

desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents



Quaderns d'Educació Contínua

desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents

Editors

Iolanda Corella Llopis
i 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 Ordinaña Pérez, Marta Malet Carol, Mila Grau Alepuz, Loles Martínez Cebrián, María Gabarda Riofrío, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

Consell de redacció i assessorament

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

(IPF), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel + (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez + (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris Viviani (IPF), 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 ★ 47

Estiu 2022 • 18 €



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.)



Títol: monochrome (blanc)

Autor: GAP

Tècnica: fotografia digital

Dimensions: 210x210 mm

Any: 2022

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

Mercats educatius i desigualtats a l'estat espanyol: estat de la qüestió i futures línies de recerca

Marcel Pagès, Lluís Parcerisa, Andreu Termes • 5

Els avanços de les dones de l'ètnia Khmer Krom a través dels estudis superiors i de l'aprenentatge al llarg de la vida

Julia Haba Osca • 22

Diners i persones pobres

Josefa Fombuena-Valero • 32

Desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents

Piorgio Reggio • 41

contínua

Freire i Simondon, l'inèdit viable. Alfabetitzar en la manera d'existència dels objectes tècnics

Ana Ma. Valle, Marco A. Jiménez • 51

persones, territoris i experiències

El barri de la Coma. Educació de Persones Adultes

Carolina Zamora Real, Pascual Murcia Ortiz i Dolors Monferrer Ferrando • 67

Reflexions i indagacions sobre el voluntariat, l'alfabetització i alguna cosa més que rebost

Agustí Pascual Cabo • 81

El model de les Escoles de Segona Oportunitat enfront de l'abandonament educatiu. Itineraris per a la revinculació educativa i la inserció laboral

Ignacio Martínez Morales, Daniel Gabaldón Estevan y Juan García-Rubio • 95

Els desafiaments de l'educació al Brasil, enfront de les desigualtats socials, pobresa i falta d'inversió

Mariângela Bairros i Patrícia Marchand • 107

Famílies digitals al CEPA: competència digital i ciutadana en clau europea

Magdalena Balle García • 116

investigació

Pobresa: conceptes i indicadors. El cas valencià

Rafael Castelló-Cogollos • 123

arxiu

dialògica

Joan Fuster i la didàctica de la llengua

Margarida Castellano Sanz • 145

llibres

Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación

Patricia Redondo y Antonio Guerrero Serón • 148

fotografia • 152

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 cursos; 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.

Els extraordinaris nivells de desigualtats i els àmbits en els quals són produïdes aquestes desigualtats han estat objecte d'atenció i anàlisi política, cultural i també acadèmica, tant des de la perspectiva social i ciutadana com política però molt poc des de l'educativa. Aquesta atenció es justifica pels extrems nivells de desigualtat i pobresa que existeixen al nostre país, per la seua durada en el temps, per la seua localització territorial i pels seus efectes humans, socials, econòmics... Aquestes circumstàncies ens indiquen, entre d'altres qüestions, que les desigualtats són fabricades, localitzades... i a més tenen un caràcter estructural.

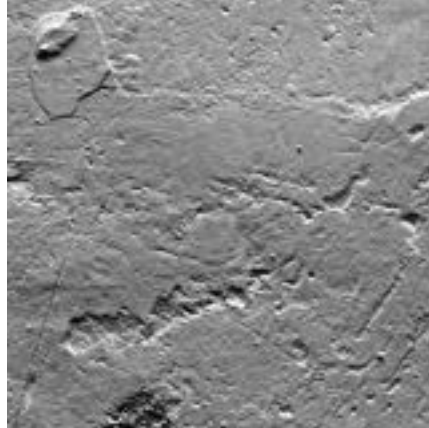
L'actual crisi de civilització, que ha estat agreujada per la pandèmia produïda per la COVID-19, ha fet créixer exponencialment les desigualtats i, sobretot, ha accentuat per una banda, el seu caràcter estructural inherent a l'estadi actual del capitalisme, en les seues diferents versions i, per altra, la feblesa tant de les institucions públiques, socials i privades del nostre país en matèria d'atenció i resolució de les desigualtats i com aquestes van generant una clara indefensió de la població intrínsecament vulnerable i/o precària així com una intensa porositat socioeconòmica que cristal·litza, a la baixa, franges molt amplies de la classe treballadora, cada vegada més precaritzada, falsament definida com treballadors pobres, cap a l'estatus de pobresa sobrevinguda que, a més, té una tipologia multidimensional: desigualtats per la distribució de la renda; desigualtats de gènere, desigualtats d'accés a l'educació, la cultura, la vivenda, al subministrament energètic...; desigualtats produïdes pel no-accés als àmbits digitals; etc. i, mentrestant, el paper de l'educació tendeix envers l'entreteniment i l'obsolescència.

Hem observat sobrevolar el fracàs social educatiu –mal definit com fracàs escolar– i que, des de fa temps, forma part del projecte-programa-procés educatiu, en tots els seus camps –a l'educació i formació de persones adultes també– i que, a més, s'ha tornat característica indeleble del mateix, neutralitzant la vessant transformadora de l'educació i la seua capacitat facultativa de millora sociocultural i econòmica dels éssers humans malgrat una fal·laç universalització educativa que, centrada en les competències, anul·la les seues possibilitats com a comunitat-dispositiu-procediment determinant per revertir la situació des-igualitària. I no són mesures tècnico-pedagògiques, didàctiques, curriculars... les requerides sinó una doble mesura política: (i) posar la societat en peu d'educació permanent –des de les llars i CEIPs fins als insti-

tuts i les universitats passant per fàbriques, indústries...–; (ii) fer que l'educació permanent crítica, amb els seus postulats i ben dotada pressupostàriament, amb professorat ben preparat i habilitador... esdevinga l'eix matriu-motriu de lluita contra precarietats, desigualtats socials, culturals... i de reconstrucció d'una convivencialitat plena.

Una certa retòrica de gestió, potser podríem dir post-il·lustrada i moral, ha emergit en el vast món de l'educació permanent i les alfabetitzacions conseqüents mentre les relacions i les associacions entre la pobresa, les desigualtats que aquesta genera i l'educació permanent i, sobretot, el paper que aquesta última podria tindre en la resolució de l'equació queda neutralitzat-anul·lat; i, l'educació permanent, assenyalava en primer lloc que no és una responsabilitat individual, familiar... sinó sociocomunitària i que no cal per poder intervindre reinventar i/o acomodar les lleis de pobres o traslladar les intervencions a una simple assistència neoliberal, més o menys, neoconservadora que busca fer renàixer la família i l'individu fordista; i, en segon lloc, que o cal interferir les famílies, les persones... mitjançant establiments i procediments alternatius i amb un increment especial de les assistències socials basades en la fe –coexistent amb les institucionals– que, més prompte que tard, reinicien i/o consoliden les posicions interventores basades en la fe –l'exemple italià o nord-americà són molt significatius– i la intensificació tendencial de les guerres socioculturals-culturals ultraconservadores en marxa.

En l'àmbit d'experiències-camp de coneixements en els quals ens situem, l'educació i formació permanent d'arrel popular i transformadora, fa temps que observem l'abandonament dels processos educatius i formatius per part d'amplis segments de la població vulnerable, precaritzada... profundament desigual i pobra, substituïda per unes gents que pertanyen a la 'classe mitjana', a les classes passives funcionàries, treballadores i treballadors 'aristòcrates', etc. que han fet saltar per la finestra a les gents que veritablement haurien de participar als processos i que requereixen d'unes alfabetitzacions permanents, necessàries i imprescindibles... mentre, en general les persones educadores miren cap una altra banda... i en aquest número presentem algunes reflexions, experiències i propostes, diverses i plurals, que voldrien encetar una nova praxis comuna i transformadora, dialògica i emancipadora.



Mercats educatius i desigualtats a l'estat espanyol: estat de la qüestió i futures línies de recerca

*Marcel Pagès, Universitat de Girona; Lluís Parcerisa, Universitat de Barcelona; Andreu Termes
Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona*



1. Introducció

En els darrers anys, les pressions de la globalització i l'emergència de noves formes de governança global han afavorit l'expansió d'un autèntic “moviment de reforma educativa global” (MREG o GERM, pel seu acrònim en anglès). El MREG ha contribuït a redefinir les prioritats de l'agenda educativa global des de les darreres dècades del segle xx. En paraules de Sahlberg (2012), el MREG inclou un ampli ventall de propostes i polítiques de privatització endògena i exògena (Ball i Youdell 2008) com ara sistemes de rendició de comptes basats en proves estandarditzades, l'autonomia escolar sota models de direcció gerencials, el denominat “*back to basics*”, l'estandardització de l'educació i la privatització educativa (Sahlberg 2012). Segons Ball i Youdell (2008) i Verger (2013), aquest model de reforma educativa global té per objectiu la transformació del rol de l'Estat en diferents dimensions com ara la regulació, la gestió i la provisió de l'educació mitjançant una major participació del sector privat, una creixent liberalització dels sistemes d'elecció escolar i la introducció de mecanismes que incentivin la competició entre centres, tot emulant pràctiques i models de gestió procedents del món empresarial.

No obstant, l'aparició del MREG no significa que hi hagi necessàriament una convergència d'aquestes reformes entre països. Lluny d'això, les caracterís-

tiques històriques, polítiques, econòmiques i administratives dels països són un element clau per entendre el desenvolupament i la trajectòria de polítiques de mercat en l'educació. L'estat espanyol es caracteritza per formar part d'una tradició administrativa napoleònica tot i que, a causa de les reformes administratives que es van dur a terme durant les darreres dècades del segle xx, a dia d'avui Espanya disposa d'un sistema educatiu fortament descentralitzat (Bonal et al. 2004). En aquest cas particular, per entendre el desenvolupament de les polítiques de mercat, cal fer referència a la tradicional presència del sector privat de caràcter religiós i finançat amb fons públics en la provisió d'educació, fenomen que alguns autors han denominat “aliances públic-privades històriques” (cf. Verger, Fontdevila i Zancajo 2016).

En el cas de l'estat espanyol, en els darrers anys, aquestes reformes educatives s'han implementat amb una certa selectivitat política i en combinació amb ajustos estructurals, en un context de retallades pressupostàries i austeritat (Bonal i Verger 2013) combinades amb polítiques de nova gestió pública (Parcerisa, 2016; Verger, Curran i Parcerisa 2015) i la introducció de mecanismes de mercat a nivell estatal i autonòmic (Pagès i Prieto 2020). Aquests canvis regulatoris cal emmarcar-los en un procés de canvi més profund i que s'inicia a finals de la dècada dels 80s en països anglosaxons com Anglaterra, Estats Units i Austràlia. D'aleshores ençà, molts sistemes educatius d'arreu del món han experimentat reformes més o menys estructurals orientades a promoure mecanismes i lògiques de mercat a diversos nivells educatius (Verger, Fontdevila i Zancajo 2016).

A nivell acadèmic, els processos de privatització educativa associats al MREG han captat l'interès d'investigadors, professionals i decisors polítics arreu del món. El debat acadèmic entorn aquesta qüestió ha gaudit de molta vitalitat a nivell internacional en els darrers anys. Malgrat el creixent corpus de literatura sobre aquestes temàtiques, a nivell estatal la recerca és més modesta i la sistematització del coneixement existent és limitat. En conseqüència, en el present article ens plantegem mapejar la recerca existent sobre mercats educatius i privatització amb l'objectiu d'oferir un marc analític breu que permeti una millor comprensió dels instruments i polítiques de mercat, el seu funcionament i els seus principals efectes. D'aquesta manera també volem identificar els principals buits de la literatura i traçar una agenda de recerca pròpia que identifi-qui les línies d'investigació prioritàries per tal d'aprofundir en la comprensió dels processos de privatització i la naturalesa dels mercats educatius en el context social, polític i institucional dels Estats i les administracions públiques del sud d'Europa.

L'article s'estructura com segueix a continuació: en primer lloc presentem el marc conceptual on es presenten alguns elements clau de la teoria de l'acció pública per a comprendre les bases ontològiques dels mercats educatius. Seguidament es desenvolupa un breu estat de la qüestió sobre mercats educatius a nivell internacional. En tercer lloc, presentem el mapeig de la literatura sobre mercats educatius a l'es-

tat espanyol, identificant els principals instruments de la política de mercats, les racionalitats de l'oferta i la demanda i els principals efectes d'aquest model de reforma. Per últim, presentem les principals conclusions d'aquest assaig i una agenda de recerca amb futures línies d'investigació.

2. Les bases històriques i teòriques dels mercats educatius: origen i teoria del canvi

Les reformes de mercat als sistemes educatius van adquirir una renovada centralitat a la dècada dels vuitanta durant els governs conservadors al Regne Unit i els Estats Units, de la mà del tàndem Reagan i Thatcher. En paral·lel, Xile esdevé al llarg de la dècada un laboratori polític per introduir un ampli ventall de reformes orientades al mercat a partir de l'aliança fàctica entre la dictadura militar i un destacat grup d'economistes de l'escola de Chicago (Ball 1998; Falabella 2015; Verger et al. 2016).

Inicialment, els promotors dels mercats educatius s'inspiren en la teoria de l'acció pública (Chubb i Moe, 1998). Aquesta teoria planteja la introducció de mecanismes de mercat als sistemes educatius i altres sectors de l'administració, amb l'objectiu de millorar-ne la qualitat i l'eficiència a través de les lògiques de competició entre proveïdors, donant més capacitat d'elecció per part del clients, i promovent eventuais equilibris entre oferta i demanda en el marc d'un mercat escolar (Chubb i Moe 1998; Tooley, 1994). Entre les reformes més destacades, podem assenyalar la liberalització del sector educatiu per mitjà de l'obertura del sistema escolar a nous proveïdors privats, un ampli sistema d'elecció escolar, un esquema de xecs escolars per bonificar la demanda, i la implementació de proves externes i estandarditzades amb la disseminació pública dels seus resultats, a fi d'informar i orientar l'elecció escolar (Bonal, Verger i Zancajo 2017).

La principal premissa d'aquestes reformes rau en el següent diagnòstic: el problema central dels sistemes educatius i la seva manca de qualitat es troba en la naturalesa ineficient i disfuncional pròpies de les dinàmiques burocràtiques de l'administració pública. Des d'aquesta perspectiva, la introducció de mecanismes de mercat als sistemes educatius n'ajustaria la seva eficiència i qualitat, tot apropant el model de provisió escolar a les necessitats i preferències de les famílies. Més concretament, la teoria del canvi de les reformes pro-mercat suggereix que l'elecció escolar és un instrument necessari per introduir certs nivells de competència entre les escoles, les quals en circumstàncies òptimes, on hi hagi informació sobre la qualitat de les escoles disponible per a les famílies i autonomia de centre, augmentarien la seva responsabilitat respecte les necessitats dels clients, tot generant processos d'innovació, diversificació i millora degut a la pressió competitiva (Chubb i Moe 1990).

Tot i així, molts investigadors han posat de relleu les dificultats de traslladar els esquemes de mercat al sector educatiu, per raons diverses. En primer lloc, sembla

complicat parlar d'un mercat pur en el sentit clàssic del terme, ja que l'oferta escolar no sembla regular-se necessàriament pels preus sinó per nocions més ambigües com ara la "qualitat". Així doncs, alguns autors han optat per parlar de "quasi-mercats" educatius, entesos com a "mercats de qualitat" (Felouzis i Perroton 2007). Malgrat tot, la noció de qualitat educativa acostuma a ser problemàtica i rarament és definida de manera clara i sistemàtica. D'igual manera, els centres i l'administració pública acostumen a fer-ne un ús ambigu i sovint amb significats variats i/o contradictoris del terme (resultats educatius, metodologies docents, processos d'innovació, etc.).

Si bé és cert que la introducció de solucions orientades al mercat dins del sector públic ha generat noves formes de provisió i coordinació segons els principis dels quasi-mercats educatius, cal destacar que aquests es distingeixen de les formes clàssiques i/o convencionals a partir de les quals entenem el funcionament dels "mercats purs". En primer lloc, perquè el preu no és una condició necessària per la regulació del mercat educariu. Això implica que les lògiques de maximització dels guanys no sempre tenen lloc en contextos de quasi-mercat, degut a que molts centres educatius involucrats en dinàmiques competitives dins dels espais locals de competència no tenen perquè buscar el lucre o fins i tot no tenen perquè ser necessàriament de titularitat privada (Le Grand 1991).

En segon lloc, els quasi-mercats també difereixen dels sistemes purament públics en el sentit que superen el monopoli públic (estatal) de l'escolarització, a partir de la introducció i diversificació de proveïdors (públics, privats o mixtos), tot donant més autonomia als centres per diferenciar la seva oferta escolar i promoure un creixent rol de les famílies com a consumidors o clients amb capacitat de tria. A més a més, també cal assenyalar que la demanda és relativament captiva i inflexible, ja que, en termes de mercat, els clients no poden inhibir-se del consum del serveis educatius, degut al caràcter obligatori de l'escolarització.

D'aquesta manera podem concloure que els sistemes escolars no poden analitzar-se amb una simple aplicació acrítica dels principis de mercat. Més enllà de les assumpcions dels defensors de les reformes pro-mercat, la recerca empírica sobre el funcionament dels mecanismes de mercat al nivell escolar suggereix limitacions i falles importants, tant pel que fa a les dinàmiques de l'oferta i de la demanda (cf. Verger, Bonal i Zancajo, 2016), com en relació a les asimetries d'informació existents entre les famílies que han d'exercir l'elecció d'escola. Per altra banda, els resultats d'aquestes polítiques indiquen efectes mixtos en termes d'eficiència i impactes negatius a nivell d'equitat, ja que acostumen a ser les famílies de classes mitjanes i altes les que més es beneficien dels esquemes d'elecció escolar (OECD 2019). En la següent secció descriurem breument els principals antecedents sobre la recerca sobre mercats educatius a nivell internacional, per després aprofundir en el mapeig de la literatura existent a nivell de l'estat espanyol.

3. Els mercats educatius com un fenomen global: una aproximació a les tendències internacionals

La recerca internacional sobre els efectes de les polítiques de mercat en educació és extensa. Diversos autors i autores han desenvolupat investigacions empíriques sobre els impactes d'aquest model de reforma política i la seva contribució en crear i reforçar “mercats educatius locals” (Lubienski 2003; 2009). En primer lloc, un grup d'investigacions assenyalen el caràcter espacial i local dels mercats educatius i la seva condició canviant, que els caracteritza com a “mercats vius” (Taylor 2001). L'autor assenjala tres models diferenciats de mercats educatius en funció de la seva estructura, tals com els espais competitius auto-regulats, els espais competitius jeràrquics i els espais competitius no jeràrquics. Per aquest autor no totes les escoles competeixen entre elles sinó que els mercats s'estructuren en diferents nivells o espais de competició, establint unes relacions específiques entre l'oferta i la demanda (Taylor 2001). En altres paraules, els mercats educatius locals s'estructuren verticalment, però la competència té lloc horitzontalment, entre centres que comparteixen determinades condicions. Aquesta apreciació distorsiona o matisa els supòsits segons els quals tots els centres reben un mateix nivell de pressió competitiva que els condueix a la millora. Per exemple, segons els supòsits de les reformes pro-mercat, la pressió competitiva ha de generar majors dinàmiques d'innovació. Lubienski (2009) qüestiona aquest supòsit demostrant que la innovació resultant de la pressió competitiva emergeix de manera desigual. En primer lloc, s'observa una tendència a generar innovació en el camp organitzatiu però en menys mesura en les pràctiques a l'aula. En segon lloc, l'autor assenjala potencials riscos d'aquestes dinàmiques, que per mitjà de mecanismes d'emulació poden generar més uniformitat de la esperada (Lubienski 2009). L'evidència existent a nivell internacional també demostra que moltes escoles adopten formes d'innovació no substantives en l'àmbit de la pedagogia o les estratègies docents, concentrant-se únicament en mesures simbòliques que millorin la imatge externa i la reputació del centres (Falabella, 2014). Per la seva banda, Jabbar (2015) analitza les respostes de les escoles davant de la pressió dels mercats per atreure i retenir els estudiants. Segons l'autora, la percepció sobre el grau competitivitat dels directors i la posició de les escoles dins d'una determinada “jerarquia de mercat” condicionarien les respostes dels centres escolars. Entre aquestes respostes s'observen canvis acadèmics i operatius en alguns centres, així com estratègies de marketing o selecció dels estudiants (cream-skimming), en altres.

Com a conseqüència de l'adopció d'aquests tipus de pràctiques, un dels efectes més habituals de les polítiques de mercat és la segmentació i polarització dels sistemes educatius, que acaba donant lloc a dinàmiques de segregació escolar. La segregació escolar fa referència a la distribució desigual de l'alumnat segons determinats perfils socials (segons el seu origen, estatus socioeconòmic, nivell cultural o sexe, en-

tre d'altres) en el conjunt del sistema educatiu. En aquest sentit, un sistema educatiu segregat és aquell que “s’aproxima a una situació d’homogeneïtat social intra-escolar i d’heterogeneïtat social inter-escolar, és a dir, una xarxa escolar amb un perfil d’alumnat homogeni dins dels centres i heterogeni entre els centres (Benito i González, 2007, p.41). A l’hora d’analitzar els factors explicatius de la segregació escolar, és habitual fer referència a la segregació residencial. Si bé és cert que la distribució residencial guarda una estreta relació amb la segregació escolar, cal assenyalar que no és ni molt menys, un únic factor explicatiu. De fet, diversos estudis demostren que la segregació escolar acostuma a ser major que la segregació residencial (Allen 2007), indicant que altres factors juguen un rol clau en la generació i reproducció d’aquest fenomen.

En primer lloc, cal esmentar les *estratègies d’elecció de les famílies*, les quals s’han investigat tenint en compte variables com la classe social i el capital cultural associat (Benson et al. 2015; Reay i Ball 1998), el gènere (Leyton i Rojas, 2017; Stambach i David 2005) i l’ètnia (Oyarzún, Parcerisa i Carrasco 2022; Waitoller i Lubienski 2019). La recerca existent tendeix a assenyalar que el perfil social de les famílies, i en gran mesura el seu capital cultural, acostuma a explicar les seves expectatives i preferències educatives. Per altra part, no totes les famílies tenen el mateix nivell d’informació sobre el funcionament del sistema d’admissió i assignació, i acostumen a ser les famílies de classe mitjana les que duen a terme accions més estratègiques a l’hora de triar escola. Per contra, les famílies d’altres perfil socials menys benestants acostumen a valorar altres aspectes, com la proximitat o qüestions vinculades a la seguretat i el benestar (Bonal, Verger i Zancajo 2019). En alguns casos, les famílies exerceixen la tria d’escola com una forma de distinció cultural (no necessàriament conscient) cercant espais homogenis per a socialització no conflictiva, o vies d’accés a noves formes de capital social i cultural. L’evidència demostra que existeix una alta correspondència entre les preferències de les famílies i l’assignació definitiva de les places (Benson, Bridge i Wilson 2015), cosa que indica que les famílies trien segons criteris diversos i que aquests mateixos criteris no tenen una distribució homogènia en l’estructura social, donant lloc a dinàmiques de segregació i per últim a formes de reproducció social al si de les institucions escolars.

Així doncs, en sistemes educatius de lliure elecció escolar, les famílies acostumen a triar centre en funció de la “qualitat” percebuda, malgrat que aquestes consideracions no facin necessàriament referència a qüestions substantives sobre els models pedagògics o les metodologies docents. De fet, la percepció sobre la qualitat dels serveis educatius acostuma a estar vehiculada per la proximitat social amb els altres consumidors (van Zanten 2003). Les famílies acostumen a triar escola segons una varietat de factors entre els quals destaquen les actituds, preferències i cultures de clas-

se (Ball, Bowe & Gewirtz 1995; Gewirtz et al, 1995). Així doncs, el prestigi educatiu de les escoles està fortament influenciat per les “característiques dels seus clients” i normalment s’expressa en termes de la composició escolar (van Zanten 2009). És així com, en contextos de quasi-mercat i ambients competitiu, els estudiants esdevenen un dels principals “recursos escolars”. D’aquesta manera, les escoles es veuen pressionades no només per la necessitat d’augmentar el seu nombre d’alumnat (competició de primer ordre), sinó sovint també per atreure i retenir els “millors” estudiants (presumptament més hàbils, motivats o amb majors aspiracions acadèmiques, normalment provinents de contextos socials de classe mitjana o alta) sota lògiques d’interdependència, en les quals les accions que duu a terme una escola influencien decisivament el comportament dels altres centres educatius que operen en el si del mercat educatiu local (competició de segon ordre) (Ball i Maroy 2009; Termes, Edwards & Verger, 2020; van Zanten 2009).

