a tot el barri amb un programa de foment de la lectura per a alumnes nouvinguts. Aquest programa consisteix a comptar amb llibres per a nous lectors, clubs de lectura adaptats als nous usuaris, un programa de lectura de poemes per apropar la poesia als ciutadans i visita d'autors a la biblioteca. El CEPA ja ha participat en alguna experiència entorn al foment de la lectura per a nous lectors.

L'any 2011, en un moment àlgid de la recessió econòmica, es va organitzar el primer club de lectura al CEPA arran del projecte *Lady Cafè: apoderament de la dona major de 45 anys en atur*. Aquest projecte va ser considerat una història d'èxit pel Consell d'Europa. El club de lectura girava al voltant d'escriptores europees feministes com Sofi Oksanen (Finlàndia), Dacia Maraini (Itàlia), Julia Malionova (Bulgària), Elif Shafak (Turquia). Es pretenia fomentar la competència lectora i crear el primer club de lectura i de debat. Es van triar escriptores europees feministes. D'aquesta manera es pogué veure que els reptes de les dones són els mateixos arran d'Europa. Es van triar països molt diferents per posar de manifest aquest fet.

Es van aprofitar les lectures per introduir i explicar diferents tipus de micro-violències i situacions discriminatòries, estereotips que cal superar envers la dona a través d'aquestes lectures. Una vegada les dones en atur participants van ser formades el primer any en un programa que incloïa altres disciplines a més de la literatura com la informàtica o el teatre social, esdevingueren formadores com hem explicat i intervenen a classe amb alumnes d'ESPA. Les xarxes socials ens serviren per treballar el contingut de gènere i perquè creessin un grup de comunicació i contacte entre elles, a més d'ajudar-les a treballar el sentiment de pertinença a un grup.

H) Club de conversa.

Aquesta activitat està emmarcada a les classes d'Espanyol per a Estrangers (A2) i Acollida Lingüística de Català (A2). És una activitat que es pot incloure a classe. La idea és treballar la transversalitat amb la població nouvinguda tocant els següents temes, que considerem cabdals per als alumnes nouvinguts, que gaudeixen de la ciutadania europea amb els seus drets i deures: l'equitat de gènere, el compromís amb la sostenibilitat, el compromís ètic i els valors que ens ofereix una societat democràtica. Aquests temes es treballen també al curs de Nacionalitat.

Conclusions

La importància de dissenyar programes adaptats a les necessitats reals de la població adulta és un fet indiscutible. Després de la crisi econòmica i social creada ar-

ran de la COVID-19 és encara més important adaptar la formació dels CEPA a les noves necessitats. De fet, el curs de Nacionalitat n'és un exemple. Amb el temps, aquest curs s'haurà de fer en línia perquè la demanda supera, per molt, l'oferta. Els CEPA de Balears haurien de tenir una oferta més adaptada al seu context perquè les necessitats formatives dels alumnes varien segons el context del centre.

El valor afegit de connectar l'alfabetització digital amb altres alfabetitzacions (lingüística, lectora, cultural i cívica) es reflecteix en les activitats que es presenten en aquest article. Molts dels alumnes de Nacionalitat tenen dificultat per escriure en castellà i, en alguns casos, fins i tot no entenen bé la llengua, cosa que suposa, que a vegades les explicacions s'han de traduir a l'anglès i al francès. Les activitats que es presenten formen part de diferents programes europeus ja conclosos però moltes d'elles han perdurat en el temps perquè entenem la formació de la població migrada de manera holística. No es pot desenvolupar una única habilitat o competència sinó que s'han de treballar de manera global sense deixar de banda les emocions compartides i l'acompanyament emocional i sobretot en moments com els que vivim.

És important que intervenguin diferents departaments a l'hora de dur a terme aquest tipus d'iniciatives a fi d'aconseguir que les activitats dirigides a la població migrada tinguin un impacte real, que arribi a la comunitat i a la societat en general.

L'article reflecteix com aquesta crisi ens ha fet adonar d'una nova mirada cap a altres perspectives a l'hora d'enfocar estratègies de treball al CEPA. La nova situació derivada de la pandèmia ens ha ajudat a activar metodologies actives alhora que feiem servir les tecnologies. Per introduir a la població migrada l'aprenentatge d'eines digitals s'ha de fer de manera transversal i, a més a més, cal tenir revertir les baixes expectatives que els alumnes migrats solen tenir d'ells mateixos. Treballem amb alumnes que han passat per experiències punyents i que els han fet migrar. Al mateix temps són persones que, en general, tenen una fortalesa i una voluntat increïble.

Totes aquestes iniciatives són de fàcil aplicabilitat a altres CEPA amb població immigrada. El fet diferencial amb altres CEPA de les Illes és que la feina en xarxa ens ajuda a implementar un programa que inclogui totes les alfabetitzacions de manera global (alfabetització lectora, digital, ciutadana, etc.)

Com s'ha esmentat abans, feim feina amb un grup de voluntaris, formats a través de diferents programes europeus, que ha desenvolupat un sentit d'afecció cap aquestes iniciatives d'inclusió social. Es tracta d'un sector de població adulta, major de 60 anys, amb moltes inquietuds socials i amb molta energia, grans capacitats i ganes de participar en una societat transformadora i més justa. En aquest grup hi ha dones migrades semi integrades, que amb el temps han esdevingut talleristes i que tenen molts més recursos i empatia per acompanyar el grup de dones manco integrades i més allunyades de l'escola.

El desenvolupament local com a procés educatiu: la intervenció de l'associació IN LOCO en la Serra de Caldeirão

Maria Priscilla Soares & Alberto Melo
Traducció: Loris Viviani, Rosa Navarro i Juanma Sanchis



El present text es va construir a partir d'una experiència de camp o, en altres paraules, mostra els límits del context singular en què aquesta experiència es desenvolupa i també la virtut d'estar arrelada en un procés de cerca quotidiana de solucions possibles i ajustades. No proposa un model d'intervenció, sinó que defineix una actitud, una manera d'abordar la realitat.

El nostre treball va començar en 1985, en una zona particularment desfavorida i marginada, el nord-est d'Algarve. Començarem sent tres persones de l'Institut Politènic de Faro. Vam anar creixent i evolucionant. El nostre equip va arribar a tindre 70 efectius (hui dia no seran més d'una vintena) treballant en un territori que cobreix i envolta la Serra de Caldeirão (prop de 3500 km²). Des de 1988, ens organitzem de forma autònoma en una estructura de ciutadans per al desenvolupament local, l'Associació In Loco.

L'Associació In Loco

L'Associació In Loco és una organització sense fins de lucre, creada seguint el rastre del Projecte RADIAL (Xarxa de Suport per al Desenvolupament Integrat d'Algarve) que va començar tres anys abans. Va ser reconeguda per l'IEFP en 1991, com a Associació de Desenvolupament, acreditada com a entitat formadora, en 1988 i considerada persona col·lectiva d'utilitat pública en 2001.

Les seues principals finalitats són: (a) el desenvolupament local entés com a procés de millora de les condicions culturals i materials de la vida de les poblacions, a través d'iniciatives comunitàries; (b) la plena valoració dels recursos humans i materials de l'interior serrà d'Algarve, en connexió amb les poblacions locals i totes les institucions i personalitats interessades.

Per a aconseguir aquestes finalitats, In Loco va definir al principi com a majors desafiaments: (a) promoure un desenvolupament participat, integrat i integral; (b) moure's des de les voluntats i els sabers dels individus i dels grups locals; (c) generar una sinergia creativa entre la població local i els professionals externs, entre organitzacions de base i serveis públics, entre tradicions i modernitat; (d) apostar cap a un procés d'educació permanent, generador d'una cultura del desenvolupament, d'un projecte social i cultural; (e) conjuguar exigències de lògiques empresarials amb valors de qualitat de vida i solidaritat social; (f) assumir una perspectiva ecològica i de valoració del patrimoni natural, social i cultural; (g) crear un espai d'experimentació i afirmació d'una ciutadania activa, com a fonament d'una democràcia participativa; (h) construir una Europa que no resulte exclusivament dels acords entre els Estats i les grans empreses, sinó també des de la interacció entre projectes culturals, socials i econòmics en l'àmbit local i regional; (i) buscar i assajar, en la pràctica, alternatives

d'organització socioeconòmica, en contrapunt al model dominant de la globalització, contribuint a la revitalització de les zones rurals marginades.

El desenvolupament en el medi rural ha sigut per a In Loco un procés de formació contínua de tots¹ els que participen en ell (agents o actors locals), estructurat al voltant d'alguns principis d'indole metodològica i estratègica:

- 1r Principi: el desenvolupament com a procés d'investigació-acció
- 2n Principi: el desenvolupament com a procés integrat i integrador
- 3r Principi: el desenvolupament com a procés de confrontació creativa entre tradició i modernitat
- 4t Principi: el desenvolupament com a procés d'aprenentatge integrat, en el qual s'aprén fent i s'aprén per a fer millor
- 5é Principi: el desenvolupament com a procés de construcció d'associacions
- 6é Principi: el desenvolupament com un procés que requereix una postura de validació i d'autocorrecció permanent

En aquest article, col·locarem l'enfocament cap a la dimensió educativa de les activitats promogudes, dimensió que sempre va ser present i va ser predominant en el treball d'In Loco, des dels seus primers dies fins a l'actualitat.

El començament de les activitats sobre el terreny

Van ser quatre les comarques seleccionades inicialment per a l'acció immediata i es van adoptar tres dominis d'acció com a punts d'arrencada del procés de desenvolupament local integrat: animació infantil, formació per a l'autoocupació i suport a les associacions locals. En la primera fase d'intervenció, es van convocar reunions generals amb les persones residents, que van rebre una forta adhesió (entre 60 i 80 participants en cadascuna) i de les quals va resultar la decisió pactada col·lectivament de crear en el centre de cada llogaret un espai que oferira acompanyament, activitats preescolars i de temps lliure per a la infància: els Centres d'Animació Infantil (o *Casa da Criança*, com van ser rebatejades per la població local).

L'equip RADIAL, després de la fase inicial de mobilització i organització, es va poder concentrar en la tasca de reclutar i formar els animadors (vegeu nota a peu de pàgina 2) per a aquests centres. Donada la falta de perspectives d'ocupació per als joves d'aquestes localitats de l'interior, es va decidir reclutar entre aquests els "para-professionals" que s'encarregarien de la gestió i de l'animació quotidiana dels 4 espais creats. Òbviament, els joves no tenien formació específica per a ser considerats "educadors de la infància" i la seua escolaritat era de manera general baixa. No obstant això, ja que es pretenia introduir com a regla un procés d'aprenentatge continu, qualsevol obstacle inicial podria veure's transformat en motor d'una prometedora innovació. Així que la formació va ser coordinada per l'equip RADIAL i, com que l'ober-

¹ Per raons d'economia de text i de llegibilitat, utilitzarem sistemàticament la forma masculina, encara que haja sigut sempre en gran mesura femenina la participació en aquests processos, és per això que es refereix tant als residents com als membres de l'equip central de la intervenció.

tura dels centres no podia ser posposada (esperant que la formació fora realitzada), va sorgir com a resposta natural una “formació en alternança”. Aquest tipus de resposta a la necessitat permanent d’organitzar formació per a persones que han d’iniciar de manera immediata la seua activitat va acabar convertint-se en una “imatge de marca” del Projecte RADIAL i més tard també de l’Associació In Loco, quan aquesta mateixa metodologia va ser perfeccionada i implementada, per exemple, per a la formació d’agents i animadors de desenvolupament local.

Els animadors dels Centres d’Animació Infantil van ser, en un primer moment, rebuts a l’Escola Superior de l’Educació de Faro, on al llarg de dos dies van rebre una formació preliminar del que seria “treballar amb la infància”. En la realitat, aquest concepte era desconegut en les comunitats de l’interior rural. Cuidar els xiquets o cuidar-los, sí, però “treballar”? De tornada als seus pobles, els nous animadors, ja portaven amb ells algunes propostes d’activitat per a desenvolupar amb els grups de xiquets que els esperaven.

Mentrestant, en l’equip central de RADIAL, es nomenaven els coordinadors per a cadascun dels quatre centres. Aquests elements haurien d’acompanyar de manera permanent el treball dels joves animadors, mantenint contacte telefònic i a través d’una visita setmanal al centre local. L’objectiu de la visita era que el coordinador passara un dia observant i donant suport a les activitats dels animadors del centre i, al final de la jornada, es pogueren asseure tots per a analitzar allò rellevant que havia passat. Durant aquestes visites, el coordinador tenia la tasca d’identificar les qüestions més problemàtiques que justificaren un tractament més profund en la sessió mensual, on es reunien els animadors dels 4 centres, l’equip RADIAL i alguns docents de l’ESE convidats per a l’ocasió.

Al llarg de 1986, al mateix temps en què els centres infantils iniciaven les seues activitats, també es van oferir els primers cursos per a l’autoocupació en les mateixes localitats. Una vegada que el procés desenvolupat per les famílies locals i per l’equip RADIAL ja havia portat a l’obertura dels primers centres d’animació infantil, diverses mares van vindre a demanar un altre suport al projecte, en vista de les activitats generadores d’ingressos, ja que no hi havia perspectives d’ocupació en l’àmbit local a curt o mitjà termini.

En tot el seu treball de camp, l’abordatge RADIAL no va començar mai pel que li faltava a les persones, per les seues limitacions o deficiències, sinó per allò que ja posseïen i coneixien millor. Aquest va ser, per tant, el principi adoptat relativament a les noves formacions. Els cursos inicials eren supervisats per artesans locals i consideraven les activitats tradicionals (embotcall, confecció, brodat o rebosteria). L’objectiu de la formació, no obstant això, es projectava molt més enllà, després que el saber local fora degudament reconegut i assimilat per les joves dones. Incloïa mòduls de desenvolupament personal, autogestió, treball en equip, tècniques modernes...

Dins de l'àmbit de les activitats d'In Loco, des de la seua creació, podem ara destacar —per a analitzar millor les característiques dels seus processos de formació— dos projectes de gran importància estratègica. En una primera fase, les accions de formació (de llarga duració) per a l'autoocupació, destinades a posar en marxa iniciatives econòmiques generadores d'ingressos. Més tard, i emmarcada en el programa europeu LEADER, la formació en alternança per a animadors de desenvolupament local integrat, considerant la concepció i la concreció d'un projecte de desenvolupament per a tota la zona serrana, que fora degudament comprés i assumit per les poblacions locals i basat en empreses individuals recolzades en paral·lel per fons europeus.

Formació per a la producció

Una anàlisi sumària de la situació de l'interior de l'Algarve ens condueix immediatament a tres punts essencials per al disseny d'una estratègia d'intervenció dirigida al desenvolupament, en general, i per a la formació professional i la creació d'ocupació, en particular: (a) absència d'una perspectiva de desenvolupament per part de la població local; no s'hauria d'esperar una altra cosa de comunitats envellides, marcades per l'aïllament geogràfic i cultural, per la incredulitat, per la dependència de l'exterior i de l'Estat; (b) paper central exercit per la dona en el manteniment de la vida social i econòmica; ella és qui assegura l'educació dels xiquets, cuida els majors, s'ocupa de la casa, del pressupost i de la propietat de la família; (c) absència d'estructures empresarials o de serveis públics susceptibles de generar la creació significativa d'ocupacions.

En una perspectiva de desenvolupament de l'àrea interior de l'Algarve, es van pensar i organitzar cursos de formació professional com a projectes de creació de xicotetes unitats productives. Sent les dones els elements més disponibles i motivats, va ser amb elles amb qui treballàrem des del començament. Pot ser que no haja sigut una opció, però va resultar una experiència rica i plena de potencialitats. Donat el paper essencial de les dones com a elements estructurants de la vida familiar i social en aquestes comunitats, els cursos es van concebre i concretar per a afavorir el descobriment i la maduració personal de cada participant, de manera paral·lela a la seua formació personal.

En una zona d'economia de base familiar, ancorada en el passat i apuntant a penes a la subsistència quotidiana, no hi havia molt de lloc per a projectes de desenvolupament, i molt menys col·lectius. No obstant això, quan es pretén evitar la des població, es fa imprescindible crear les bases d'una cultura de desenvolupament i d'una sociabilitat més àmplia. Els cursos van procurar, per tant, constituir-se com a espais de reflexió i de presa de decisió en comú, com a projectes orientats cap al futur i encara més com a mitjà per a transformar cada participant en un agent de desenvolupament a l'interior de la seua comunitat.

Des de 1987, al llarg de cinc anys, es van posar en marxa en la zona serrana d'Algarve set projectes de formació professional i creació d'ocupació per a dones: (1) Curs de Teixit Manual (Cachopo); cursat per set elements, va desembocar en la creació d'una unitat productiva constituïda per sis dones ("A Lançadeira"); (2) Curs de Confecció i Modelatge (Martinlongo); cursat per cinc elements, va desembocar en una unitat de producció integrada per totes ("Linha Serrana"); (3) Curs de Brodats i de Nines de jute (Martinlongo); cursat per nou dones i que va desembocar en una empresa que van integrar totes elles ("A Flor de Agulha"); (4) Curs de Rebosteria (Azinhal); cursat per sis dones, tres de les quals s'associarien en una empresa de producció ("A Prova"); (5) Curs de Malla i Tècniques Associades (Cachopo); cursat per sis elements, dels quals quatre s'agruparan en un col·lectiu de producció ("Malhas de Cachopo"); (6) Curs de Juguets de Fusta; freqüentat per sis dones, que es constituïran en una unitat productiva ("Da Torre"); (7) Curs de Producció, Recollida i Transformació de Plantes Medicinals i Aromàtiques (Martinlongo); freqüentat per set dones, que s'organitzaran després en tres grups de producció.

Qualsevol procés de formació requereix diversos agents i una organització eficaç. En els cursos organitzats per In Loco, sempre està present un animador local, diversos formadors externs, un supervisor de la formació, associats tots en un col·lectiu anomenat Gabinet Tècnic.

El monitor local és el formador que acompanya personalment el grup al llarg de tot el curs. Pertanyent a la pròpia comunitat (encara que no sempre és possible garantir-ho), contribueix amb els seus coneixements i el saber/fer tradicionals. És el monitor que en el dia a dia ajuda a resoldre els problemes tècnics i evitar conflictes, qui enfoca les activitats pràctiques que faciliten l'apropiació personal dels coneixements aportats pels altres formadors.

Els formadors externs no poden aportar les seues matèries com ho farien en qualsevol altre lloc, ni limitar-se a presentar-les en una versió esquemàtica i simplificada, intentant evitar les dificultats d'aprenentatge d'unes educandes amb un baix nivell d'escolarització i que fa molt de temps que estan allunyades de l'escola. Vehiculant una cultura exterior, moderna, és tasca dels formadors externs garantir les condicions de la seua assimilació, com a mitjà de valoració personal, com a components d'una formació professional, com a element d'un projecte de constitució empresarial, com a factor de renovació cultural.