Un altre conjunt de factors explicatius dels processos de segregació escolar en entorns de quasi-mercat són aquells que es vinculen amb les *pràctiques escolars i els contextos institucionals*. Per una part, cal assenyalar les formes de selecció adversa de l’alumnat (Jabbar 2015). Aquí, en contra dels supòsits de la teoria del canvi de les reformes pro-mercat, s’observa com en el cas educatiu sovint no són només els clients (famílies i alumnes) els que trien el producte o servei (les escoles) sinó a la inversa. Per respondre a la pressió de mercat, algunes escoles adopten estratègies de competició de segon ordre amb la finalitat d’assegurar una composició escolar favorable a la imatge i reputació externa del centre. Aquestes estratègies es desenvolupen a partir de pràctiques concretes, com el cobrament de quotes encobertes, les proves d’aptitud, les entrevistes personalitzades o formes d’orientació escolar que desaconsellen la permanència al centre. Per altra part, també existeix una selecció institucional de l’alumnat entre itineraris acadèmics i professionals (p.ex., itineraris educatius en funció del rendiment escolar i/o les expectatives de l’alumne) entre i dintre dels centres educatius.

Mapeig de la recerca sobre mercats educatius a l’estat espanyol: instruments, polítiques, racionalitats i efectes

Instruments i polítiques de mercat en educació

En el context de l’estat espanyol, la literatura acadèmica ha analitzat especialment dos dels instruments més centrals dels processos d’elecció escolar: els models de zonificació escolar i els d’assignació d’alumnat. D’una banda, la zonificació escolar és un element clau en el disseny institucional de l’elecció escolar, en la mesura que delimita territoris de proximitat, distribueix punts de preferència a les famílies i, així, en condiciona el procés estratègic d’elecció. En aquest sentit, els estudis de Bonal, Zancajo i Scandurra relacionen l’elecció escolar, els patrons residencials, els mo-

dels zonificació i la segregació escolar a partir de l'estudi de cas Barcelona; aquest estudis suggereixen que el major grau d'elecció escolar incrementa la segregació escolar (i, al contrari, a través d'un exercici contrafactual posen de relleu que un sistema de matrícula basat en la proximitat reduiria substancialment la segregació escolar) (Bonal, Zancajo, i Scandurra 2019, 2020; Scandurra, Zancajo, i Bonal 2021).

D'altra banda, el sistema d'assignació de l'alumnat de Barcelona (l'anomenat mecanisme de Boston) també ha estat analitzat: aquest mecanisme té la característica específica de que en els habituals casos de sobre-demanda, es prioritzen les famílies que han situat una escola en 1^a opció —per sobre d'altres que, a pesar de tenir la mateixa puntuació d'accés, les han situades en una 2^a opció o posterior. Algunes autores han assenyalat com aquest model afavoreix el comportament estratègic (per sobre d'altres preferències més expressives) i beneficia a les famílies amb major informació i proximitat a la institució escolar —sovint de classe mitjana—, la qual cosa tendeix a augmentar l'heterogeneïtat entre centres, sovint internament homogenis, també en el si de la xarxa pública (incloent-hi l'aparició d'escoles públiques elitistes) (Calsamiglia, Fu, i Güell 2020; Calsamiglia i Güell 2014; 2018)

Per últim, tot i que no ser pròpiament una eina constitutiva dels quasi-mercats educatius, cal assenyalar la planificació i oferta dels ensenyaments postobligatoris (i, en particular, el rol del sector privat en aquesta) ha estat també objecte d'anàlisi en la literatura acadèmica. Destaquen, entre d'altres, les anàlisis de Tarabini i Jacovkis sobre l'estructura i models d'ensenyaments postobligatoris a Barcelona i Madrid (incloent-hi la presència de proveïdors privats) posant de relleu les diferències i desigualtats atribuïdes educativament (en termes d'estructura de coneixement, prestigi social o perfil d'alumnat) a les vies acadèmiques —com Batxillerat— versus les professionals (Tarabini i Jacovkis 2020, 2021).

Comportaments de l'oferta

En contrast, cal assenyalar que el comportament de l'oferta ha estat, en general, escassament analitzat. Algunes excepcions són, d'una banda, un dels elements més característics del quasi-mercado espanyol: el copagament (tant habitual com il·legal) de les famílies a les escoles concertades (Guardia-Hernández, 2022). Aquest copagament ha estat descrit quantitativament, p.ex., en el cas català i en el cas del districte madrileny de Puente de Vallecas —i destaca que en ambdós casos amb el suport de les associacions de famílies de la regió (Díez Pampliega 2010; FAPAC 2019). En un estudi de cas a Barcelona, també s'han analitzat les jornades de portes obertes com a estratègia de posicionament dels centres en el espais locals de competència, observant diferències destacades entre centres segons titularitat, i assenyalant els seus impactes en la segmentació dels mercats educatius locals (Curran, Castejona i Manzano, 2021).

Racionalitat de la demanda

En comparació, la racionalitat de la demanda ha estat objecte de major atenció en la literatura acadèmica. En especial, destaquen els estudis que identifiquen els discursos, valors i racionalitats de les famílies en l'elecció escolar. En general, es tracta d'estudis que posen de relleu com les famílies atribueixen discursivament un gran valor a la proximitat geogràfica i a la (encara que indeterminada, vaga i indefinida) qualitat acadèmica (p.ex. el programa de bilingüisme a Madrid, veure: Murillo, Almazán i Martínez 2021), la qual cosa, però, es contraposa amb una més important valoració implícita de la composició social del centre (i la proximitat família-escola) com a factor clau d'elecció escolar (Alegre, Benito, Chela i González 2010; Benito i González 2007; EDIS 1984; Pérez-Díaz 2001). D'entre les estratègies específiques d'elecció escolar, destaca l'anàlisi de processos de tancament social i de *white flight* que han estat identificats en un estudi mixt dut a terme a les províncies de Màlaga i Almeria (Córdoba 2011). En aquest sentit, la literatura acadèmica posa de relleu com les diferents preferències i els desiguals recursos familiars (materials i simbòlics) impliquen que l'elecció escolar —formalment igualitària— pugui generar processos de segregació escolar i de desigualtats socials (veure, p.ex., pel cas de Saragossa: Agudo i Báez 2019). Ocasionalment, existeixen també treballs que analitzen els processos micro i meso que es donen en els mercats educatius locals —tancament social, distinció, etc. (p.ex., Olmedo analitza les estratègies d'elecció escolar de les classes mitjanes a mercats educatius locals de Granada: Olmedo 2007)

En tots casos, es posa de relleu que les preferències, els patrons i les estratègies d'elecció escolar depenen fortament de les característiques socials (en termes de classe econòmica, estatus migratori o nacionalitat) de les famílies (Lubián 2021). En aquest sentit, la literatura acadèmica ha posat de relleu l'afinitat electiva que existeix entre posicions socioeconòmiques, valors culturals i preferències educatives. Així, en base a un estudi del CIS, s'infereix que tot i que, en general, l'educació pública s'associa a la justícia social i la ideologia de la meritocràcia, mentre que la privada a l'exigència acadèmica i l'ocupabilitat econòmica, aquests imaginaris estan mediatos per la posició social, ja que les famílies auto-posicionades en la dreta política i de religió catòlica valoren millor el sector privat, mentre que les de posició econòmica més desfavorida valoren més positivament l'educació pública (Roger-García i Andrés-Canuelas 2015). De forma similar, a partir d'enquestes es cospa les afinitats entre perfils socioeconòmics, valors ideològics i religiosos i preferències per un o altre sector educatiu (Fernández Llera i Muñiz Pérez 2012). També, els estudis assenyalen que els patrons d'elecció escolar (i la mobilitat educativa) estan fortament condicionats per l'origen familiar, associant un major estatus socioeconòmic a una major mobilitat (tal com posen de relleu pel cas barceloní Scandurra et al. 2021).

Per últim, la literatura acadèmica també ha analitzat alguns dels supòsits que constitueixen discursivament els processos d'elecció escolar. En aquest sentit, l'elecció per centres privats es basa en una suposada superioritat acadèmica intrínseca del sector privat concertat sobre el sector públic; així doncs, les comparacions de rendiment acadèmic entre ambdós sectors són habituals en la literatura acadèmica per tal de copsar-ne el fonament objectiu i contrastar-lo amb aquest imaginari social. Aquí destaquen, entre d'altres, els estudis de Calero i col·legues que posen de relleu, a partir de dades PISA, que una vegada controlat l'origen social de l'alumnat, el sector públic obté els mateixos resultats acadèmics i és més eficient que el privat (Calero i Escardíbul 2007; Calero, Escardíbul, Waisgrais, i Mediavilla 2007; Mancebón, Calero, Choi, & Ximénez 2010).

Efectes

Un dels fenòmens més a bastaments analitzats en la literatura acadèmica, i sobre el qual existeix un consens més aclaparador, és la desigual distribució de l'alumnat segons estatus social en els centres de titularitat pública i privada (incloent-hi els concertats). Així, existeix un ampli cos de recerca que posa en evidència la desigual distribució de l'alumnat (per condicions de classe, origen migratori o nacionalitat) segons la titularitat dels centres. Sense ser exhaustius, es pot fer referència a descripcions de bases administratives (Fernández Enguita, 2008), l'elaboració d'índexs de segregació (p.ex. en base PISA) (Murillo i Belavi 2018; Murillo, Belavi, i Pinilla 2018; Murillo i Martínez 2018; 2021) o la anàlisi de distribució d'alumnat immigrant a diferents territoris, com Catalunya (Bonal et al. 2019; Carrasco 2006) o províncies i ciutats andaluses (Córdoba 2011; García Castaño i Rubio Gómez 2013; Lubián 2016).

Tot i que fonamentalment descriptius, aquests estudis posen de relleu la importància de la planificació administrativa, el disseny institucional dels quasi-mercats educatius (p.ex. la zonificació) i els mecanismes d'elecció escolar com a elements explicatius d'aquesta desigual distribució de l'alumnat i de la segregació escolar que se'n resulta (Bonal et al. 2020; Córdoba 2011).

Discussió i conclusions

Les reformes de mercat s'han disseminat a escala global i estan transformant els sistemes educatius arreu. Espanya no ha estat una excepció en aquest sentit, malgrat aquestes polítiques no han tingut l'abast ni l'impacte que han tingut en altres països, on s'han adoptat reformes estructurals de caire neoliberal (cf. Verger et al. 2016). En el cas espanyol, la presència històrica del sector privat vinculat a l'església catòlica ha implicat un precedent particular per les reformes de mercat, que malgrat tenir una llarga trajectòria segueixen sent una aposta àmpliament contestada a nivell polític i que està suscitant un creixent interès a nivell acadèmic. En les darreres dècades

un creixent corpus de recerca s'ha desenvolupat, no només per tal d'entendre el funcionament dels quasi-mercats en el nostre context, sinó també per identificar-ne els principals impactes. A continuació assenyalarem algunes de les principals tendències identificades i futures línies d'investigació.

En primer lloc, a partir del mapeig de la producció acadèmica sobre la temàtica a l'estat espanyol, observem que aquesta ha prioritzat especialment la investigació sobre l'economia política de la reforma; la diversitat de racionalitats, estratègies i patrons d'elecció escolar segons perfils socials o familiars; i l'impacte del sector privat en la segregació escolar. Per contra, s'observa que a diferència del que succeeix amb la literatura internacional, l'anàlisi del comportament de l'oferta és anecdòtic, o pràcticament inexistent. Així, elements característics del quasi-mercat educatiu espanyol, com la concertada amb les seves casuístiques específiques (p.ex., estratègies de distinció, ús de copagament, etc.), han estat escassament analitzats. Futures línies d'investigació podrien estudiar les dinàmiques de competència entre i dintre del context d'una triple xarxa escolar. Caldria també aprofundir en les estratègies i lògiques d'acció escolars, incloent l'estudi en profunditat de pràctiques com la selecció adversa dels estudiants, el cobrament de quotes o la promoció i el màrqueting escolar.

En segon lloc, l'anàlisi de la demanda acostuma a utilitzar fonts quantitatives i a privilegiar els elements descriptius. Per tant, manquen recerques que posin en relació les racionalitats (axiològica i instrumental), els valors i disposicions, i l'estructura social des d'una perspectiva sociològica que ens permeti una millor comprensió del rol de la classe social i el capital cultural de les famílies en la definició de les seves preferències i de les seves estratègies d'elecció. Més enllà de la classe social, en el context espanyol hi ha escassa literatura que analitzi el rol del gènere (Leyton i Rojas 2017), l'origen o la raça (Oyarzún, Parcerisa i Carrasco 2022) i la discapacitat (Waitoller i Lubiensi 2019) en els processos d'elecció escolar i en els experiències de discriminació a l'hora de navegar el mercat escolar. En termes més generals, la recerca sobre les reformes de mercat al context espanyol han d'explorar amb més profunditat els mecanismes causals i les circumstàncies sota les quals certes regulacions generen efectes particulars.

En tercer lloc, el focus territorial és sovint molt ampli (ciutats, regions). Això impedeix generalment anàlisis que tinguin en compte el caràcter "viscut" i local dels mercats educatius. En aquest sentit, suggerim que els mercats educatius locals són els espais meso privilegiats que permeten elucidar la relació entre les pràctiques escolars i els seus contextos

Una futura agenda de recerca hauria d'abordar algunes de les especificitats més destacades del quasi-mercat educatiu a Espanya. Pel que fa a l'economia política de la reforma educativa, noves línies d'investigació poden avaluar les iniciatives més recents de regulació i limitació dels mecanismes de mercat (per exemple, el recent de-

cret d'admissions aprovat a Catalunya en el marc del pacte nacional contra la segregació escolar). Per últim, la recerca ha d'abordar els impactes de les transformacions extra-educatives en les dinàmiques pròpies del quasi-mercat educatiu espanyol. Això pot incloure l'estudi sobre les transformacions urbanes i el seu impacte en les canviants dinàmiques competitives en els espais educatius locals. En una línia similar, cal també que la recerca es mantingui actualitzada sobre les transformacions i reptes actuals més recents, incloent per exemple potencials disrupcions del sistema educatiu, com ara la crisi del Covid-19, la creixent digitalització de l'educació (en un context d'elevada bretxa digital) i la possible emergència de nous actors privats vinculats a l'edu-business i les plataformes tecnològiques.

Referències bibliogràfiques

- ALLEN, R. (2007). Allocating pupils to their nearest secondary school: The consequences for social and ability stratification. *Urban Studies*, 44(4), 751-770.
- AGUDO, J. L. B., & BÁEZ, C. V. (2019). The choice of school as a mechanism for social segregation. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200. <https://doi.org/10.12795/revista-fuentes.2019.v21.i2.04>
- 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*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BALL, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130.
- BALL, S. J., BOWE, R., & GEWIRTZ, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The sociological review*, 43(1), 52-78.
- BALL, S. J., & YODELL, D. (2008). Hidden privatisation in public education. Brussels: Education International.
- BENITO, R., & GONZÁLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya. Polítiques* (Vol. 59). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BENSON, M., BRIDGE, G., & WILSON, D. (2015). School choice in London and Paris—A comparison of middle-class strategies. *Social Policy & Administration*, 49(1), 24-43.
- BONAL, X., & VERGER, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- BONAL, X., VERGER, A., & ZANCAJO, A. (2017). Making poor choices? Demand rationalities and school choice in a Chilean local education market. *Journal of School Choice*, 11(2), 258-281.
- BONAL, X., ZANCAJO, A., & SCANDURRA, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, (Special issue arti-

- cle: School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics and urban outcomes), 1–23. <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- BONAL, X., ZANCAJO, A., & SCANDURRA, R. (2020). Student mobility and school segregation in an (un)controlled choice system: A counterfactual approach. *British Educational Research Journal (BERJ)*. <https://doi.org/10.1002/berj.3694>
- CALERO, J., & ESCARDÍBUL, J. O. (2007). *Evaluación de servicios educativos: El rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003* (Document de treball). *Hacienda Publica Espanola* (Vol. 183). Barcelona.
- CALERO, J., ESCARDÍBUL, J. O., WAISGRAIS, S., & MEDIAVILLA, M. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CALSAMIGLIA, C., FU, C., & GÜELL, M. (2020). Structural estimation of a model of school choices: The boston mechanism versus its alternatives. *Journal of Political Economy*, 128(2), 642–680. <https://doi.org/10.1086/704573>
- CALSAMIGLIA, C., & GÜELL, M. (2014). *The Illusion of School Choice: Empirical Evidence from Barcelona* (CPR Discussion Papers No. 10011).
- CALSAMIGLIA, C., & GÜELL, M. (2018). Priorities in school choice: The case of the Boston mechanism in Barcelona. *Journal of Public Economics*, 163, 20–36. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.04.011>
- CARRASCO, S. (Ed.). (2006). *Inmigración, contexto familiar y educación: Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- CHUBB, J. E., & MOE, T. M. (1991). *Politics, markets and America's schools*. Washington: The Brookings Institution.
- CÓRDOBA, C. (2011). La concentración de alumnado extranjero en enseñanza Primaria : un estudio en dos ciudades andaluzas. *Revista Espanola de Sociologia*, 16(2011), 27–46.
- CURRAN, M., CASTEJONA, A., & MANZANO, M. (2021). Las jornadas de puertas abiertas como dispositivos de segmentación de los mercados educativos locales: El caso de la educación postobligatoria. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 79(2), 1–13.
- DÍEZ PAMPLIEGA, C. (2010). Mecanismos en el proceso de privatización de la enseñanza pública. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13, 80–87.
- EDIS (1984). Investigaciones y experiencias: Encuesta a padres sobre elección de centro. *Revista de Educacion*, 275, 1–75.
- FALABELLA, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education policy analysis archives*, 22(70), 1-29.
- FALABELLA, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Ges-

- ción Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36, 699-722.
- FAPAC (2019). *La contribució econòmica de les famílies al sistema educatiu públic català*. Barcelona.
- FELOUZIS, G., & PERROTON, J. (2007). Les «marchés scolaires»: une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008). Mariano Fernández Enguita: Escuela pública y privada: la segregación rampante. *Revista de La Asociación de Sociología*, 1, 42-69.
- FERNÁNDEZ LLERA, R., & MUÑÍZ PÉREZ, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-117.
- GARCÍA CASTAÑO, A., & RUBIO GÓMEZ, M. (2013). «Juntos pero no revueltos»: Procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7-31. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2013.01.001>
- GUARDIA-HERNÁNDEZ, J. J. (2022). Conciertos educativos y régimen de copago en España. Entre la ficción y la realidad. *Revista General de Derecho Administrativo*, (59)6, 1-31.
- JABBAR, H. (2015). “Every kid is money” market-like competition and school leader strategies in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 638-659.
- GEWIRTZ, S., BALL, S. J., & BOWE, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Open University Press.
- LE GRAND, J. (1991). Quasi-markets and social policy. *The economic journal*, 101(408), 1256-1267
- LUBIÁN, C. (2016). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *Revista de Sociología de La Educación (RASE)*, 9(2), 212-231. Retrieved from <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8416>
- LUBIENSKI, C. (2003). Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American educational research journal*, 40(2), 395-443.
- LUBIENSKI, C. (2009). *Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective* (OECD Education Working Paper No. 25). Paris, France: OECD.
- LEYTON, D., & ROJAS, M. T. (2017). Middle-class mothers' passionate attachment to school choice: Abject objects, cruel optimism and affective exploitation. *Gender and Education*, 29(5), 558-576.
- LUBIÁN GRAÑA, C. (2021). Narrativas Familiares e Institucionales sobre las Barreras de Acceso a Centros Escolares en Familias Migrantes: Un Estudio de Caso en España. *Education Policy Analysis Archives*, 29.

- MANCEBÓN, M. J., CALERO, J., CHOI, Á., & XIMÉNEZ, D. (2010). *Efficiency of public and publicly-subsidized high schools in Spain. Evidence from PISA 2006*. Munich. Retrieved from <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/22354/>
- MURILLO, J., ALMAZÁN, A., & MARTÍNEZ GARRIDO, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89–97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- MURILLO, J., & BELAVI, G. (2018). Segregación escolar de los estudiantes extranjeros pobres en España. *Scripta Nova*, 603(22), 1–27. <https://doi.org/10.1344/sn2018.22.19894>
- MURILLO, J., BELAVI, G., & PINILLA, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers*, 103(3), 307–337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- MURILLO, J., & MARTÍNEZ GARRIDO, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, 381, 61–87. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381>
- MURILLO, J., & MARTÍNEZ GARRIDO, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de La Educación (RASE)*, 14(3), 348. <https://doi.org/10.7203/rase.14.3.18149>
- OLMEDO, A. (2007). *Las Estrategias de Elección de Centro Educativo en las Familias de Clase Media. Estudio de la Incidencia Social en un Mercado Educativo Local*. Universidad de Granada.
- OYARZÚN, J. D. D., PARCERISA, L., & CARRASCO, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1), 1-12.
- PAGÈS, M., & PRIETO, M. (2020). The instrumentation of global education reforms: an analysis of school autonomy with accountability policies in Spanish education. *Educational Review*, 72(6), 671-690.
- PARCERISA, L. (2016). Modernización conservadora y privatización de la educación el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42.
- PÉREZ-DÍAZ, V. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. (Colección). Barcelona: Fundació La Caixa.
- REAY, D., & BALL, S. J. (1998). ‘Making their Minds Up’: family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431-448.
- ROGERO-GARCÍA, J., & ANDRÉS-CANDELAS, M. (2015). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España Parents’ social representations of public and private schools in Spain. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(1), 46–58. Retrieved from <https://repo->

- sitorio.uam.es/bitstream/handle/10486/677365/RepresentacionesSociales_Rogero_RASE_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SAHLBERG, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. *The handbook of global education policy*, 12(4), 128-144.
- SCANDURRA, R., ZANCAJO, A., & BONAL, X. (2021). Opting out of neighbourhood schools : The role of local education markets in student mobility. *Population, Space, Place*, (August), 1–15. <https://doi.org/10.1002/psp.2542>
- STAMBACH, A., & DAVID, M. (2005). Feminist theory and educational policy: How gender has been “involved” in family school choice debates. *Signs: Journal of women in culture and society*, 30(2), 1633-1658.
- TARABINI, A., & JACOVKIS, J. (2020). 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. (2021). Tracking, knowledge, and the organisation of secondary schooling: teachers’ representations and explanations. *Journal of Vocational Education and Training*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1894220>
- TAYLOR, C. (2001). Hierarchies and ‘local’ markets: the geography of the ‘lived’ market place in secondary education provision. *Journal of Education Policy*, 16(3), 197-214.
- TERMES, A., EDWARDS Jr, D. B., & Verger, A. (2020). The development and dynamics of public–private partnerships in the Philippines’ education: A counterintuitive case of school choice, competition, and privatization. *Educational Policy*, 34(1), 91-117.
- TOOLEY, J. (1994) ‘In defence of markets in educational provision’, in D. Bridge and T. McLaughlin (eds) *Education and the Market Place*. London: Falmer Press.
- VAN ZANTEN, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 107-124.
- VAN ZANTEN*, A. (2009). Competitive arenas and schools’ logics of action: a European comparison. *Compare*, 39(1), 85-98.
- VERGER, A. (2013). *Políticas de mercado, Estado y universidad: Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior*. Revista de educación, (360), 268-291
- VERGER, A., BONAL, X., & ZANCAJO, A. (2016). What are the role and impact of public-private partnerships in education? A realist evaluation of the Chilean education quasi-market. *Comparative Education Review*, 60(2), 223-248.
- VERGER, A., FONTDEVILA, C., & ZANCAJO, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

- VERGER, A., CURRAN, M., & PARCERISA, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, 36, 675-697.
- VERGER, A., PARCERISA, L., & FONTDEVILA, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30.
- WAITOLLER, F. R., & LUBIENSKI, C. (2019). Disability, race, and the geography of school choice: Toward an intersectional analytical framework. *AERA Open*, 5(1), 2332858418822505.

Els avanços de les dones de l'ètnia Khmer Krom a través dels estudis superiors i de l'aprenentatge al llarg de la vida

Julia Haba Osca, IPRODES/Dept. Filologia Anglesa i Alemanya, Universitat de València



1. La Cooperació Universitària al Desenvolupament a la Universitat de València

La Universitat de València (UV) té una llarga trajectòria de dedicació a la Cooperació Universitària al Desenvolupament (CUD), que és part essencial del seu compromís social reflectit en l'article 4 dels seus estatuts. A més a més, des de la irrupció de l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible, que constitueix per a tots i totes una oportunitat i una exigència per a respondre als desafiaments del món, les universitats espanyoles assumeixen la seua responsabilitat. El caràcter integral de l'Agenda 2030 permet a la Universitat la construcció d'un món compromès amb el desenvolupament sostenible i inclusiu, la justícia i la dignitat i la igualtat de les persones, donant així resposta al desafiaments que el context global presenta per a les universitats i per a la societat internacional en el seu conjunt.

1.1. Hi havia una vegada... un Programa Voluntariat Universitari de les Nacions Unides

Una *Nau de Solidaritat* era el programa a on s'emmarcaven les accions de Cooperació per al Desenvolupament de la UV, coordinat des de la Comissió 0,7, que estava formada per representants del Personal d'Administració i Serveis (PAS) i Personal Docent i Investigador (PDI), i a on s'establien les línies generals d'actuació de la institució en matèria de cooperació i distribució del pressupost (0,7%). Així, els i les estudiants universitaris contaven amb espais de participació en l'àmbit de cooperació internacional per al desenvolupament gestionats per la Delegació d'Estudiants, a través del desaparegut Centre d'Assessorament i Dinamització dels Estudiants (CADE).

D'entre els seus múltiples programes, la UV ha participat des de la seua creació en el curs acadèmic 2001-2002, en la Xarxa de Voluntaris Universitaris UNITEs, al Programa de Voluntaris de les Nacions Unides, amb altres universitats públiques espanyoles i sota la coordinació de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Tot i que la convocatòria ja no existeix, aquesta iniciativa internacional contava amb el suport de la UV i sorgia de l'ONU amb el propòsit d'incorporar com a voluntaris/es a estudiants universitaris per a col·laborar en accions encaminades a la consecució dels Objectius del Desenvolupament del Mil·lenni (ODM), vigents en eixe moment, i relacionats amb l'educació, la salut, el medi ambient i les TICs. Durant tots els anys que el programa va estar en actiu a la UV, van participar 25 estudiants que van col·laborar amb ONGs i oficines del Programa de les Nacions Unides pel Desenvolupament (PNUD).

Durant el curs acadèmic 2007-2008, vaig participar com a Voluntària vinculada a un projecte del PNUD i del Fons de Desenvolupament de les Nacions Unides per a la Dona (UNIFEM, en anglès), que perseguia l'em-

poderament de les dones de l'ètnia Khmer Krom a través dels estudis superiors i executat en el terreny, a la província de Trà Vinh (Haba-Osca, 2017).

2. Els i les Khmer Krom a la província de Trà Vinh

El govern vietnamita, a través del Comitè Central del Front de la Pàtria de Vietnam, s'estableix com a país multi-ètnic, amb 54 grups ètnics reconeguts a dins del seu territori, dels quals 53 són ètnies minoritàries. Segons la Comissió de Assumptes Ètnics del govern, tots aquests pobles indígenes sumen al voltant de 13,4 milions de persones, és a dir que representen el 14,6% de la població nacional (uns 95 milions). A la província de Trà Vinh, que continua estant especialment aïllada per estar bordejada per dos braços del riu Mekong (Tien i Hau), viuen censades unes 300.000 persones de l'ètnia Khmer Krom¹, tot i que l'ONU des de fa més de deu anys estima que en realitat hi ha vora un milió (Nhà Xuat Bản Thông Tấn, 2012). A primera vista, semblen ser una minoria invisible, perquè totes les persones parlen vietnamita amb fluïdesa i no se les distingeix per cap tret exterior, ni aparentment per la seua forma de vestir o el seu estil de vida (OIT, 2000). No obstant això, al aprofundir un poquet més, es comprova que la cultura Khmer Krom segueix intacta en aquesta província de Vietnam ja que convivent junt amb compatriotes d'origen vietnamita —la ètnia Hoa— i amb la xicoteta però activa comunitat xinesa —la ètnia Kinh—, una de les poques que queden en la regió del delta (Zankel, 1996).

De fet, la província de Trà Vinh compta solament amb 5 pagodes xineses, 50 vietnamites i més de 140 pagodes Khmer Krom. En aquestes pagodes hi ha escoles gratuïtes a on es preserven i ensenyen la cultura i llengua khmer. La majoria dels i de les Khmer Krom que habiten en Trà Vinh saben llegir i escriure khmer tan bé com el vietnamita, la qual cosa es considera un dels majors èxits de alliberament ètnic per part de la resta de les denominades minories ètniques (Taylor, 2014). Tal i com obliga el govern central, en les escoles públiques locals tan sols s'ensenya el vietnamita, deixant la llengua materna dels Khmer Krom exclosa. Pràcticament tots i totes els membres de la minoria Khmer Krom de Vietnam practiquen el budisme Therevada², la qual cosa implica que els seus monjos no s'encarreguen en absolut de la producció d'aliments, i per això depenen dels donatius dels fidels d'estricta observança religiosa. En Trà Vinh, els Khmer Krom expliquen orgullosament als visitants forans que la collita d'arròs dels monjos és el segon gran èxit de la alliberació ètnica perquè per al govern vietnamita, independentment que siguin monjos budistes, tots i totes els habitants del Delta del Mekong han de participar en l'economia agrària (compten en una llarga tradició del domini en el cultiu de l'arròs), ramaderia (principalment aus: pollastres i ànecs) o la pesca del marisc. Al passat, les persones que no exercien d'aquest tipus de labors eren titllades de paràsits e inclús eren multades i perseguides pel govern vietnamita. No obstant, durant molts anys, la comunitat Khmer Krom

¹ La regió del Delta del Mekong sempre ha sigut coneguda com a Khmer Krom, que literalment vol dir Khmer Inferior o Baixa Cambodja.

² El budisme modern actual té tres rames principals: Therevada (freqüent en l'Índia del Sud i l'Àsia sud-oriental); Mahayana (a l'Índia del Nord, Xina, Vietnam i part de Corea del Sud) i Vajrayana, també denominat budisme tibetà.

seglar de la província de Trà Vinh s'organitzava per aportar a amagades donatius als temples ja que no estaven necessàriament d'acord amb la opinió del govern en aquesta matèria (Van der Berg, 2000).

A més a més, entre els 15 i 20 anys, es tradicional que els joves Khmer Krom es dediquen uns mesos o inclús un parell d'anys a la vida monacal. Ells mateixos decidiran la durada del seu servei, en el que es formen íntegrament en el seu patrimoni cultural i en la seua llengua materna. Però, ¿què passa mentre tant amb les dones joves Khmer Krom que no poden ser monjos degut al seu gènere? ¿A on queda la seua educació? ¿I el seu futur?

2.1. Truong Dai Hoc Trà Vinh

Entre les grans fractures que caracteritzen al món globalitzat, la del accés al coneixement es una de les més espectaculars. La Universitat de Trà Vinh o *Trà Vinh University* (TVU en anglès) es va fundar al any 2001 baix el nom de *Trà Vinh Community College* arran d'un conveni entre el estat vietnamita i Canadà, supervisat per les Nacions Unides, que pretendria lluitar tant en contra de la desigualtat mundial de les oportunitats com per a afavorir el desenvolupament de la regió al donar suport als i les joves a través de la formació professional de graus mitjans i superiors (*Community College*). En 2006, el centre de Formació Professional para a denominar-se universitat (*Truong Dai Hoc*) perquè reuneix els requisits per a ser un centre públic a l'espai d'educació superior. Des de fa més de quinze anys la universitat ha inclòs programes i cursos supervisats per l'ONU que ajuden a fomentar la societat global del coneixement perquè "des dels països més antics i industrialitzats fins als emergents, els estudis superior i la investigació i desenvolupament (I+D) constitueix el motor de creixement" (PNUD, 2020).

El major objectiu que es persegueix per part de totes les persones implicades a l'ONU-Vietnam es la de aprofitar l'espai d'educació superior en la província de Trà Vinh i formar amb especial èmfasis a les joves dones Khmer Krom que fins a l'any 2007, no havien rebut cap tipus de formació més enllà de l'escola bàsica (professional i/o superior), centrant-se principalment en els àmbits de l'educació i les ciències de la salut, amb la promoció d'una formació professional en administració (principalment pensant en futures PAS d'origen Khmer Krom) i tres graus universitaris relacionats tant amb l'ensenyament de llengües: (i) Grau d'Estudis Anglesos, (ii) Grau en Llengua i Cultura Khmer; com a la preservació de tradicions ancestrals d'assistència als parts a l'àmbit rural: (iii) Grau en Matrona.

En aquest sentit, el objectiu marcat per a la Voluntària de Nacions Unides durant el curs 2007-2008 va ser la promoció de la igualtat de gènere en el sector del espai de la educació superior i en tots els àmbits de desenvolupament en el que TVU, PNUD i UNIFEM estigueren presents. A més a més, totes les dones vietnamites constituïen

el pilar de la societat i de l'economia familiar, sent també les principals transmissores orals de les tradicions i valors, des de les seues espais d'acció domèstics. En els casos més vulnerables, com els hi ocorri a les dones Khmer Krom, pateixen la denominada “doble discriminació”: de gènere i ètnia. Per a aconseguir promoure a la dona des de la Universitat, l'ONU va establir 5 objectius generals i claus:

1. Promoure l'accés a l'educació de les dones Khmer Krom amb cursos de sensibilització sobre la importància de l'educació reglada.
2. Assegurar l'accés de les dones Khmer Krom a una formació dins de l'espai d'educació superior per a generar oportunitats d'ocupació.
3. Augmentar el nivell socio-econòmic de les dones Khmer Krom, i la seua independència.
4. Lluitar contra la violència, i particularment de les dones de l'ètnia Khmer Krom.
5. Visibilitzar el rol de les dones com a motor de canvi i transformació social.

2.2. Breu descripció dels Programes TVU per a dones Khmer Krom

La major dificultat durant el període inicial d'observació va ser l'accés a les dones joves Khmer Krom, tant per la falta total de visibilització d'aquestes dones —a excepció dels dies de mercat, que acudien des del camp a la ciutat de Trà Vinh per a vendre els seus productes— com per les barreres idiomàtiques (cap de les dues voluntàries de l'ONU entenien ni vietnamita ni khmer). A més a més, ni tan sols els professors vietnamites recentment contractats per TVU coneixien la manera de procedir per a accedir a les dones joves Khmer Krom, perquè eren en la seua totalitat emigrants d'altres regions de Vietnam amb escàs o nul contacte previ amb aquesta ètnia.

Llavors, finalment l'accés de les dones joves Khmer Krom (potencials estudiants universitàries) es va produir a traves de les pagodes, que actuen com a centres culturals dels homes Khmer Krom. Gràcies principalment al suport del Máster Khóm (màxim representant de la imponent pagoda Therevada Chúa Ân), es va aconseguir el suport de la totalitat dels monjos budistes de nombroses pagodes Khmer Krom de la regió. A més a més, es va signar un acord entre la pagoda Chúa Ân i TVU que va possibilitar que totes les dones Khmer Krom estigueren exemptes del pagament de les tasses universitàries i tingueren accés gratuït al material escolar (uniforme obligatori, llibres i quaderns). Del mateix modo, es va garantir la seua participació en activitats d'integració a traves de llengua khmer: classes gratuïtes d'escriptura i cultura Khmer Krom per a les dones i classes d'anglès com a llengua estrangera per a totes els joves monjos budistes en període de formació.

Després d'aquesta primera toma de contacte, es van formar durant quatre mesos consecutius, i a través de tallers comunitaris, als formadors i formadores (professors i professores en actiu a la universitat) en la metodologia del treball cooperatiu i inter-

cultural per a obtindre tres propòsits principals: (i) eradicar l'analfabetisme tecnològic d'aquestes dones a través del suport dels seus mateixos companys i companyes a les aules de informàtica de la universitat; (ii) formar en adquisició i ensenyament de llengües estrangeres (principalment l'anglès); i, (iii) reforçar l'autoestima de les persones Khmer Krom mitjançant l'intercanvi d'experiències amb altres dones de diverses ètnies, i amb la preparació d'una exposició de materials fotogràfics trilingüe (khmer-vietnamita-anglès) al Museu d'Etnologia de Vietnam, ubicat a la capital, Hanoi.

Per això, es va generar una segona fase del projecte de empoderament de les dones joves Khmer Krom i es va crear un Comitè d'Experts a la TVU que incloïa: al senyor rector i cinc vicerectors (denominats "Consell de Savis"); al Màster Khom i altres dos membres religiosos destacats del budisme Theravada, tres membres del PNUD i d'UNIFEM, la assemblea de representants d'estudiants de TVU i les dues voluntàries universitàries internacionals. Entre tots i totes – 26 persones en total – van desenvolupar el "Programa Específic a TVU per a les Dones Khmer Krom" que contenia tres eixos principals d'actuació: aspectes educatius, culturals i sanitaris, que al mateix temps es dividien en tres accions concretes per a cadascú dels eixos.

2.3. Tres accions educatives concretes per a millorar la vida de les dones Khmer Krom

Al llarg d'un curs acadèmic, les estudiants universitàries Khmer Krom van ser les encarregades de dur a terme el disseny de la pàgina web de la universitat, tant en anglès com en la seua pròpia llengua materna, pel que van rebre classes de informàtica, programació i anglès (nivell B2). Aquest projecte va ser compartit entre tot el per-

sonal universitari (estudiants, PAS i PDI) amb la finalitat d'estrènyer les relacions entre ells mateixes i d'alimentar el sentiment de pertinença i camaderia entre tots i totes les agents implicats.

A més a més, les estudiants Khmer Krom van dur a terme totes les campanyes d'escolarització i de la importància de educar-se al llarg de tota la vida, tant per a xiquetes com a gent gran en diferents nuclis de població, amb la finalitat de aconseguir una major difusió del programa de l'ONU "La educació: una ferramenta carregada de futur per a tots i totes".



Imatge 1. Acció Educativa 1: Disseny plurilingüe de la pàgina web de Trà Vinh University

Per últim, durant molts mesos de negociacions amb diferents estaments polítics a nivell provincial i nacional, es va aconseguir la implementació del Grau universitari en Llengua i Cultura Khmer, impartit a la TVU tant per monjos budistes com a professors sense estudis reglats locals. Aquest fet, es va considerar un èxit històric per part de tota la comunitat Khmer Krom, i no tan sols a la província de Trà Vinh, sinó per tot arreu perquè fins eixe instant, l'accés a la llengua i cultura khmer s'accedia exclusivament per part de les pagodes The-revades i únicament per a públic masculí. Llavors, es va aconseguir obrir les portes a tothom amb uns estudis oficials.



Imatge 2. Acció Educativa 3: Reunió amb tots els monjos budistes Khmer Krom que van passar a formar també part dels docents a la universitat en el Grau de Llengua i Cultura Khmer a la universitat

2.4. L'efecte *Pigmalion* de les dones Khmer Krom

Tot i que l'experiència de voluntariat universitari a Trà Vinh per a mi va ser solament al llarg d'un curs acadèmic, dos espanyols més, participants al Programa Voluntariat Universitari de les Nacions Unides van continuar durant dos anys més aquestes iniciatives: al 2008-2009 en Antonio García Serrano, informàtic de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC); i al curs 2009-2010 na politòloga Iria Souto Salom, de la Universitat Politècnica de València (UPV). Des de llavors, l'impacte social generat en aquest col·lectiu de dones encara perdura, tal i com es va observar a una visita d'experts en missions que van recollir les dades al 2015 per a contrastar la efectivitat del programa de voluntariat de l'ONU. Entre els diversos resultats, es van destacar els següents al informe facilitat pel PNUD:

- Programa de Formació Professional
Una vegada finalitzat el primer any de Formació Professional al curs d'administració, del total de les 12 estudiants dones Khmer Krom que es van presentar a les proves de PAS a Truong Dai Hoc Trà Vinh en l'any 2008, solament dos joves van superar-la.

En canvi, al any 2015, TVU comptava ja amb 18 administratives d'origen Khmer Krom i hui en dia, al curs 2021-2022, son 26 dones d'aquest ètnia en total treballant en llocs relacionats amb l'administració a la universitat pel fer de ser totes persones plurilingües (amb coneixements de khmer, vietnamita i anglès).

- Programa de Graus universitaris

De les 300 dones Khmer Krom que es van matricular per primera vegada a TVU fa 14 anys, solament 9 van finalitzar els seus estudis als quatre anys, totes del Grau d'Estudis Anglesos. Però des de el curs 2010-2011 s'han graduat vora 200 estudiants Khmer Krom (tot i que aquesta data mostra que aconsegueixen graduar-se menys d'un 16% de les estudiantes matriculades a primer i que la tasa d'abandó es molt superior a la resta). Tot i així, s'han graduat 103 en el Grau d'Estudis Anglesos; 58 en el Grau de Llengua i Cultura Khmer; 36 en el Grau de Matrona; i 2 dones en el Grau de Teologia (Budisme Therevada).

A l'any 2015, quan van anar els experts al terreny per a supervisar l'efecte d'aquests programes al llarg dels anys, es va contactar amb les 9 primeres dones Khmer Krom graduades. En eixe moment, cinc d'aquestes nou dones treballaven com a professores d'anglès i traductores oficials per a l'estat en diverses oficines i agències. Dos d'aquestes cinc de fet eren professores universitàries a Truong Dai Hoc Trà Vinh, e inclús abans de treballar a la mateixa institució a on s'havien format havien realitzat màsters de cooperació en la Universidade de Roma La Sapienza i a la Universitat de València.

Ara mateix, al curs 2021-2022, d'aquestes primeres nou estudiants que van finalitzar els estudis, en plena pandèmia mundial tan sols he pogut contactar amb set d'elles: una de elles està a l'atur a Itàlia; una altra viu amb la seua parella xilena a Santiago de Xile i tampoc té treball; una altra viu a Austràlia



Imatge 3. Fotografia de la graduació de les estudiantes Khmer Krom: les dues en blau son les estudiantes de Formació Professional que van superar les proves de administració i les altres nou son les graduades al Grau d'Estudis Anglesos.

i treballa com a mestra d'infantil a una escola bressol a les afores de Sydney. De totes elles, solament una continua amb feina a Vietnam —d'una empresa d'importació i exportació de roba internacional. Les altres tres s'han vist forçades a quedar-se a casa una vegada han sigut mares i/o a cuidar dels seus pares; de fet, una d'elles està molt malalta i les seues circumstàncies de dependència total fa impossible que pugui prendre cura de ningú— ni tan sols de si mateixa.

3. Les dones Khmer Krom i l'aprenentatge al llarg de la vida... o no

A priori, aquestes dates poden semblar molt pobres, pràcticament insignificants en comparació amb l'esforç que s'ha realitzat per part de totes les institucions involucrades en aquest procés de empoderament de les dones Khmer Krom (Universitat de València, ONU, PNUD, UNIFEM, Truong Dai Hoc Trà Vinh, pagoda Chúa Ân, etc.). No obstant això, son dates de la primera generació de dones Khmer Krom que van accedir a la universitat pública del seu territori i més enllà, però hem tingut moltes més fornades de dones joves que han aprofitat les oportunitats dels camins oberts per les més grans i que han reflectit la imperiosa necessitat de canvi. Les dones Khmer Krom, fins al curs 2007-2008, solien ser fantasmes apareixent-se tan sols els dies de mercat per a vendre els seus productes agrícoles i/o d'artesanía local. O en paraules de My Hien, una de les primeres estudiants Khmer Krom a Trà Vinh, que va pronunciar al discurs de la seua graduació: “Mai abans [les dones Khmer Krom] havíem sigut tan lliures i visibles. I tot gràcies a les portes que ens esta obrint l'educació superior al món. Una educació que mai més cap de nosaltres deixarem de costat perquè hem vingut per a emancipar-nos i llavors totes hem de continuar la nostra lluita des de la formació perpetua i comunal”.

Es a dir, que “el primer pas per a guanyar en autonomia respecte a la incertesa del entorn consisteix en fixar les finalitats de l'acció” (Castelló-Cogollos, 2021). Fins a la vinculació del voluntariat universitari internacional a aquest projecte, les dones Khmer Krom havien sigut les grans oblidades, relegades a tasques exclusivament a porta tancada i del sector primari, però hui en dia compten amb un suport institucional —“Comité d'Experts a la TVU”— i un espai d'actuació fantàstic i sense límits al campus de la seua universitat. Però sobretot compten en una xarxa de sororitat i amb si mateixes: la seua alegria contagiosa, les seues ganes de lluitar, de canviar, d'aprendre i, més important, de ser participants en tot moment dels canvis, de la seua formació i de ser agents de transformació social indispensable a dins i fora de la seua comunitat. Tenen molt clar que la seua educació no pot partir d'una visió individualista i que el coneixement en si mateix no pot ser una finalitat, sinó un instrument (Lucio-Villegas, 2010). I això és progressar en el sentit més ampli i objectiu possible: guanyar autonomia respecte a la incertesa del entorn (Wagensberg, 2013).

Però, podran fer-ho a soles? Perquè, per una banda, des de que Vietnam va sortir del llistat de països —mal denominats— en vies de desenvolupament per a l'Agència Espanyola de Cooperació Internacional per al Desenvolupament (AECID), tal i com es va descriure al *IV Plan Director de la Cooperació Española 2013-2016*, la Oficina Tècnica de Cooperació (OTC) va tancar en juliol de 2017. I sense aquesta oficina ja no existeix la possibilitat de continuació per a molts d'aquests projectes; com per eixample, la formació en màsters de cooperació internacional per part de ciutadans i ciutadanes vietnamites a les nostres universitats europees.

A més a més, en el cas concret de la Universitat de València, quan van a adjuntar al Centre d'Assessorament i Dinamització dels Estudiants (CADE) amb la Dinamització i Informació dels Serveis dels Estudiants (DISE), per a crear un únic Servei de Dinamització e Informació (SeDI), la institució va deixar de estar vinculada amb la Xarxa de Voluntaris Universitaris d'UNITEs, i del Programa de Voluntariat Universitari de Nacions Unides. Sent el curs 2011-2012 l'últim per a personal UV de participar-hi en aquesta iniciativa de l'ONU destinada a incorporar com a estudiants i estudiantes per a col·laborar en les accions encaminades a la consecució del Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS) com a voluntaris i voluntàries.

Per això, tot i que ja se han complit catorze anys des del primer programa de intervenció per a la millora de la vida de les dones Khmer Krom a través dels programes de promoció i accés a l'educació superior d'UNIFEM, i que tant ells com elles ja han aconseguit successos importants, encara ens demanem: ¿què èxits més hauran aconseguit d'ací a deu anys més? Continuaran les dones Khmer Krom a tindre accés a l'espai d'educació superior? Hi hauran espais i llocs per al seu aprenentatge al llarg de la vida? Com ara el país de Vietnam ha entrat en una nova categoria i no es considera desenvolupat, qui agent farà el seguiment de les vides d'aquestes dones i el impacte d'elles a les seues comunitats? D'a on sortirà el suport que aquestes dones demanen i mereixen? Massa preguntes i dubtes sense respostes per ara, tot i que a nivell personal faré tot el possible per continuar en contacte amb les persones d'aquesta comunitat al Delta del Mekong, perquè una gran part del meu cor sempre hi pertanyerà als Khmer Krom de Trà Vinh.

Referències bibliogràfiques

- CASTELLÓ-COGOLLOS, R. (2021). "Desigualdad social, conocimiento y transformación social" en J. Haba-Osca y Castelló-Cogollos, R. *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado*. Valencia: Tirant Lo Blanch, pp. 37-61
- HABA-OSCA, J. (2017). "El empoderamiento de las mujeres de la etnia Khmer Krom del sudeste asiático a través de los estudios superiores" en A. Sevilla-Pavón y J. Haba-Osca. *Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género. Perspecti-*

- vas sociales, filológicas, artísticas y ambientales*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València, pp. 17-29.
- LUCIO-VILLEGAS, E. L. (2010). *La construcción colectiva de la ciudadanía y de la educación*. Xátiva: Edicions del CREC.
- KINGSBURY, B. (1995). "Indigenous Peoples as an International Legal Concept"; en: R. H. Barnes, A. Gray y B. Kingsbury. *Indigenous Peoples of Asia*. Association for Asian Studies, Inc. Monograph and Occasional Paper Series, 48. Michigan: Ann Arbor.
- NHÀ XUẤT BẢN TÔNG TÁN – VIETNAM NEW PUBLISHING HOUSE (2012). *The Khmer in the South of Vietnam*. Hanoi: Sach Thong Tan.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (2000). *Estudio Político sobre Temas sobre Minorías Étnicas en el Desarrollo Rural. Proyecto para Promover la Política de la OIT en Pueblos Indígenas y Tribales*, Ginebra: oit.
- PNUD (2020). *Human Development Report 2020. The next frontier: Human development and the Anthropocene*. Bonn: United Nations Development Programme.
- TAYLOR, P. (2014). *The Khmer Lands of Vietnam. Environment, Cosmology and Sovereignty*. Hawaii: ASAA South Asia Publications Series / University of Hawaii Press.
- VAN DER BERG, C. (2000). "Los problemas de medio ambiente y los asuntos de género. Experiencias de comunidades indígenas en la provincia de Ratanakiri, Camboya". *IWGIA. Asuntos Indígenas*, vol. (4), pp. 40-47.
- WAGENSBERG, J. (2013). *La rebellion de las formas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- ZANKEL, S. (1996). "A Health Strategy for Ethnic Minorities Living in Vietnam". *Draft Consultancy Report Population and family Health Project*. Hanoi.