El Gabinet Tècnic reunia tots els formadors de manera regular (cada mes, si era possible), possibilitant la definició conjunta d'un projecte de formació i la constant relació amb el marc de referència per a la seua realització. En el col·lectiu, els formadors buscaven integrar els diversos components de la formació, discutir les qüestions metodològiques, analitzar les dificultats d'aprenentatge i buscar solucions per a superar-les, planificar les activitats i avaluar els progressos. Si el gabinet era l'entitat

que buscava assegurar la formació com un procés integrat i integrador, era tasca del supervisor, a través d'un treball de coordinació i animació permanent, transformar aquest procés en un projecte viu, mobilitzador, viable.

En el seu conjunt i en interacció, les diverses matèries buscaven afavorir un coneixement allargat i organitzar una experiència significativa, possibilitant i facilitant: (a) el descobriment i el creixement personal de cada dona que es formava; (b) el descobriment de la realitat de grup i el control dels seus mecanismes de funcionament; (c) el coneixement de la cultura local, posant l'accent en els aspectes que constituïen l'objecte del curs; (d) la sensibilització cap a la problemàtica del desenvolupament de la zona; (e) l'adquisició dels coneixements teòrics necessaris per a l'enfocament del projecte i la comprensió de les tècniques utilitzades; (f) el domini de les tècniques específiques; (g) l'aprenentatge i l'assaig de la gestió empresarial, inclosa una iniciació a l'activitat de comercialització; (h) el desenvolupament de la capacitat creativa; (i) la concepció dels nous productes i provar-los.

La formació de les participants va comportar diversos tipus d'aprenentatges i es va realitzar en espais i temps molt variats. Paral·lelament a les sessions més teòriques (un mòdul sobre microbiologia, per exemple), es realitzaven: (a) activitats de cerca sobre el terreny (per exemple: anàlisi de les utilitzacions terapèutiques tradicionals de les plantes), (b) experimentació (fabricació de tinys per a un nou producte o l'execució d'una nova recepta), (c) exercicis de creació (establiment d'una paleta de colors per a la producció de mostres de teixit o el disseny de motius per a peces brodades, a partir de les formes decoratives de l'arquitectura local, (d) gestió d'una unitat productiva embrionària (organització de la producció, control de la qualitat dels productes, manteniment d'una comptabilitat corrent, etc.), (e) pràctica de contactes externs (amb institucions, amb proveïdors, amb clients), (f) control de les tècniques específiques de cada curs (domini de les màquines de fusteria o de confecció, preparació de dolços, treball amb el teler, etc.).

També els espais i els temps en què es van efectuar els aprenentatges foren diversos. S'aprenia a l'interior de l'espai destinat al curs, però també en el llogaret, en contacte amb la població i amb el seu medi físic i cultural. Es van fer visites d'estudi, permetent així el coneixement d'altres experiències, visites a museus, descobriment de ciutats, contactes amb possibles proveïdors de matèries primeres i equipament. Es va participar en fires i exposicions, a Algarve, en la resta del país, a l'estranger. Es van visitar establiments i clients, amb vista a la comercialització dels productes, discutint preus, terminis, condicions de lliurament i pagament.

És necessari assenyalar un important instrument de formació i registre – el Dossier de Formació, essencial per a l'assimilació i la integració dels diversos aprenentatges i per a la creació d'una memòria, capaç de restituir el procés i el recorregut efectuats. Cada dona va organitzar el seu propi Dossier, col·leccionant tots els elements re-

ferents a la seua participació en el curs: textos teòrics entregats pels formadors, dissenys, càlculs, exercicis realitzats, assajos i mostres, relacions dels viatges, contactes, visites a fires, fitxes d'avaluació, textos més personals, fotografies...

Cada curs es va organitzar al voltant d'una idea simple però plena de conseqüències: la formació ha de ser estructurada en funció d'un projecte concret, o de transformació del grup de participants en una o més unitats productives. Aquest fi s'havia de posar en marxa des del primer dia de formació.

La Metodologia del Projecte és, de veritat, un instrument fabulós que permet transformar una situació de formació professional en un procés viu, en una "cosa real". No obstant això, un accent excessiu en la creació d'empresa pot conduir el grup a un pragmatisme productivista, que porte al rebuig dels aprenentatges aparentment deslligats d'aquest objectiu final. Només una concepció adequada del programa de cada component en funció d'un projecte global de formació, la integració constant dels mòduls i activitats de les diferents components durant la implementació del curs i l'avaluació permanent del procés entre tots els formadors i qui es forma pot evitar aquest reduccionisme.

La Metodologia del Projecte condueix, en la pràctica, a una pedagogia de la situació. Sense perjudici de les planificacions establides, s'ha d'aprofitar del moment en què una necessitat es manifesta per a desencadenar l'ensenyament-aprenentatge d'un contingut, d'una tècnica, d'una metodologia. Les dinàmiques de grup no es desenvolupen normalment en una situació de "fantasia", sinó que s'aprofiten aquelles situacions on és necessari resoldre un conflicte, prendre una decisió, superar un obstacle que entorpeix la comunicació entre els participants...

Formació per a l'animació

El projecte de la Formació d'Animadors Locals per al Desenvolupament Rural Integrat va ser una iniciativa destinada a assegurar una formació en alternança a 27 agents (entre 1992 i 1993; i a 12 en 1994) per a una àrea d'intervenció corresponent a 27 comarques (17 de l'interior de l'Algarve i 10 del sud d'Alentejo).

Els Animadors Locals per al Desenvolupament Rural Integrat van intervindre en l'àmbit del Projecte de Suport a la Revitalització Rural Integrada en la Serra de Caldeirão (ARRISCA), projecte desenvolupat per l'Associació In Loco emmarcat en el programa europeu LEADER, i van constituir una peça clau en el procés de sensibilització i dinamització de les poblacions residents i de la concepció, el llançament i l'acompanyament d'iniciatives i projectes locals.

Buscant donar resposta a les necessitats d'intervenció, aquest projecte de formació va perseguir, com a finalitat central, la sensibilització i la capacitació tècnica dels animadors locals per al desenvolupament rural integrat, entès com un procés de desenvolupament equilibrat de tots els recursos endògens del territori, realitzat a través

de la participació activa i conscient de les poblacions residents, en una perspectiva d'integració permanent dels vessants econòmic, social, cultural i ambiental.

Per a això, el projecte de formació va definir els següents objectius generals: (a) dotar els animadors locals dels conceptes i models específics per al desenvolupament rural integrat; (b) aportar els coneixements tècnics necessaris per a una intervenció adequada dins d'un projecte de desenvolupament integrat i participat; (c) possibilitar als animadors el coneixement detallat de les institucions, òrgans de poder i serveis públics, socis en el procés de desenvolupament; (d) afavorir l'emergència d'una consciència ecològica capaç de conduir els animadors a la formulació de projectes caracteritzats per components de defensa i valoració ambiental; (e) propiciar la comprensió de la necessitat i dels avantatges d'una actuació concertada entre diversos serveis i òrgans de poder, entre els diversos actors locals i entre tècnics externs i la població local.

Adoptant com a objectius específics: (a) proveir els animadors de la informació tècnica i institucional necessària a la concepció i l'encaminament dels projectes i les iniciatives locals; (b) propiciar als animadors el saber/fer imprescindible per a emmarcar els projectes i les iniciatives locals; (c) crear una xarxa d'intercanvi i d'ajuda recíproca integrant tots els animadors locals de la zona d'intervenció; (d) crear un cos de tècnics especialitzats capaç de secundar de manera eficaç l'acció dels animadors locals.

Aquest projecte es va desenvolupar a través d'un esquema molt flexible de formació en alternança, assentat en dos components essencials: (a) acompanyament individualitzat permanent, sobre el terreny, per a cada animador local i per a dos projectes i iniciatives secundats per aquest; (b) organització de mòduls de formació sobre temes específics dirigits al col·lectiu d'animadors locals.

El projecte de formació s'assentava en quatre idees/forces: (a) una formació en alternança; (b) una metodologia de projecte; (c) una pedagogia de situació; (d) una dinàmica de cooperació.

En aquesta ocasió, la formació en alternança no va resultar de les estreïtors del context en el qual intervenia l'Associació In Loco, sinó d'una elecció clara i decidida. El fet que els educands es trobaren en una situació de treball, això és, de ser animadors locals per al desenvolupament rural integrat (a jornada completa o parcial), va fer possible detectar les necessitats reals de formació, va possibilitar l'adequació dels continguts prèviament fixats en funció de les situacions concretes viscudes pels educands, va despertar en ells un desig major cap a la formació —assumida, així, com un procés orgànic de creixement personal i com una possibilitat de dotar-se dels instruments necessaris per a la resolució dels problemes que emergien de la pràctica professional corrent.

Es pot així parlar, ací també, d'una metodologia de projecte, ja que tota la formació es va basar en un procés d'adquisició, organització, aplicació, reelaboració i inte-

gració de coneixements teòrics, tècnics i pràctics, a través d'un progressiu desenvolupament d'un projecte d'intervenció social, que a cada moment possibilitava, estructurava i atorgava sentit al recorregut efectuat i als aprenentatges realitzats. La metodologia de projecte propiciava, d'aquesta manera, una dialèctica permanent entre teoria i pràctica, entre producció del saber i intervenció sobre el terreny, entre el desenvolupament personal i la inversió social.

Destinat a educands en situació de treball i proporcionant un suport individualitzat als animadors locals, a través de desplaçaments freqüents dels formadors sobre el terreny, el projecte de formació va recórrer així a una pedagogia de la situació, buscant traure partit del potencial pedagògic de les més diverses situacions generades pel procés d'intervenció. Es va tractar, doncs, d'una metodologia molt participada, que atorgava als educands un paper essencial en la definició permanent de les necessitats de formació, fent possible una constant adequació dels continguts i dels instruments pedagògics. Al mateix temps, sempre es va voler que la formació constituïra un procés integrat i integrador.

El projecte de formació, òbviament, va integrar mecanismes d'avaluació contínua, associant formadors i educands en el mateix esforç d'anàlisi, de millora i d'aprofundiment del procés. Es va buscar avaluar els aspectes específics de la formació i també els aspectes de la intervenció conduïda pels animadors locals en els respectius territoris. L'avaluació sempre va ser participativa, implementant l'autocorrecció del procés en lloc de l'apreciació quantitativa dels educands. Per a això es van produir instruments que funcionaven, al mateix temps, com a mitjans de registre i com a suport de l'esquema d'avaluació: fitxes-diari, fitxes de síntesis sobre el treball realitzat en un determinat període, fitxes d'acció de formació, índexs d'avaluació, taules d'autoavaluació, etc.

Una primera entrevista

Ja en els "Cuadernos A REDE", núm. 2, publicats pel projecte RADIAL el novembre de 1988, el coordinador d'aquest, Alberto Melo, buscava presentar la demostració de la naturalesa essencialment educativa del Desenvolupament Local, com queda evident en la següent "autoentrevista".

...

Definim el partit com un Projecte d'Acció-Investigació-Formació i mantenim, després de tres anys, el compromís amb l'aposta de seguir amb aquest Projecte que és fonamentalment educatiu i que, per això mateix, ha d'assentar-se en aquests tres pilars. Concebre i executar un projecte d'educació en una zona en crisi cultural i econòmica, com és la Serra Algarvia, exigeix una ruptura radical amb els patrons convencionals basats en espais especialitzats per a l'ensenyament, en una relació unidireccional professor-alumne, i en programes d'estudis preestablits. Si l'acció educativa no

pretén ser a penes una mera extensió institucional, això és, l'escola i els respectius professionals transmetent als clients els seus productes inalterats; si l'acció educativa cerca compartir, de manera pertinent, en la gamma de respostes reclamades per una situació-problema, es torna imperiós, el partit, fer un diagnòstic el més correcte possible d'aquesta situació. No és, així, possible iniciar immediatament activitats formalitzades d'ensenyament, que no podrien sinó reproduir els interessos, les motivacions, els sabers adquirits i no qüestionats dels mateixos docents, sense la preocupació d'una real adequació a la situació en la qual es pretén intervindre, sense la humilitat d'assumir la posició de "proveïdor de respostes parcials" enfront de l'"encàrrec" que, de forma més objectiva (a través d'estudis de caracterització) o subjectiva (a través de comandes explícites dels destinataris), només és realment definida en els llocs i en els moments de la intervenció.

El que és necessari, per damunt de tot, és crear situacions educatives, contextos dinàmics en els quals inserir grups significatius (en número i qualitat), al voltant de problemàtiques que toquen efectivament la vida de les persones i posseïsquen potencialitats d'aprofundiment constant, en el cognitiu, estètic, afectiu, social, etc. Ara, perquè es creen aquestes situacions educatives, el punt de partida (una vegada efectuat el diagnòstic previ) es podria dir que és pràcticament indiferent, amb la condició de captar l'interés d'un grup local.

En els casos concrets dels llocs d'intervenció del projecte RADIAL, en els primers tres anys, aquests punts de partida van ser, d'una banda, l'aïllament de la infància a l'interior i la consciència, per part de les famílies i de les comunitats, que necessitaven, per a un desenvolupament personal més complet i harmoniós, d'un suport complementari a l'oferit per les escoles; d'altra banda, la situació general de subocupació dels adults (en particular de les dones) i de la desocupació dels adolescents i les necessitats de creació de noves activitats a l'interior, si volíem resistir a la desertificació demogràfica en curs en els últims 30 anys.

Es parla de "destinataris", d'"intervenció"... No s'albiren ací perspectives voluntaristes, en què el subjecte de l'acció és, al final, l'agent exterior i no la població local?

Si, és un fet que, honestament, no volem camuflar. Les poblacions de medi rural on actuem, estan aïllades, marginades, dels eixos centrals de la reproducció del capital, dels circuits de la informació i de la presa de decisions. Es trobaven, de manera general, en una situació de profunda crisi cultural i social: cultura tradicional en declivi, modernitat mal assumida, consciència que la seua economia present no té futur entre les opcions visibles. En aquest context, comptar únicament amb l'espontaneïtat local no produirà els millors resultats. El desenvolupament endogen, la valoració dels recursos locals (tant humans com naturals) passa, de manera paradoxal, pel requisit pre-

vi de la intervenció externa. El fulcre de la qüestió estarà ara en la naturalesa i en l'impacte futur d'aquesta intervenció. Si ho fa, o va ser viscuda localment, com una assistència prestada des dels serveis cap a les comunitats en crisi, quedarem sempre en una situació bloquejada: d'una banda, els assistits, i cada vegada més dependents, residents locals i, per l'altra, els funcionaris, els serveis dels quals s'autoperpetuen, justificant-se en la prestació d'una ajuda constantment indispensable. Si la iniciativa fora realitzada per la iniciativa privada amb anim de lucre, prendrà la forma de grans inversions en la capitalització dels recursos naturals locals i la desqualificació dels recursos humans assalariats sense qualificació. Aquesta via ja va ser intentada en certs mitjans rurals — la introducció de tecnologia industrial per a l'aprofitament d'una mà d'obra abundant i barata— però està hui fora de les estratègies socioeconòmiques de l'era postindustrial. Per això, la iniciativa privada anirà a envair la Serra Algarvia en nom de la diversificació del Turisme, apostant essencialment pels vedats de caça. Comprarà terres, procedirà a parcel·lar el minifundi serrà i espantarà els locals fora dels seus espais tradicionals, quedant-se alguns d'ells com a guàrdia de caça, cambrer o dona de neteja. La tercera via, en aquesta situació, és la d'una presa de consciència, per part de les poblacions locals, d'allò que està en joc pel que fa als futurs possibles i a presents transformables: molta informació, molt de debat, noves organitzacions, l'assumpció que els problemes que es viuen hui de manera individual i aïllada només accepten solucions des del col·lectiu, que espenten cap a la comunicació, la cooperació, les aliances, els projectes comuns. Aquesta, sí, és la via del desenvolupament endogen, enfocant la valoració plena, tant dels recursos humans locals com els naturals. I, per això, el desenvolupament endogen és, abans de res i per damunt de tot, un procés educatiu profund i durador, que exigeix i provoca les situacions educatives ja esmentades.

Tornem així a la pregunta. Si l'estratègia adoptada va ser efectivament un desenvolupament endogen, això és, si va estar en marxa un procés educatiu amb un impacte real en el conjunt de les poblacions, llavors, a curt i mitjà termini, els “destinatariis” es van transformar en “participants” i el Projecte —que era en l'origen d’“intervenció socioeducativa”— passarà a ser d’“interacció socioeducativa”, en què elements locals i elements externs seran essencialment socis, associats en un projecte comú que uneix i equipara. En el cas del projecte RADIAL, podem així dir que vam tindre participants locals, des de l'inici; a més, el numero de participants i el nivell de participació es va incrementar constantment.

Sent el projecte subvencionat per la Fundació Bernard van Leer, institució limitada pels seus estatuts al suport de la infància, sobretot menors de 8 anys, com es justifica la integració d'aquesta mena d'activitat dins de RADIAL?

Per tres raons. En primer lloc, perquè en una zona demogràficament en crisi com la serra algarviana, qualsevol projecte d'intervenció que adoptara una dimensió buro-

cràtica-sectorial, dirigint-se exclusivament a les activitats de suport a la infància fins als 8 anys, s'arriscaria a mitjà termini a haver de tancar les portes per falta de xiquets d'aquesta edat. Els joves adults, per falta de projectes locals, se'n van, buscant ocupació i les condicions de vida del litoral i allí construeixen família. En segon lloc, perquè, ja que el Projecte pretenia donar resposta al problema de la “desertificació de la Serra”, el treball amb la infància es posa necessàriament de forma integrada a l'interior d'una perspectiva global i globalitzant de l'Educació Comunitària: com més confiada en la seua pròpia cultura i en els altres recursos locals es troba una comunitat rural, més enriquidora i potencialment educativa serà la convivència quotidiana de cada xiquet en la seua família i en el seu lloc de residència. I d'altra banda, a llarg termini, les activitats de coneixement del medi, que són constants a l'interior dels Centres d'Animació Infantil, haurien de permetre als xiquets desenvolupar llaços cada vegada més profunds amb la seua terra i amb la cultura del seu medi d'origen, construint així una voluntat i una capacitat de lluitar en el futur per la seua supervivència.

Encara cal agregar, finalment, que en el desenvolupament de les activitats associades al “Desenvolupament Local com a Educació”, el Projecte RADIAL no opera de forma aïllada; molts han sigut efectivament els suports trobats per als seus objectius, aconseguint així una concentració de l'aportació de la Fundació van Leer en la dimensió “Animació Infantil” pròpiament dita. L'aposta per al desenvolupament endogen en la Serra Algarvia exigeix, de fet, reprendre la noció de “Rede” (ja llançada en 1986, com a nom de la publicació periòdica del Projecte), com a intercanvi d'informacions i d'anàlisis, com a sinergia d'esforços entre persones, grups i organitzacions, en l'àmbit local, regional, nacional o a l'estranger. De naturalesa pública, empresarial o associativa, amb vocació cultural o econòmica...

El desenvolupament com a procés educatiu? On podem observar moments d'Educació d'Adults en la realització de les activitats que, des de l'inici de 1986, van portar xicotets grups de dones en els llogarets de la Serra fins al llindar de la creació d'empreses?