Diners i persones pobres

Josefa Fombuena-Valero, Universitat de València

Revisió i traducció: Manuela Fuentes Martínez



Què significa ser ric? I sobretot, què significa ser pobre en el dia a dia? Ser pobre no és sols no tenir diners sinó no disposar diners de manera sostinguda, en el temps, de vegades en vàries generacions, o després d'un fet desencadenant, d'una nova vivència. Perquè ser pobre és una vivència i una experiència específica de cada persona. Però, la pobresa, viscuda individualment, no és el resultat d'un destí, o d'una pobresa concreta en un país o un territori donat. La pobresa és el resultat d'un mal repartiment de la riquesa. No es dona, per circumstàncies objectives, com després d'una guerra o després d'un accident com un volcà que torna a rugir després de molts anys. No és que no hi ha suficients recursos per a tots. És que el repartiment dels recursos existents es fa de manera injusta.

La pobresa no és sols una qüestió de tindre més o menys diners, és primer una autopercepció i fins i tot una identitat personal: una persona és pobra quan s'identifica com a pobra i es reconeix com a pobra, com a resultat de la seua història.

No tindre diners pot ser un factor accidental com quan un xicotet artesà perd diners perquè el seu nou disseny no ha funcionat i, temporalment, es queda sense ingressos; pot ser un factor temporal com en el cas dels estudiants universitaris que no sempre procedeixen d'una família amb suficients recursos i depenen de beques, de xicotets treballs com donar classes de repàs o tindre cura de xiquets i xiquetes; la falta de recursos econòmics, pot ser també, un motiu que dificulte a la persona o a la família prosperar i disposar de suficients ingressos per al dia a dia i la vida quotidiana a més de pagar una hipoteca o lloguer. De manera que podem concloure que tindre pocs diners no és l'únic factor que defineix la pobresa o millor que defineix qui és pobre i qui no ho és. De tots els exemples abans citats, queda clar que es tracta de situacions on hi ha hagut, hi ha o hi haurà diners. És probable que cap de les persones anteriorment anomenades s'identificarien com a persones pobres. Les situacions que viuen no són còmodes, comporten dificultats i riscos però no estem en situacions de pobresa, sinó de falta de diners.

La pobresa és aquella situació en la que les persones no poden viure sense l'ajuda d'algun altre, habitualment, família, amics i coneguts, o fins i tot bancs i/o institucions específiques com els serveis socials o les organitzacions no governamentals que es dediquen a aquestes ajudes. La persona pobra és aquella que ha perdut la seua autonomia per a la vida quotidiana. Efectivament, la pobresa fa referència bàsicament a no poder atendre les necessitats fonamentals per a una vida digna i una convivència justa. Factors com manca de vivenda, problemes de salut, formació deficient, poc o cap ingrés i algú, a qui dir bon dia.

Una persona necessita poder viure en algun espai, siga el que siga: vivenda pròpia o compartida, vivenda tutelada quan siga necessari, residència si fora el cas, etc.; necessita tindre suficient salut, no tota la salut però

suficient per a poder ser raonablement independent i poder utilitzar el seu cos de manera autònoma; també necessita tindre suficient educació per a entendre el món en el qual es desenvolupa així com les seues normes i regles de convivència. Necessita una font d'ingressos, encara que siguen pocs; poden procedir d'un treball precari i mal remunerat, i fins i tot no declarat, com ajudar en determinades tasques, per exemple: buidar pisos, ajudar en obres, en la collita de fruites i verdures en el cas dels hòmens adults, netejar cases o treballar en cuines i restaurants, de vegades, en el cas de les dones. També es pot tindre ingressos de pensions i subsidis contributius i no contributius en el cas de persones majors o malaltes.

Estos quatre factors són centrals pel desenvolupament de qualsevol vida. Però falta un últim element sense el qual no es pot viure: és necessari tenir al voltant algunes persones per les quals preocupar-se i que es preocupen de tu, persones, a les que dir bon dia o gràcies o com va tot¹. No sempre es tracta, de persones presents però sí de persones que han tingut un gest, com el d'aquell mestre que va regalar a un home, que havia passat molts anys a la presó i que guardaria el record com una joia, una xicoteta targeta amb un dibuix de Nadal com a reconeixement d'un treball ben fet a un xicot menut. Els professors i professores, sovint, són professionals que acompanyen durant anys a persones en situació de dificultats socials i amb el record dels quals, apareixen esperança i força per a seguir vivint i lluitant. Els records de xicotets moments feliços, on la vida era alegre i amable, el somriure d'un desconegut, un bon tracte en algun moment complex es converteixen en recursos interns i personals d'extraordinària vàlua.

La pobresa pot ser econòmica però també cultural i social, i no sempre és convergent: una persona pot no tindre treball i ser pobre econòmicament perquè no té cap mena d'ingressos durant un temps llarg però pot ser una gran lectora, o una persona curiosa, amb intel·ligència natural, pot tindre sentit de l'humor, ser extravertida i bona conversadora. La pobresa per tant ha de qualificar-se perquè pot ser absoluta o relativa, tant a nivell econòmic com cultural i social.

L'estudi de les xarxes de les persones pobres (Aliena i Fombuena, 2004) mostra una tendència a creure en una imatge sempre positiva del passat de les persones pobres, com si sempre hagueren viscut en una societat especial, més solidària i amable, com pertanyent a una "era daurada". Aquesta època fa referència al temps de la solidaritat obrera de classe. Les persones pobres mostrarien una identitat social potent com a classe obrera i treballadora, identificant-se uns amb els altres i donant-se ànim i suport enfront de la duresa de la seua vida.

Però això que resultaria positiu com a fenomen d'ajuda mútua també podria mostrar-se ofegant pel que fa a les obligacions envers la comunitat i la participació en els temps, no sols de treball, sinó d'oci i de temps lliure.

L'obligació implícita de no diferenciar-se i de pertànyer sempre al barri, a la clas-

¹ Les mancances socials proposades pel Consell Nacional d'Avaluació de la política de Desenvolupament Social de Mèxic (CONEVAL) són les següents: accés a l'educació, accés als serveis de salut, accés a la seguretat social, qualitat, espais i serveis bàsics a l'habitatge i l'accés a l'alimentació (Romero Plana, 2021). Virginia Moreno (ibid: 40) defineix tres perfils entre els homes en situació de pobresa extrema que estudia: aquells que viuen la seva situació des de sentiments positius com l'esperança o des d'una resignificació de la pobresa, aquells que la viuen des de la humilitat amb una certa romantització de la pobresa i aquells homes que ho fan des de sentiments negatius amb abandó físic i emocional, dependència contínua d'ajuts institucionals i desvinculació social.

se, de no oblidar mai d'on es ve, quina és la procedència social, dificultaria, per un excés de lleialtat mal entesa, millorar el present i el futur d'aquestes persones. Igualment, la impossibilitat d'innovar, canviar o mostrar la pròpia individualitat, amb la riquesa que suposa, seria part del preu a pagar per sobreviure. Formar part del barri podria ser la millor garantia de rebre ajuda i la millor probabilitat de no acceptar canvis que afavorisquen les millores i el creixement.

Convé no obstant assenyalar l'extrema eficàcia de la participació de les dones en els barris difícils on el final de mes (abans de setmana) necessitaven xicotetes ajudes d'unes i d'altres per a arribar a alimentar la família o pagar necessitats bàsiques. Així escriu Ross (1983: 6):

“Les dones pobres compartien extensament i sense sentiment. Xicotetes quantitats de diners, com un penic per al gas, circulaven d'anada i tornada entre les llars, i inclús en aquells carrers més pobres, les dones podien fer col·lectes per a despeses grans com els dels funerals. La parafernàlia domèstica circulava també entre les dones: llenços, tines de llavar, robes o altres objectes susceptibles de ser deixats en penyora, objectes que el prestador podia utilitzar per a obtindre diners immediats”.

Sembla que hui en dia, esta solidaritat s'ha tornat més oberta i més líquida. És difícil saber si existeix més o menys solidaritat de classe, però en qualsevol cas, l'expressió de la solidaritat és el que ha canviat i probablement canviarà més. Ja no existeixen grans fàbriques que reuneixen grups de treballadors i treballadores, amb barris específics. El treball, cada vegada més, queda més invisibilitzat des del *teletreball* fins a un treball autònom, més o menys imposat. El treball també s'individualitza.

Malgrat les crisis recurrents des del 2008 que afecten cada vegada a més població, no tindre diners va de la mà d'un sentiment particular, més enllà de la ràbia o de la impotència, sentiments que són acceptats socialment.

No obstant, no tindre diners, en aquesta societat, pot ser sinònim de no tindre, de tindre menys que els amics, especialment en l'etapa de l'adolescència, o directament de no tindre amics, no tindre qualitats ni capacitats. No tindre diners pot ser sinònim de no tindre, no tindre res. I no tindre fa referència a un sentiment de menyspreu i sobretot de vergonya.

La vergonya és un sentiment poc estudiat perquè per definició parlar de la vergonya fa vergonya. Guarda relació amb un sentiment obscur d'humiliació i de por al rebuig. No tindre diners és no tindre llibertat per a viure, per a poder decidir la pròpia vida, no tindre control sobre les pròpies idees i fins i tot sobre els drets fonamentals com el dret a votar; no tindre és necessàriament, en algun moment, entregar i entregar-se als altres que sí que tenen, mitjançant una demanda d'ajuda.

Quan una persona amb pocs diners organitza el seu pressupost, no sols intervé la racionalitat, de quines coses ha de pagar primer, sinó tota la seua situació, sentiments, desitjos i emocions. Quan arriba el divendres de nit i una mare sola amb els

seus fills, esgotada de tota una setmana difícil, pot eixir a sopar fora o encomanar un sopar a casa, que no li done més feina i que pugui estar amb els fills i filles sense esforç, acostant-se a la normalitat del seu entorn ja podem preveure que el cap de setmana anirà molt millor que si no té diners suficients per a sopar fora i ha de fer un sopar a casa. No sols és una qüestió de la feina que suposa fer el sopar quan s'està esgotada sinó per tota l'emoció que envolta un divendres de nit per aquesta mare. Per tant, els diners van molt més enllà de la seua disponibilitat.

Les emocions intervenen directament en la relació amb els diners. Els diners són sempre més que diners. Expressen reconeixement, prestigi i agraïment quan les circumstàncies personals són positives i depressió, tristor i ansietat, com a mínim, quan les circumstàncies són difícils (Cerro-Rodríguez, 2016). Les emocions modifiquen les interaccions entre qui envia un missatge i qui el rep. No sols sent vergonya la persona amb pocs diners, qui ha d'interactuar amb ella sent un conjunt confús d'emocions que van des de la molèstia fins a la llàstima, passant per la desconfiança o la violència i un desig de fugida i de negació d'estes realitats (Lazarus, 2012).

Els sentiments i les emocions formen part de la modernitat i el seu estudi ha contribuït a modificar el propi concepte de modernitat (Aschman, 2014). En oposició d'un món que pretén modificar les relacions i la societat des de la raó. Les emocions i sentiments matisen i suavitzen el pes de la raó. L'emoció ja no s'aplica sols a les arts i les humanitats sinó a la política i a l'acció social. Ja no es tracta d'emocions "femenines", irracionals o apassionades, que requereixen ser domesticades i controlades. Ben al contrari, Richard Lazarus (1999) va mostrar que les emocions tenen un fonament cognitiu que respon a l'avaluació de les persones dels seus propis recursos i dels de l'entorn, molt més que a l'avaluació de la situació pròpiament. Al llarg de la història, les emocions han passat de ser passions (sovint considerades femenines, desordenades i excessivament expressives) que s'havien de controlar, a moviments que poden convertir-se en el motor del canvi i en la reducció de les desigualtats.

Davant la vergonya que sent qui no té diners, apareix per part de la població general un sentiment de por i de fugida que es pot convertir en inhibició d'accions comunitàries (Dejours, 1998) amb una profunda necessitat de protegir-se, emocionalment i cognitivament, d'un futur que es tem, que és presència en el carrer i en el barri però també en les xarxes socials i en els mitjans de comunicació. La pobresa fa por. No cal tornar ací sobre conceptes com "l'aporofòbia" encunyat per Adela Cortina (2017: 24): *"Es diu de l'odi, la repugnància o l'hostilitat davant el pobre, el sense recursos, el desemparat"* però convé subratllar la subtil transformació de la injustícia en vergonya (LeBlanc, 2007).

Pot aparèixer un cert cansament enfront del patiment aliè, tenyit d'irritació i avoriment. Boltanski (1993) mostra com la "política de la compassió" de Hannah Arendt pot dur a la indiferència política perquè la descripció del patiment dels altres no sem-

pre comporta un sentiment d'identificació i de compromís. Però, al contrari, també pot suposar una simpatia realment sentida cap aquelles persones que pateixen ací o lluny i generar sentiments de solidaritat més enllà del territori geogràfic o cultural. Encara que les accions, segons les orientacions ideològiques puguen ser organitzar un menjador social o un repartiment d'aliments o participar de moviments polititzats.

El risc en tot cas sembla ser la banalització del patiment dels altres. L'individu contemporani, envoltat en la creença de la seua autoorganització i fins i tot d'una soledat desitjada i independent, aparentment, no té recursos per a enfrontar-se amb situacions que li poden arribar i, manté, com a mesura de protecció, distància i de vegades desqualificació de l'altre, per ser poc responsable o altres qualificatius més o menys depreciatius.

Una de les pèrdues més rellevants de les persones pobres és la pròpia veu. Al seu lloc apareixen estigmatitzacions, humiliacions i gairebé sempre invisibilitat. Aquí assenyalarem dos exemples concrets per mostrar com les comunitats i les institucions tenen tendència a fer orelles sordes a les demandes de les persones en situació de pobresa. Una persona pobre necessita fer molt de soroll per ser escoltada per les institucions.

Agustín Quílez (2015) mostra les dificultats que va haver d'assumir una família formada per una mare de 42 anys i els seus tres fills de 24, 23 i 20 anys quan van perdre la vivenda després d'un incendi fortuït. L'habitatge, de lloguer, va ser totalment destruït. L'ajuntament no tenia previst un pla d'habitatge i els propietaris d'habitatges es van negar a acollir una família a la qual s'atribuïa tota mena de desqualificacions com la mala gestió de les ajudes rebudes o per mostres de riquesa com tenir un vehicle propi. Els fills eren treballadors i en recerca activa d'ocupació, però a causa de les circumstàncies econòmiques i de la seva baixa formació, els seus contractes eren sempre temporals i entre l'un i l'altre passava un temps. Per fer-se sentir, la família va haver d'aixecar la veu. A les institucions els costa escoltar les necessitats per a les quals no té respostes, però encara més per escoltar les persones que no es comporten com se'ls suposa que han de fer les persones pobres, demostrant "merèixer" les ajudes que reben. La família es va convertir en "la família de l'incendi", amb mala consideració per part dels veïns, "incòmoda" per als professionals que havien d'atendre amb recursos molt escassos, una necessitat greu de necessitats bàsiques i urgent com era l'habitatge familiar, "impossible" per als propietaris susceptibles de llogar i finalment, "perillosa" per als responsables tècnics i polítics que van haver de suportar un cert assetjament per part de la família per ser ateses. Les necessitats no existeixen en elles mateixes.

El segon exemple va passar a la llarga cua d'un centre de salut durant la pandèmia. Una senyora gran, després va explicar que tenia 73 anys, va demanar a la persona que era a la porta poder parlar amb un metge per atendre la sogra de 96 anys,

que havia deixat sola per avisar el centre de salut de les seves dificultats. No sabia què passava, però ningú no l'escoltava ni l'atenia i per això es va presentar al centre de salut. La resposta va ser que havia d'anar amb la sogra al servei d'urgències de l'hospital. La senyora va protestar de viva veu, va plorar i la seva desesperació va ser tanta que es va agenollar, amb les dificultats que li va suposar, perquè algú atengués la seva sogra, estaven les dues soles, no sabia què més fer... Davant d'aquesta indignitat, van ser les persones de la cua les qui van ajudar la senyora a aixecar-se i van insistir amb força la persona de les portes perquè fos a la recerca d'un professional sanitari que pogués atendre aquesta persona.

Vist l'anàlisi realitzat al llarg de tot aquest article, i tenint en compte l'existència d'onze milions de persones considerades pobres a este país, semblaria útil valorar alternatives més valentes o que almenys no s'han considerat fins ara com puga ser la Renta Bàsica universal, sense condicions ni contraprestacions, que es rebria sols pel fet de ser ciutadà.

La Renda Bàsica no té relació amb els diferents models de rendes mínimes que es van anar desenvolupant a Europa a partir dels anys 80 del segle xx. Més aviat s'hi oposa i fins i tot es podria considerar una resposta al seu mal funcionament i als seus fonaments filosòfics i socials. La Renda Bàsica tampoc no és un salari per a tota la vida (Van Parjis et Jakse, 2016). El principi fonamental de la Renda Bàsica és l'existència d'una prestació d'ingressos mínims per a tota la població d'un país, sense cap tipus de contraprestació ni tan sols de sol·licitud. Es rebria pel sol fet d'existir com a ciutadans. Escriu Raventós (2021: 19):

"La renda bàsica (RB) és una assignació monetària a tota la població, sense cap mena de condició. (...). La renda bàsica és una proposta formalment laica, es percebria en efecte, independentment del sexe al qual es pertanyi, del nivell d'ingressos que es posseeixi, de la religió que es professa (si hi ha alguna) i de l'orientació sexual que es tingui. Simplement perquè és ciutadà o ciutadana, o resident acreditat."

Esta prestació substituiria, per tant, el conjunt de prestacions econòmiques sotmeses a un procés burocràtic i de contraprestació tan poc eficient com estigmatitzant. La Renda Bàsica s'ha aplicat a pocs països i no deixa de ser un projecte que va iniciar l'economista belga Van Parjis i que difon a Espanya Daniel Raventós (2021).

Este projecte és complex tècnicament perquè requereix un canvi fiscal important, entre d'altres motius. També es presta a grans dubtes en la seua aplicació i fins i tot en el plantejament. Rep crítiques de polítics de dreta i d'esquerra, i són dues de les principals que devaluaria la feina, convertint els treballadors en precaris per a tota la vida, o fomentant activitats laborals en negre, o que per contra podria desanimar la cerca activa de feina, ja que ja es rebria uns ingressos mínims.

Tanmateix, els subsidis condicionats presenten greus deficiències des del seu inici: no arriben a totes les persones realment necessitades, no aconsegueixen els seus propis objectius de reincorporació laboral, generen un grau altíssim d'aleatorietat i sobretot d'estigmatització. Les seues dificultats per millorar els processos burocràtics de sol·licitud, valoració, control de la contraprestació, percepció i renovació són innumbrables i generen nombroses queixes tant dels qui rep la prestació com dels professionals responsables de la seua gestió.

Però la renda bàsica és sobretot dignitat i llibertat. La incondicionalitat permet que tothom pugua decidir sobre la seua vida. Escriu Raventós (2021, 30-31) que:

“La diferència fonamental entre la renda bàsica i els subsidis condicionats s'expressa en termes de llibertat. La lògica dels subsidis condicionats no és altra que l'ajuda ex post als que han fracassat, als que han caigut i ho poden demostrar davant la burocràcia estatal. (...). En canvi, amb la renda bàsica s'abraça la lògica incondicional de les mesures que entren en vigor ex ante, com a drets de ciutadania. (...). La incondicionalitat és el llenguatge dels drets humans i de ciutadania.”

I insisteix Raventós, reprenent les explicacions de Van Parjis i Vanderborght (2017: 129, citat per Raventós, 2021: 31) que el propòsit de la renda bàsica va més enllà de la qüestió econòmica. Planteja que la renda bàsica:

“no és únicament alleujar la pobresa, sinó alliberar-los tots. No és simplement una manera de fer que la vida a la Terra sigui tolerable als indigents, sinó un ingredient clau d'una societat transformada i d'un món que puguem desitjar” La renda bàsica eliminaria l'alta estigmatització. Seria eficaç com a mesura de democratització i de reducció de la pobresa i, en vista que altres models no són útils des de fa més de quaranta anys sembla raonable una modificació del paradigma que sosté aquests subsidis amb la implantació de la renda bàsica.”

Com a conclusió:

Quan el 1974, René Lenoir va escriure *“Les exclus”*, les societats riques de l'Europa occidental pensaven que existien situacions de marginació social que guardaven relació amb els que no tenien prou recursos perquè no feien el que devien per raons inexplicables. Es tractava, creien, d'una franja xicoteta, de no més d'un 10 % de la població. Lenoir va mostrar que, el 1974, a la França rica i opulenta dels “trenta anys gloriosos” de creixement del benestar social, existien persones excloses. Una de cada deu persones es podria considerar exclosa. Era “l'altra França”. A partir d'esta constatació, el terme “marginació” va desaparèixer: no es pot considerar marginació una cinquena part de la població. I va aparèixer el concepte d'exclusió com si

la societat haguera mutar i hi haguera aparegut una categoria social nova. Però l'exclusió indica que es tracta d'un fenomen allunyat del sistema social. No obstant això, les persones en situació de pobresa no estan fora del sistema, en formen part i este les necessita. Per això va aparèixer el concepte de precarietat. Esta precarietat és un conjunt de fragilitats per desenvolupar una vida quotidiana saludable, no sols econòmica sinó cultural i social. La injustícia s'instal·la a les micro relacions establertes en el dia a dia.

La gravetat és que, lluny de desaparèixer, la precarietat augmenta. Aleshores la pregunta és: què fer? Segurament, moltes accions són possibles però el mateix Lenoir proposa incidir en l'educació com "l'alegria d'aprendre": més enllà d'una formació instrumental, més enllà de l'aprenentatge necessari per desxifrar el món, l'educació és el camí per formar-ne part i per transformar-ho.

Referències bibliogràfiques

- ALIENA, Rafael y FOMBUENA-VALERO, Josefa. (2004). Xarxa social, pobresa i treball social, *Quaderns d'Educació Contínua*, 11, 82-94.
- ASCHMAN, Birgit (2014). La razón del sentimiento. Modernidad, emociones e historia contemporánea. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 26, 57-72.
- BOLTANSKI, Luc. (1993). *La souffrance à distance*. Paris: Editions Métailié.
- CERROS-RODRÍGUEZ, Elisa. (2016). Una mirada hacia las emociones que experimentan los trabajadores sociales que atienden enfermos terminales. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención social*, 6 (11), 78-98.
- CORTINA, Adela. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- DE GAULEJAC, Vincent. (2015). *Las fuentes de la vergüenza*. Madrid: Sapere Aude.
- DEJOURS, Christophe. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Editions Le Seuil.
- FOMBUENA-VALERO, Josefa. (2020). "La cuestión económica: el dinero en el Trabajo Social". Valencia: NauLlibres, pp. 57-94. En Fombuena-Valero, Josefa (coord.). *El Trabajo Social y su acción profesional*.
- QUÍLEZ CLAVERO, Agustín. (2015): «Ocho años de ayudas de urgencia ¿para qué?». *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 259-268.
- LAZARUS, Richard. S. (1999). *Estrés y emociones. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- LAZARUS, Jeanne. (2012). *L'épreuve de l'argent. Banques, banquiers, clients*. Paris: Calman-Lévy.
- LEBLANC, Guillaume. (2007). *Vies ordinaires, vies précaires*. Paris: Éditions Le Seuil.
- LENOIR, René. (1974). *Les exclus*. Paris: Editions Le Seuil.
- RAVENTÓS, Daniel. (2021). *La renta básica. ¿Por qué y para qué?* Madrid: La catarata.

- ROMERO PLANA, Virginia. (2021). Auto-perfiles masculinos de la pobreza extrema: estudio de caso en Sonora (México). *Documentos de Trabajo Social*, 64, 26-43.
- ROSS, Ellen. (1983). Survival networks: women's neighbourhood sharing in London before world war I. *History workshop journal*, 15, 77-86.
- VAN PARIJS, Philippe et JAKSE, Christine. (2016). Salaire à vie ou revenu de base. *Revue Ballast*, 4, 46-69.
- VAN PARIJS, Philippe. y VANDERBORGHT. Y. (2017). *Basic income: a radical proposal for a free society and a sane economy*. Cambridge: Harvard University Press.

Desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents

*Piergiorgio Reggio, professor de Pedagogia de les edats de la vida, Universitat Catòlica Milà-Brescia;
vicepresident Institut Paulo Freire d'Itàlia*

Revisió i traducció: Sara i Aristide Nannini; gap



A cada època l'educació ha d'enfrontar temes generadors —utilitzant una expressió freireana— que són històricament definits. El tema de les desigualtats socials en relació amb l'educació és un tema generador de la contemporaneïtat, que es presenta avui en formes definides i diferents respecte del passat, també recent. Les reflexions que proposo consideren, en una primera part (p. 1), específicament la relació que es posa avui entre desigualtats i sistemes educatius. Després discuteixo (p. 2) les formes actuals de l'alfabetització i les implicacions que aquestes posen a l'acció educativa. La consideració crítica dels canvis a nivell social i cultural deguts als processos transformadors de la globalització implica la necessitat de plantejar noves formes d'educació, adequades a les exigències de la contemporaneïtat (p. 3). Per últim (p. 4) presento alguns elements sintètics d'unes experiències italianes significatives d'educació alfabetitzadora per joves en condició d'abandonament escolar: les escoles de segona oportunitat.

1. Desigualtats i educació: ¿quina és la relació?

La relació entre les diverses formes de desigualtats —econòmiques, culturals, socials...— i educació pertany a la relació més àmplia entre la mateixa educació i la societat. És una relació fonamental, plantejada en el debat pedagògic des de fa molt de temps. Començar de la reflexió de Dewey, l'educació, i en particular l'escola, ha estat relacionada de manera molt forta a la dimensió social. A més, els processos educatius i les institucions educatives reflecteixen valors, idees, assumptes i dinàmiques socials. D'una banda, l'educació és un mirall de la societat, per la qual és influenciada; d'altra banda, l'educació i, de vegades, també l'escola, modifica les condicions socials. El desenvolupament de coneixement, sens dubte, modifica les cultures de les persones i dels grups socials; augmenta els sabers com les actituds i les formes de pensament.

La funció del sistema escolar a confirmar les condicions socials existents, incloses les de desigualtat, ha estat aclarida —des de fa anys— per les teories de la reproducció social i les del capital cultural (Bourdieu-Passeron, 1964), que bé van explicar com l'escola actuï no només enfortint les estructures socials jeràrquiques (rols laborals, divisions de classe), sinó també en el sentit de transmetre acriticament la cultura dominant. A nivell educatiu concret, l'anàlisi sociològica dels teòrics de la reproducció social va estar confirmada per l'experiència original de Lorenzo Milani i de l'Escola de Barbiana (Corzo Toral, 1981). Discutint el fenomen del fracàs escolar a Carta a una mestra (Escola de Barbiana, 1967), text d'escriptura col·lectiva del mestre amb els alumnes, l'anàlisi va posar en evidència les arrels estructurals que produeixen la selecció escolar, funció a la selecció social. L'estructura jeràrquica i piramidal de la societat necessita que l'escola prepari rols socials predefinitos i ri-

¹ UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, París 2015, pp. 22-23.

gidament establerts. A les dècades recents, molts altres factors —psicològics, socials, culturals i econòmics— han estat reconeguts com a determinants a explicar la relació entre capital de coneixement i oportunitats d'èxit social. El reconeixement de la influència dels aspectes multifactorials no redueix, en tot cas, la importància dels elements estructurals a la relació existent entre escola i societat. Cal considerar críticament avui aquesta relació en el context més ampli de les modificacions socials i dels processos educatius.

Pel que fa als canvis a nivell social podem reconèixer l'emersió d'algunes tendències relacionades amb els processos de globalització:

- creixents interdependències econòmiques, culturals i socials;
- augment de les condicions de precarietat, risc i incertesa no només a nivell laboral sinó també existencial;
- extensió global del paradigma i de l'estil de vida neoliberal.

Discutint la situació mundial de l'educació, UNESCO —en un Informe del 2015— va evidenciar com les condicions de pobresa segueixen sent un factor influent sobre les polítiques educatives: “Els índexs mundials de pobresa van baixar a la meitat entre el 1990 i el 2010. Aquesta reducció de la pobresa es deu en gran mesura a la solidesa dels índexs de creixement econòmic que s'han donat a les economies emergents, així com a molts països d'Àfrica, malgrat la crisi financera i econòmica del 2008. Es preveu que als quinze o vint propers anys segueixin creixent substancialment les classes mitjanes del món en desenvolupament, i que el creixement més ràpid es produeixi a la Xina i a l'Índia. No obstant això, persisteixen a tot el món diferències molt apreciables, i els índexs de pobresa varien considerablement d'una regió del món a una altra (l'índex de pobresa a l'Àsia oriental i el Pacífic es va estimar en un 12,5% el 2010, mentre que era superior a 30% per a l'Àsia Meridional i prop de 50% a l'Àfrica Subsahariana). Un fort creixement del producte intern brut (PIB) no sempre genera el nivell d'ocupació necessari ni el tipus de treball desitjat. Les oportunitats laborals no augmenten prou per absorbir l'increment de la mà d'obra. El 2013, més de 200 milions de persones al món no tenien feina, i la desocupació segueix augmentant a nivell mundial. Les regions més afectades per l'augment mundial de la desocupació, com l'Àsia oriental, l'Àsia meridional i l'Àfrica subsahariana, també han patit un minvament de la qualitat de l'ocupació. L'ocupació precària actualment representa gairebé la meitat de l'ocupació total i ha contribuït a incrementar el nombre de treballadors que viuen per sota o molt a prop del llindar de pobresa. És molt més freqüent que les persones amb ocupació precària no tinguin accés limitat a la seguretat social o a uns ingressos segurs que els treballadors assalariats.”¹

Un altre canvi significatiu que es va donar a les dècades recents pertany a la relació modificada que existeix avui entre instrucció i treball; la mobilitat social a mol-

tes societats és feble i reduïdes són les possibilitats de l'educació de millorar les condicions de vida dels joves i dels adults. Sempre segons la UNESCO: “Un nombre considerable de tots els que estan iniciant l'educació formal ja no colliran els anhelats fruits de les competències adquirides per mitjà de l'educació: una ocupació i la promesa d'un futur millor. Creix la decepció en alguns segments de la societat i en alguns països davant la ineficàcia de l'educació com a vehicle per assolir una mobilitat social ascendent i un benestar més gran. L'esperança de mobilitat social ascendent, alimentada per l'ampliació massiva de l'accés a les oportunitats d'educació, s'està extingint des del decenni del 1990, no només a molts països del Sud, sinó també del Nord. Els joves estan començant a dubtar del 'rèdit de la inversió' de les trajectòries educatives tradicionalment 'prestigioses'...”²

² UNESCO, obra esmentada, p.63.

Molts canvis –a nivell econòmic, sociocultural, institucional- van intervenir, en els temps recents, produint modificacions significatives en els processos educatius. En síntesi, es poden notar algunes tendències en acte:

- Importància creixent dels contextos no formals i informals al costat dels mitjans formals i institucionals tradicionals d'ensenyament i d'aprenentatge. Aquesta tendència implica a més a més una multiplicació de subjectes –professionals de l'educació (mestres i professors, educadors, *trainers*...), però també amb altres rols laborals o socials (en el medi cultural, social, sindical, esportiu...)— que exerciten funcions educatives.
- Extensió de les oportunitats de desenvolupament de coneixements i capacitats a diferents edats de la vida. La perspectiva de *Long Life Learning* inclou oportunitats d'aprenentatge continu.
- Tendència a la mundialització dels plans d'estudi.
- Modificacions de les condicions i eines d'aprenentatge; la revolució digital va modificar d'una manera consistent les formes i els processos d'aprenentatge dels joves com dels adults.
- Desenvolupament de formes d'organització dels coneixements diferents dels tradicionals, fundats sobre divisions entre disciplines. El paradigma de la competència, arribant del món del treball i de les organitzacions laborals, es va difondre també al món de l'educació.

2. Noves fronteres de l'alfabetització front a les desigualtats actuals

En consideració de les modificacions radicals de les condicions socials i dels canvis dels processos educatius, cal avui l'adopció de nous models educatius. Com plantejava H. Gardner (1991), cada model educatiu ha de contestar dues qüestions fonamentals: Què ensenyar? i Com ensenyar? Adoptant una perspectiva freireana, la pregunta relativa al que cal, important ensenyar avui es pot entendre com a necessitat de definir quins són els temes generadors de la contemporaneïtat, les contradiccions que

cal enfrontar per desenvolupar sengles futures de coneixement. Establir allò que és objecte d'aprenentatge és fonamental per dirigir el procés educatiu en direcció d'un control sempre més fort dels sabers i de les consciències o, contràriament, en una perspectiva d'alliberament.

Dominar i utilitzar la paraula —escrita i oral— és una necessitat encara present al món d'avui. Actual és al mateix temps la necessitat de desenvolupar a les persones, malgrat el nivell d'instrucció formal que tenen, el domini d'alfabets que permetin de llegir el món i d'expressar les seves pròpies visions. Alfabetitzar-se avui vol dir desenvolupar capacitats que permetin enfrontar situacions diferents i que posin les persones en condicions d'exercir una ciutadania efectiva. En aquest sentit, l'alfabetització es presenta com a procés de desenvolupament de consciència i producció cultural. En concret, hi ha algunes característiques de l'alfabetització avui, que podem considerar críticament.

Una primera dimensió de l'alfabetització consisteix en l'adquisició de capacitats d'anàlisi crítica de les situacions i d'elaboració de posicions argumentades pròpies. Es tracta d'una capacitat complexa, que implica recursos no sols de coneixement i cognitiu, sinó també relacionals i d'acció. Per comprendre críticament una situació, per descomptat, cal entrar en la mateixa situació o, si som submergits en la realitat, cal prendre distància per considerar-la objectivament. L'anàlisi crítica és una forma d'expressió de la consciència en transformació, que esdevé —com diu Freire— sempre més “transitiva crítica”, superant els límits de la consciència “transitiva natural”, que no utilitza el coneixement científic i crític sinó que és dominada per sentits comuns, estereotips i prejudicis, creences no fundades. La consciència transitiva crítica, per contra, permet el trànsit entre subjecte i món i implica una actitud transformadora per part del subjecte.

Cal constatar avui com les situacions de consciència transitiva natural són molt presents a nivell personal i col·lectiu. D'aquesta manera acrítica s'enfronten, moltes vegades, qüestions com ara els fluxos migratoris, la desocupació, les problemàtiques ambientals, les pandèmies, les guerres... que necessitarien ser enfrontades amb actitud crítica. Aquesta produeix submissió i no sobirania, diria Lorenzo Milani. Cal preguntar-se si aquest fenomen és purament a l'atzar. És un efecte indesitjable sinó dels processos de l'anomenat desenvolupament? O hi ha una lògica oculta de govern del coneixement, que permet a molts l'accés a informacions i dades, però limita a pocs la comprensió profunda dels sentits? La difusió dels populismes —en les diverses formes presents avui a diferents parts del món— com a reacció al domini de les oligarquies, no constitueix sens dubte una reacció fundada sobre el desenvolupament de consciència crítica. És una reacció bàsicament individualista, també quan utilitza paraules i formes del discurs democràtic i comunitari. La lògica populista no expressa posicions autònomes i crítiques representa més aviat l'altra cara de la moneda de la concepció dipositària i oligàrquica del coneixement.

Una segona dimensió important de l'alfabetització avui és la *necessitat de dominar diferents alfabets*. Una ciutadania real exigeix comprendre i utilitzar adequadament idiomes i llenguatges diferents de la comunicació. Les contínues innovacions tecnològiques produeixen formes noves no sols de la comunicació sinó també de la vida quotidiana. Temps, modalitats i relacions són definits per les tecnologies i aquestes es conformen. Es tracta de codis de comunicació que formen ments i mentalitats, generen costums, donen formes als cossos. La descodifica d'aquestes comunicacions no passa, però, a través del domini pur de la tecnologia; cal entendre la seva lògica interior. Augmenta la utilització de la paraula (a la xarxa, a les xarxes socials) i alhora augmenta l'empobriment dels sentits. La utilització de la xarxa no ha produït el desenvolupament de competències lingüístiques i comunicatives. S'han produït noves formes d'analfabetismes. Tot això genera —com sempre quan les persones no saben llegir el món i no es poden expressar— exclusió social i noves formes d'homologació. Alfabetitzar i alfabetitzar-se en temps de contínua innovació tecnològica i de domini de la tècnica significa ampliar, a nivell popular, la capacitat d'aprendre davant de formes comunicatives diferents. No sent possible perseguir la innovació contínua de formes i maneres de comunicació, cal desenvolupar una capacitat estructural de descodificar i codificar textos en ràpida evolució. La capacitat d'aprendre i comunicar constitueix el maquinari que permet als diferents i canviants programari de funcionar. Comprendre els fonaments del coneixement i de la comunicació constitueix, en conclusió, el maquinari necessari per a una ciutadania efectiva.

Finalment, una tercera dimensió d'una alfabetització popular necessària és la capacitat de *creuar llengües, llenguatges i cultures diferents*. L'època de globalitzacions posa les persones en contacte amb altres persones, grups i contextos diferents. Migracions i transferències voluntàries o per necessitat sempre van existir, però avui són intensificades. La complexitat de les situacions actuals és constituïda per la pluralitat lingüística, però sobretot cultural, ètica i religiosa. A aquesta pluralitat no és possible contestar, a nivell personal o social, amb la multiplicació sense límit dels coneixements. Cal més aviat el desenvolupament de competències de comprensió profunda de comportaments, fenòmens, actes molt diferents dels propis; en el mateix temps cal la capacitat de permetre als altres accedir a la comprensió del nostre món cultural. És una alfabetització a la intercultura. Cal passar de la constatació de les diferències a poder creuar-les i posar-les en diàleg: la transició des del que és multicultural al que és intercultural, com a perspectiva que fonamenta el saber contemporani en la globalització.

3. Replantegar l'educació avui: coneixement i educació com a bens comuns globals

Les transformacions socials i culturals abans considerades, així com les noves necessitats i formes de l'alfabetització, avui són factors molt profunds de canvi que

³ UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, París 2015.

impliquen una revisió també a nivell de paradigmes pedagògics. Es necessita, com a recents investigacions han evidenciat, repensar i replantejar l'educació³. En una perspectiva mundial continua sent activa, en aquest sentit, una reflexió que va començar als anys '70 amb l'Informe Faure (UNESCO, *Aprender a ser: l'educació del futur*, 1972), després amb l'Informe Delors (*L'educació amaga un tresor*, 1996). Utilitzant alguns estímuls proposats per UNESCO, però també valoritzant algunes perspectives crítiques, es poden individuar alguns eixos fonamentals per replantejar sentits i formes futures dels processos educatius.

- Assumir els *contextos* —econòmics, socials i culturals— *locals* com a vincles ineludibles de cada programa o projecte educatiu. Aquest assumpte planteja la comunitat local com a criteri fonamental d'elaboració de les polítiques educatives i dels serveis; no significa ignorar els efectes de la globalització sinó considerar com aquests impacten en les situacions reals de vida a les comunitats. Centrals resulten les concepcions de desenvolupament, connectades als contextos; els processos educatius són components significatius dels models de desenvolupament.
- Considerar el *coneixement i l'aprenentatge com a béns comuns* (Stiglitz, 1999), i contrastar les tendències a la privatització dels processos educatius (anàlogament al que passa pels temes de la salut, de l'habitatge...).
- Assumir *l'experiència personal i col·lectiva com a base de l'aprenentatge*. La perspectiva pedagògica de l'aprenentatge experimental pot constituir un bé comú (Unesco, 2015) en la direcció de superar les distincions rígides i les jerarquies relatives entre contextos formals, no formals i informals.
- Discutir críticament la *relació* que hi ha entre *coneixement i competència*, considerant la importància del poder com a dimensió fonamental en tots els processos d'utilització del coneixement. “*En termes generals, el coneixement es pot entendre com a informació general, comprensió, capacitats, valors i actituds. Les competències fan referència a la capacitat d'utilitzar aquest coneixement en situacions determinades. Els debats sobre l'educació (o l'aprenentatge) giren habitualment al voltant del procés intencionat d'adquirir coneixement i desenvolupar la capacitat (competències) de fer-lo servir. Els esforços en matèria d'educació se centren també cada cop més en la validació del coneixement adquirit. Tanmateix, els debats sobre l'educació i l'aprenentatge al món canviant d'avui han de sobrepassar el procés d'adquisició, validació i utilització del coneixement: també s'han d'ocupar dels temes fonamentals de la seva creació i control*” (Unesco, 2015, p 87).
- Assumir els èxits d'aprenentatge com a criteri per plantejar projectes i programes d'educació. És un canvi fonamental de perspectiva des de la centralitat del procés d'ensenyament cap a l'aprenentatge. En aquesta perspectiva,

també el paradigma de la competència, com a criteri ordinador dels processos educatius, ha de ser críticament considerat. És interessant, a aquest propòsit, la visió de la capacitat com a concepte en condició de superar el de la competència (Sen, 1985; Nussbaum, 2011). La capacitat no és limitada a la possessió del coneixement i de les competències, més aviat implica el poder real de fer servir coneixements i competències

4. Per una alfabetització avui dels joves: l'experiència italiana (i europea) de les escoles de segona oportunitat

Les problemàtiques de l'alfabetització pertanyen avui a les persones a diverses edats de la vida i diferents situacions socials i laborals. Un dels moments més crítics, encara avui, és la situació de fracàs escolar i de risc de marginació fora del sistema escolar abans d'assolir un nivell suficient de coneixements i competències bàsiques per a la vida quotidiana. El problema existeix en mesures i formes diferents entre els països europeus i, per això, l'Agenda 2020 havia establert aconseguir abans del 2020 un nivell de *drop-out* inferior al 10%.

La Resolució del Parlament Europeu, d'1 de desembre de 2011, en què s'aborda l'abandonament escolar prematur, demana (n.69) als Estats membres *“Que desenvolupin una manera de reintegrar al sistema escolar els qui el van abandonar prematurament, posant en pràctica programes adequats, com ara els «centres de segona oportunitat», que ofereixen un entorn d'aprenentatge adaptat, així com una manera d'ajudar els joves a recuperar la confiança tant en si mateixos com en la capacitat d'aprenentatge.”*⁴

Les escoles de segona oportunitat són una de les respostes més interessants —a nivell pedagògic, social i cultural— de lluita contra el fracàs escolar i d'alfabetització. Hi ha experiències diferents en diversos països europeus⁵; a Itàlia moltes realitats locals s'inspiren a l'experiència històrica del pare Lorenzo Milani a Barbiana als anys '60 del segle passat⁶. La majoria de les escoles es dirigeixen a joves menors de 16 anys, edat en què l'educació obligatòria està establerta a Itàlia. Hi ha també experiències amb joves adults al mitjà de la formació laboral i de l'educació d'adults, sobretot amb joves migrants que volen assolir un títol escolar. Els models pedagògics i didàctics de les escoles són diferents, però —en la varietat de les experiències— podem individuar alguns elements distintius.

- La *dimensió personal* dels camins dels alumnes i de les alumnes. Els equips educatius analitzen les situacions dels joves (coneixements que tenen, recursos d'aprenentatge, modalitats de comportament i relacionals, condicions familiars, socials i culturals) i adopten estratègies i objectius reals que proposen als joves. El programa educatiu és personalitzat.
- El *grup d'aprenentatge* és el lloc fonamental per fer les activitats escolars i educatives. Són grups de petita mida —entre els 8 i els 12 components— i

⁴ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2011-0531_ES.html

⁵ En Espanya veure: www.e2oespana.org, que presenta les activitats de la Associació espanyola de les escoles de segona oportunitat.

⁶ Les consideracions proposades en aquest paràgraf deriven des del coneixement que he personalment he madurat, en aquests anys, d'algunes de les experiències més significatives en el panorama de les escoles de segona oportunitat en Itàlia, que estan constituint una xarxa nacional. En concret em referisc a les experiències següents: *Escola popular “I Care” - Milano y Lodi*, *Fondazione Sicomoro*; *“Jo valc”*, *Escola lasalliana de la segona oportunitat, Scampia (Napoli)*, *“Provaci ancora, Sam!”*, *Torino*; *“Any Únic”*, *Istituto Padre Monti, Saronno (VA)*; *“Ricomincio da Tre” CPIA Padova*; *“Don Milani 2: ragazzi fuoriserie” Fondazione Exodus, Lombardia, Calabria, Veneto, Umbria*; *“Aula oberta” IP Pertini, Trento*; *“Non uno di meno” scuola SMAC, Comunità di San Martino Trieste*.

aquesta dimensió permet actuar activitats d'una manera no tradicionalment escolar. S'utilitzen tècniques de *cooperative learning* i, en general, les dinàmiques relacionals i els processos d'aprenentatge es desenvolupen de manera diferent dels típics de la classe escolar. Actituds competitives, dependència passiva des del rol del mestre, actitud passiva a l'aprenentatge es poden enfrontar i contrastar millor en el petit grup, valoritzant els recursos personals.

A nivell didàctic, les escoles de segona oportunitat presenten algunes característiques distintives:

- proposen currículums que integren continguts disciplinars diferents temptant de superar les divisions rígides del coneixement en disciplines. Les unitats didàctiques inclouen activitats integrades teòriques i de taller.
- Proposen *currículums que integren continguts disciplinars diferents* temptant de superar les divisions rígides del coneixement en disciplines. Les unitats didàctiques inclouen activitats integrades teòriques i de taller.
- Utilitzen *el taller com a didàctica de la investigació a l'aprenentatge*. Els tallers són gestionats per a experts i especialistes, fomenten curiositat i interès, adopten una lògica projectual per afrontar problemes de coneixement.
- A les activitats quotidianes de les escoles hi ha també *moments excepcionals*, que interrompen la rutina escolar: viatges, aventures, visites a llocs, trobades amb persones o experiències. La didàctica de l'aventura —en muntanya, amb bicicleta, ciutats històriques o artístiques...— és un estímul important per construir la cohesió del grup i donar suport a la motivació individual dels alumnes.

Altres característiques de les escoles de segona oportunitat pertanyen al sistema de relacions que aquestes experiències estableixen amb diferents subjectes socials i institucionals:

- Les propostes educatives de les escoles de la segona oportunitat són fonamentades sobre la importància del *territori com a recurs educatiu*. Les escoles neixen als barris perifèrics, a llocs tradicionalment no escolars i assumeixen el context local com a complex d'oportunitats d'aprenentatge, lloc on fer classe posant-se en contacte amb persones i experiències significatives.
- A les activitats escolars i educatives hi ha *diferents rols professionals*: mestres i professors, educadors, voluntaris i experts, a més de psicòlegs i pedagogs per a les activitats de supervisió dels equips i dels camins dels alumnes. La integració entre professionalitats diferents és un procés sovint difícil a realitzar, sol·licita coneixement i contaminació entre llenguatges, perspectives, estils educatius de vegades molt diferents. Alhora, la col·laboració entre pro-

fessionals diferents multiplica els punts de mirada, les perspectives i lectures del que passa en la quotidianitat educativa.

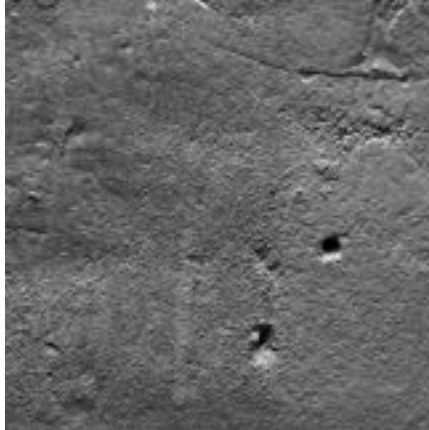
- Central és la relació entre *l'escola de segona oportunitat i les famílies* dels alumnes. Cal establir una relació que potser va existir abans, perquè els pares reconguin la instrucció dels seus fills com a valor que és important cultivar concretament.
- Una relació crucial és la amb *les escoles de les quals provenen els/les alumnes*. Cal una relació malgrat l'inici de l'experiència, per als alumnes, a l'escola de segona oportunitat. La con-divisió dels criteris per individuar els alumnes que poden aprofitar aquesta possibilitat educativa és necessària, així com el manteniment d'una comunicació constant al llarg de tot el camí escolar fins a la seva conclusió constituïda per l'examen final que, normalment es té a les escoles de procedència.
- Finalment, és important *la relació amb les administracions públiques* (els ajuntaments sobretot) i els serveis socials i educatius públics. Molts ajuntaments suporten econòmicament les escoles; en general, s'adopta una metodologia de treball social de xarxa, reglant les col·laboracions amb acords formals.