Vivim l'Educació d'Adults, no com la situació en què una persona ensenya alguna cosa a uns altres, en una relació cara-a-cara, sinó com aquella en què tots aprenen, els uns amb els altres, i per l'autoformació, gràcies a la inserció comuna en un procés que és generador de curiositat i de nous coneixements, de noves actituds. Diguem, per a il·lustrar el contrast, en una relació colze a colze. Per això, en evocar els moments que considerem legítimament com a Educació d'Adults, haurem de fer referència, entre els subjectes del procés educatiu, a tots els que van intervindre, de manera més o menys directa. Les situacions educatives que sorgeixen en un procés d'intervenció, tal com és el projecte RADIAL, van veure la participació tant dels funcionaris de la Fundació van Leer o dels serveis de l'administració pública regional portu-

guesa, els docents de l'Institut Politécnico de Faro i d'altres establiments d'ensenyament, els elements de l'equip central del Projecte i molts tècnics externs cridats a participar, com les poblacions locals —animadors dels Centres d'Animació Infantil, participants dels Cursos de Formació per al Desenvolupament, dirigents d'associacions, alcaldes, famílies, xiquets o simples observadors de les iniciatives en curs.

Per a l'equip del Projecte i per a tots aquells que van haver, de manera pròxima o llunyana, de col·laborar, l'aprenentatge s'inicia des de la seua total disponibilitat a l'experimentació, assumint el reconeixement de la inevitable incompetència pròpia davant la diversitat i la complexitat dels problemes a què s'enfrontaven, amb la necessària obertura i curiositat cap a les situacions inèdites que aniran esdevenint. Després de refusar a priori la funció de “docent”, de formadors, l'equip ha d'acceptar, no obstant això, l'encàrrec de revelar i explorar totes les potencialitats educatives de tals situacions, així com la definició de moments privilegiats de treball formatiu més estructurat i de la seua coordinació concomitant, dins d'una coherència que es va construint. L'acció permet l'eclosió de situacions de gran potencial educatiu. La investigació porta a una millor definició dels mètodes i dels continguts que actualitzen tal potencial, a través d'accions de formació. Aquestes, al seu torn, seran dirigides cap a la multiplicació i l'aprofundiment de les accions de la intervenció...

Pel que fa als participants directes de les activitats que integren el Projecte, en l'àmbit local, la seua inserció en el procés de desenvolupament local ha provocat nombrosos moments i situacions d'innegable dimensió educativa, des de l'adquisició de tècniques, sabers, informacions, fins a l'assumpció d'actituds propícies a la millora de les condicions personals i col·lectives de vida. Des del moment inicial de constitució voluntària de grups per a l'organització de cursos breus d'educació bàsica d'adults, al voltant de la transmissió de tècniques simples, fins ara, on tres empreses estan naixent gràcies a la creació autònoma per part de col·lectius de dones serranes, el procés educatiu es va desenvolupar a través de múltiples formes i continguts. Fruit d'una programació acurada (cosa que no impedeix una gran flexibilitat) el treball educatiu, en el qual van participar equip i poblacions en el medi rural algarvià, va justificar plenament l'obertura d'una fase successiva centrada en un balanç global —des de la informació i les reflexions acumulades— capaç de reconstituir, d'analitzar, d'avaluar la successió de les situacions viscudes, de solucions intentades, de resultats obtinguts, de representacions imaginades, de coneixements adquirits, de sabers creats, d'actituds alterades, de valors qüestionats...

En constant moviment, a partir de la situació de la dona en el medi rural fins a la situació de membre d'un grup en formació i, més tard, d'un grup dirigit cap a la producció, passant per funcions de representació i promoció de productes enfront de visitants externs, clients, entitats oficials, assumint tasques d'organització i gestió, arriscant innovacions, explorant la creativitat, contrastant o integrant projectes pro-

pis i dinàmiques socials de l'entorn, acceptant riscos financers, afrontant malentesos i provocacions, enfrontant amb freqüència la desconfiança o la resistència dels més proïsmes, les participants d'aquestes activitats —arribant prompte a la nova etapa de construcció d'una empresa— estaran demostrant clarament la dimensió educativa del recorregut que realitzaran.

En veritat, el desenvolupament local és, primer de tot, una voluntat comuna de millora del quotidià. Aquesta voluntat està feta de confiança en els recursos propis i en la capacitat de combinar-los de manera racional per a construir un futur millor. És el que es diu sovint la “cultura del desenvolupament”: la situació aconseguida per una població en sentir-se capaç i en capacitar-se per a analitzar els problemes actuals, per a ficar en una equació necessitats i recursos, per a concebre projectes de perfeccionament i per a, en fi, enfocar amb aquests projectes finalitats de desenvolupament global —tant personal com col·lectiu, tant econòmic com cultural i sociopolític. Ha sigut possible arribar fins a aquest nivell a través de processos d'interacció entre poblacions locals i animadors/investigadors externs, entre expressions de cultura local i de cultura més tècnica i erudita, que porten a la construcció de zones graduals d'autonomia (però no autarquia) on s'ordena l'espai i es programa el temps segons una voluntat localment definida, en què l'economia mira per la satisfacció de les necessitats efectivament percebudes. Són situacions que, malgrat totes les dificultats inherents, tant d'ordre interna com d'ordre externa, estan encara a l'abast d'unes certes poblacions deixades fins a l'actualitat al marge dels grans èxits d'acumulació de capital (les anomenades “zones perifèriques”, en el vocabulari de la Comissió de la Comunitat Europea).

D'ací la importància única dels “enclavaments” en el medi rural, on hui encara és possible demostrar alternatives a les maneres d'estar en el món actual, refusant la massificació i la passivitat enfront del model hegemònic, alienador, antihumanista i anticultural, fragmentari i reduccionista, que transforma el ciutadà en un feix de papers socials i que relega l'economia a una funció de comptabilitat abstracta al servei de la finança. Els centenars de projectes, de nivell local i microeconòmics, que es multipliquen en els (12?) països de la UE, són altres tantes “experiències pedagògiques” que aposten per un desenvolupament de personalitats i de comunitats i que, degudament analitzades, avaluades i disseminades, seran capaces de marcar decidivament la Cultura del Desenvolupament i el Desenvolupament de la Cultura en les pròximes dècades. D'aquestes zones, hui en crisi, pot nàixer l'oportunitat de noves vies. I acabe amb dues cites a manera d'il·lustració. Fa poc vaig llegir que dos caràcters xinesos representen l'expressió “crisi”, un que significa “perill” i l'altre “oportunitat”... També recorde allò que va dir fa uns anys un llaurador del nord-est del Brasil, en un curs d'educació popular: “és necessari trobar l'eixida on encara no hi ha porta...”.

ALICE, un projecte estructurant i una segona entrevista

El projecte “Accions Locals Integrades per a la Creació d’Ocupació” (ALICE) va ser concebut i implementat per l’Associació In Loco (en col·laboració amb 13 entitats locals) i finançat per l’Art. 6 del Fons Social Europeu. Es va desenvolupar entre juliol de 1996 i octubre 1999. Va establir com a finalitat central la instal·lació i funcionament d’una xarxa d’agències i agents capacitats per a, en l’àmbit local, dur a terme un procés simultani de satisfacció de les necessitats existents i de creació d’ocupacions. En la pràctica, aquesta finalitat es va estructurar a través de: (a) formació de 13 animadors locals i dirigents de 13 entitats locals (Associacions o Junes de Comarca); (b) creació d’una xarxa entre In Loco i les associacions locals; (c) creació en cada entitat local d’un suport d’ajuda a la creació d’ocupació; (d) llançament en cadascun dels 13 territoris d’intervenció de, almenys, un projecte de creació d’ocupació.

Entre les principals activitats realitzades, es troben la caracterització dels territoris, reunions locals, suport a projectes locals de creació d’ocupació, producció d’informes locals i, òbviament, formació.

ALICE va ser un dels projectes estructurants de l’activitat d’In Loco, possibilitant la formació dels animadors, preparant la seua inserció professional, afavorint la capacitat d’associacions i altres entitats locals per a la creació d’ocupació i per al funcionament col·laboratiu, preparant la seua assumpció de responsabilitat més àmplia en la promoció del desenvolupament a l’interior del respectiu territori.

El març de 1999, el ‘Jornal da Serra’, publicació d’In Loco, va fer la següent entrevista a la Coordinadora del Projecte ALICE, Priscila Soares.

L’animació Local com a estratègia de l’Associació In Loco va sorgir abans del projecte ALICE. Quan i per quina raó es va avançar amb l’Animació Local? Quins objectius es volien aconseguir i a quines necessitats es volia donar resposta?

Sempre vam tindre la noció que el component de l’animació era molt important, però fins al començament de LEADER I, no hi havia mitjans per a fer animació de manera sistemàtica i continuada. Només amb LEADER I va ser possible concretar una idea que sempre va ser present. Hi ha, d’una banda, una inversió intensiva en l’acció amb grups xicotets (productors, artesans, dones, joves...), inversió en termes de formació, suport al llançament d’iniciatives, creació de petites empreses... però aquests grups van tindre dificultats per a avançar amb els seus projectes i afirmar la seua diferència si l’ambient local es demostrava hostil. Així, de manera paral·lela a aquesta inversió amb grups restringits, va haver-hi la necessitat d’una inversió més extensa, a la qual anomenem Animació. L’Animació està enfocada a la creació d’una cultura del desenvolupament i a un ambient favorable a l’emergència d’iniciatives, projectes, la circulació d’informació, l’obertura a idees noves. L’Animació era fonamentalment això.

ALICE va permetre continuar un treball que ja havia sigut iniciat amb LEADER I, ara més enfocada cap a la creació d'ocupació, responent a les necessitats no satisfetes, però la lògica sempre és la mateixa: passar informació, escoltar les persones quan tenen idees, secundar-les en els primers passos, ajudar-les a aclarir les seues idees, ajudar-les a detectar problemes i necessitats, establir ponts entre persones i els grups de la comunitat, serveis o entitats externes necessàries per a la concreció d'aquestes idees. És tot aquest treball d'intermediació i mobilització de la mateixa població el que està assegurat pels animadors.

Quin tipus d'activitats van ser concretades a partir d'eixe moment en l'àmbit de l'Animació Local?

Un animador és aquella persona que és capaç d'estar atenta, en la seua comunitat, a les necessitats, les idees, els moviments, les possibilitats d'articulació de les coses i que després dona suport a les persones, les entitats i les iniciatives perquè aquestes puguin avançar i concretar-se. Això es pot traduir en suport a promotors que tenen projectes econòmics, per exemple, algú que vulga posar en marxa una fleca, una producció d'embotits o que vulga muntar una xicoteta botiga per a vendre productes locals o vol muntar un restaurant o una activitat d'animació turística, però també es pot traduir en termes de suport a una Associació Local que vulga avançar amb un servei de suport a la tercera edat o crear activitats per a la infància o els joves. També es pot traduir —i en molts casos es tradueix— per exemple, en suport als grups locals que volen animar una festa tradicional o que volen crear una Fira Artesanal, fer un festival o reprendre l'antiga tradició dels “Mastros” (una cerimònia en la qual un grup de persones alcen un tronc d'arbre; és una tradició ancestral, d'origen pagana, originalment celebrada en diversos països d'Europa i que simbolitza la força i la fertilitat masculina). Passa també per la producció de butlletins que permeten que la informació arribe a les persones, que els donen a conèixer els instruments financers que podrien necessitar, que els porten a percebre que la comarca no és una realitat estàtica, que esdevenen coses, que donen a conèixer la riquesa en termes de patrimoni ambiental i cultural, en termes de persones que tenen sabers i capacitats importants. L'animació passa fins i tot per secundar, per exemple, els productors que ja estan instal·lats però que encara no estan legalitzats, en el sentit de legalitzar les seues activitats, ja es tracte d'un productor d'aiguardent d'arboç, d'un pastor de cabres la dona del qual transforma la llet en formatge. El seu treball podria ser també l'acompanyament de projectes de demostració. Hi ha projectes d'investigació destinats a afavorir la valoració dels productes locals, però com a part de la investigació es fa en laboratori i el laboratori és una realitat molt distant per als productors, és necessari que aquestes experiències siguen reproduïdes en una situació real, en les pròpies exploracions dels productors, en situació de demostració, perquè aquells productors puguin verificar amb els seus propis ulls que aquestes coses tenen sentit en

una situació real de producció; i d'aquesta manera els productors es convencen que, de fet, el que se'ls proposa és una cosa raonable i que podria millorar les seues produccions, la qualitat dels seus productes i els seus rendiments. L'animador podria estar col·laborant en l'acompanyament d'aquestes experiències, d'aquests productors que funcionen com a demostradors. L'animador té també moltes vegades la funció de divulgar al costat dels productors els resultats obtinguts en el laboratori. L'animador és també algú que ha de mobilitzar els productors perquè acudisquen a les fires per a vendre els productes, els ha d'ajudar a millorar la imatge dels seus productes, trobar recipients conuenients, degudament etiquetats, amb un preu correcte, ha d'ajudar en els locals de la fira a disposar els productes de la forma més atractiva, ha d'acompanyar de manera que ells siguin capaços d'establir un contacte fructífer amb el públic per a percebre la receptivitat existent per part d'aquest en relació als seus productes i quins canvis es podrien eventualment introduir per a fer més atractius els productes, per tant, l'animador fa tot aquest treball.

Amb activitats tan variades i en àrees tan diverses, com es pot delinear el perfil de l'animador? Quins criteris van ser considerats per a la selecció?

Intentem, en la mesura del possible, trobar persones que ja estaven implicades en processos d'animació local, persones que ja estaven relacionades amb associacions, que a poc a poc havien començat a ballar en ranxos folklòrics o que ajudaven en les festes de l'església o que tiraven un cable en la comptabilitat d'una associació de la tercera edat. Per tant, es tractava de persones que en general ja s'interessaven d'alguna forma per la seua comunitat. Es tractava de captar aquestes persones que havien manifestat el desig de treballar per a la població de la seua comarca i oferir-los, a través d'una formació, una capacitació per a efectuar aquest treball d'una forma més correcta i eficaç i d'alguna forma a l'interior d'un marc teòric. Per tant, que no es tractara només de bona voluntat, d'una bona disposició del cor, sinó que fora un treball amb algunes qualitats i coherències en termes professionals. I ací apareix la formació. Personalment, estic convençuda que si existeix aquesta obertura, aquest desig cap al treball comunitari per part de l'animador, la formació fa la resta. Fent projectes, secundant promotors, participant en reunions, involucrats en el procés de negociació amb entitats locals, amb serveis, van aprenent a fer aquestes coses. Simultàniament, podent accedir a una formació formal, en aquest cas a través de LEADER i ara amb ALICE, tot aquest aprenentatge empíric es va formalitzant i organitzant a través de conceptes, metodologies i instruments. (...)

La Xarxa d'animadors és una cosa original iniciada per In Loco?

Pel que sabem no existia a Portugal cap altre grup LEADER amb una Xarxa d'Animadors i pensem que també a Europa no es va donar una inversió d'aquest es-

til en animació, tant és que la part de pressupost de LEADER dedicada a l'animació és relativament xicoteta. Probablement perquè va reconèixer la importància d'aquest component, la mateixa Comissió Europea, en el LEADER II, va exigir que un percentatge determinat del pressupost fora destinat a l'animació, quan no existia cap exigència en aquest sentit en el LEADER I. Per tant, potser érem el grup que en el LEADER I va invertir més en el component de l'animació i és un fet que en el LEADER I cap altre grup tenia una estructura d'animació amb les característiques del Projecte d'In Loco LEADER/ARRISCA. Ara, la qüestió de l'animació i de la necessitat de l'animació no és una invenció d'In Loco. Molta gent sent això, però normalment no tradueix la necessitat que percep en un esforç per a crear una estructura tan complexa, àmplia i sistemàtica com va passar amb nosaltres.

Com avalua tot aquest procés d'Animació Local?

L'avaluació es fa a diversos nivells. Hi ha un nivell que és aquell dels resultats tangibles, els projectes van ser aprovats, tant els LEADER, com altres projectes que entren en altres programes i van ser posats en marxa pels animadors i provats. No obstant això, hi ha un altre nivell d'avaluació que probablement no és tan obvi per a la majoria de les persones però que, des del meu punt de vista, és més important, és a dir, una estructura d'animació que es concreta pertot arreu, embrions o xicotets nuclis de desenvolupament, persones, o en alguns casos grups de persones, que comencen a pensar en termes de desenvolupament de la seua pròpia comunitat. Això significa que hi ha esperança que el procés de desenvolupament deixi de ser una cosa estimulada des de fora i passe a ser un procés endogen, assumit de fet per la pròpia població, en el qual gran part de les iniciatives brolla clarament des de l'interior de les comunitats. Pense que d'ací a deu anys el panorama de la Serra a aquest nivell serà completament diferent. Quan vam començar el nostre treball, havíem de convèncer les persones que era possible fer alguna cosa, i a poc a poc van anar sorgint alguns grups, però sempre érem nosaltres des de fora que déiem "anem allà" i la gent realment s'anava organitzant i trobant respostes a les seues necessitats. Hui dia, la gent ja comença ella mateixa a buscar l'animador perquè volen fer coses i aquest és un salt essencial. Pense que en aquest moment hi ha un grup de persones escampades per la Serra que tenen aquesta consciència, aquesta actitud, aquesta convicció que és possible fer coses i alguns dels animadors tenen la capacitat tècnica per a transformar aquesta convicció en una realitat. Pensant en totes les inversions que es van fer al llarg d'aquests anys, crec que l'Animació Local serà una de les inversions millors, si al final hi ha en la Serra un grup de joves motivats i capacitats per a treballar per a la seua terra. Aquest serà sens dubte el resultat més interessant, el gran fruit de tot aquest treball. Més que els projectes concrets, encara que aquests són molt importants, no sols per la millora d'acompliment que representen, sinó també per l'efec-

te demostratiu que asseguren (...) D'alguna forma, cada promotor de projecte és un agent de desenvolupament, perquè ell mateix creu que és possible canviar les coses i perquè funciona com a exemple per als altres. De qualsevol manera, els animadors són agents de desenvolupament de segon grau, ja que no sols creuen sinó que també tenen la capacitat tècnica per a convertir de manera efectiva les idees en projectes reals i, en aquest aspecte, pense que tot l'esforç per a muntar una estructura d'animació és un esforç que té tot el sentit i que realment donarà fruits.

Epíleg

Ara estem en 2020. Què es podria realment comentar o referir en relació a l'experiència relatada anteriorment i que va ocórrer fonamentalment des de 1985 fins fa deu anys? De la forma més sintètica possible, hem de reconèixer que l'evolució en els anys més recents va ser profundament negativa des de diversos punts de vista, en particular, pel que fa a l'obertura cap a la creativitat i la innovació social i a la naturalesa i a l'abast de les pràctiques de l'Educació d'Adults i del Desenvolupament Local que, abans, es veien potenciades per una relativa autonomia d'acció per part de les organitzacions de la societat civil, com ara l'Associació In Loco.

Els estats membres van aconseguir liquidar els anomenats Programes d'Iniciativa Comunitària (com HORIZON, NOW i, en gran manera, LEADER i EQUAL), que permetien una relació directa entre la Comissió Europea, a Brussel·les, i els milers d'entitats amb base local, coneixedores i experimentades en les característiques dels respectius territoris.

Els fons van ser nacionalitzats i els programes següents van ser posats i concentrats en l'administració pública. I, en el cas de Portugal, en l'administració pública central, tradicionalment centralista.