Conclusions

Les consideracions que he proposat consideren, en síntesi, les desigualtats socials i culturals com a factors que impacten l'educació i, alhora, com a efectes dels mateixos processos educatius. Els sistemes escolars públics contrasten les desigualtats i poden crear i confirmar condicions d'injustícia social. Les pobreses han assumit, en època de globalització, noves formes; entre elles es manifesten necessitats d'alfabetització inèdites. El domini de la paraula és, encara avui, una condició fonamental per a una ciutadania real. Alhora, cal redefinir el sentit actual "d'alfabetització", com a capacitat d'utilitzar coneixements i competències per enfrontar situacions de vida quotidiana adoptant una postura crítica. Aquesta perspectiva implica la necessitat de plantejar noves formes d'educació, que assumeixin el coneixement i la mateixa educació com a béns comuns, objectes a sortir dels quals es puguin construir condicions d'igualtat social, inclusió i ciutadania. L'alfabetització és un procés continu al llarg de la vida, una perspectiva a través de la qual plantejar projectes, serveis i iniciatives de *long life learning*. Referint-se a joves en condició de fracàs o abandó escolar abans dels 16 anys, alfabetització significa adquirir coneixements bàsics i competències fonamentals per emprendre camins de formació laboral i personal que permetin una efectiva inclusió social. Com a cas d'anàlisi he considerat l'experiència italiana (present també a diferents països europeus) de les "escoles de segona oportunitat", que representa una acció significativa d'alfabetització en el sentit abans dit i de lluita a les desigualtats socials i culturals a l'abast educatiu.

Referències bibliogràfiques

- BOURDIEU P.-PASSERON J. (1964), *Les Heritiers. Les Étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris
- CORZO TORAL J.L. (1981), *Lorenzo Milani. Analisis espiritual y significación pedagógica*, ed. Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca
- GARDNER H. (1991), *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*, Harper Collins Pubbl. New York (U.S.A.)
- NUSSBAUM M. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press (U.S.A.)
- PARLAMENTO EUROPEO (2011), *Abordar el abandono escolar prematuro*, 1 Diciembre 2011, Bruselas https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2011-0531_ES.html, consultado el 19 Abril 2022
- SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettera a una professoressa*, L.E.F., Firenze (ed. esp. *Carta a una maestra*, PPC editorial, Boadilla del Monte, 1998)
- SEN A.(1985), *Commodities and Capabilities*, New York (U.S.A.)
- STIGLITZ, J. (1999), *Knowledge as a global public good*. En Kaul, I., le Goulven K. y col. (eds), *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century*, New York, Oxford University Press. págs. 308-325.
- UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien comun mondial?*, Paris 2015, en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>, consultado el 19 Abril 2022



Freire i Simondon, l'inèdit viable Alfabetitzar en la manera d'existència dels objectes tècnics

Ana Ma. Valle, FFyL UNAM · Marco A. Jiménez, FES Acatlán UNAM
Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juanma Sanchis



El tema latent de l'humanisme és, doncs, la domesticació de l'home; la seua tesi latent: una lectura adequada amanseïx.

Sloterdijk

Home soc, i cap cosa de la tècnica m'és alié

Presentació

El pensament i les experiències de Paulo Freire, sobretot a Llatinoamèrica, han estat associades històricament a l'alliberament, l'emancipació, l'educació de les classes populars, la lluita contra l'opressió i el sotmetiment. Segons ell, l'ús de les tecnologies està vinculat a formes d'alienació, a la silicolonització del món, a la devastació de l'ambient o a una concepció fundada en l'èxit i el progrés individualista, en suma, a l'economia i política capitalista anomenada neoliberalisme.

Sota una certa lògica de l'amo i l'esclau no ha sigut difícil contraposar a Freire enfront d'aquesta condició de la realitat social. No obstant això, ací interessa pensar d'una altra manera el clàssic antagonisme entre opressió i emancipació. No es pretén reproduir un discurs ideològic, moltes vegades esgotat en la denúncia i el caràcter emblemàtic de les lluites socials. L'ideal socialista o fins i tot l'anomenat desenvolupisme llatinoamericà fa molt de temps que no estan en l'horitzó futur i apareixen molt llunyans en la memòria del passat.

Les condicions actuals requereixen un esforç del pensament i l'experiència per a actuar sobre la realitat. Les transformacions que en l'educació i en la cultura s'han produït des de finals del segle xx sota l'impuls de les diferents tecnologies i objectes tècnics difícilment poden ser considerades, solament, com una tragèdia o catàstrofe, tampoc com la garantia d'un món feliç i molt menys defugir-se. Suposar que en algun moment es retornarà a una perduda condició idíl·lica, que harmonitze la cultura amb la naturalesa o que en el futur pròxim la humanitat convertida en una espècie de cïborg conquerirà galàxies senceres havent superat tots els seus conflictes, no representa ni tan sols una utopia, tot el contrari totes dues postures són un vel que ennuvolen l'existència humana amb les seues pròpies creacions tècniques o si es vol l'existència dels objectes tècnics amb les seues pròpies creacions humanes.

Si aprendre a llegir i escriure podria contribuir a l'alliberament, hui que s'escriu i es llig constantment en les xarxes socials, no està tan clar que aquestes accions siguin opressives o emancipadores. Per exemple, els mateixos símbols com les emoticones es lliguen i escriuen igual a tot el món. La igualitarització dels símbols, que sovint es confon amb democràcia, posa en dubte l'experiència de la llibertat. És veritat que alguns moviments populars s'associen amb les xarxes socials i l'ús de tecnologies, encara que també és cert que, en aquests processos reivindicatius, el seu entusiasme dura el mateix que un espai de publicitat comercial en la televisió o en un vídeo de YouTube. Hui, en aquest capitalisme neoliberal sembla que, parafrasejant a Marx, tot el sòlid s'esvaeix en les xarxes socials i en els algorismes dels dispositius tecnològics.

Al mercat, se l'identifica des de temps molt remots amb l'immoral, la corrupció, l'engany, l'especulació i el lucre; n'hi ha prou amb reconèixer en *El Sofista* de Plató, en l'experiència de Crist en el temple o en *El mercader de Venècia*, aquest paper. A la tècnica, se la percep de dues formes, la primera com un simple instrument, com una esclava al servei de la humanitat i, l'altra com un recurs quasi diví per a transformar la naturalesa i l'humà cap a un progrés etern. En una i altra circumstància la tècnica està íntimament associada amb el mercat. No obstant això, tot horitzó social i historicocultural no pot prescindir del mercat i dels objectes tècnics, com tampoc dels anhels de llibertat.

No és cap novetat considerar que alfabetitzar és un procés per mitjà del qual s'ensenya i aprèn a llegir i escriure; tampoc és res nou dir que el digital és un ambient o terreny on es generen, transmeten, processen i emmagatzemen dades o senyals digitals, com la generació d'algorismes a través del codi binari usat en Internet, i no és del tot desconegut que la tecnologia és un *logos* sobre la *téchne* o un ordre sobre fer humà i fer-se humà, la tècnica com a fi o mitjà, com a destí o provocació humana, recordant a Heidegger (2007). O millor encara, la tècnica que implica la manera d'existència dels objectes tècnics, seguint a Simondon (2007). No obstant això, des del pensament de Freire, què és ensenyar i aprendre en el terreny de la tecnologia di-

gital?, de manera més específica, què és llegir i escriure en la manera d'existència dels objectes tècnics a partir de Freire i Simondon?

Alfabetitzar en la manera d'existència dels objectes tècnics és assumir: 1) que la realitat tècnica és tan humana com que la vida humana està en la tècnica, 2) que la relació que s'estableix entre objecte tècnic i existència és un esdevenir, 3) que la tècnica articula l'esdevenir entre naturalesa i cultura, 4) que Simondon és un pedagog de les màquines tant com Freire és un enginyer de les consciències.

Es pot dir que mentre el pensament de Freire és una pedagogia de l'esperança, el de Simondon és una pedagogia de l'esdevenir. Per a Freire l'ètica-política és la de l'autonomia i per a Simondon l'ètica-política és la del procés d'individuació. Si el mètode de Freire és el de la imaginació, el de Simondon és l'esdevindre com a relació de la modalitat de l'ésser. La pedagogia de Freire no és una promesa sinó una promesa i la pedagogia de Simondon és un viatge d'anada sense tornada. Freire i Simondon són un inèdit viable, sempre avindre de la quotidiana i indeterminada existència. La noció d'esdevenir entesa des d'Heràclit, com al flux i moviment en tant que res en aquest món és constant excepte el canvi i l'esdevenir, és a dir, tot és impermanent, serveix de connexió per a pensar la noció de Freire i Simondon.

La tesi que ací s'intenta sostindre és que la consciència de la manera d'existència dels objectes tècnics pot ser efectuada per un procés d'alfabetització on la cultura incorpore els objectes tècnics sota la forma de coneixement i valors, és a dir, des d'una perspectiva eticopolítica.

*L'educació no es redueix a la tècnica,
però no es fa educació sense ella.*
FREIRE

Freire i la tècnica

La pregunta per la relació entre existència i cultura és allò que connecta a Freire i Simondon pel que fa a l'alfabetització i als objectes tècnics respectivament. La tècnica d'ensenyament de la lectura i de l'escriptura és per a Freire una manera d'existència, per a Simondon en la tècnica està la vida humana. Es pot dir que l'analfabetisme tècnic fa que la cultura ignore en la realitat tècnica la mateixa realitat humana.

Alfabetitzar no és un assumpte només de trossos inconnexos de la realitat col·locats en formes de síl·labes, paraules o frases alienes a l'existència. Més aviat com diu Sloterdijk recordant al poeta Jean Paul,

els llibres són voluminoses cartes per als amics. Amb aquesta frase estava designant pel seu nom [...] allò que constitueix l'essència i funció de l'humanisme: humanisme és telecomunicació fundadora d'amistats que es realitza per mitjà del llenguatge escrit. Això que des de l'època de Ciceró hem de-

nominat humanitas és, tant en el seu sentit més estricte com en el més ampli, una de les conseqüències de l'alfabetització. (2008, p. 19)

Els objectes tècnics no funcionen com a esclaus al servei de l'ésser humà, més aviat sembla que

penetrar realment la significació d'un objecte tècnic exclou que es pugui fer d'ell un instrument de desacceleració de velocitat, o de violència respecte d'un altre, o de prestigi social [...] No és necessari que l'objecte tècnic es convertisca en una riquesa, en alguna mesura, sinó que continue sent un instrument i quasi un amic en la nostra relació amb el món. (Simondon, 2017, p. 389)

Destruir les màquines com ho van fer els anarquistes a principis del segle xx, o considerar que els objectes tècnics són els nostres simples serfs, esclaus o mers instruments aliens a la humanitat, no sols provoca una violència que reverteix en contra de l'home mateix, sinó que es desconeix l'ànima humana que radica en aquests objectes. És clar que no hi ha res més humà que tota la tècnica posada en una bomba atòmica, en una nau espacial o en la robòtica utilitzada per a la producció massiva de vacunes.

És un error suposar que l'alfabetització rural, en contextos populars i de pobresa i, fins i tot, hui diríem presencials, és potencialment més alliberadora i emancipadora que l'alfabetització a les ciutats en condicions d'elit i abundància, així com per mitjans digitals, electrònics i virtuals. Ja el mateix Freire, encara que presenta una postura que separa la naturalesa de la cultura i que considera la tècnica com un simple instrument al servei de l'educació, diu en una entrevista en 1989 quan va assumir la Secretaria Municipal d'Educació de Sao Paulo:

Estic convençut que hem fet un pas més en l'administració [...] per a quedar a l'altura del nostre temps. Em referisc al Laboratori Central d'Informàtica Educacional [...] i formarà els primers professors que actuaran com a monitors a les escoles de la ciutat [...] El nostre objectiu, fins al final de l'administració, és implantar ordinadors en totes les escoles del sistema, per a millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge. (2014, p. 114)

Està clar el que diu Freire en relació amb l'ús d'ordinadors “en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en lloc de reduir, pot expandir la capacitat crítica i creativa dels nostres xiquets i xiquetes [...] depèn de qui els usa, en favor de quin i de qui, o per a què” (2014, p. 114), encara que els objectes tècnics no són neutres, tenen des de la seua mateixa creació sentits i significacions ètiques i polítiques. Ja implantar ordinadors en totes les escoles del sistema és una acció política. No sols pel fet de ser una

política educativa que implica disseny de plans i programes d'estudi, sinó perquè els mateixos objectes tècnics tenen ja, per si mateix, una càrrega política, com diu Winner (2008) els objectes tècnics fan política. Es pot dir que tot objecte tècnic implanta accions polítiques, és a dir, relacions de poder, conflictes, acords i horitzons culturals. Els objectes tècnics no són neutres o depenen de la voluntat, “bona o dolenta”, de qui els usa i es relaciona amb ells. L'ús i relació amb els objectes tècnics impacta en el treball d'educands i educadors, en la manera de pensar i comprendre l'educació, la pedagogia, l'ensenyament i l'aprenentatge. Comptat i debatut, els objectes tècnics transformen la seua pròpia existència i amb això els éssers humans.

Cal reconèixer que la tecnologia és conseqüència del canvi social i simultàniament el canvi social és conseqüència de la tecnologia. No es tracta d'una relació complementària, sinó de l'esdevenir, del fluid permanent de la naturalesa i la cultura a través dels objectes tècnics. De cap manera es concep una separació entre naturalesa i cultura, els objectes tècnics evidencien que no hi ha res natural que no siga cultural, ni res cultural que no siga natura.

En el context de la crítica pedagògica plantejada en l'obra de Paulo Freire, és important debatre sobre el caràcter polític dels artefactes tècnics, més enllà de la seua eficiència i productivitat o pels seus efectes secundaris, ambientals positius i negatius, sinó també per la manera en què poden encarnar formes específiques de poder i autoritat (Winner, 2008). La consciència crítica de la lectura i l'escriptura no es realitza en els programes o en les aplicacions cibernètiques com si es tractara d'objectes neutres, sinó que les aplicacions o xarxes socials són de manera intrínseca polítiques i representen un camp de batalla. La capacitat crítica de la consciència és un esdevenir constant en el mitjà tecnològic. Com afirma Winner, en referència a Marx i Engels, la vida mateixa dels homes depèn de les condicions en què la naturalesa es troba, no es tracta només de la reproducció física i material, és fonamentalment una determinada manera de l'activitat d'aquests individus, la manifestació de la seua vida col·lectiva i individual. En suma, es tracta de la cultura. Per tant, com afirma Uexküll (2016, p. 52) “cada subjecte tix relacions, com a fils d'una aranya, sobre determinades propietats de les coses, entrellaçant-les fins a configurar una sola xarxa que serà portadora de la seua existència”, es pot dir que l'alfabetització per a Freire és l'esdevenir de l'home amb el món circumdant, és l'inèdit viable en la xarxa de relacions que porten l'existència de l'home. No es tracta de la relació de l'home amb el medi ambient o amb el mitjà social, com regularment es mira, tampoc obeeix a una concepció integral o complementària entre naturalesa i cultura o entre les diverses formes de relació social, més bé es refereix a la connexió, al fluid i l'esdevenir permanent de la vida mateixa amb diversos elements i circumstàncies.

Sens dubte l'ús de tecnologies en educació, en aquests temps, ha modificat el llenguatge, s'han produït paraules que empobreixen o enriqueixen la nostra relació, i al

mateix temps expressen una manera particular de connexió amb el món a conseqüència de la relació amb la tecnologia. Com diu Bustamante seguint a Winner (2008, p.13) “la tecnologia no [només] s’introdueix en forma d’instruments, processos o artefactes, sinó també en forma de metàfora. Redefineix característiques humanes, funcions, treballs, maneres de divertir-se, d’estimar... redefineix com a problemes trets que mai han sigut considerats problemàtics” Sota aquestes circumstàncies metafòriques pròpies de la realitat tècnica és possible inscriure el procés d’alfabetització.

La cultura es comporta amb l’objecte tècnic com l’home amb l’estranger quan es deixa portar per la xenofòbia primitiva.

SIMONDON

Objecte tècnic

Abans d’abordar el que poguera ser l’alfabetització en la manera d’existència dels objectes tècnics, es faran algunes precisions, des de Simondon, entorn dels objectes tècnics. Per a Simondon la tècnica és un element que integra i inclou en un esdevenir permanent el natural amb el cultural, que supera l’humanisme fàcil el qual desconeix tot l’humà que hi ha en les màquines o en els objectes i sistemes tècnics. La tècnica és un aspecte d’integració a la cultura tant com l’ètica, l’estètica, l’economia o la política. L’objecte tècnic manté una relació amb el món, amb el social i amb el moral, és a dir, la tècnica no és una realitat aliena. L’objecte tècnic, diu Simondon

[...] s’ha d’entendre en dos sentits: és objecte allò que és relativament separable [...] com una peça que un veritablement pot portar amb si, la qual cosa suposa que siga de dimensions manipulables i corresponent amb les forces del cos humà; i d’altra banda, és objecte també allò que, en la història, pot ser perdut, abandonat, tornat a trobar, en suma, allò que té una certa autonomia, un destí individual. Quan la indústria [o l’empresa] produeix objectes, quan els llança al mercat, es desinteressa després per ells i tenen una existència totalment personal. En suma, són com organismes encara que no estiguen vius. Aquesta és la raó per la qual es pot parlar d’objectes. (2017, p. 386)

Els objectes tècnics són separables i manipulables, són autònoms i tenen existència personal. La vida d’aquests organismes està en l’esdevenir amb el subjecte. Des d’un ganivet fins a les naus espacials passant per totes les màquines del Centre Europeu per a la Investigació Nuclear o el Laboratori Europeu de Física de Partícules Elementals, es tracta de la tecnicitat com a manera de relació de l’ésser humà amb el món, es tracta dels organismes que medien i modelen les relacions entre ésser humà i naturalesa. Els objectes tècnics són cristallització de realitat humana. Conèixer les entranyes dels objectes tècnics és conèixer els gèrmens de la vida humana, les seues

idees, la seua forma de vida, la seua decadència i la seua esplendor. És per això que l'objecte tècnic no sols és un artefacte o utensili que ens ajuda a resoldre problemes, més aviat l'objecte tècnic és constitutiu de tota creació vital. Aquestes condicions de l'objecte tècnic són font de realitat que pot llegir-se i escriure's.

Atés que l'objecte tècnic poc importa si no és en vincle amb la seua manera d'existència, és rellevant identificar algunes nocions bàsiques que constitueixen aquesta manera d'existència dels objectes tècnics. Així es tenen nocions com a individuació, informació, transducció i esdevindre.

La informació fa rerefència a estar *en* forma. Es tracta de l'adquisició de forma, no de la relació entre un transmissor i un receptor. No és un principi ni fonament entre forma i matèria. És una operació que es pot denominar com l'"esdevenir rajola" aquest és un procés d'individuació, ni fa referència a l'aplicació d'una determinada forma a una matèria ni tampoc correspon a la matèria que dona forma, com seria en el cas del hilemorfisme (relació entre matèria i forma) sinó més aviat l'operació mateixa d'adquisició de forma. La individuació denominada rajola, tant com la individuació denominada ésser humà, és una modulació.

Tal individuació és una modulació, en la qual "és en tant que forces matèria i forma són posades en presència". L'argila no és informada des de l'exterior pel motle: és un potencial de deformacions, ella conté des de l'interior una propietat positiva que li permet ser deformada, de manera que el motle actua com a límit imposat a aquelles deformacions. Seguint aquest esquema, es dirà que és la terra mateixa la que "pren forma segons el motle". La matèria mai és matèria nua, així com la forma no és pura, sinó que és en forma materialitzada (motle) que aquesta última pot actuar sobre una matèria preparada i capaç de conduir a poc a poc, molècula per molècula l'energia de l'obrer. És perquè l'argila posseeix propietats col·loïdals que la tornen capaç de conduir una energia deformant al mateix temps que manté la coherència de les seues cadenes moleculars, és perquè en un sentit ella ja està "en forma" en el banyat, que pot finalment ser transformada en rajola. Així descrita la individuació d'una rajola d'argila apareix com un sistema energètic en evolució, molt lluny de la relació de dos termes aliens l'un a l'altre al qual s'aferra l'hilemorfisme (Combes, 2017, p. 31).

L'ésser humà es modula en relació amb l'escriptura i la lectura; no és gràcies al motle (pla d'estudis o model educatiu) o estructura social que l'individu esdevé en un ésser educat, més aviat, dins de l'ésser humà hi ha condicions que li permeten esdevindre educat. És a dir, el que està en joc és la seua pròpia energia vital. De cap manera l'individu és resultat o producte de la relació entre un cert coneixement "material" i una certa forma de la consciència.

Per la seua part, la transducció fa referència a la transportació d'alguna cosa on allò que és transportat es transforma i es propaga.

Entenem per transducció una operació física, biològica, mental, social, per la qual una activitat es propaga progressivament a l'interior d'un domini, basant aquesta propagació sobre una estructuració del domini operada ací i allà: cada regió d'estructura constituïda serveix de principi de constitució a la regió següent, de manera que una modificació s'estén així progressivament al mateix temps que aquesta operació estructurant. Un cristall que, a partir d'un germen molt xicotet, s'engrandeix i s'estén segons totes les direccions en les seues aigües mares, proporciona la imatge més simple de l'operació transductiva: cada capa molecular ja constituïda serveix de base estructurant a la capa que s'està formant; el resultat és una estructura reticular amplificant. L'operació transductiva és una individuació en progrés [...] (Simondon, 2009, p. 38).

Per exemple, l'experiència de l'alfabetització popular constitueix una operació social que es propaga progressivament a l'interior d'una comunitat. El transport del subjecte i de la comunitat s'impulsa en la relació entre la paraula i l'experiència cosa que dona pas a la transformació que cristal·litza la comunitat i el subjecte en diferents formes de relació social.

Individuació, informació, transducció i esdevenir són elements constitutius de la manera d'existència dels objectes tècnics. Ara es presentarà una reflexió sobre alguns tipus d'objectes que Simondon denomina com: tancats, oberts, concrets i abstractes.

Per a Simondon l'objecte tancat

Significa que és una cosa, però una cosa que és completament nova i completament vàlida en el moment en què ix de la fàbrica [o l'empresa], i aleshores, després, entra en una mena de període d'envelliment, es desclassa, es desgasta, fins i tot, si no s'usa. Es degrada perquè ha perdut, a causa del seu entossudiment, el contacte amb la realitat contemporània, l'actualitat que l'ha produïda (Simondon, 2017, p. 387).

Es tracta d'objectes que per la seua condició hermètica no poden seguir el flux de l'esdevenir tècnic. El seu desgast no sols té a veure amb les seues funcions operatives, més aviat el seu declivi és el seu desajustament amb el procés d'individuació i, per tant, amb la informació.

Per la seua part l'objecte obert

[...] manifesta la condensació dels gestos productors. Pot aportar-los també un coneixement de les èpoques passades, que és un coneixement com en el present, perquè es pot trobar en una màquina, en una eina, la petjada de

la invenció. [...] És la raó per la qual un objecte obert és primer de tot un objecte que es presenta com plenament real, que no es dissimula. [...] D'altra banda, aquest objecte és vertader. És vertader en el sentit que rebutja la sobrecàrrega del luxe, de l'abillament, que són no essencials en relació amb ell. [...] és una lliçó de realitat, una lliçó de veracitat, i d'altra banda una lliçó de respecte intel·ligent pel passat [...] sens dubte l'objecte, mitjançant la seua obertura, permet, si es pot dir així, donar una ullada d'inspecció dins de l'activitat d'aquells que ens han precedit. És almenys una dimensió cultural que es podria introduir en la tecnologia (Simondon, 2017, p. 388).

Es tracta de l'objecte que, per la seua condició d'obertura, fa evident en cadascuna de les seues parts el procés històric i el temps passat que l'han fet ser el que és; és la possibilitat d'admirar la realització d'allò que hem fet, que ens fa fer el que fem i al mateix temps plantejar la història com un diagnòstic del present i no sols com una sèrie de coneixements formals del passat. L'obertura dels objectes comporta la cultura, el temps i l'espai històrics que habita en tota tècnica.

Per tot això, és evident que una alfabetització “tancada” respon a una instrumentalització, a una concepció bancària del coneixement i no permet un reconeixement del passat i molt menys articular la complexitat del present. D'altra banda, és clar que un procés d'alfabetització “oberta”, no sols respon a aspectes ideològics, la qual cosa la faria tancada, sinó que les ideologies constitueixen un element potenciador del diàleg educatiu.

En els objectes abstractes “cada element [de l'objecte] intervé en un determinat moment en el cicle, i per tant se suposa que no actua sobre els altres elements; les peces del motor són com persones que treballarien cadascuna per torn, però que no es coneixerien les unes a les altres” (Simondon, 2007, p. 43), però que encara sense conèixer-se depenen les unes de les altres, es vinculen des de l'energia produïda entre unes persones i les altres. El funcionament dels elements que conformen una màquina o una manera de vida depèn de l'assemblatge lògic dels seus elements que estan definits per la seua funció completa i única. Per exemple, mantindre en operació els plans i programes d'estudi implica conservar el funcionament d'aquesta maquinària abstracta, on el treball de professors i alumnes és independent en cadascuna de les classes que conformen el currículum. Els professors i els alumnes treballen per torns i no és necessari conèixer la labor acadèmica de tots els professors que conformen la màquina curricular. Ara entre classes per Zoom, WebEx o Google Meet ni tan sols és necessària la presència dels altres estudiants i professors, la qual cosa no té la menor importància perquè se sap que la màquina abstracta, la vida abstracta, l'educació abstracta, l'alfabetització abstracta, continua operant.

No obstant això, aquest caràcter abstracte dels objectes tècnics, que pot ser apli-

cat a l'alfabetització, constitueix de manera elemental un conjunt de relacions independents les unes de les altres que estan referides a un funcionament bàsic. Una alfabetització abstracta és equivalent a un motor d'un automòbil que opera amb funcions independents entre les parts del motor i amb la resta de l'automòbil.

Una alfabetització abstracta, que també és tancada, és aquella que considera el procés d'ensenyament i aprenentatge com el que Freire denomina l'educació bancària, que tracta del depòsit mecànic d'instruccions i dades, o com un conjunt d'etapes progressives pròpies de manuals de pedagogia. Com diria Steiner seguint a Goethe "qui sap com fer alguna cosa, ho fa; qui no ho sap, es dedica a l'ensenyament". I jo afig pel meu compte: qui no sap ensenyar es dedica a escriure manuals de pedagogia (2005, 115).

D'altra banda, estan els objectes concrets, més comuns en la civilització empresarial d'aquest segle XXI, on "cada peça important està tan lligada a les altres per mitjà d'intercanvis recíprocs d'energia que no poden ser una altra cosa que el que són" (Simondon, 2007, p. 43), per exemple, un automòbil actual, com un Tesla, involucra no sols les parts del motor amb la resta dels components de l'acte, sinó que implica el mitjà circumdant, es tracta d'una relació concreta. En el cas de professors i estudiants, no tenen torns, sempre estan en torn de treball o temps de funcionament, l'aula s'expandeix per WhatsApp, Facebook, E-mail, telèfon mòbil, en fi, per tots els mitjans de comunicació disponibles. És evident que el treball ha sigut substituït per una nova forma de relació reticular: les xarxes socials. Ací cada element és incomplet i múltiple i, per tant, l'assemblatge dels components està definit per la seua interdependència, i això és el que fa funcionar la màquina educativa concreta. L'alfabetització, com a màquina concreta, com a generadora de vida útil activa és una alerta màxima d'intercanvis recíprocs d'energia.

L'alfabetització concreta, com un objecte tècnic, estableix connexions entre tots els elements que constitueixen una realitat social. Ja només el fet de la tematització i del caràcter creador de la paraula generadora, articulats a les condicions d'existència, modifiquen profundament la vida en conjunt i no sols de manera particular. No sense motiu la proposta d'alfabetització de Freire ha donat històricament majors resultats en situacions de profunda transformació social o revolucionàries, especialment a Amèrica Llatina. Potser el moment actual és el més propici per a pensar en una alfabetització tecnològica concreta que recupere el pensament i l'experiència de Paulo Freire, perquè s'està en un punt de ruptura provocada per la velocitat en què s'han consolidat les plataformes tecnològiques i les xarxes socials en relació amb l'educació.

*Si bé encara continua vigent el suggeriment de
Sòcrates que «la vida no examinada no paga
la pena ser viscuda», aquesta és una novetat per a la
majoria dels enginyers.*

WINNER

Alfabetització tècnica

Se sap que el mètode d'alfabetització de Freire replanteja el sentit i significat dels individus, que implica la consciència del lloc de l'individu en la realitat a partir del canvi que va de la ingenuïtat a la crítica, de la reproducció a la creació, de l'acció a la comprensió d'aquesta acció, d'accions existencials codificades a situacions existencials descodificades, en fi, que va de l'analfabet a l'alfabetitzat. Alfabetitzar implica “no sols estar en el món sinó amb ell, travar relacions permanents amb aquest món, que sorgeix de la creació i recreació o de l'enriquiment que ell [alfabetitzat] fa del món natural, representat en la realitat cultural” (Freire, 2011, p. 98).

Alfabetitzar comporta un teixit de relacions que porten l'existència. Hui més que mai l'alfabetització no sols hauria d'estar vinculada amb el rural, el popular i la pobresa, sinó que l'alfabetització cobra sentit en allò que pot dir-se *Tecnópolis*, és a dir, en la lectura i escriptura de la realitat lligada amb sistemes interconnectats de tecnologia cibernètica, virtual o digital que modelen l'existència humana; “ens agrada o no, ens hem convertit en membres d'un nou ordre en la història de la humanitat” (Winner, 2008, p. 27).

En aquest sentit, les preguntes que sostenen l'alfabetització tècnica no són: què és, com funciona, què fa, com s'usa, sense comprendre la manera d'existència dels objectes tècnics, que no és una altra cosa que la manera d'existència de l'ésser humà. Les preguntes de l'alfabetització tècnica estan dirigides a la compressió de la realitat humana que habita en la realitat tècnica, és a dir, com i per a què el subjecte es relaciona d'una altra manera amb els objectes tècnics?, qüestionament que no es fa des d'una dicotomia entre subjecte i objecte, sinó assumint que en l'objecte tècnic està el cor de l'existència de tot subjecte. Parafrasejant Freire els objectes tècnics no estan *en* el món, *en* la vida dels homes, sinó *amb* el món i *amb* els homes. De fet, l'humà és impossible sense la tècnica i, al seu torn, la tècnica és irrealitzable sense l'humà. Recordant a Terencio qui afirma que “Home soc, i res de l'humà m'és alié” hui es pot dir “Home soc, i res de la tècnica m'és alié”. Des d'aquesta perspectiva de comprensió de la realitat tècnica es revisa el mètode d'alfabetització de Paulo Freire.

El mètode d'alfabetització de Freire consta de tres fases principals, centrades fonamentalment en les accions docents que no deixen de costat al discent, perquè com ell mateix diu

[...] ensenyar no existeix sense el fet d'aprendre, i amb això vull dir més que el que diria si diguera que l'acte d'ensenyar exigeix l'existència de qui ensenya i qui aprén. Vull dir que ensenyar i aprendre es van donant de manera tal que, d'una banda, qui ensenya aprén perquè reconeix un coneixement abans aprén i, per l'altra, perquè observant la manera com la curiositat de l'alumne aprenent treballa per a aprehendre allò que se li està ensenyant, sense la qual cosa no aprén, l'educador s'ajuda a descobrir dubtes, encerts i errors (Freire, 2010, p. 45).

Com és evident la concepció d'ensenyament de Freire al·ludeix, sense forçar la interpretació, de manera clara a la concepció d'objectes tècnics oberts i concrets de Simondon; no sols en el sentit de la complexitat que implica l'ensenyament com alguna cosa més que una simple transmissió mecànica de dades, sinó sobretot el que en principi es pot denominar com a procés de subjectivació, que en el cas de Simondon implica, des d'un altre lloc, la individuació, entesa no com un individualisme autòmat, egoista i apartat del món, sinó tot el contrari, la individuació que comporta la informació, com a modulació, com un esdevenir, com un estar connectat amb el món. Per a Freire alfabetitzar no sembla ser una altra cosa que modular els individus, transduir-los i individuar-los. Mirar d'aquesta manera la seua proposta educativa és un intent que va més enllà d'una actualització o d'una moda intel·lectual, es tracta sobretot de parar esment en una existència que en les últimes dècades s'ha transformat radicalment i que col·loca la humanitat en un altre món.

El desafiament és acceptar que, d'una banda, no necessàriament qui sap què és, com s'usa i per a què serveix un objecte tècnic (sabers de totes les enginyeries) comprenen la relació que el subjecte guarda amb la manera d'existència dels objectes tècnics. I, d'altra banda, tampoc és garantia que els qui coneixen de teories existencialistes, hermenèutiques, eticopolítiques, pedagògiques o didàctiques compreguen les relacions hagudes entre el subjecte amb la manera d'existència dels objectes tècnics. De tal forma que l'alfabetització en les maneres d'existència dels objectes tècnics té pocs mestres i, per tant, escassos deixebles.

Les fases d'alfabetització, proposades per Freire, poden identificar-se com:

- 1) Tematització col·lectiva de l'existència empírica. A través de la informalitat de la trobada amb els qui es relacionen amb objectes tècnics, amb tecnologia, amb la tècnica, es busquen els vocables lligats a l'experiència amb sentit existencial, amb contingut emocional i valoratiu. Ací es tracta, de "sorprendre la realitat en el seu sorgiment originari i aprehendre-la de la mateixa manera que jo m'aprehenc en el meu obrar intern mitjançant una reflexió" (Jaspers 1985: 7).

En aquesta etapa és important assumir la vida dins del caràcter metafòric de la paraula generadora en connexió amb la realitat tècnica. Quan es diu "l'ordinador està pensant", "el sistema va caure", "enviar l'arxiu per la plataforma", "guardar en la memòria", "la pàgina marca error", "ens veiem per Zoom", "estar en Facebook", "navegar en Internet", "inscriure's al canal de YouTube", "publicar en el grup de WhatsApp", "col·locar en el taulell del Classroom" o bé s'usen termes com "hackejar", "escanejar", "interfície", "connectivitat", "tuitar", "Googlear", "Explorer", "Chrome" "bioartefacte" "biotecnologia" "nanotecnologia" entre molts més, no hi ha dubte que es tracta d'accions de la vida quotidiana que revelen fins a quin punt s'estableix una relació metafòrica i existencial amb els objectes tècnics.

Enfront d'aquestes metàfores que modelen hui la vida quotidiana a través de la relació que s'estableix amb els objectes tècnics cal recordar que no hi ha “expressions pròpies, teoria ni retòrica, ni coneixement propi sense metàfores” (Nietzsche, 2000, p. 35). La metàfora es fonamenta en una relació de semblança entre els significats, no obstant això, es refereixen a aspectes de la realitat que habitualment no es vinculen. En altres paraules, és una expressió que significa una cosa diferent d'allò que diu. “L'essència de la metàfora és entendre i experimentar un tipus de cosa en termes d'una altra” (Lakoff, 1980, 41). La significació primària del terme grec *metaféreo* és portar a una altra part, traslladar, transferir, mudar, canviar i, fins i tot, embullar i confondre. En la metàfora es porta una càrrega en forma de paraula a una altra part, les paraules es muden d'un lloc a un altre, i en aquell nou espai es transfiguren, mouen i canvien la seua forma, per això la metàfora fa referència al llenguatge figurat. Sens dubte tot aquest procés pot ser reconegut com transducció i que es duu a terme de manera contínua en l'alfabetització.

La condició metafòrica de la relació vital que s'estableix entre subjecte i objecte tècnic permet la tematització col·lectiva de l'existència empírica i ha d'acceptar que: 1) els temes bàsics de la realitat signifiquen una cosa diferent del que diu; 2) cada metàfora fa referència a alguns elements de la manera d'existència dels objectes tècnics i no sols al seu funcionament; 3) la tematització interroga per l'experiència de la relació amb l'existència de l'objecte tècnic. Per exemple, enfront de “l'ordinador està pensant” no sols es tracta del “còmput del pensament” sinó de l'organització vital i del flux dinàmic del processament de dades o de la digestió d'energia i números, de l'alimentació, la informació o de la nutrició d'estar en-forma, la qual cosa permet eliminar preguntes com ara què és computadora, computar, computació?, i què és pensar? Més aviat sorgeix la pregunta com el subjecte es relaciona d'una altra manera amb l'objecte tècnic?, i com en aquesta relació està el pensament i la vida de l'ésser humà en la manera d'existència de l'objecte tècnic? Allò que és rellevant no és saber si la màquina pensa o no, en tot cas açò, què és pensar? L'actitud davant la tècnica és l'obertura al misteri i la serenitat davant les coses.

- 2) Selecció de la Paraula Generadora. A partir de criteris sintàctics, semàntics i pragmàtics es tria el que Freire anomena Paraula Generadora, com un germen que permet indagar les diferents formes de com es vincula l'ésser humà amb el món. No sols es refereix a la formalitat de la construcció i concordança de les paraules (sintaxi), del significat de les paraules (semàntica) ni de la relació que la paraula estableix amb el seu context o referent (pragmàtica), més aviat

Precisament allò que la Paraula Generadora de Freire ens ajuda a comprendre, és que no hi ha en educació un únic i correcte sentit, autèntic i vertader de la consciència i la seua relació amb la naturalesa, perquè aquest depèn de la situació existencial, de la circumstància, del moment. El que clarament propicia una acció creativa i transformadora de la realitat. És a dir, saber llegir i escriure, no serveix per a res, no és útil, en si mateix. Té sentit o millor dit adquireix una varietat de sentits i interpretacions en la mesura que aquesta escriptura s'ententeix amb l'existència i no sols amb l'existent i l'esperit de l'home com assenyalen Jaspers i Derrida, (per descomptat, cadascú a la seua manera). [...] Ningú educa a ningú, ningú s'educa a si mateix, els homes s'eduquen entre si mediatitzats pel món. La paraula és "educador-educant". El món és un palimpsest on l'escriptura de l'educador-educant no fa més que reescriure's en un infinit joc de possibilitats (Jiménez, 2006, pàg. 25 i 26).

Ací es pot dir que la paraula és "humà-tècnica" i que el món és un text on l'escriptura i lectura del subjecte en esdevenir en l'objecte no fa més que reescriure's en un infinit joc de possibilitats. Saber llegir i escriure la manera d'existència dels objectes tècnics no sols fa referència a criteris sintàctics, semàntics i pragmàtics que permeten llegir la realitat com a text, més aviat aquesta escriptura i lectura permet veure els fils de la teranyina que teixeixen l'existència en esdevenir entre subjectes i objectes tècnics. Per això no n'hi ha prou amb saber com funciona i per a què serveix un objecte tècnic, sinó que és necessari acceptar el misteri existencial que ells guarden. La Paraula Generadora permet acostar-se i indagar la manera d'existència dels objectes tècnics per la qual cosa no sols tracta de les paraules parlades, escrites o llegides, sinó que fa referència a la comprensió de l'existència tècnica en l'humà i la compressió de l'existència humana en el tècnic, és a dir, es tracta de l'inèdit viable i de l'esdevenir de relacions recíproques, de la inexistència de dos pols anomenats subjecte humà i objecte tècnic, tampoc de formes de vides complementàries sinó d'un fluid energètic, existencial i vital que creen diferents funcions culturals.

- 3) Creació de situacions existencials. "Són situacions locals que obrin perspectives per a analitzar problemes nacionals i regionals" (Freire, 2011, p. 109), és a dir, es tracta de preguntar i buscar en l'ordinari de la realitat l'extraordinari que hi ha en ella. És una manera d'anar de la codificació a la descodificació. Descodificar implica analitzar per a separar els elements que conformen la vida quotidiana, es tracta d'aprendre de nou a veure o de netejar la mirada per a observar el que sempre ha estat ací però no es percep. Una primera codificació i descodificació que s'ha de realitzar respecte al món dels objectes tècnics, comença en reconèixer que els objectes tècnics no des-

humanitzen, no són ni una excrescència ni una excreció de la condició humana de la qual seria necessari avergonyir-se i apartar-se, per exemple, cal no oblidar que la paraula robot, d'origen txec, indica servitud o es refereix a obrers que fan treball pesat. Una segona consisteix a no alienar-se enfront d'aquests objectes i considerar-los com a fetitxes que substitueixen afectes; les màquines no representen artefactes que per si mateixes salvaran la humanitat i tampoc són objectes que per "avançar" i romandre en el temps progressen. L'alfabetització actual demana una descodificació de la realitat tècnica perquè la consciència que es tinga del mitjà circumdant no es convertisca en una fòbia ni en una filia incondicional dels recursos tecnològics que acceleradament la humanitat ha posat en marxa en aquests temps.

Cal dir que la consciència mai ha sigut un punt de partida ni un lloc d'arribada, sinó una condició relacionada amb circumstàncies i amb pràctiques. Suposar que tindre consciència és una cosa que va arribar per a quedar-se, per a constituir d'una vegada i per sempre la subjectivitat en un món tan tecnològic com aquest, no sols manca de sentit, sinó que impedeix veure el caràcter ètic i polític que aquests artefactes tenen. Si es reconeix açò, la codificació i descodificació del món, tant local com nacional i internacional, estaran relacionades amb la nostra condició com a individus i com a comunitat. Hui més que mai estem connectats a través de diverses xarxes, algorismes i dispositius que fan que les situacions locals siguin globals i viceversa. Dir que les transformacions socials es deuen exclusivament a les xarxes no és el més encertat, no obstant això, els canvis polítics que es viuen, globals i universals, estan en les xarxes, en els algorismes i en els dispositius.

Reflexions finals

Aquest món demana a l'ésser humà una educació comprensiva de la manera d'existència dels objectes tècnics. Perquè precisament en aquesta connexió eticopolítica es juga la vida del que fins ara hem conegut com a humà. Sens dubte aquest món té necessitat de nosaltres, per la qual cosa cal reconèixer que no es tracta de qualsevol món ni de qualsevol necessitat, sinó de l'existència amb una realitat tecnològica i d'una necessitat de reconèixer-se, de manera racional i emotiva, amb significació i sentit, amb el món que és ací i en el qual es viu. Amb el reconeixement que l'ésser humà no és superior a una mosca, a un algorisme o a un virus, i que tampoc les màquines són déus, esclaves o simples instruments d'un sol ús.

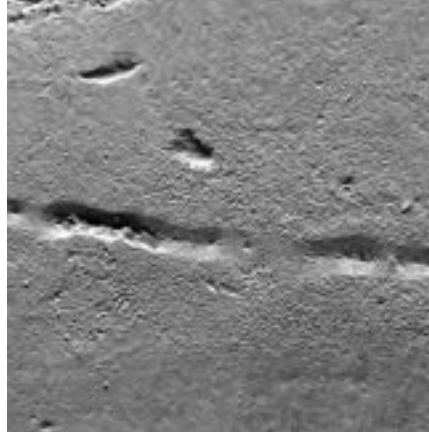
En definitiva, alfabetitzar en la manera d'existència dels objectes tècnics demana en l'actualitat el reconeixement de l'esdevenir de l'humà amb el món circumdant, creat o no per l'home, i de manera particular amb les màquines. La realitat d'aquest món en molts sentits continua sent la de Paulo Freire, sobretot, quant a la injustícia

i l'exploració de l'home per l'home, així com de l'exploració irracional de la naturalesa, però en molts altres sentits aquesta realitat és completament diferent; els recursos tecnològics amb els quals es compta hui a penes eren un índex en el món de Freire. Intentar establir un pont amb les aportacions del poc conegut filòsof Gilbert Simondon, qui per cert en moltes de les seues reflexions va mostrar el seu interès i preocupació per l'educació, no sembla una tasca fútil.

Alfabetitzar en la manera d'existència dels objectes tècnics evidencia la vida d'un món altre que és un llegat d'antagonismes i contradiccions socials que, pensat sota els esquemes ideològics i polítics de sempre, com els d'organismes internacionals i d'alguns grups de la societat civil, no permeten veure amb claredat el caràcter dinàmic i l'efervescència permanent de la cultura. Alfabetitzar en la manera d'existència dels objectes tècnics és reconèixer i afirmar l'inèdit viable.

Referències bibliogràfiques

- COMBES, M. (2017) *Simondon. Una filosofia de lo transindividual*, Buenos Aires: Cactus.
- FREIRE P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- FREIRE P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- FREIRE P. (2011) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE P. (2014) *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- HEIDEGGER M. (2007) *La pregunta por la técnica*. Barcelona: Folio.
- JASPERS, K. (1985) *La filosofía de la existencia*. México: Artemisa. (Origen/Planeta).
- JIMÉNEZ, M. (2006) "Márgenes de la deconstrucción. La palabra generadora entre Freire y Derrida", en *Perspectivas docentes*, número 31, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ISSN: 0188 – 3313.
- LAKOFF G. Y JOHNSON M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- NIETZSCHE, F. (2000) *Escritos sobre retórica*. Madrid: Trotta.
- SIMONDON G. (2008) *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- SIMONDON G. (2017) *Sobre la técnica (1953-1983)*. Buenos Aires: Cactus.
- SIMONDON, G. (2009) *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*, Buenos Aires: Cactus.
- SLOTERDIJK P. (2008) *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- STEINER, G. y LADJALI, C. (2005) *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- UEXKÜLL, J. (2016) *Andanzas por los mundos circundantes de los animales y los hombres*. Buenos Aires: Cactus.
- WINNER, L. (2008) *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Barcelona: Gedisa.



El barri de la Coma. Educació de Persones Adultes

Carolina Zamora Real, Pascual Murcia Ortiz i Dolors Monferrer Ferrando



*“El maquinisme, que crea abundància, ens deixa en la necessitat.
El nostre coneixement ens ha fet cíncics, la intel·ligència, durs i secs.
Pensem massa i sentim poc.”*

El Gran Dictador. *CHARLES CHAPLIN, 1940*

1.Contextualització de la pobresa.

La pobresa ha estat i és estructural en la societat, sempre ha existit un nombre considerable de persones en aquest llindar. Abans de la crisi del 2008 tots els informes (Càritas, Intermón...) situen aquesta xifra en uns 8 milions de persones. Però amb la crisi i les polítiques d'austeritat la xifra va arribar a rondar els 10,5 milions de persones; en 2019 va baixar a uns 9,7 milions de persones i actualment, amb la pandèmia, es calcula que ha tornat a pujar a aproximadament 10 milions. Aquestes fluctuacions en l'augment i disminució del nombre de pobres són conjunturals, la pobresa és una constant unida al sistema socioeconòmic imperant en la nostra societat.

Aquesta pobresa estructural i al llarg de la història, ha generat en nosaltres una acceptació normalitzada de la seva existència i, com a conseqüència, una normalització en el nostre imaginari tant personal com col·lectiu. A qui li estranya que hi hagen pobres? Tothom, de forma normalit-

zada, comenta: sempre hi ha hagut i sempre hi haurà. Al món sempre hi ha hagut rics i pobres.

És des d'ací, des d'aquesta normalització, que la seva eradicació no és una cosa que es considere central ni fonamental a la nostra societat. A més, si a aquest fet li afegim que vivim en una societat capitalista desenvolupada, la pobresa es trasllada a una responsabilitat personal i, pel mateix, se'ls culpabilitza per no "esforçar-se" i no com la conseqüència d'un factor estructural existent en una societat bàsicament injusta, on no tots sortim del mateix punt de partida.

Aquesta idea, molt assentada en aquesta societat capitalista, que resumidament es trasllada a la afirmació de que "el que és pobre és perquè ell o ella vol", és una de les raons per la qual hi ha tanta indiferència social i política, front les poblacions que pateixen desigualtats i discriminacions.

La nostra societat segueix dividida en classes socials, vivim separats en barris rics i barris pobres, no som hindús i creiem en les castes, però funcionem com si existiren: minories ètniques com gitanos, àrabs, africans, llatinoamericans... es troben organitzats i classificats territorialment, "dis-me on vius i et diré qui ets".

I ningú vol ser pobre, ni viure amb els pobres, ni estar prop de la pobresa, tot això significa estar en contacte amb persones que afronten vides dures, difícils i d'un gran sofriment. Potser açò justifica, en part, la dificultat de conceptualitzar aquesta realitat, per a assumir-la i canviar-la. Li ho hem deixat a les esglésies, a les ONGS, etc. No és una qüestió central a la nostra societat. Només de tant en tant apareixen estudis, poc oficials, d'entitats socials, que van mostrant estadístiques, percentatges i pujades i baixades en nivells de pobresa. Però aquestes no tenen massa importància, es queden en titulars de premsa, no són un lobby, els pobres no fan pressió, no premssen al poder i, per tant, pateixen fortament el poder per damunt d'ells.

A més, últimament i en paral·lel a aquesta realitat, apareix la pobresa com arma llancívola en la lluita política partidista i electoral, amb l'única lògica de danyar a l'adversari polític, sense plantejar cap solució per a la seva disminució o eradicació. Encara que el plantejament dominant i continu socialment és la invisibilitat de la mateixa.

Recordem, en relació a aquestes línies, el terme d'aporofòbia, proposat per la filòsofa Adela Cortina i definit com "el rebuig o l'odi al pobre", enunciat en els anys 90 i que no va ser assumit per la Reial Acadèmia Espanyola fins a setembre de 2017. Però actualment continua sent una paraula poc utilitzada, ocultada, en contradicció a la potència de com es viu i es sent el fenomen de l'empobriment.