Així, les organitzacions de la societat civil per a aconseguir sobreviure en tals circumstàncies o garantien una relació directa amb les respectives comunitats locals o passaven a ser una mera extensió del poder central. En tots dos casos, perdent el relatiu marge d'autonomia que posseïen abans i que els permetia adequar de manera raonable els programes als contextos socials i ambientals en els quals intervenien.

Per al poder central, es va tractar així de subcontractar, a costos baixos, agències amb molta experiència i saber/fer per a l'execució de mesures preformatades, ja que la tecnocràcia centralitzadora "té por de la buidor". L'Animació territorial va deixar de ser secundada financerament i, en contrapartida, les organitzacions locals van passar a exercir un paper predominantment fiscalitzador: dels documents necessaris per a les subvencions, de la respectiva situació tributària, de l'aplicació estricta de tots els reglaments... Es va perdre el marge per a la concepció i prova d'estratègies integrades i de metodologies participatives. I, amb això, es va esvaïr la dimensió potencialment educativa de les intervencions socioeconòmiques en l'àmbit local. I també la

intenció de capacitar les comunitats per a una postura de resistència a la despoblació i a la desertificació.

A la possibilitat de la dinàmica del desenvolupament integrat, en una base intersectorial, apuntant a una autonomia gradual de les persones i de les seues comunitats, va succeir les intervencions tecnocràtiques, fragmentades i individuals, que van accelerar l'èxode rural.

L'Associació In Loco, increïblement, va sobreviure, com a associació de ciutadans i lliure de vincles, però pagant per això un preu elevat ja que va ser forçada a renunciar a la seua missió original, en la qual sempre buscava promoure de manera paral·lela la millora de les condicions de vida de les comunitats locals, les pràctiques d'autoorganització i l'augment dels coneixements, les competències i de la ciutadania activa de tots els participants. En termes d'Educació d'Adults, In Loco encara va aconseguir involucrar-se en algunes mesures específiques, com els cursos de formació professional i els cursos EFA i també en el Centre de Reconeixement, Validació i Certificació de Competències (i, més tard, Centre de Noves Oportunitats). Aquesta última funció, no obstant això, va haver de ser discontinua a causa de la forma de funcionament (i de subfinançament) de l'entitat de tutela, que va discriminar clarament les xicotetes organitzacions de la societat civil.

Recentment, va sorgir un treball que més s'aproxima a l'"ADN" d'In Loco: d'una banda, la defensa i la promoció de la Dieta Mediterrània i, en un projecte diferent però afí, la campanya "Produir i Consumir Local". Són, finalment, formes d'intervenció que van albirar de nou el potencial d'abordatges de naturalesa educativa i d'abast integrador, com ara "Educació per a la salut" o "Educació Ambiental".

I les persones? I els projectes portats a terme?

L'equip central va anar perdent números, tant per la disminució del finançament, com per la llei natural de l'envelliment. Pel que fa als animadors, es van anar integrant en organitzacions locals —associacions i administracions, mentre alguns van ocupar posicions en la pròpia estructura d'In Loco, més precisament en la Direcció. Dues animadores van aconseguir superar amb un esforç enorme els desavantatges en termes de baixa escolaritat i van concloure amb èxit un curs d'ensenyament superior, Educació i Intervenció Comunitària, després anomenat Educació Social. Una d'elles va ser elegida Presidenta de la *Junta de la Comarca*, el mateix va passar amb una de les educandes del curs de teixit.

Pel que fa més concretament a l'Educació d'Adults, van ser molts els assistents (majoritàriament, les assistents) en l'àrea d'intervenció que van freqüentar amb èxit els processos de RVCC, tant en In Loco com en altres centres pròxims. A més, la concepció mateixa d'aquesta metodologia i d'aquest sistema es va ser possible en gran part al descobriment realitzat durant els anys de treball comunitari per part dels autors d'aquest text sobre els múltiples i complexos coneixements i habilitats desen-

volupats per persones que deien ser “ignorants” i que quasi no tenien, realment, diplomes escolars per a mostrar. Aquesta revelació, generada des del contacte quotidià amb les comunitats locals, va ser font d’inspiració quan, entre 1997 i 2000, Alberto Melo va ser convocat a Lisboa per a coordinar el *Grupo de Misión* encarregat de donar una nova orientació i la política pública d’Educació d’Adults. Els Centres de Reconeixement, validació i Certificació de Competències Claus (més tard, Centres Noves Oportunitats, Centres de Qualificació i Ensenyament Professional i Centres Qualifica) van tindre aquest perfil arran dels coneixements i de les competències demostrades per les poblacions de l’interior rural algarvià. D’altra banda, les metodologies de formació testades llavors van estar també a la base de la concepció dels futurs Cursos d’Educació-Formació d’Adults (Cursos EFA) igualment definits en 1998-1999 pel mateix *Grupo Misión* i, tal com Red de CRVCC, implementats per l’ANEFA entre 2000 i 2002.

Subsisteixen encara diverses activitats econòmiques proposades des de l’àmbit de la intervenció d’In Loco, en particular, en la rebosteria, en la manufactura artesanal de jocs, joguets i bijuteria de fusta, en la fusteria, en la restauració, en la producció d’aiguardent i licors, en els teixits manuals, en el turisme en l’espai rural... Igual que es manté la *Feria de la Sierra*, que va ser creada per In Loco en 1992 per a donar visibilitat a les produccions locals i hui es realitza per les respectives Cambres Municipals, en San Brás de Alportel, la d’estiu, i en Loulé, la d’hivern.

Quant als autors d’aquest treball, mantenen relacions molt fortes amb els antics col·legues com molts dels assistents en els territoris de la intervenció, experimentant un fort i seré sentiment nostàlgic per aquells temps heroics i pioners i conservant un vincle simbòlic, ja que aquesta continua sent una línia de continuïtat indeleble, amb l’organització, la seua missió i la seua història, com a membres de la Mesa de l’Assemblea General de l’Associació In Loco.

Emancipació feminista a l'Institut Bitàcola

Maria Ballbé Martínez, professora de secundària i doctora en educació
C. Xavier Molina Avalos, mestre i professor de secundària



Introducció

La repercussió del 8 de març de 2020 va evidenciar la necessitat de formar-nos en la coeducació. L'ascens de la ultradreta arreu del món, i el seu rebuig cap a l'univers femení, posa en perill els drets fonamentals i qüestiona el dret a manifestar-se per un món sense violència ni discriminació cap a les dones.

La desigualtat de gènere és un problema social i, per comprendre'l, cal formar una ciutadania crítica, participativa i activa. Una ciutadania que detecti, denunciï i reverteixi l'absència femenina en els llocs de poder i de presa de decisions, en l'espai públic, en el relat social i en un llarg etcètera. Tal com s'indica en el cinquè objectiu de desenvolupament sostenible (ODS, Agenda 2030): *Aconseguir la igualtat de gènere i empoderar totes les dones i nenes*, ha de ser una de les nostres prioritats. Per tal d'aconseguir aquesta fita cal començar per l'entorn més proper de l'alumne/a. En aquest cas, la mateixa escola/institut és un bon punt de partida.

L'Institut Bitàcola

L'experiència didàctica que presentem s'ubica a l'Institut Bitàcola de Barberà del Vallès (Catalunya). El nostre centre compta amb dues línies i imparteix l'ESO. Compartim edifici amb l'escola de primària Elisa Badia i terreny amb l'escola bressol La Rondalla. Ens definim, doncs, com un centre de secundària que forma part d'una zona educativa amb vocació de servei educatiu públic de qualitat, en la franja 1-16 anys, tal com indica el nostre lema: *"Si anem juntes, anem més lluny"*.

Un dels objectius del nostre model organitzatiu i curricular és generar espais on l'alumnat estableixi relacions saludables. Un bon clima de centre ajuda a proporcionar sensacions grates, agradables i positives respecte a l'entorn, així com també d'un/a mateix/a (Palau i Ballbé, 2019). Aquest fet és rellevant en l'adolescència, període vital clau en la construcció de la identitat, on els rols i els estereotips de gènere hi juguen un paper fonamental.

En cursos anteriors vàrem detectar discursos i actituds masclistes per part de l'alumnat que trencaven amb el clima saludable desitjat. Després de tractar les situacions generades a l'aula, i ser conscients de la magnitud del problema, vam buscar estratègies externes per a revertir aquest discurs i canviar les accions que el perpetuen. Vàrem fer la primera passa per despertar la consciència a gran part de l'alumnat, però no hi havia prou, calia revisar el desplegament curricular des d'una perspectiva de gènere.

¹ Enguany, donat al context de pandèmia, cada grup bombolla ha realitzat un EX diferenciat sense barrejar nivells ni grups-classe.

L'Espai en xarxa: Feminisme al Bitàcola

La nostra comunitat educativa entén el currículum com un univers al voltant de les competències, que esdevenen els objectius d'aprenentatge de final d'etapa de l'ESO. Per tant, dividim el currículum en Espais d'aprenentatge (Espai globalitzat, Espai en xarxa, Espai creatiu, Espai d'experts i Espai tutorial) i Àmbits (Àmbit lingüístic, Àmbit matemàtic, Anglès i Francès). Els primers són aquells en què es potencia l'aprenentatge globalitzat i els segons són els espais dedicats a treballar les competències de caire més instrumental. En tots els Espais i Àmbits es treballen les competències transversals.

L'Espai en xarxa (EX) són projectes al servei de l'entorn per educar una ciutadania compromesa, participativa i amb sentiment de pertinença i per fer els aprenentatges més significatius i profunds. L'alumnat de 2n i 3r d'ESO en grups internivells cursa dos EX cada curs¹. Dues vegades al curs pot triar entre una oferta de sis EX. La programació dels EX es basen en els ODS de l'Agenda 2030.

En l'Espai en xarxa els nois i les noies prenen el protagonisme del seu propi aprenentatge a través de la realització d'un encàrrec d'una entitat interna o externa. La responsabilitat que generen aquests encàrrecs fa que l'alumnat assumeixi més participació a la comunitat educativa a la qual pertanyen i, alhora, que s'impliqui més profundament en el seu procés educatiu (Ballbé i Molina, 2020).

Així doncs, ens va semblar adient programar un espai curricular per combatre i transformar els discursos i les actituds masclistes detectades. D'aquí neix l'EX Feminisme al Bitàcola. Un aprenentatge servei que parteix d'una necessitat del propi centre: reflexionar sobre els discursos i les actituds masclistes viscudes i fer una revisió del centre en clau de perspectiva de gènere (GREDICS i Escola de Cultura de la Pau, 2020). Els encàrrecs als que havia de fer front l'alumnat eren els següents: 1) Fer un anàlisi de l'Institut Bitàcola en clau de perspectiva de gènere i 2) Organitzar la celebració del Dia de la dona a l'Institut Bitàcola.

La primera acció social: #esviolènciamasclista



En una primera fase d'introducció als encàrrecs ens va semblar oportú participar en el XVI Fòrum Jove contra les violències de gènere de la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere amb l'objectiu de: 1) Visibilitzar dones i col·lectius que sovint no es veuen i sobreviuen en situació d'exclusió; 2) Visibilitzar l'impacte del covid19 en aquests



grups de persones i la situació de pobresa generada arrel de la pandèmia, com les xarxes de suport per pal·liar els efectes; i, 3) Visibilitzar les dones, essencials per a la vida com també les estratègies de suport, recolzament, sororitat i ajuda mútua.

Després de participar en aquest fòrum, l'alumnat va decidir fer una acció social amb motiu del Dia internacional contra la violència masclista (25 de novembre, 25N). L'objectiu d'aquesta acció era provocar un impacte visual que fes refle-

xionar la resta de l'alumnat i del professorat a l'arribar a l'institut el mateix 25N. El grup va decidir encartellar tot el centre per tal de denunciar pràctiques masclistes. Per a fer-ho, van dissenyar els cartells a partir de cites masclistes amb el #esviolènciamasclista, els van pintar i, finalment, el dia abans de la data assenyalada, es van quedar al centre allargant la seva jornada lectiva per tal de sorprendre la resta de companys i companyes l'endemà.

La seva implicació no es va quedar només aquí, sinó que conjuntament amb l'Escola-Institut Can Llobet del mateix municipi, vàrem anar a llegir el manifest femi-

nista institucional a l'Ajuntament de Barberà del Vallès. La Júlia Alharilla Talavera i l'Anna González Parés, delegades del grup-classe, varen ser les representants de l'institut Bitàcola.

Primer encàrrec: anàlisi feminista del centre

El primer encàrrec de l'EX Feminisme al Bitàcola consisteix en analitzar en clau de perspectiva de gènere el nostre centre. Un treball de recerca necessari per a poder constituir una comissió coeducativa de treball permanent a l'institut.

Per resoldre aquest encàrrec va ser necessari establir quatre equips cooperatius. Un primer equip es va encarregar d'analitzar les persones vinculades a l'Institut Bitàcola en clau de gènere. Fent una recollida de dades amb el nombre total, el nombre d'homes i el nombre de dones de: l'alumnat, el professorat, el PAS, les vetlladores i el personal de menjador. A més a més, es pretenia analitzar els càrrecs de responsabilitat, tant de l'alumnat com del professorat. Alguns titulars de les dades recollides serien els següents: 1) La majoria de tasques dirigides a la cura, la neteja i l'assistència a l'alumnat estan pràcticament representades per dones, 2) La coordinació informàtica dels quatre nivells és realitzada únicament per homes i 3) El professorat de llengües pràcticament són tot dones, mentre que el professorat de ciències experimentals i socials són pràcticament tot homes. D'altra banda, també es va observar un agrupament coeducatiu en tots els grups-classe de l'institut, una paritat en la resta d'àmbits així com en els càrrecs de l'equip directiu i de coordinació de nivells.

El segon equip tenia com a objectiu analitzar l'ús del llenguatge inclusiu del nostre centre. Exposant si se'n fa un ús o no del llenguatge inclusiu i redactant observacions. Aquest equip cooperatiu va analitzar la redacció del PEC, els canals de difusió del centre (pàgina web i xarxes socials), la plataforma educativa utilitzada (moodle), la senyalització dels espais i el projecte lingüístic. En tots ells predomina un llenguatge inclusiu i no sexista, malgrat haver detectat alguna expressió no inclusiva.

El tercer equip s'encarregà de descriure, analitzar i interpretar l'ús dels espais de l'Institut Bitàcola en perspectiva de gènere a classe, al pati, al poliesportiu, a les àgores, etc. Pel que fa als agrupaments dins l'aula, tots els equips cooperatius estan dissenyats de manera coeducativa i respectant els estils i ritmes d'aprenentatge. Mentre que al temps d'esbarjo, tot i l'esforç per part del professorat d'oferir a l'alumnat oportunitats d'oci diversificades, als patis CoEducActius, trobem que la participació i l'ús de l'espai central dels patis pertany encara a l'alumnat masculí.

Finalment, el quart equip s'encarregava d'indagar les accions feministes realitzades pel Bitàcola tot responant si: 1) Hi ha una persona designada per impulsar accions en matèria de coeducació?; 2) Hi ha una comissió de coeducació?; 3) Hi participen representants de tota la comunitat educativa? i 4) Es desenvolupa un projecte educatiu? Aquest equip va arribar a la conclusió que calia constituir una Assemblea

Feminista que dinamitzés tres moments clau del curs per tal de conscienciar la comunitat educativa del Bitàcola: 1) El Dia internacional contra la violència masclista (25 de novembre), 2) El Dia de la Dona (8 de març) i 3) El Dia Internacional d'Acció per a la Salut de les Dones (28 de maig).

Algunes de les principals conclusions a que vam arribar després d'aquesta primera fase d'anàlisi van ser que, si bé per una banda existeixen ja bons exemples d'equitat i un equilibri a bona part dels àmbits del centre, per altra banda, encara hi ha tota una sèrie d'espais on es continuen reproduint i assumint rols i responsabilitats marcadament segons el gènere.

Segon encàrrec: La Celebració del Dia de la Dona a l'Institut Bitàcola

El segon encàrrec de l'EX Feminisme era celebrar el Dia de la Dona a l'Institut Bitàcola. Per tant, l'alumnat havia de dissenyar les activitats que havien de realitzar els seus companys i companyes de primer a quart d'ESO; organitzar i coordinar el professorat que les havia d'acompanyar; i, dinamitzar totes les activitats, especialment, aquelles que es realitzaven fora de l'aula.

Les activitats que es van realitzar per a la celebració del Dia de la Dona són les següents:

- **Feminisme al Bitàcola.** Aquesta activitat estava dividida en tres parts. Primer, l'alumnat va veure un vídeo que havia elaborat l'alumnat protagonista on explicaven totes les activitats que farien al llarg del dia. La segona part consistia en realitzar la



² Veure el vídeo Dia de la Dona a l'Institut Bitàcola (Curs 2020-2021): <https://youtu.be/AGDwhwDQkOI>

lectura del manifest del 8 de març. I, finalment, l'alumnat havia de veure un vídeo d'una noia que expressava frases que escolten les dones al llarg de la seva vida. Tot seguit, cada alumne/a havia de realitzar la rutina de pensament *Què veig, Què penso, Què em pregunto* en un Jambord per tal de recollir totes les impressions de l'alumnat del centre.



- **Muts i a la gàbia?** Per dur a terme aquesta activitat cada alumne/a va utilitzar una mascareta de color lila, retolador (negre i lila) i una cartolina (lila i negra). L'activitat consistia en fer un dibuix o escriure alguna frase reivindicativa a la mascareta. El dibuix o la frase havia d'estar relacionada amb el feminisme. Després, les mascaretes es van enganxar a les cartolines i cada alumne/a va posar el seu nom. Ara, totes les creacions artístiques estan exposades en els passadissos de l'institut.
- **Patis CoEducActius.** Al temps d'esbarjo, l'alumnat encarregat de dinamitzar la celebració estava repartit com a monitors i monitores de diferents tallers. L'objectiu era oferir un oci diversificat seguint la idea dels patis CoEducActius. El pavelló es va separar en quatre parts. Cadascuna per a un nivell d'ESO. Cada nivell disposava de sis tallers: 1) Taller lectura feminista, 2) Taller pinta ungles, 3) Taller maquillatge, 4) Taller jocs de taula, 5) Taller de polseres i 6) Taller Apunta't a l'Assemblea Feminista del Bitàcola.
- **Activa't pel feminisme.** Aquesta va ser l'activitat esportiva de la jornada. El pavelló estava dividit en tres parts. Els diferents nivells de l'ESO tenien una hora destinada al pavelló. El primer espai estava destinat a aprendre el ball de la cançó "*I tu, sols tu*" de Diluvi². El següent espai estava destinat al joc Feminisme/Masclisme. Aquest joc tenia la finalitat de desmuntar discursos d'odi cap a les dones. I, finalment, en el darrer espai, es realitzava el joc "*Dones rellevants*", la versió feminista del joc "roba cons".
- **Estereotips de gènere.** Aquesta activitat estava dividida en dues parts. En la primera part, cada grup-taula rebia una fitxa on hi havia una fotografia d'un nadó i el seu nom corresponent. L'alumnat havia de decidir com vesti-

ria, quines activitats extraescolars faria, etc. L'objectiu era treballar els estereotips i rols de gènere. Tot seguit, es finalitzava l'activitat amb la realització d'un kahoot sobre la reflexió feta a classe.

- **Cançons d'amor de...** En aquesta darrera activitat tota la classe havia d'escoltar deu cançons, suposadament d'amor. L'objectiu era analitzar en clau feminista la lletra de les cançons. Després d'escoltar-les totes havien de relacionar cada cançó amb un dels següents conceptes: autoestima, dependència, obsessió, possessió, gelosia, assetjament, estima, tendresa, control i autonomia.

En aquesta diada també vàrem fer la lectura del manifest a l'Ajuntament de Barberà. La Leyre Hernández Luque va ser l'encarregada de representar l'Institut Bitàcola en la lectura col·lectiva del manifest feminista institucional, llegit a la sala de plens de l'Ajuntament. Va ser la primera vegada que tots els centres de secundària de Barberà del Vallès vàrem fer un acte conjunt feminista. Creiem que és el primer pas per a poder fer xarxa i demostrar que Barberà del Vallès és una ciutat feminista.

L'Assemblea Feminista del Bitàcola i el Pacte Local per a la Coeducació

La celebració del Dia de la Dona va ser el catalitzador per constituir l'Assemblea Feminista del Bitàcola. A través del Taller *Apunta't a l'Assemblea Feminista del Bitàcola* dels patis CoEducActius de la jornada, l'alumnat interessat en la temàtica s'hi va adherir.

Taula 1 - Constitució de l'assemblea feminista de l'Institut Bitàcola

Curs 2020/2021	Noies	Nois	Respecte de la promoció (%)
1r d'ESO	16	6	22/60 (36,6%)
2n d'ESO	11	1	12/61 (19,6%)
3r d'ESO	3	3	4/62 (6,45%)
4t d'ESO	8	2	10/67 (14,9%)
TOTAL	38	10	48/250 (19,2%)

La finalitat d'aquesta Assemblea és empoderar l'alumnat, educar-lo en la participació per exercir la seva ciutadania (Associació de casals i Grups de Joves de Catalunya, 2020). Oferir als nois i noies de l'Institut Bitàcola un espai de reflexió i acció feminista que s'encarregui de fer una anàlisi del centre en clau feminista i dinamitzar

les tres dates assenyalades: 1) El Dia internacional contra la violència masclista (25 de novembre), 2) El Dia de la Dona (8 de març) i 3) El Dia Internacional d'Acció per a la Salut de les Dones (28 de maig).

A més a més, pretenem que aquest espai s'eixampli molt més enllà del propi institut. Volem fer xarxa amb les Assemblees feministes dels altres centres de secundària del municipi. És per aquest motiu que ens hem adherit com a centre al Pla Local de Coeducació de Barberà del Vallès, amb l'objectiu de fer de la nostra ciutat una ciutat Coeducadora.

Conclusions

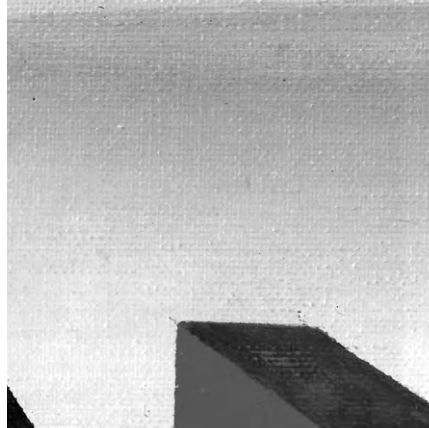
L'alfabetització sociopolítica de l'alumnat és necessària per tal de comprendre el problema social rellevant que s'amaga darrera el masclisme i per donar resposta a les actituds i als discursos sexistes i discriminatoris existents en els centres escolars.

Després de reflexionar sobre aquesta experiència didàctica, estem convençudes que aquesta alfabetització no només ha de ser tractada en un espai curricular concret, sinó que ha de ser transversal, continuada en el temps i ha d'anar de la mà de l'alumnat.

L'alumnat ha de prendre consciència de la necessitat de la coeducació. S'ha d'implantar directament, tot detectant i denunciant discursos i actituds excloents i discriminatòries i reconstruint un relat social inclusiu. En definitiva, l'hem d'empoderar per a que actuï com a ciutadania crítica en pro de la justícia social.

Referències bibliogràfiques

- ASSOCIACIÓ DE CASALS I GRUPS DE JOVES DE CATALUNYA (2020). *Educar en participació. Una assignatura pendent. Llibre didàctic per al professorat i l'equip dinamitzador*. Barcelona: Associació de casals i Grups de Joves de Catalunya.
- BALLBÉ, M. i MOLINA, C. X. (2020). L'aprenentatge servei. *Perspectiva*, 412.
- BALLBÉ, M i PAGÈS, J. (2019). Temes controvertits. *Perspectiva Escolar*, 408.
- BALLBÉ, M. i PALAU, D. (2019). Com viure i conviure al Bitàcola. *Perspectiva Escolar*, 404.
- MASSIP, Mariona; BARBEITO, Cécile; BARTOLOMÉ, Sònia; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; SANTISTEBAN, Antoni (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. Bellaterra: GREDICS-Escola de Cultura de Pau.



Barreres d'accés a l'educació secundària post-obligatòria a Barcelona. Oferta, experiències escolars i orientació

Judith Jacovkis, Alejandro Montes i Aina Tarabini. GEPS, Universitat Autònoma de Barcelona



Aquest article reflexiona sobre les barreres d'accés a l'educació secundària post-obligatòria a la ciutat de Barcelona parant especial atenció als elements relatius a l'oferta d'aquests estudis —i a la seva distribució—; a les experiències educatives prèvies i que condicionen la transició a la post-obligatòria; i a les pràctiques d'orientació —i el seu impacte sobre les tries dels estudis post-obligatoris— que es desenvolupen als centres de secundària obligatòria de la ciutat.

Desigualtats d'accés a la post-obligatòria

A mesura que es generalitzen cicles educatius obligatoris més llargs i comprensius, les trajectòries educatives extenses i significatives van cobrant cada cop més importància, i les desigualtats d'accés a l'etapa post-obligatòria és fan més paleses en contrast amb l'accés universal a les etapes anteriors. Així doncs, la literatura assenyalava que, quant més primerenques són les divisions en itineraris formatius —dins o fora dels centres educatius— major l'impacte de la classe, el gènere i l'ètnia per a explicar els desiguals resultats en termes de nivell de qualificació, èxit educatiu i característiques de la inserció en el mercat de treball dels i les joves (Dupriez, 2010; Maaz et al., 2008).

Hi ha tres qüestions, com a mínim, que marquen les condicions d'accés a l'educació post-obligatòria a la ciutat de Barcelona. La primera té a veure amb

la distribució de l'oferta de post-obligatòria. La segona amb les trajectòries i experiències educatives dels i les joves durant l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Finalment, la tercera remet a les pràctiques d'orientació —o a la seva absència— mitjançant les quals els i les joves són aconsellats en la seva tria d'estudis post-obligatoris. Malgrat aquestes dimensions —oferta, experiència educativa, i orientació— estan profundament imbricades, és possible analitzar-les de forma separada per tal de detectar aquells trets característics de cadascuna que major impacte tenen en l'equitat d'accés, procés i resultats de les etapes post-obligatòries.

La distribució de l'oferta i les condicions —formals— d'accés a l'educació post-obligatòria ens ajuden a entendre que les tries com a accions situades i no com a decisions que es prenen en el buit (Seghers et al., 2019). Així doncs, és fonamental entendre com funcionen les normes explícites i implícites que donen forma a les transicions a l'educació secundària post-obligatòria. D'una banda, existeixen dinàmiques de segregació espacial i educativa que tenen a veure amb la titularitat dels centres educatius i amb la seva distribució territorial. Aquests elements defineixen limitacions materials —físiques i econòmiques— i simbòliques en l'accés a diferents centres educatius i itineraris formatius (Tarabini et al., en Premsa). D'altra banda, existeixen normes de funcionament que regulen els accessos a cada itinerari formatiu, no només pel que fa a la definició de requisits d'accés sinó també pel que respecta a la gestió dels desajustos entre oferta i demanda educativa. I el coneixement sobre aquests requisits d'accés i mecanismes de gestió, com ens mostra la recerca en aquest àmbit, no es distribueix de forma equilibrada (Alegre et al., 2010). Així, la disposició de capital econòmic, cultural i social és un element clau per entendre algunes de les desigualtats existents en l'accés a l'educació secundària post-obligatòria.

La forma com els i les joves viuen el seu pas per l'escolarització secundària obligatòria representa un segon element central per explicar tant els seus resultats en aquesta etapa educativa com les seves possibilitats d'accedir a determinats estudis post-obligatoris. La recerca en aquest camp ens mostra com les experiències de l'alumnat —i les seves possibilitats d'excel·lir en el sistema educatiu— estan marcades per la forma com la institució educativa organitza, jerarquitzava i reconeix diferents tipus de coneixements i habilitats. I també assenyala com aquest funcionament institucional premia aquelles formes de coneixement i destreses lligades a les classes benestants mentre que omet aquelles altres més familiars per a les classes treballadores (Bernstein, 1971; Bourdieu & Passeron, 1977). A banda, la literatura demostra que no només el coneixement i les formes de transmetre'l mostren un clar biaix de classe. Instruments com els agrupaments per nivell tendeixen a funcionar com a mecanismes de protecció de l'alumnat que encaixa amb la imatge "d'alumne ideal" més que com a recursos de suport per aquell amb majors dificultats (Tarabini et al., 2017). Al

contrari, per a aquests darrers, aquests dispositius contribueixen a aprofundir processos de desvinculació escolar (Castejón, 2017).

Finalment, l'evidència disponible en l'àmbit de l'orientació ha demostrat que les pràctiques que la caracteritzen acostumen sostenir-se en un conjunt de “donats per descomptat” que sovint, de forma més o menys intencionada, reproduïxen biaixos de classe (Tarabini & Jacovkis, 2021). En assumir que els i les joves trien en funció de les seves “capacitats” i del que els “agrada”, l'orientació omet les condicions sota les quals es conformen —i es reconeixen i premien— aquests gustos i capacitats. En efecte, com assenyala Gay (2010) les pràctiques d'orientació es desenvolupen en contextos institucionals i culturals determinats i, si no són capaces de connectar-se amb aquests contextos, són sensibles de reproduir els patrons socials que les han generat.

Nota metodològica

Les reflexions que es presenten en la següent secció són producte de diverses recerques¹ qualitatives realitzades a la ciutat de Barcelona i a la seva Àrea Metropolitana en els darrers 5 anys. Aquestes recerques s'han centrat en l'anàlisi de les experiències educatives durant l'ESO; en les característiques de l'Abandonament Escolar Prematur a la ciutat; en les trajectòries educatives post-ESO; i en els motius d'elecció d'estudis post-obligatoris de vora 100 joves d'entre 16 i 24 anys de la ciutat de Barcelona. La investigació també ha explorat i analitzat la forma com es construeix políticament la transició a l'educació secundària post-obligatòria, com s'orienta des de l'ESO i a la post-obligatòria, i com són els models pedagògics de diferents alternatives educatives (Batxillerat, Cicles Formatius de Grau Mitjà, Escoles de Noves Oportunitats) a través de la realització de més de 100 entrevistes a actors polítics i agents educatius de la ciutat i del país.

Oferta post-obligatòria, experiència educativa i orientació a la ciutat de Barcelona

La distribució de l'oferta formativa en l'etapa d'educació secundària post-obligatòria, les experiències i les trajectòries educatives dels i les joves en l'etapa de l'ESO, i les pràctiques d'orientació que es desenvolupen als centres educatius en aquest període són tres elements clau per explicar la forma com es configuren les tries i les transicions educatives. En aquesta secció, doncs, abordem aquests tres grans elements partint de les qüestions sistèmiques més àmplies i apropant-nos cada cop més a les pràctiques dels centres educatius i al tipus de relacions que s'hi desenvolupen.

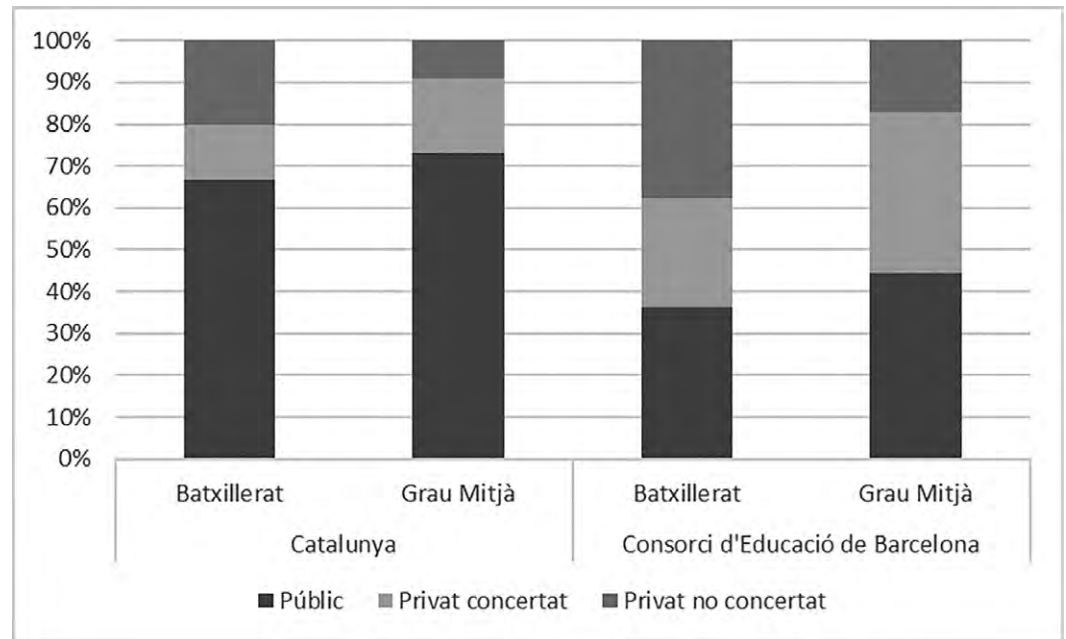
Distribució de l'oferta post-obligatòria

La distribució de l'oferta secundària post-obligatòria a Barcelona, com mostra la Gràfica 1, és profundament desequilibrada en termes de titularitat. L'oferta pública

¹ Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención, UNICEF España (2017); La construcción de las oportunidades educativas Post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos (I+D+I 2016-20, Ref. CSO2016-80004P); L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves, Consorci d'Educació de Barcelona (2020-21); El model d'Escoles de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit escolar, Escoles Catalanes de Noves Oportunitats (2021).

de Batxillerat, que a Catalunya està per sobre del 60%, a Barcelona no arriba a cobrir el 40% de la matrícula. En el cas dels Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM) trobem una situació similar, tot i que amb uns percentatges una mica més alts (per sobre del 70% a Catalunya i per sobre del 40% a Barcelona). D'altra banda, és necessari cridar l'atenció sobre la distribució de la matrícula dins el sector privat a la ciutat comtal. En el cas dels Cicles, el sector concertat té un pes similar, tot i que menor, al que té el sector públic (38,4% i 44,4%, respectivament), i per sobre del doble que el sector privat, que absorbeix menys del 20% de la matrícula. En el cas del Batxillerat, en canvi, la matrícula al sector privat és similar, tot i que superior, a la del sector públic (37,8% i 36,4%, respectivament). Els centres concertats, per la seva banda, concentren el 25,9% del total de la matrícula.

Gràfic 1. Distribució de la matrícula a Batxillerat i CFGM per titularitat. Catalunya y Consorci d'Educació de Barcelona. Curs 2019-20



Font: elaboració pròpia a partir de Departament d'Educació, 2020

Aquesta distribució té un fort impacte en les condicions d'accés a l'educació secundària post-obligatòria que, per les seves lògiques, afecta més als cicles formatius que a la via acadèmica. D'una banda, tot l'alumnat del territori ha de tenir garantida

una plaça de Batxillerat gratuïta (pública o privada concertada) (DECRET 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, 2021). En cas que un centre tingui major demanda que oferta, les sol·licituds de l'alumnat s'endrecen tenint en compte criteris familiars i socials, com la proximitat des del lloc de residència o la renda familiar, en combinació amb l'expedient acadèmic de l'alumne. En canvi, per als ensenyaments professionals en aquesta etapa de secundària post-obligatòria la normativa no garanteix cobertura universal. A banda, estableix que l'únic criteri per a prioritzar les sol·licituds serà l'expedient acadèmic de l'etapa prèvia. De forma contraintuïtiva, doncs com veurem els CFGM segueixen comptant amb menor consideració per part de docents i famílies, l'accés a aquest itinerari formatiu és, per a les especialitats més demandades, més difícil que l'accés al Batxillerat que, no obstant, compta amb major prestigi (Tarabini & Jacovkis, 2021). Tornarem sobre aquesta qüestió en la secció d'orientació d'aquest mateix apartat.

Finalment, l'oferta de secundària post-obligatòria no es distribueix de forma equilibrada en termes territorials, però aquest desequilibri no afecta per igual els dos itineraris formatius. Així doncs, mentre que els centres de Batxillerat es troben escampats per tota la ciutat i és possible cursar qualsevol de les seves branques relativament a prop de casa —amb excepció del Batxillerat Artístic, la presència de CFGM, i en particular d'algunes famílies professionals i especialitats formatives, és molt més irregular. D'aquesta manera, com mostra l'Informe d'Oportunitats educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019 (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019), més del 95% de la població de la ciutat té un centre de Batxillerat públic a menys de 1000 metres de distància de casa. En canvi, aquest percentatge baixa fins el 73% en el cas dels CFGM. A més, com dèiem, és necessari tenir en compte que determinades especialitats només tenen oferta pública en un o dos centres de tota la ciutat amb el que, per accedir-hi, no només s'ha de tenir un bon expedient acadèmic previ sinó que, a més, cal estar en disposició de desplaçar-se per la ciutat si es resideix lluny del centre.

En síntesi, l'accés a la formació professional de grau mig remet, en el plànol de la distribució de l'oferta, tant a barreres materials com institucionals i simbòliques (Tarabini et al., en Premsa). Les dues cites que s'inclouen a continuació exemplifiquen la forma com aquests obstacles són interpretats pels propis joves. La Sílvia reflexiona sobre les desigualtats en el procés per accedir a un CFGM altament demandat. Aquestes desigualtats venen marcades institucionalment tant pel volum d'oferta pública de les especialitats com pels criteris d'accés als cicles que, com hem vist, no incorporen elements socials sinó només acadèmics. Materialment, a més, venen marcades per les possibilitats —desiguals— per accedir a determinada formació en funció del poder adquisitiu familiar. L'Alexia, per la seva banda, mostra com la tria del cen-

² Les dades disponibles per a la ciutat de Barcelona provenen de l'Enquesta de Serveis Municipals (2020). La divergència en els percentatges dels dos àmbits territorials (17,4% a Catalunya i 7,7% a Barcelona) fa pensar en divergències metodològiques en la recollida i la categorització de les dades. Presentem les dades de Catalunya al cos de text, i no les de Barcelona, doncs són les que responen als estàndards marcats per Eurostat i les que permeten millor comparabilitat amb d'altres territoris europeus.

tre està totalment condicionada per l'oferta disponible a la ciutat tant en termes de titularitat com d'ubicació; i com alguns territoris es perceben com a "massa llunyans" per ella. La barrera simbòlica que pot representar haver de sortir del barri no és, habitualment, quelcom que es tingui en compte a l'hora de planificar l'oferta formativa al territori o els suports per a la mobilitat de l'alumnat.

En aquell moment volia fer emergències sanitàries i quan vem mirar els centres vem trobar que només hi havia dos públics, tot lo altre eren concertats i privats. I llavors em vaig apuntar a aquests dos i no vaig entrar a ningú dels dos. (...) La gent als [Cicles] públics entra per la nota de la ESO, i si jo, per exemple, tinc un 5 a la nota de mitja i no tinc els recursos per pagar-me un privat, i un altre alumne que té un 5 també té recursos econòmics per pagar-se un privat, òbviament com que en aquest privat no necessiten la nota de la ESO perquè al privat està pagant i no necessites cap nota, pues el del privat entrarà i jo em quedaré sense (Sílvia)

Esta es la única mecánica que he encontrado, hay otra que es la Monlau, pero hay que pagar y es mucho y hay otra que es la Mare de Deu de la Mercè, pero está muy lejos para mí, está en Zona Franca (Alexia)

Experiència educativa durant l'ESO

Segui quina sigui la configuració de l'oferta post-obligatòria, el cert és que podem plantejar algunes qüestions que podrien ser problemàtiques fins i tot si hi hagués una oferta post-obligatòria totalment accessible i universal. Aquestes qüestions remetent, precisament, a l'etapa prèvia a la transició a la post-obligatòria, i contribueixen a explicar algunes de les dificultats que tenen els i les joves en aquest procés.

Les experiències educatives de l'alumnat són molt desiguals durant l'etapa de l'ESO. De fet, la desigualtat és tal que hi ha un conjunt no menor de joves que no accedeix a cap modalitat d'estudis post-obligatoris, o que no els finalitza. Així ho mostren les dades d'AEP a Catalunya quan reporten que, per l'any 2020, un percentatge superior al 17% de joves d'entre 18 i 24 anys no comptava amb estudis secundaris post-obligatoris acabats ni es trobava estudiant (Departament d'Educació, 2021)².

Aquest percentatge només ens mostra la superfície d'un fenomen més complex i que té a veure amb la forma com els i les joves es vinculen a l'educació de forma cognitiva, conductual i emocional (Fredricks et al., 2004) o com, al contrari, mostren desafecció cap a una o més d'aquestes dimensions de la vinculació escolar. Així, el que fem en les pròximes línies és abordar algunes de les pràctiques escolars que fan que les experiències educatives dels i les joves no els resultin satisfactòries ni significatives i que, al contrari, facin augmentar el seu rebuig vers la institució.

L'accés a l'ESO acostuma a representar un canvi important en l'experiència educativa dels i les joves. L'educació secundària obligatòria s'organitza de forma molt més estructurada al voltant d'unes assignatures específiques i d'uns docents que s'hi vinculen. En general, aquesta etapa educativa té un enfoc molt més academicista i menys experimental del que és més freqüent a l'educació primària. En les narracions dels i les joves, les característiques vinculades al currículum, a l'organització del coneixement i a les pedagogies tenen un impacte no només en la seva experiència escolar sinó també en les seves tries d'estudis post-obligatoris. Així ho mostren les cites d'en Marc i de la Laia quan relaten, un, la manca d'identificació i de comoditat en les situacions d'aula; l'altra, la forma com l'experiència acadèmica condiciona, per reuig, la tria dels estudis post-obligatoris.

Es que es siempre lo mismo. Sentarte en una silla, escuchar lo que dice el profe, y no hay variación de temas ni nada. Es todo igual. Leer un libro, mirar la pizarra y examen. Escribir apuntes, que no tienes ni idea de lo que estas escribiendo, porque no te enteras de lo que dice la profe, y luego hacer el examen y suspender (Marc)

Yo tenía claro desde siempre que quería hacer un Bachillerato científico (...). Pero sentí que si lo había pasado tan mal los últimos años de ESO, me iba a estresar metiéndome allí (Laia)

Si parem atenció la forma com es gestiona el baix rendiment o les conductes “disruptives” a secundària obligatòria trobem que els càstigs, la repetició de curs i les agrupacions per nivell tenen un fort impacte en la forma com els i les joves experimenten el seu pas per aquesta etapa educativa. Tal i com mostra la cita de la Maysa, l'alumnat que repeteix curs sovint manifesta una sensació de frustració i alienació, de pèrdua de referents entre el grup d'iguals que contribueix al seu procés de desvinculació emocional. D'altra banda, la cita de l'Omid mostra com els agrupaments per nivell transmeten una imatge sobre les capacitats de l'alumnat que marquen el ventall d'opcions de futur que consideren viables.

En la ESO cuando repetí, te sientes fuera de lugar, porque ves que tus compañeros son más pequeños, tienen otra mente, tienen otra manera de pensar, y es verdad que te sientes fuera de lugar (Maysa)

En el grupo C todos íbamos a Ciclos, si querías hacer Bachillerato tenías que estar en el grupo A o en el B pero en el C no se puede hacer Bachillerato (Omid)

Hem dit abans que la vinculació cognitiva és més costosa per aquell alumnat l'entorn familiar i social del qual està allunyat de la gramàtica escolar. L'estructuració de

l'ESO en termes curriculars, però també el pes que se li dona a la figura del o la tutora com a referent adult de l'alumnat contribueixen a accentuar processos de desafecció escolar, en particular entre aquell alumnat més vulnerable. A més, les pràctiques d'agrupació per nivell i la repetició són més freqüents quan més baix el perfil socioeconòmic de l'alumnat. D'aquesta manera, lluny de compensar per desavantatges de partida, aquests enfocats a l'educació secundària obligatòria contribueixen a la reproducció de les desigualtats socials.

Pràctiques d'orientació

El darrer element al que fem referència té a veure amb l'orientació que reben els i les joves durant l'ESO i que es desenvolupa en els seus centres educatius. En general, els processos d'orientació durant l'educació secundària obligatòria poden caracteritzar-se en relació a quatre grans elements que, tot i clarament relacionats, poden abordar-se de forma separada.

En primer lloc, durant l'etapa de l'ESO i de forma generalitzada, es detecta que l'orientació que rep l'alumnat és puntual i molt acotada en el temps, especialment en el darrer curs d'aquesta etapa. En aquest sentit, podríem dir que les pràctiques d'orientació són finalistes, estan pensades com a accions que acaben un cop l'alumne tria uns estudis post-obligatoris. Lligat a això, en segon lloc, veiem que el que es considera com a orientació té més a veure amb la transmissió d'informació que amb un acompanyament al procés de tria basat en un treball d'autoconeixement de l'alumnat. La següent cita d'en Yulen il·lustra la forma com sovint es viu aquest procés.

Yo creo que el problema fue como en plan durante toda la ESO, no te dan información, y claro, luego te la dan cuando en una semana acabas la ESO. Es tanta información junta que no puedes pensar bien. Sí que recibí información, el problema es que se da información, pero se da mal, ¿sabes? Todo en una semana y te dicen, "bueno, estas son las opciones, elige y vete" (Yulen)

En tercer lloc, aquest procés més informatiu que orientador és incomplet, sobretot pel que fa a les característiques i als mecanismes d'accés a Cicles. Els i les docents acostumen a tenir major i millor coneixement respecte les característiques del Batxillerat que de la Formació Professional. En la majoria dels casos, amb la via acadèmica comparteixen no només les mateixes instal·lacions sinó també l'alumnat, ja que el cos de professorat del que formen part s'adscriu tant a ESO com a Batxillerat. La manca d'informació que rep l'alumnat sobre els Cicles Formatius en aquesta etapa, en combinació amb la tardança amb la que arriba, té conseqüències directes sobre les possibilitats dels i les joves de seguir l'itinerari formatiu desitjat. Les cites de l'Abel i la Síl-

via mostren el desconeixement de, com a mínim una part de l'alumnat, respecte la centralitat de l'expedient acadèmic per accedir a Cicles que tingui elevada demanda. En particular, la cita de l'Abel suggereix que l'orientació s'alinea més amb les característiques d'accés a Batxillerat —on la nota té un pes menor— que amb les de CFGM.

Todo eso que decían que las notas de la ESO no sirven para nada y tal, pues sí que sirven, porque quien tiene más nota de la ESO es quien va a conseguir más nota para el [CFGM] público, y quien tiene menos nota, pues no entra. Entonces ahí también se equivocaron los profesores, porque muchos de ellos decían que la nota de la ESO no nos iba a servir, pero alguien que a lo mejor quería entrar en el grado medio, si cree que no sirve para nada y no hace nada pues luego, gracias a esa nota, no puede entrar en una pública (Abel)

Sí, sí, sí. Perquè si hagués sapigut que [de] la nota de la ESO dependria si puc entrar a un institut o no, realment m'hagués posat molt les piles per poder treure la millor nota que pogués (Silvia)

Finalment, la nostra recerca en aquest àmbit mostra la persistència d'unes pràctiques d'orientació esbiaixades en favor del Batxillerat i sustentades en les qualificacions de l'alumnat. Així, és molt infreqüent que a joves sense dificultats a l'ESO se'ls orienti cap a Formació Professional, malgrat puguin haver expressat el seu interès per aquesta via. Els prejudicis docents sobre els itineraris formatius es combinen amb les barreres de les famílies per considerar els CFGM com una via acceptable. En aquests context d'orientació, doncs, les tries dels i les joves sovint es realitzen sense conèixer en profunditat les característiques dels estudis post-obligatoris i, per tant, es basen en el desconeixement, la inèrcia, o la “no-tria” que tendeix a reforçar la imatge del Batxillerat com a itinerari “normal”. Així ho reflecteixen les següents cites. La de l'Andrea il·lustra aquestes eleccions que no ho són, que són decisions basades en la inèrcia. L'Elio, per la seva banda, explica que ha triat un Batxillerat “per fer alguna cosa” perquè no ha pogut entrar al cicle que volia. Finalment, la cita del David planteja una tria per “guanyar temps” fins no saber què es vol fer.

No sé, yo quería hacer el Ciclo, pero me metí [en Bachillerato] por hacer algo en realidad, pero luego me di cuenta que no (Elio)

Com que no sabia el que volia doncs vaig optar pel Batxillerat perquè era com que fàcil, com que no havia de pensar perquè ja estava allà (Andrea)

Es tontería meterse en FP, porque allí ya vas a formarte y después a trabajar, y si no sabes qué quieres hacer es un poco tontería. Entonces yo pensé: “Bachillerato” y tengo dos años para pensar más (David)

Aquesta darrera cita apunta a un últim element que volem subratllar en relació a l'orientació i que té a veure amb les diferències —desigualtats— entre qui pot i qui no pot permetre's "guanyar temps", entre aquells a qui s'aconsella fer Batxillerat perquè no saben què fer i no perquè és el que volen fer. Perquè, en efecte, les pràctiques d'orientació no són neutrals en termes de classe, gènere o ètnia sinó que són pràctiques integrades en les dinàmiques institucionals ja esmentades que, com hem vist, afecten de forma negativa especialment aquell alumnat més vulnerable.

Conclusions

Al llarg d'aquest text hem presentat un conjunt d'elements que contribueixen a caracteritzar la transició cap a l'educació secundària post-obligatòria com un procés complex en el que s'articulen elements propis del sistema —la distribució de l'oferta—, de les dinàmiques institucionals i la forma com impacten en les experiències educatives dels i les joves, i de les pràctiques d'orientació que es desenvolupen durant l'etapa de l'ESO. Aquest procés, hem vist, a banda de ser complex, és desigual.

En primer lloc, destaquen desigualtats de caire material en les possibilitats d'accés a una oferta post-obligatòria desequilibrada en termes de titularitat i de distribució territorial. Aquesta distribució territorial, a més, evidencia barreres simbòliques que afecten més a aquell alumnat que opta per la via professional que per aquell que ho fa per l'acadèmica, ja que l'oferta en aquest darrer itinerari es reparteix de forma més equilibrada per la ciutat.

En segon lloc, destaquen desigualtats en l'experiència escolar que es tradueixen en diferents formes de (des)vinculació cognitiva, conductual i emocional vers la institució escolar. Aquestes experiències impacten sobre les oportunitats de futur d'aquell alumnat que s'allunya de la imatge "d'alumne ideal" al voltant de la qual s'estructura l'educació secundària post-obligatòria.

Finalment, l'alumnat desconeix moltes de les característiques dels estudis post-obligatoris i dels seus propis gustos. Això fa que sovint prengui decisions respecte aquesta etapa educativa de forma inercial o insuficientment informada. A més, aquest desconeixement és especialment acusat pel que fa als CFGM, tant en termes substantius com pel que fa als seus criteris d'accés.

Referències bibliogràfiques

- ALEGRE, M. À., BENITO, R., CHELA, X., & GONZÁLEZ, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar: dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Fundació Jaume Bofill.
- BERNSTEIN, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En M. Young (Ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 19-46). Collier-Macmillan.

- BONIZZONI, P., ROMITO, M., & CAVALLO, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- CASTEJÓN, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar* [Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/186999?ln=ca>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2021). *Abandonament Escolar Prematur dels estudis*. <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/europeus/abandonament-prematur/>
- DECRET 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, (2021). <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=893678>
- DUPRIEZ, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187616/PDF/187616eng.pdf.multi>
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & PARIS, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- GAY, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>
- INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA. (2019). *Oportunitats educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019*. <https://institutinfancia.cat/mediateca/informe-oportunitats-educatives-de-la-infancia-i-ladolescencia-a-barcelona-2018-2019/>
- LAPPALAINEN, S., MIETOLA, R., & LAHELMA, E. (2012). Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education*, 25(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>
- MAAZ, K., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., & BAUMERT, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99-106. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00048.x>
- SEGHERS, M., BOONE, S., & VAN AVERMAET, P. (2019). Social class and educational decision-making in a choice-driven education system: a mixed-methods study. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 696-714. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581051>

- TARABINI, A., & JACOVKIS, J. (2021). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2), 212-227. <https://doi.org/10.1177/1474904120976042>
- TARABINI, A., JACOVKIS, J., & MONTES, A. (s. f.). Peripheries within the city: the role of place/space in shaping youth educational choices and transitions. En D. Farrugia & S. Ravn (Eds.), *Youth Beyond the City: Thinking from the Margins*. Policy Press.
- TARABINI, A., JACOVKIS, J., & MONTES, A. (2017). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420765>

La Repartidora: sabers comuns a través dels llibres



El curs 2011-2012 començava al caliu del 15M, que mesos abans havia omplert les places d'arreu de l'Estat espanyol i les energies de prendre els carrers es feien presents a les facultats de les universitats. A València, poques setmanes després d'iniciar les classes, es van constituir assemblees als diferents campus de la universitat, aglutinades en l'Assemblea Interuniversitària (AI), que es va convertir en l'òrgan de coordinació i en la ferramenta de l'estudiantat per a practicar la democràcia directa. L'AI era hereva del moviment contra Bolonya, que anys abans havia esdevingut un referent contra el procés de mercantilització de l'educació. Va veure de tota aquesta experiència i, alhora, es va nodrir de l'anticapitalisme de carrer, molt millor organitzat i més heterodox que en etapes anteriors. Amb aquest caldo de cultiu va sorgir un moviment estudiantil organitzat, amb forta presència al carrer i netament anticapitalista, que denunciava el procés mercantilitzador que patia l'educació i que va tindre presència fins al 2015.

Quaderns d'Educació Contínua 45

viment estudiantil d'aquells anys va suposar una vertadera escola popular. en què vam aprendre que suposa la mercantilització de l'educació i vam desenvolupar col·lectivament diverses estratègies per a combatre-la. Segonament, algunes de nosaltres vam participar d'aquell procés i vam generar forts vincles entre nosaltres que encara perduren en l'actualitat, un fet que en ha convertit, a unes poques, en una vertadera comunitat de vida. I, finalment, quan va acabar el cicle mobilitzador comprés entre 2011-2015, mentre alguns militants van participar del nou cicle electoral emergent, altres vam iniciar projectes cooperatius i culturals que han cristal·litzat amb projectes com Caliu o La Repartidora.

La Repartidora, una aposta política des de la cultura i el pensament

La Repartidora és un espai social i cultural de Benimaclet (València) per a la difusió, debat, formació i recerca d'alternatives socials, polítiques i econòmiques, des del pensament crític i els moviments socials, sobre la base de la radicalització democràtica, l'autogestió i l'autonomia de l'esfera social. Per a dur a terme aquesta tasca, treballem en diversos projectes: la llibreria, Caliu Espai Editorial i Sabers Comuns.

La Repartidora: la llibreria

La llibreria La Repartidora naix l'any 2014. Després de dos primers anys d'ines-
tabilitat, un nou equip va assumir el timó del projecte i va aconseguir no haver de bai-
xar la persiana. Però no va ser fins a l'estiu de 2018 que es va apostar fermament per
fer de La Repartidora un projecte sostenible en el temps, amb voluntat de poder viu-
re del treball de llibreteres i consolidar-se com un espai de difusió d'idees radicals per
tal de contribuir al canvi social.

En aquests dos anys i mig, malgrat la pandèmia, podem dir que el projecte s'ha
consolidat. Amb la idea principal de difusió del pensament crític a través dels llibres,
hem multiplicat per dos l'oferta de llibres; hem continuat treballant amb diversos col-
lectius dels moviments socials, tant al barri com a la ciutat, per tal de proporcionar
ferramentes transformadores des de la cultura i els llibres; i, en aquesta línia, hem or-
ganitzat vora un centenar de presentacions, debats, grups de lectura o xarrades i hem
estat presents en diverses fires del llibre crític, feminista o anarquista arreu del País
Valencià.

Un aspecte que m'agradaria destacar és que no som una llibreria a l'ús o, si més
no, no volem ser-ho. No pretenem relacionar-nos amb la gent ve a l'espai com a vene-
dor-consumidor (tot i que és evident que algú compra i algú ven). Tot i que hi ha un
equip de treball, actualment format per dues persones, la llibreria és un espai de tro-
bada, l'espai material d'una comunitat de sòcies que decideix sobre els aspectes es-
tructurals del projecte.

Caliu Espai Editorial

Caliu va nèixer a la primavera de 2015, amb la conversió en editorial de la distribuïdora crítica Independència Total. El projecte es creà per a omplir el buit que patim al País Valencià pel que fa al relat social contat pels col·lectius dels moviments socials. Caliu significa “el que resta del foc” i, al mateix temps, “afecció extingida aparentment”, que pot tornar a cremar. Eixe és metafòricament l’objectiu de Caliu: d’una banda, recuperar les restes del foc, la memòria dels col·lectius, les lluites, les maneres de viure...; de l’altra, generar llibres que facen reviure velles flames, a través de la memòria, de propostes pràctiques alternatives al capitalismes, etc...

En aquesta línia, treballem a partir de diverses col·leccions de les quals cal destacar Sud i Sobirania. A partir de la primera treballem temes de memòria social del País Valencià, com les lluites pel territori dels últims anys, el moviment estudiantil o les pràctiques feministes que s’estan duent a terme. Amb el paraigües de la segona tractem les diverses alternatives que s’estan construint, principalment a casa nostra però no només, enfront del model socioeconòmic actual. En aquest sis anys hem publicat una vintena de llibres i hem donat veu a diversos col·lectius i militants del País, com organitzacions estudiantils, feministes, ecologistes, veïnals, pedagògiques, etc.

Podem afirmar que Caliu és una aposta deficitària en termes econòmics (no genera pèrdues, però tampoc sosté les vides de qui hi treballem), ja que el tipus de llibre que editem: llibres en català, temàtica local, autoria col·lectiva, etc. comporta moltes limitacions a l’hora de vendre els llibres. No obstant això, hem decidit apostar políticament per aquesta línia editorial perquè entenem que aquesta feina és important quant a la creació d’un relat propi des dels moviments socials del País Valencià.

Sabers Comuns

Durant el confinament vam posar en marxa una nova branca del projecte per tal d’eixamplar La Repartidora més enllà de l’equip de la treball de la llibreria i l’editorial. Sabers Comuns pretén ser un espai de debat i anàlisi reposat sobre les pràctiques que s’estan duent a terme en diferents col·lectius dels moviments socials, sense caure en el teoricisme ni l’avanguardisme cultural, l’objectiu és reflexionar sobre la realitat política i social.

Fins al moment i com a conseqüència de la pandèmia, no s’ha pogut consolidar una dinàmica de treball. Tot i això, al desembre es va organitzar una trobada feminista en format virtual amb les autores del llibre *Teixit feminismes. Memòria, comunitat i territori*, a partir d’un grup de treball que es va crear exclusivament per a aquesta jornada. Pel que fa al model organitzatiu, i seguint l’exemple de la trobada feminista, Sabers Comuns no pretén generar una estructura, sinó grups de treball per a desenvolupar tasques concretes a partir de les propostes que es llancen des del col·lectiu.

Tot i que de moment no ha anat més enllà de la trobada feminista de finals d'any, es vol seguir treballant perquè Saber Comuns esdevinga un espai d'aprenentatge col·lectiu fora dels circuits academicistes (marcats sovint per l'elitisme intel·lectual i la generació d'uns sabers deslligats de societat i de les seues necessitats) que pugua generar debats necessaris dins dels moviments socials.

La comunitat en el centre

Des del començament vam tindre clar que un projecte com la Repartidora no se sosté sol. Ni podem ni volem, perquè hem après del feminisme que la vulnerabilitat de les nostres vides ha de tindre una resolució col·lectiva. Des del poder se'ns vol individualitzats per a acabar amb tot el potencial crític i creatiu que tenim, per tal de convertir-nos en votants que consumeixen i consumidors que voten.

Enfront de l'individualisme i d'uns estats que cada vegada més autoritaris i al servei dels mercats, entenem que la comunitat ha de ser la institució a (re)explorar per a garantir la reproducció d'una vida digna. Com explica Raquel Gutiérrez i Huáscar Salazar en el llibre *Produir el comú* (Caliu 2020), “per a això recorrem a la noció de comunitari, que bàsicament entenem com una manera d'establir i organitzar relacions socials de «compartència» (Martínez Luna, 2014) i cooperació —vincles i maneres de fer compartits i coordinats— que tendeixen a generar equilibris dinàmics no exempts de tensió amb la finalitat de reproduir la vida social, enmig dels quals una col·lectivitat té i assumeix la capacitat autònoma, autodeterminada i autoregulada de decidir sobre els assumptes relatius a la producció material i simbòlica necessària per a garantir la seua vida biològica i social a través del temps”.

La definició de “comunitari” que acabem de citar escapa de la nostra humil aportació des del món del llibre, però explica molt bé el nostre sentir i les pràctiques de diversos col·lectiu arreu d'Amèrica Llatina. Nosaltres, des del nostre projecte, intentem des de la quotidianitat, els vincles i les necessitats compartides, generar un teixit de comunitats, ja siga amb les sòcies, amb la xarxa del llibre crític o amb col·lectius dels moviments socials.

L'Horitzontal, projecte de vida comunitària

El projecte de La Repartidora el conformen quatre persones (dos de les qual són les treballadores de la llibreria) que, al seu torn, formen part del projecte de vida comunitària L'Horitzontal. A L'Horitzontal es viu amb economia compartida, un fet que implica que els sous, els estalvis i els recursos materials estan socialitzats i no pertanyen a cadascú individualment; a més d'esborrar, de mica en mica, la divisió salarial entre tasques productives i reproductives. Totes treballem, fora o dins de casa, reproduint la vida i/o produint per a altres o per a nosaltres, però totes rebem el mateix per la feina que desenvolupem i ens nodrim per igual de la feina de les altres.

En aquest sentit, organitzar-nos de manera comunitària ens va permetre tirar endavant La Repartidora durant el temps que el projecte no era autosuficient i garantia els jornals de les persones que hi treballaven. Això va ser possible perquè amb els sous de la resta de persones de la comunitat es garantia cobrir les necessitats de la persona que treballava a la llibreria, un fet que no haguera sigut possible des d'una perspectiva individualitzada de l'economia. Per tant, L'Horitzontal s'ha convertit en garant del projecte i una assegurança a l'hora d'emprendre projectes pel suport col·lectiu que hi ha al darrere.

Les sòcies

La Repartidora és una associació. Això vol dir que hi ha una comunitat de sòcies que sosté el projecte, en el nostre cas en són més de 150. Aquestes persones garanteixen la continuïtat del projecte en diversos aspectes: en l'econòmic, les aportacions de les sòcies cobreixen les despeses base del projecte (lloguer, internet, llum aigua, assegurança...); en l'emocional, moltes ens han fet costat com, per exemple, quan ens van fer fora del local en 2018 o durant el mesos de confinament per la pandèmia; en el polític, ja que són moltes les sòcies que s'involucren en les diverses branques del projecte, perquè l'entenen com una ferramenta de transformació social des del pensament de la qual formen part. Per a nosaltres el projecte no tindria sentit sense elles, perquè pensem que La Repartidora ha de ser un espai comunitari i que ha de caminar per a ser-ho més encara.

Moviments socials

Sempre hem entés La Repartidora no com una llibreria a l'ús, sinó com un col·lectiu social més que treballa des dels llibres i la difusió del pensament crític. És per això que intentem que les tres branques del projecte: llibreria, editorial i l'espai de sabers comuns servisquen com a ferramentes per a altres col·lectius que lluiten per la transformació social en clau comunitària, d'autogestió i suport mutu.

En aquest propòsit hem treballat i treballem amb diversos col·lectius del barri de Benimaclet i la ciutat de València com, per exemple, diferents assemblees veïnals (com Cuidem Benimaclet, o La Saïdia Comuna), que es coordinen a partir d'EntreBarris; Per l'Horta, moviment social que lluita per la protecció de l'Horta de València i per posar en valor aquest paisatge, el seu patrimoni agrícola, hídric, cultural i històric; L'Assemblea Feminista de Benimaclet; projectes que treballen des del periodisme transformador com la Directa o des de la fabricació ètica de productes tèxtils com Cendra i Ubeefe.

La xarxa del llibre crític i l'economia social

Un altre aspecte que ens identifica en aquesta idea de fer política en clau comunitària és la construcció i participació en xarxes. D'una banda en l'ecosistema del llibre

crític amb llibreries, editorials i distribuïdors d'arreu de l'Estat espanyol, com Virus Editorial, Traficantes de Sueños, Cambalache o La Ciutat Invisible, perquè creiem que es important enfortir el sector del llibre crític amb relacions de cooperació i suport mutu en un context en què el sector es trobada cada vegada més copat per grans empreses com Amazon.

D'altra banda participem en REAS-PV, la Xarxa de l'Economia Alternativa i Solidària al País Valencià, perquè com a *empresa política* (després parlarem més sobre el terme) anticapitalista creiem que ens hem d'organitzar amb altres agents per tal de construir un altre circuit d'economia que es base en uns altres valors i estiga al servei del desenvolupament personal i comunitari, com a instrument que contribuïska a la millora de la qualitat de vida de les persones i del seu entorn social.

Més enllà de la teoria. Posar en valor les practiques

Tot i que la tasca de La Repartidora té una essència teòrica: produir i difondre pensament crític per la transformació social, volem remarcar la importància de les pràctiques per tal d'alterar l'estatu quo, entenent aquestes com l'element més important de difusió, aprenentatge i transformació, i que la teoria ha de ser entesa com un element que acompanya les pràctiques i ens ajuda a repensar-les constantment. En aquest sentit, des del projecte intentem ser conseqüents i concretar a través de les pràctiques els valors que creiem importants.

Empresa política

Agafem prestat de les companyes de Traficantes de Sueños el terme *empresa política* que, com expliquen, és una estructura en què “diverses persones es poden unir per a posar en marxa projectes productius, que generen ocupacions, béns i serveis, a partir de principis ètics. Aquesta és la base de l'economia social que ja compta, en tot l'Estat i arreu del món, amb milers de cooperatives, associacions i empreses que produeixen segons un altre model econòmic. El seu objectiu no és acumular beneficis, sinó generar béns i serveis a través d'estructures productives justes, on prevalguen la igualtat laboral, la igualtat de gènere i el respecte pel planeta”.

A la pràctica aquest concepte es concreta principalment en unes bones condicions laborals (tant per a les dues persones que treballen a La Repartidora com per a les persones amb qui treballem, sempre que aquesta decisió depenga de nosaltres); en la venda de productes ètics fabricats d'acord amb criteris de sostenibilitat ambiental i justícia laboral com, per exemple, la roba que venem a la botiga; en la manera que ens organitzem: sempre horitzontal, a través d'una assemblea setmanal per a coordinar el treball i amb una assemblea anual de sòcies per tal de decidir juntes els aspectes estructurals del projecte; en el treball en xarxa i amb altres col·lectius de l'Economia Social i Solidària, com la cooperativa de serigrafia artesanal i sostenible Cen-

dra, que treballa amb teixit orgànic, reciclat i/o local, les distribuïdores Traficantes de Sueños o Virus o el mitjà de comunicació la Directa; en orientar el nostre treball en el sentit de ser útils als col·lectius dels moviments socials, és a dir, fer política a través del que produïm, en aquest cas pensament crític per al canvi social.

Tenim clar que no podem ser un bolet aïllat i que hem de treballar políticament amb altres col·lectius, implicar-nos en les lluites del barri, en la defensa del territori o en la cultura popular. A més, pensem que cal entendre tots els aspectes de la vida e termes polítics: com vivim i amb qui, on consumim i per què, com ens relacionem amb el nostre entorn, on treballem i quant.

Cultura lliure

Si creiem en un canvi en la manera d'ensenyar-aprendre, sens dubte en d'entendre la cultura com un bé comú. Els moviments per la cultura lliure advoquen per la lliure difusió del coneixement i les expressions artístiques de la societat. Entenem que aquests sabers són resultat de la col·laboració social i que bloquejar-los a través de les lleis de propietat intel·lectual és perjudicial per al desenvolupament de la societat i de cadascun dels seus membre.

En aquest sentit, des de Caliu Espai Editorial publiquem els nostres llibres amb llicència Creative Commons, que permet la còpia i distribució sense ànim de lucre; en el moment en què els nostres llibres ixen al carrer, pengem un PDF en la nostra web per a descarregar lliurement. Però, volem matisar que lliure no vol dir gratuït, que volem donar valor al treball que es genera del món de la cultura i que, per tant, ha de ser la comunitat que en faça ús qui es faça càrrec, a través de múltiples formes que existeixen, d'aquests projectes.

Les cures

Quan parlem de cures “ens referim al conjunt de tasques que produeixen béns i serveis que serveixen per regenerar quotidianament i generacionalment el benestar físic i emocional de les persones, i que es produeixen normalment en circuits d'intimitat i en el marc de les llars” (de pàgina web: <https://www.barcelona.cat/ciutadcuiddadora/ca/que-son-les-cures>). En els col·lectius socials en parlem molt, de cures, tot i això ens és complicat trobar aquests espais en una societat accelerada i hiperproductiva que també afecta els entorns militants.

En La Repartidora som conscients de les tensions que genera aquest fet i és un tema de debat constant. Les nostres principals necessitats emocionals i físiques són resoltes en l'Horitzontal, on les quatre persones que en formem part intentem equilibrar les hores de treball tenint en compte el treball productiu i el reproductiu, per tal que totes dediquem un temps acceptable al treball i puguem tindre temps per al descans, l'oci o la militància; a més, organitzem assemblees periòdiques per parlar sobre

com estem emocionalment. Des de l'àmbit de treball de La Repartidora també posem en pràctica alguns mecanismes per tal de cuidar-nos i que el treball no ens deixi sense l'espai de cures. En aquest sentit, hem decidit no obrir la botiga els dilluns per poder fer tasques reproductives com netejar o fer la compra i ens hem marcat un màxim de 30 hores setmanals de treball (que volem rebaixar a 25).

A tall de conclusions

En el següent text hem intentat explicar què és La Repartidora i com treballa des dels llibres i el pensament crític per a contribuir a la transformació social i a la vida en comú a partir dels elements fonamentals: els projectes, la comunitat i les pràctiques. En primer lloc, en La Repartidora conviuen tres projectes: la llibreria, l'editorial Caliu i l'espai de pensament Sabers Comuns. Amb aquestes tres potes es pretén generar i difondre pensament crític a partir d'estructures pròpies, allunyades dels objectius mercantilistes i de control social per part dels estats i del mercat.

En segon lloc, parlem de comunitat (o comunitats), perquè el projecte s'articula a partir de diverses xarxes que el sostenen i que, al mateix temps, li exigeixen compromís, estar en conflicte constant, que és al meu paper la potencialitat més gran que té: la necessitat individual i col·lectiva de qüestionar les nostres pràctiques quotidianes, l'essència del pensament crític.

Sovint se'ns mostra la teoria com allò important i quasi sempre dissociada. Es dona molta importància als grans discursos i al posicionament teòric a les xarxes. Tothom tenim clar el discurs i anem buidant els conceptes a mesura que els utilitzem una vegada rere altra. És per això que, finalment, volem donar importància a les pràctiques. Pensem que tot i que la teoria ha de ser un element important que ens ajude a repensar-les, hem d'incidir en el fet que és en les pràctiques on està la transformació; on, a través de l'exemple concret, podem aprendre i ensenyar que una altra manera de fer les coses és possible i que podem construir un món nou amb les nostres mans.

fotografia



*Strengths and Advantages
Summarize the special features
and advantages of the product being introduced*





La represa del moviment Freinet valencià

Consol Aguilar Ródenas
Universitat Jaume I

Aquest any 2020 s'ha publicat un llibre que ens aporta nova i valuosa informació sobre el moviment Freinet valencià, ***La represa del Moviment Freinet (1964-1974)***, que inclou les ponències de les “V Jornades de recerca dels Quaderns Freinet de la Càtedra Soler i Godes” de l'UJI, celebrades al novembre de 2018. Està coordinat per Alfred Ramos i Ferran Zurriaga, i editat per la Universitat Jaume I. Aquest llibre ha rebut el Premi Joan Vives a l'edició universitària, com a millor llibre de CC. Socials, Arts i Humanitats. En el pròleg Fabricio Caivano, fundador de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, unida a l'ima-

ginari col·lectiu de l'educació democràtica, destaca que aquests i aquestes mestres són referents en “la coherència radical en el seu ofici docent”. L'obra està dividida en set capítols que il·luminen el puzzle, cada vegada més complet, de l'educació freinetista valenciana.

A Ferran Zurriaga devem el ressorgiment de Freinet en els anys 60 a l'escola valenciana, reprenent la tasca dels mestres i de les mestres freinetistes de la II República. Alfred Ramos és un investigador fonamental, reconegut i premiat, del moviment freinetista. Tots dos han estat mestres freinetistes, formen part d'aquesta genealogia de mestres valencians-es

que ningú que defense l'educació com a eina de transformació social, hauria de desconèixer, que hauríem de vindicar com a imprescindibles en la memòria educativa valenciana.

Els capítols afavoreixen la interacció d'informació. En el primer Ferran Zurriaga narra que tirant del fil d'un article de J. Antonio Sistiaga de 1967, va descobrir que tres artistes d'Euskadi, Jorge Oteiza, Esther Ferrer, José Antonio Sistiaga i un industrial impulsor de l'euskara, Andoni Esparza, van ser els pioners de la represa de les tècniques Freinet a l'estat espanyol de la dècada dels 60, a l'escola experimental d'Elorrio (1964-

1965), de la qual ningú havia parlat. Sistiaga ja havia desenvolupat a Donosti, al costat d'Esther Ferrer, el "Taller de l'Expressió Lliure" (TEL) (1963-1969), seguint les experiències d'Arno Stern, en què Sistiaga havia participat a París al Taller "Académie du jeudi".

Zurriaga vindica la figura d'Élise Freinet, pintora i mestra, creadora en 1959 de la primera revista mundial sobre l'expressió lliure dels xiquets i xiquetes, la primera a utilitzar el concepte de "dibuix lliure", fins i tot abans que Célestin Freinet el seu "text lliure". Tots dos van crear l'Escola de Vences, que Sistiaga va visitar; posteriorment Sistiaga va implicar a Ferrer i Oteiza en la recerca d'un model per a les ikastoles, fent partícip en el projecte a Esparza, que el 1955 crea la cooperativa FUNCOR, creant com a base de l'estructura social i cultural basca el 1958 la FUNCOR IKasletxe, que va introduir l'ensenyament de l'euskara en 1963 en un context concret: una escola per als fills i filles dels i de les cooperativistes. A l'any següent s'amplià el projecte de la "Escola Infantil" pilot d'Elorrio, incorporant a Ferrer. Un grup de mestres-as va participar en els cursos i trobades del Moviment Freinet a França per formar-se i, a més, Sistiaga contacta amb la Cooperativa d'Ensenyament Laic (CEL) de França

que agrupa els i les mestres freinetistes. L'any 1965 Sistiaga organitza a Donostia una exposició sobre la metodologia Freinet, propiciant el contacte amb les i els freinetistes francesos. Els resultats acadèmics de l'alumnat va demostrar la qualitat de l'ensenyament impartit. Els contractes de Sistiaga i Ferrer, de comú acord, són rescindits per desacords en temes importants. Zurriaga reivindica la visibilització d'aquesta primera experiència freinetista que va recuperar la pedagogia Freinet després de la seua pèrdua en la guerra civil i en la dictadura franquista.

En un capítol posterior, el tercer, Ferran Zurriaga ens explica el ressorgiment valencià. El primer *stage* de les tècniques Freinet es va celebrar a Andorra. Un *stage* és un lloc de convivència entre mestres i mestres per compartir i debatre l'ofici d'ensenyar; s'aprèn i s'ensenya pràctica pedagògica i els coneixements científics que la legitimen com a vàlida. El 1962 Zurriaga participa en un camp de treball de el Servei Civil Internacional en un dels departaments més pobres de França, com a alternativa al servei militar. Allà una mestra francesa li parla del moviment freinetista i de l'existència de la biblioteca de treball BT i d'una cooperativa que facilitava materials i publicacions, com alternatives al llibre de text a l'escola. Zurriaga pensa que s'as-

semblava al que en la Secció de Pedagogia de València buscaven. El curs següent, com a mestre a Lliria, inicia un intercanvi de correspondència escolar amb una mestra i se subscriu a la revista de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, "L'Éducateur, Pédagogie Freinet", que difon als i a les mestres de la Secció de lo Rat Penat, juntament amb altres lectures que aconsegueixen gràcies al llibreter de la Llibreria Rigal. En una d'aquestes revistes s'assabenta d'un *statge* a l'escola francesa de Sant Julià de Lòria a Andorra i la secció l'anima a participar, coneixent el mestre freinetista rural Paul Delbast, que mai va renunciar a l'escola rural pel món acadèmic. Les experiències dels mestres rurals li captiven perquè potencien la cultura i el civisme en els pobles, que era el que ací faltava. També es va projectar la pel·lícula «l'École bussionère» (1949) sobre Freinet. Accedeix a informació i possibilitats que, en aquest moment, eren impossibles a València, participa en tallers de les diverses tècniques d'impressió i, en altres tallers musicals i de dansa. El primer *statge* de la secció de Pedagogia de València, va ser a l'octubre de 1966, participant Jaume Mirret, un mestre lleidatà del grup freinetista Batec, el primer grup de renovació pedagògica de l'estat creat al voltant de 1930. També es convidava a les mestres impulsores de les

ikastoles Franziska Arregi, Arantza Mendizábal i Nekane Auzmendi.

Rocio Barrera en el segon capítol, recupera la veu de les mestres freinetistes que s'incorporen a la secció de pedagogia de Lo Rat penat (LRP) el 1964 i, juntament amb els seus companys, inicien des de l'autoformació la nova travessia freinetista, des de la participació en el camp de treball que hem comentat. Naixia el primer Moviment de Renovació Pedagògica de la postguerra al País Valencià.

A Zurriaga li agrada aquesta manera d'entendre l'escola i la comparteix amb les seues companyes de LRP, com Carme Miquel. S'inicia una correspondència amb els seus col·legues catalans-es i valencians-es. L'any 1965 comença a editar-se en valencià el butlletí "Escola (Comunitat Pedagògica de Treball. Mestres Valencians)", fins a 1969, contrari al nacionalcatolicisme franquista, impulsant-se altres accions educatives. El 1966 Zurriaga, Adela Costa, Pilar Vela i Manolo Rico, representen a la secció en el XXII Congrés Internacional de l'Escola Moderna a França, reunint-se amb Élise Freinet i contacten amb Josep Alcobé que havia tornat de l'exili i vivia a Andorra, que els enllaça amb mestres freinetistes clau durant la II República com, per exemple, Herminio Almendros. Es reprenen les "Escoles d'estiu" de Barcelona i Car-

me Miquel participa. La Secció és convidada a les II Escoles d'estiu per a impartir el curs "La pedagogia Freinet".

L'any 1967 se celebra el "I Estatge de Llengua i Escola" a Sant Pau d'Albocàsser, en homenatge a la I Colònia Escolar Valencianista que es va celebrar allà l'any 1933. L'any 1968 es va inaugurar al Vedat de Torrent la cooperativa freinetista Escola Tramuntana, pionera en l'ensenyament del valencià, que continua activa amb un altre nom: la Masia. Aquest mateix any Zurriaga i Pilar Vela representen en l'ICEM als mestres i les mestres freinetistes de Santander, València i Bilbao, i Pilar Calatayud participa en el Congrés Internacional de l'ensenyament Laic a Roma. Totes aquestes accions amplien els seus contactes, coneixen altres projectes i en 1969 s'organitza la I Trobada Peninsular de Tècniques Freinet a Santander. Posteriorment participaran en diverses accions i experiències educatives lligades a el territori.

Alfred Ramos, membre també del primer MRP de l'PV, ens explica en el quart capítol com la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat va impulsar la tècnica de text lliure com a eix de l'organització escolar, des de l'explotació educativa de la impremta. I els diaris escolars i la correspondència de classe, que portarà a les primeres publicaci-

ons escolars basades en les tècniques Freinet després de la Guerra Civil. Durant la II República van existir més de 40 quaderns freinetistes. Aquestes publicacions escolars sorgeixen de la feina cooperativa i informen del context en què l'escola es situa, englobant tots els aprenentatges.

Els dos primers neixen en 1966 i són "El Carro" impulsat per Ferran Zurriaga i "Digna Vall" per Carme Miquel. El primer, en castellà, en una aula de pedagogia terapèutica, utilitzant una impremta escolar comprada a França en la CEL. La segona a Tavernes de la Vall digna és la primera revista de xiquetes del País Valencià. En aquesta revista s'edita el primer text lliure en valencià. Carme Miquel serà la fundadora de CAPPEV (actual Federació Escola Valenciana), escriptora i membre de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.

Més tard el 1966 a Alaquàs, Zurriaga crea la primera revista escolar feta per alumnat totalment en valencià, editada en un institut públic valencià. Alfred Ramos inclou totes les revistes que aniran sorgint en aules freinetistes i en escoles freinetistes incloses revistes del seu propi alumnat com "L'Ona" (Torrent, 1962), juntament amb la seua dona Maria Victòria Navarro o "L'Oroneta Original" (Castellar, 1974) en solitari, noms de mestres i de revistes que

no hem d'oblidar en el nostre patrimoni educatiu.

Adela Costa i Enric Alcorisa en el cinquè capítol ens narren l'experiència de "l'Escola Tramuntana" del Vedat de Torrent en 1968, contant que pràcticament tots els mestres i les mestres del grup Freinet, amb l'excepció de Costa i Alcorisa, treballaven a la escola pública. Quan sorgeix el projecte de la primera escola valenciana al País Valencià, van ser l'avantguarda es van fer càrrec del projecte els que, en aquell moment, no tenien una feina fixa. Busquen alumnat per a un projecte d'escola diferent i, a mesura que augmenta el nombre d'alumnes, va augmentant el nombre de mestres.

Mercè Viana i Manuel Civera també exposen en el sisè capítol l'experiència de "L'Escola Freinet" de Benetússer, també creada el 1968 per Mercè Viana, amb una auxiliar d'aula, Imma Martínez, a la qual s'aniran unint posteriorment altres mestres com ara Victòria Soriano de Gràcia, Manuel Civera o Isabel Cercenado. El seu alumnat està format, majoritàriament, per filles i fills del proletariat del sector de la fusta.

Les dues experiències desgranen en els dos capítols les accions que van implementar des de l'organització cooperativa de l'aula, les assemblees, el diari de classe el

text lliure, el càlcul viu o la correspondència escolar; la seua participació en diversos congressos i els intercanvis amb altres mestres.

En el setè capítol Sebastià Gertrudix ens explica dues experiències de pedagogia freinetista a Santander, l'escola Verdemar i el mestre Enrique Pérez. Hem de tenir en compte que no sempre tota l'escola segueix la metodologia freinetista, sent mestres concrets que en la seua classe desenvolupen el projecte escolar freinetista,

Carmen Agulló en el vuitè capítol ens introdueix en les "Trobades Peninsulars de tècniques Freinet" (1969-1972) destacant que van donar ales per volar a molts i moltes mestres. A aquesta trobada majoritàriament van ser dones que treballaven en escoles públiques i també privades, sobretot cooperatives, que es van unir per conèixer-se i reconèixer-se. Perquè la cooperació és el tret definitori de la Pedagogia Freinet. Ja des de la I Trobada celebrat a Santander (1969) comparteixen tècniques, però, a més, uneixen forces per reformar l'escola i desenvolupar la democràcia; més enllà de les tècniques busquen una formació científica. Així s'articulen en cinc grups de treball coordinats entre si: Euskadi, Santander, Astúries, Catalunya i País Valencià. La II Trobada serà a Moncada el 1970. S'incideix en la seva formació en

l'ofici de mestra-o, però a més en temes com l'escola aconfessional, l'educació crítica o el nexa escola-societat. Tots els anys hi ha representacions minoritàries o simbòliques d'altres llocs. El III se celebra a Oviedo en 1971 amb representacions de vuit territoris de l'estat espanyol i tres estats europeus, superant el centenar de persones, novament la majoria són dones. En aquesta tercera trobada s'aprofundirà en la ideologia i la pedagogia connectant amb les necessitats de la societat des de temes com l'autogestió, la cultura escolar o la Llei General d'Educació. Defensen que l'escola del demà serà l'escola de la feina. Són mestres i mestres defensors de el pensament lliure, la democràcia i la pau.

En el novè capítol Enric Vllaplana visibilitza a una mestra, Elida Moragas i Badia i a l'Escola Nabí, que impulsa després d'una estada a l'escola de Freinet a Venècia. Incidint en el perill d'incorporar a les aules tècniques sense els principis que les justifiquin, sense reconeixement dels referents teòrics que les sustenten.

En el desè capítol Roser Santolària, Maria Pérez Llorens i Teresa Bell comparteixen la seva experiència de mestres de l'MCEP al CP d'EGB Sara Fernández de barri de Sant Marcel·lí a València, el "Sara", mostrant aspectes de la implementació del mètode Freinet

a l'escola pública en una escola on no tothom és freinetista i, a més, altres aspectes rellevants com la seua relació amb les associacions veïnals, la incorporació per primera vegada d'alumnat amb diversitat funcional auditiva a les aules ordinàries o l'entrada de la mestra d'educació especial a l'aula, en lloc de la segregació de l'estudiantat que la necessitava.

En l'onzè capítol Carme Sala descriu el paper divulgador de les revistes i de les editorials, tan important en un context de censura i repressió. Llibres que davant d'una ciutadania submissa, propugnaven estimular el pensament crític en l'alumnat, tenint en contra tant al govern com a l'Església i, evidenciant, la importància d'editorials com Laia, precursora en la publicació del moviment que arrela amb l'Escola Moderna i el pensament freinetista o l'editorial Avance que va publicar als autors del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) italià, que va néixer el 1951, en el moment de reconstrucció d'Itàlia després de la segona Guerra Mundial, seguint el pensament pedagògic i social d'Èlise i Cèlestin Celestin Freinet. Llibres que formen part del nostre patrimoni pedagògic. I revistes com ara "Reforma de l'Escola" (1978-1981), "Perspectiva Escolar", la publicació de l'Associació de Mestres Rosa Sensat que va començar a publicar el 1974, o "Cuadernos de Pedagogía" que va començar a editar-se en 1975.

mençar a publicar el 1974, o "Cuadernos de Pedagogía" que va començar a editar-se en 1975.

El dotzè capítol a càrrec d'Antonio García, es comparteix un mestre freinetista de les Hurdes, José Vargas Gómez. Va arribar el 1930, un avançat. Allà va coincidir amb un altre mestre Maximino Cano. Tots dos van difondre a Extremadura el freinetisme. El 1933 Cano passa a un altre destí a Montijo. Més tard va tornar a les Hurdes. Vargas va ser falangista per evitar la depuració, sense aconseguir-ho. No va tornar a parlar de Freinet, fins vint anys més tard en el qual torna a divulgar-ho. Llums i ombres que també formen part de la història de l'escola.

Un llibre imprescindible per a les investigadores i els investigadors, però també per a aquella ciutadania que vulga apropar-se a l'educació contemporània valenciana, incidint també en la relació del magisteri freinetista amb l'educació que, en altres llocs de l'estat i d'Europa, es va desenvolupar no fa tant i que forma part de la nostra genealogia democràtica, en un període històric de lluites i vindicacions socials. Poder homenatjar en vida a aquestes mestres i a aquests mestres o recordar-los en altres casos, com el de Carme Miquel, és inqüestionable en l'educació valenciana. I és la nostra responsabilitat que la seua em-

premta s'incloga en el currículum escolar dels futurs mestres, de les futures mestres perquè una història de l'educació que no incloga tot el que s'està investigant, tot el que havia estat omès, exclòs o negat, com ens recorda la pedagogia crítica, és incompleta, està esbiaixada, no té rigor científic.

La força del coneixement

Xavier Besalú

No hi ha dubte que l'educació d'adults, aquests darrers 50 anys, ha fet créixer el nivell d'instrucció de la ciutadania, la seva autoestima i confiança, i les seves capacitats per seguir aprenent pel seu compte i anar-se adaptant als nombrosos canvis esdevinguts durant aquest mig segle. I no obstant això, continua sent la ventafocs del sistema.

Xavier Besalú

El combat contra els analfabetismes —així, en plural— s'ha lliurat amb un grau notable d'eficàcia, tot i les mancances que l'han acompanyat: l'analfabetisme absolut, l'analfabetisme funcional, l'analfabetisme digital, l'analfabetisme mediàtic... No obstant, on segur que no s'ha avançat prou és en la lluita contra l'analfabetisme polític, una empresa que es va abordar des de les escoles d'adults de manera entusiasta i decidida els darrers anys de la dictadura i els primers de la democràcia, però que ha anat decaient amb el pas dels anys fins a pràcticament desaparèixer.



Cartell de 1978 de la Coordinadora d'Escoles d'Adults

Martha Nussbaum explica què vol dir en la pràctica aquesta alfabetització política: percebre el propi país com a part d'un ordre mundial complex; pensar en el bé comú, preocupar-se pels altres més enllà dels interessos més immediats i propers; jutjar críticament les paraules i els actes dels actors polítics més significats; imaginar i reflexionar sobre les complexitats de la vida humana: la malaltia, la mort, la família, la feina...; reconèixer els altres com a persones amb els mateixos drets i la mateixa dignitat que nosaltres, i tractar-los com un fi en si mateixos i no com un mitjà susceptible de ser utilitzat; reflexionar sobre les grans qüestions polítiques, socials, culturals, ambientals que afecten la humanitat...

Paulo Freire en parlava en aquests termes: l'alfabetització política és un acte de coneixement crític, de desocultació d'una realitat que, en la superfície, es presenta sempre emmascarada; serveix no només per analitzar i desmitificar la realitat a la llum de les vivències personals i col·lectives i de la ciència, sinó també per passar a l'acció conscient i organitzada per tal de poder transformar-la. Per contra, l'analfabetisme polític predisposaria a la recepció passiva del saber, a una adaptació submissa a l'estat de coses vigent, a les concepcions abstractes, generalitza-

dores, subjectives, ingènues, inamovibles... que no provoquen sinó paràlisi i acomodació.

Una de les missions principals de l'educació, des de l'escola bressol a l'educació d'adults, és garantir i entrenar la capacitat i les possibilitats d'aprendre i formar-se al llarg de tota la vida, sovint de manera autònoma. Per poder-ho fer amb profit, però, cal dominar les eines i l'instrumental que s'haurien d'haver adquirit durant la formació bàsica, i integrar-hi les experiències i aprenentatges fets en el curs de la vida, de manera que els sabers, les habilitats i les actituds assolides s'anessin reestructurant i readaptant per fer front a les necessitats i als desafiaments del present i del futur.

Per això, tal com diu Juan Carlos Tedesco, cal que les institucions educatives proveeixin els infants, els joves i els adults, d'un nucli estable de coneixements, d'uns marcs de referència culturals i cognitius, que els permetin seleccionar, discernir, comprendre, interpretar i avaluar el gavall d'informació i coneixement que les tecnologies digitals ens posen a l'abast de manera fàcil i instantània, i el domini dels diversos alfabetos. No comptar amb aquesta base podria abocar-nos irremissiblement a l'alienació, al consumisme i a la dependència. Perquè és una evidència que ni les xarxes so-

cials, ni els mitjans de comunicació, han estat concebuts per bastir aquest nucli que, en el millor dels casos, ja donarien per descomptat.

L'educació permanent, la idea de continuïtat del procés educatiu des del naixement fins a la mort, s'ha fet evident en constatar les exigències del desenvolupament social, econòmic i cultural de les societats complexes com la nostra, de manera que l'educació avui es defineix sobretot com un procés d'humanització sempre inacabat, que es tradueix en la necessitat de seguir formant-se i aprenent al llarg de tota la vida i no com una tasca circumscripita a una determinada edat.

El cert és, però, que assenta una educació bàsica per a tot hom de llarga durada, l'educació de les persones adultes ha estat i segueix essent encara la ventafocs, la parenta pobra, del nostre sistema educatiu. De fet, el govern català n'ha fet sempre una lectura enormement restrictiva i mai n'ha acabat d'assumir plenament la responsabilitat, que ha traspassat sovint a les administracions locals (diputacions, consells comarcals i ajuntaments), les quals han fet el que han pogut. Tot plegat ha desembocat en una *normalització* de l'educació d'adults en la seva versió més escolar i menys sociopolítica i adaptada a les necessitats de la població a qui s'adreça,

amb una oferta de cursos i uns horaris més aviat rígids, uns materials i recursos massa semblants als que es fan servir a primària i secundària, un professorat poc especialitzat i intercanviable, i centrada gairebé en exclusiva en la instrucció estricta.

La societat del coneixement, la globalització, la mobilitat contínua i la incertesa creixent, demanen una mirada nova i responsable envers l'educació permanent, envers la concreció més tangible que disposem, que són les escoles d'adults. La llei catalana de formació d'adults, de 1991, afirma que la seva oferta hauria de comprendre tres àmbits: la formació instrumental i bàsica (per compensar els dèficits instructius i garantir aquell nucli cultural de referència), la formació per al món laboral (per actualitzar i perfeccionar els coneixements i habilitats professionals) i la formació per al lleure i la cultura (per poder participar plenament en la vida social i cultural). No només se n'ha fet un desplegament insuficient i maldestre, sinó que s'han desaprofitat les oportunitats que aquesta formació podia oferir als seus usuaris, i s'ha fet ben poca cosa per arribar a tenir una ciutadania conscient i ben formada, capaç de lluitar amb decisió contra les desigualtats i les injustícies, contra les manipulacions i les ensarronades,

i a favor d'un món més de bon viure per a tothom.

Aquest és l'esperit i la lletra que podeu trobar en un llibre de publicació recent, *La força del coneixement. Crònica de 40 anys de l'educació d'adults a les comarques gironines*, de Mai Garcia Breton i Sebas Parra, escrit amb coneixement, rigor i passió...

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

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

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



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

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
- Q44. Ecopedagogia, ciutadania i processos d'educació permanent i popular
- Q45. Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions

Revista semestral
primavera 2021 · Núm. 45
12 €

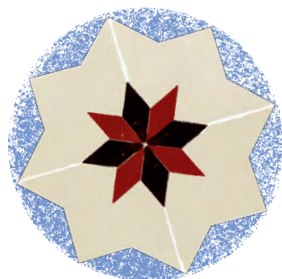
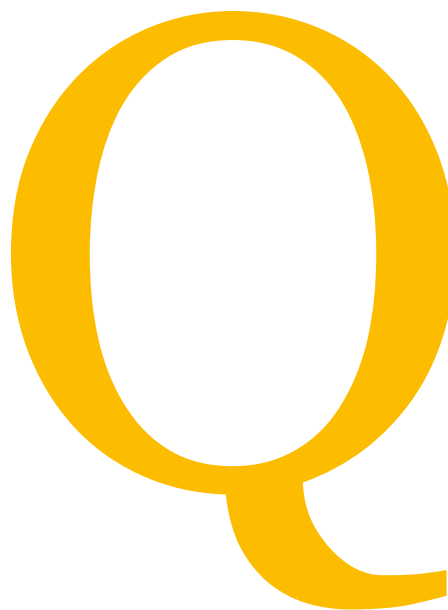


TAREPA - PV

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



L'ULLAL Edicions



**seminaris
estiu viu**