Aquesta mena de sentir l'avversió a la pobresa i als pobres, es manifesta de manera personal i social a través de fenòmens com la xenofòbia o la falta d'empatia social. El que ens molesta, ens fa por o ens rivalitza amb aquest sentiment de negativitat humana són els pobres d'aquí o els nouvinguts per motius econòmics d'altres zones del

món. Però no podem obviar què hi ha darrere de la paraula pobresa: persones, homes, dones i nens/es que pateixen, que sofreixen. Quan parlem de pobresa parlem de la impossibilitat de poder portar vides dignes, vides on el mínim per a una vida decent, a la qual tots tenim dret, estigui garantit.

Aquestes conseqüències són personals i socials, però la societat no admet com a responsabilitat seva. Ara bé: i les institucions? No és la seua labor crear societats justes? Aquestes creen mecanismes per a intentar pal·liar la gravetat d'aquestes situacions. Un d'ells és l'Ingrés Mínim Vital i a la Comunitat Valenciana la Renda Valenciana d'Inclusió.

No és només l'absència de béns materials, encara que sigui un dels determinants més significatius de la pobresa, hi ha moltes altres mancances que a la llarga es van generant. En aquestes famílies i entorns, naixen cercles viciosos que aguditzen les interrelacions que caracteritzen aquestes realitats i territoris: des de la falta de béns materials bàsics, de treball, de diners per a poder viure, d'accés al maneig d'informació que el pot ajudar a sortir d'aquesta situació, al coneixement i valoració dels recursos disponibles, falta d'educació i formació... Es van desenvolupant una sèrie de qüestions interrelacionades com poden ser: les malalties mentals, addiccions a l'alcohol, drogues, relacions violentes i maltractaments, falta d'esperança i desesperació, falta d'autoestima, impotència, etc.

Un altre aspecte a tenir en compte en la contextualització de la pobresa, relacionat amb aquesta societat capitalista i individualista abans esmentada, és el foment del consum i el desig de possessions materials com a forma de vida, com a forma dominant de superació de les desigualtats que comporta la situació de pobresa, vivint gairebé hegemonícament amb un enfrontament individual o per col·lectius ètnics i/o culturals, els uns contra els altres. El "salve's qui puga" en una guerra de pobres entre pobres, on les desigualtats cada vegada són més grans. On la solidaritat veïnal, la interculturalitat, la conscienciació d'una realitat comuna i col·lectiva són valors i pràctiques absents en aquests cercles i territoris. Difícil de construir, però necessaris per a canviar realitats i territoris.

2. El barri de La Coma

2.1. Presentació del barri: característiques

No anem a explicitar els orígens del barri de La Coma, donat els molts i variats estudis, doctorats i investigacions que des de la Universitat i diferents entitats s'han fet al llarg dels anys, des de que el barri de la Coma va construir-se en 1986.

Si en canvi anem a mostrar una xicoteta mostra del tipus de població i les seves característiques, la qual assisteix a les nostres classes i reflexa la realitat d'aquest barri. En primer lloc, aquest territori posseeix una característica molt peculiar, la qual és un dels grans errors que ha condemnat als seus habitants a viure en aquesta situació

de marginalitat: geogràficament és un barri aïllat. Aquest, es troba separat tant del municipi de Paterna com dels municipis propers, les comunicacions amb el tramvia i l'autobús son mínimes i, a més, en els últims anys està envoltant-se d'urbanitzacions i xalets d'alt nivell que accentuen aquest aïllament.

El fet de que el barri estiga aïllat, convertint-se, més que en un barri, en un gueto, desencadena una gran multitud de problemes socials que haurien de ser plantejats i tractats i que en aquest apartat pretenem comentar.

En primer lloc, ens trobem en una situació precària respecte al desenvolupament i avanç social de les persones que hi viuen. El barri de La Coma, des dels seus inicis, ha servit bàsicament per a l'estratificació de les classes socials més vulnerables, persones que no es poden permetre un habitatge als preus del mercat i només en aquest barri troben preus assequibles o altres a les quals se'ls ha destinat una vivenda social.

Pràcticament el 50% és població gitana i l'altre quasi 50% es població immigrant: majoritàriament àrab del Magreb i subsahariana (Gàmbia, Mali). És una migració que, en la majoria dels casos, arriba en *patera*, i que està en una situació administrativa irregular, malgrat que els que ja estan prou anys, obtenen finalment, el permís de residència i de treball.

Aquesta diversitat poblacional genera unes condicions molt particulars: estem davant de cultures patriarcales, cultures on, per exemple, son normals i freqüents els matrimonis primerencs de xics i xiques de tretze, catorze o quinze anys, amb tot el que això comporta respecte a la falta de maduresa per a eixe tipus de compromís, a més de l'abandonament dels estudis, la perpetuació de formes de vida antigues i d'esquenes a la realitat social i laboral de la societat del coneixement en la que vivim.

A més d'açò, la infància i l'adolescència que acudeix a les diferents **escoles localitzades al barri**, no disposa de l'oportunitat de veure a cap altre company/a amb un estil de vida diferent, que pugui inspirar-lo, referenciar-lo en altres formes de vida que no siguen les de la seva cultura i acabant amb la repetició dels models de vida comentats. Amb açò, la marginalitat es perpetua i es repeteix generació rere generació. No hi ha possibilitats de promoció ni d'avanços.

L'abandonament aviat dels estudis, que produeix la baixa o nul·la formació de les persones que viuen al barri. Ens trobem amb un gran percentatge de població analfabeta, amb escasses opcions de treball i, en els últims anys, la majoria de la població gitana està vivint de rendes socials com la renda valenciana d'inclusió des del 2018 o l'ingrés mínim vital des de 2021.

En el cas de les persones immigrants, aquests, per la seva situació administrativa desregulada i la carència d'estudis al seu país d'origen, obtenen sols a treballs precaris i de gran explotació com pot ser el treball al camp, als hotels, a la neteja, etc.

I totes aquestes situacions conviuen amb tripijocs, treballs il·legals, drogues, i altres treballs fora del sistema laboral que els fa viure en mons paral·lels, allunyats de

les vides normalitzades, en una vida d'incertesa continuada, amb una manca de ingressos periòdics, de patiment, sense cap reflexió de canvi ni cap recurs. Vides dures que comporten, a voltes, a l'agressivitat, al rebuig pel que no coneixen, addiccions, delictes, etc. Al cap i a la fi, aquestes situacions no són, en el seu origen, culpa d'aquestes persones, sinó d'una societat que, amb les seues polítiques, els condemna a continuar en aquestes formes de vida.

Cal assenyalar que la meitat del barri està *okupat*, és a dir, està ocupat il·legalment. Per aquest desastre sembla un barri de guerra: fem al arbres, quantitats grans de brutícia, agressions violentes entre els veïns, agressions racistes, molta por de parlar, silenci, etc. Açò comporta a que altres persones del barri, amb vides més normalitzades, es veuen abocades a conviure amb aquestes situacions. Aquest es un dels grans problemes del barri de la Coma, el fet de que la majoria de la seua població és pobre però no violenta ni conflictiva, i ha de conviure amb altres que sí ho son. Què es fa per a canviar açò? Res. Només es castiga als pobres, obligant-los a sobreviure en unes condicions antinaturals, dolentes, que no afavoreixen la inclusió. Tot el contrari, afavoreixen la exclusió i la marginalitat.

Continuant amb les mancances del barri, la carència de llocs d'oci és altra característica que indigna a tots els veïns i veïnes. Com pot ser que la infància d'aquest barri no gaudisca de parcs per a jugar? És normal que no hi hagen cafeteries, ni supermercats? La gent ha de desplaçar-se, moltes voltes caminant, fins als municipis propers per tal de fer la compra setmanal o diària, fins i tot per fer-se un cafè. No disposen de llocs on socialitzar i ser feliços, espais que trobem a qualsevol altre barri del món. Si ho pensem bé, aquest és altre dret vulnerat.

Altre aspecte que preocupa molt als veïns, és que hi ha un centre de salut amb grans professionals que, sabem de primera mà, donen la vida per les persones que hi acudeixen. No obstant, aquest centre no està obert per les vesprades ni té servei d'urgències, a més de que les ambulàncies no volen entrar al barri, aspecte que condemna a les persones a desplaçar-se per qualsevol urgència al municipi de Paterna, moltes voltes sense vehicle propi ni servei d'autobús freqüent.

Parlant de les instal·lacions e infraestructures del barri, també compten amb un centre de serveis socials. No sabem si es debut a la difícil situació del barri, però en aquest servei, tan necessari i fonamental per a aquesta població, el nombre de persones treballadores és insuficient, i moltes voltes ha estat, fins i tot, inexistent. Els contractes dels treballadors/es socials són precaris i canviant, aspecte que suposa un desconeixement total de les persones i afecta al seguiment d'aquestes, generant una ineficiència i un gran abandonament al veïnat.

Trobem també un centre sociocultural molt característic anomenat "El cura", el qual abans era un mercat. En aquest edifici és on trobem l'Escola d'Adults. Comptem amb dos aules on s'imparteixen classes dels nivells inicials (alfabetització, neoelectors)

i espanyol per a estrangers. Aquests nivells són la demanda que hi ha al barri, però som conscients que moltes persones desconeixen la existència d'aquesta i desitjarien formar-se en més disciplines com ara, per exemple, les noves tecnologies, idiomes, tallers d'informàtica, salut, etc.

Al centre sociocultural trobem també la seu de varies **associacions** d'índole social que treballen al barri, com el Secretariado Gitano, Càritas, Joves Solides, etc. Així com aules del POEFE (Programa Operatiu d'Ocupació, Formació i Educació del Fons Social Europeu) i una biblioteca amb gran varietat de llibres i espai per a l'estudi. Seria una utopia que tots aquests recursos s'organitzaren i treballaren conjuntament, amb derivacions i equips multidisciplinaris units.

Amb tota aquesta informació, arribem a la conclusió de que el barri de La Coma, estructuralment, no és com qualsevol altre barri que ens pugem trobar al nostre voltant. S'ha d'estar ací, conviure amb la gent, parlar amb els veïns i veïnes... per adonar-se que en aquest xicotet tros de món falten coses impensables i imprescindibles.

2.2. Nivells de formació i participació al barri

Formació

Hi ha una relació directa entre l'educació i la formació i el desenvolupament social i econòmic de les persones i del territori. Ja hem comentat que els nivells d'educació i formació del barri són mínims, i el que és més greu, no es saben o no es fan públics els graduats de ESO que es donen cada any, ni quants xiquets i xiquetes passen dels centres de primària a l'institut.

Per tal de millorar aquesta situació escolar, tots els centres educatius del barri de la Coma participem a la Comissió d'Educació del Barri, els dos centres de primària, l'Institut i la FPA així com les entitats que fan educació no formal: Secretariado Gitano, Joves Sòlides, Pro-Mujer de Càritas, els representants de l'Ajuntament, i el representant de la Conselleria d'Educació, que des de 2015 han participat sempre en aquestes reunions. Reunions que inicialment havien de ser per analitzar la situació a nivell educatiu del barri i traslladar propostes a la Comissió Mixta on estan representades les Conselleries de: Educació, Igualtat i Polítiques Inclusives, Vivenda, Sanitat, així com els representants de l'Ajuntament en el govern i en l'oposició i diferents representants de les moltíssimes associacions de tota mena que hi ha al barri, ja que està catalogat com Barri d'Acció Preferent.

Aquesta Comissió Mixta fa anys que no s'ha reunit i quan abans ho feia, sols s'arreglegaven les propostes que des de les diferents associacions i comissions es feien però mai ha tingut cap proposta de tornada. La sensació generalitzada ha estat la de pèrdua de temps i de sentit.

No hi ha cap avanç, cap canvi, cap proposta, cap iniciativa, cap avaluació de la feina que tots i totes les associacions, entitats i organitzacions fem allí, i de com les

nostres accions milloren o no, la vida de les persones del barri, és com si la pobresa, la violència, els maltractes, la droga, els matrimonis primerencs, la desesperança... foren normals. I el que és pitjor, no cal ni tan sols denunciar-ho, tot això està amagat, sempre està amagat. Nosaltres tot el que sabem, ho sabem perquè convivim amb persones del barri, no perquè cap qüestió d'aquestes es plantege a cap reunió.

Tenim la sensació de que es tot un mercadeig de la pobresa on mantenen apartada, exclosa i controlada a una població molt vulnerable i on tots i totes els professionals que hi estem, doncs, treballem i fem el màxim que podem i que sabem. Perquè els canvis significatius no depenen dels professionals, sinó de la voluntat política.

La desesperança i l'abandonament que pateixen els veïns i veïnes, i la impotència dels que ací treballem, és, malauradament, la norma. I això ens du a plantejar-nos i indignar-nos pel fet de per què es deixa a soles als dèbils, per què no es treballa de manera activa i propositiva en la bona convivència entre els veïns/es del barri, per què no se'n va a les causes dels problemes i sols ens quedem a la superfície, per què després de més de 30 anys del barri de la Coma, aquest barri encara és el més perillós, conflictiu i violent de la Comunitat Valenciana, i no passa res...

Participació ciutadana

Una altra qüestió important és l'absència de participació dels veïns/es en els espais de decisió, en les reunions de les diferents comissions, en les Juntes de Barri, en les reunions de l'Associació de Veïns, etc. Per a poder entendre aquest fet, cal tindre en compte algunes qüestions.

Cal començar dient que ni tan sols hi ha associacions de pares i mares als centres educatius del barri, fet que demostra la mancança d'iniciativa i de reivindicació de drets, ni tan sols en l'educació dels seus fills. Continuant, existeix una junta de veïns i veïnes en la que inicialment començà a anar gent del barri però, actualment no hi participen i prenen decisions gent que no viu al barri, com representants d'associacions, polítics, etc. En la majoria d'edificis ni tan sols hi ha president o presidenta, no existeix una autogestió per part de les persones, fet que comporta comportaments incívics i moltes voltes perillosos.

La majoria de persones del barri de la Coma, exceptuant algun cas, no posseeixen iniciativa per lluitar pels seus drets, per eixir del barri, per ser escoltats i escoltades. El seu pensament és negatiu, opinen que ningú els va a escoltar, estan cansats de demanar i que no se'ls escolte...

Per a entendre aquest pensament, partim, d'una banda, de la societat individualista on vivim. Una societat en la que el consumisme és una forma de vida i en la que pensar en col·lectiu queda oblidat. És clar que cap espai ni cap persona estem al marge del bombardeig de publicitat, cinema i sèries que ens mostren constantment uns estils de vida que no són naturals. Tot i això, crea ciutadans passius front a la reali-

tat, desconixedors dels seus drets, egoistes, sense experiències d'accions col·lectives, mirant sols pel seu propi benefici, víctimes de mentides que els arriben constantment als mòbils i que generen una gran desinformació.

Eixe ciutadà/na d'aquesta societat no pensa que ajuntant-se amb altres podrà solucionar els seus problemes, tot el contrari, no té una formació en el pensament autònom, en el criteri propi, en el diàleg, en la construcció i convivència col·lectiva.

D'altra banda, si a aquest fet li afegim la baixa autoestima, escassa formació, els conflictes, la dificultat d'expressar-se, el desconeixement de les lleis i normes, etc... Veiem persones que es troben insegures front a la paraula oral i escrita. I, a més, la seua experiència de participació també ha estat molt dolenta: mai s'han sentit escoltats i, quan han participat, no s'ha generat cap canvi, no ha servit per a res. Les persones del barri no tenen veu, no se'ls escolta i, per aquest fet, no consideren que participar amb altres servisca per a res.

3. Centre d'educació d'adults de La Coma

L'escola d'adults del barri de La Coma és una seu que pertany al centre públic de Formació de Persones Adultes de Paterna. Aquest centre que té la seu central al centre de Paterna, posseeix a més aquesta seu i una altra en la Canyada.

Des dels inicis, l'EPA de la Coma sempre ha sigut una escola xicoteta, composta per dues aules i, en els inicis, pocs alumnes. Sempre ha existit una carència de recursos, tant materials com personals. Es tracta d'aules molt senzilles que a penes disposen de tecnologia. No va ser fins després de la pandèmia que ens dotaren de recursos informàtics.

Endinsant-nos en la nostra petita aula, aquesta és tot un món de relacions d'aprenentatge. Com hem comentat, degut a les característiques del barri, el nostre alumnat és una baralla de diversitat i multiculturalitat: des de persones emigrants que desitgen aprendre les nostres llengües per tal de desenvolupar-se i créixer a la nostra societat, veïns i veïnes del barri que mai han tingut l'oportunitat d'anar a l'escola i ara tenen l'oportunitat d'alfabetitzar-se, persones que cobren la Renda d'Inclusió i a canvi realitzen la tasca ciutadana de formar-se (aquestes, majoritàriament d'ètnia gitana) fins a alumnes que compleixen serveis a la comunitat, (penats/des que envien des del Jutjat). Aquesta baralla de població fa que l'EPA de La Coma prenga la seua pròpia identitat, moltes voltes desconeguda, no visibilitzada i amb una quantitat de necessitats que han de ser cobertes.

D'una banda, ens trobem dins d'un espai on diversos tipus de cultures es confronten. Cultures com la gitana que històricament ha estat molt castigada per la resta del món i aquest fet ha provocat la seua repulsió per qualsevol altre tipus de cultura. Hem passat moments difícils, moments de confrontaments on els i les alumnes han hagut d'aprendre a conviure i a respectar-se i, finalment, a estimar-se. No hi ha mi-

llor forma de trencar amb els prejudicis que la convivència i aquest fet es costós però ha estat comprovat per l'escola d'adults de la Coma.

D'altra banda, ens trobem amb una població molt abandonada. A l'escola han arribat persones amb grans discapacitats i problemes mentals no diagnosticats, persones amb addiccions, drogodependències, castigades per la vida que els ha tocat viure i que necessiten ajuda i no la troben i el seu únic espai de relació i d'afecte es l'escola. Perquè l'escola no només és un espai d'adquisició de continguts. L'escola d'adults és més que això, aquesta ha de ser un espai on la gent parle, escolte, es relacione, trobe estima i afecte i aprenga de la resta. L'educació també posseeix aquesta característica, tan necessària per a crear a persones sanes, ciutadans i ciutadanes que puguin desenvolupar-se en el món i ser feliços.

Però, és important mencionar el fet que aquestes característiques de la nostra escola posseeixen un problema molt gran: la falta de recursos i coordinacions. Una ximple mestra o mestre, o dues, no poden encarregar-se de totes aquestes variables. Sempre s'ha trobat a faltar la formació d'equips multidisciplinaris compostos per: psicòlegs/es, mestres, orientadors/es, treballadors/es socials, integradors/es socials... Persones que de vocació treballen per la gent i siguin capaços de coordinar-se i treballar en equip per tal de millorar la vida de totes aquestes persones, tan vulnerables, que viuen en aquest petit barri.

3.1. Pràctiques educatives

¿Els mestres i professors/es que treballem en un barri com La Coma, amb persones molt vulnerables, febles, excloses de la societat i amb vides molt, molt dures, hauríem de tenir algunes qualitats diferenciades pel tipus d'alumnat que tenim davant?

En principi, sembla que no. Però anem a explicar-ho: evidentment partim d'un mestre/a que tindrà la sensibilitat de veure que està davant de persones amb vides dures i que són vulnerables a molts nivells. Què vol dir açò? Doncs, que ha d'adonar-se si el que se treballa a l'aula els interessa o no, si estan motivats o no i fer l'esforç i la feina de motivar-los. Situar-se en una posició no d'igualtat perquè mai serem iguals però no ha de situar-se des de la superioritat a cap nivell.

Aquest alumnat és molt sensible a la manera en que et relaciones amb ells i elles, capten si interiorment els rebutges per qualsevol qüestió: por, prejudici, rebuig, superioritat... moltes sensacions que de manera inconscient transmetem als altres, com l'aporofobia. Si és així, no és possible el procés educatiu, no és possible l'educació perquè no poden generar-se relacions de confiança, i sense la confiança l'educació d'adults en un barri com aquest, no és possible.

Pel mateix, cal que hi haja un professorat que tinga empatia, que sàpiga veure lo bo que qualsevol ser humà té, però tampoc ser ingenu. Ha de saber que majoritàriament aquestes persones s'han desenvolupat en ambients amb relacions violentes, de domini,

de menyspreu, d'humiliació, de maltractes de gènere. Una població molt religiosa: majoritàriament cristiana evangèlica i musulmana. Aquestes persones, majoritàriament no es relacionen millor perquè no saben, alguns mai han vist relacions de respecte, de diàleg, d'igualtat, d'escolta, fonamentalment les dones estan acostumades a relacions de submissió i d'obediència als homes. És per aquest fet que hem de fomentar aquest tipus de relació, sana i empàtica, a l'aula, per tal de que coneguen i aprenguen referents.

Altre aspecte important és que no podem confondre tampoc, aquesta empatia i compassió, amb el paternalisme, la sensibilitat beatificant, que en acabant impedeix créixer, què no qüestiona creences, què genera dependència i què no fomenta l'autonomia ni l'autoria de les seves vides.

Tot i que l'alumnat que participa en la FPA de la Coma són persones de baixos nivells formatius, en aquests nivells l'aprenentatge és i molt, individualitzat, i cadascú/na avança en funció de l'interès, capacitat i ritme d'aprenentatge. Utilitzem molts mètodes i materials de Formació de Persones Adultes, adequats per a cada alumne/a, i no adequant l'alumne al mètode i als continguts.

També abordem diferents temes transversals que siguen proposats per ells i elles per a que l'aprenentatge sigui funcional i arrelat a la seva vida i als seus interessos: s'aprèn i s'ensenya en funció de les necessitats i amb l'objectiu de que compreguen de manera crítica el món on viuen, tinguen més criteri, sàpiguen pensar i raonar i construisquen el seu propi coneixement i, a la vegada, que desenvolupe l'escolta, el respecte i l'argumentació raonada. Intentem construir una escola ciutadana, on l'acollida siga càlida, sense judici a una població molt vulnerable.

Però per altra part, el professorat de FPA en La Coma sí cal que tinga una formació específica en FPA, ho expliquem: la Formació de Persones Adultes necessita d'un professorat que conega mètodes i didàctiques adequades a les persones adultes. Aquests no aprenen ni se'ls pot ensenyar com si foren menuts i tractar-los així, malgrat no hagen estat escolaritzats. Al xiquet se'l prepara per a la vida, la persona adulta ja viu la vida, doncs, els mètodes i els materials no poden ser infantils, sinó que han de ser materials específics per a la seua edat.

Parlant de les relacions insanes al barri, trencar qualsevol acció, comentari, rissa despectiva i racista, també és una acció necessària i important que ha de fer el professorat, perquè és ací, a l'aula, on tot es posa en joc i és en eixe lloc, on s'ha d'anar reconduint per tal que tothom càpiga, però què tothom sàpiga també les regles que hi han.

Malgrat tot, la nostra experiència al barri és positiva i valuosa, i és amb les relacions de confiança i d'acceptació amb les que hem trencat inèrcies i creences. A més, sempre que hem pogut, hem procurat posar en marxa l'aprenentatge entre iguals. Ajuda a obrir les opinions, les valoracions i els raonaments.

Cal assenyalar la pressió social enorme que tenen aquestes persones per a poder eixir de situacions de maltractament, submissió, violència, etc., i sols poques i valen-

tes han donat el pas d'eixir d'eixos esquemes amb una càrrega enorme de dolor, aïllament, rebuig, etc. Són autèntiques valentes i, majoritàriament, dones admirables. És per aquest fet que treballem l'autoestima, que es senten més valuoses, mereixedores de més respecte i dignitat, i insistim en la importància dels estudis i de la formació per a d'elles, ells i els seus fills.

No podem acabar de comentar la nostra experiència sense parlar de la preciosa vivència amb persones penades dins de l'aula. Des de fa molts anys, l'escola d'adults és un espai educatiu que per mitjà de l'Ajuntament, homes i dones del barri penats per la justícia per haver comés algun delicte menor o no tindre diners per a pagar la fiança, tenen l'opció de fer les sessions de serveis a la comunitat en el centre d'EPA, baix la responsabilitat dels Serveis Socials Municipals. Si no fan les sessions que el jutjat els ha posat, entren a la presó.

Aquesta experiència ha està molt valuosa i positiva per a moltes de les persones que han participat. Aquestes, venen a ajudar a classe i, o bé fan la seua formació en funció del nivell que tinguen, o en cas de penats/des en alt nivell de formació ens ajuden en les classes nombroses, que son d'alfabetització i de nivells baixos.

Ha està molt enriquidor veure com persones d'ètnia gitana ajudaven a persones africanes i acabaven fent-se amigues, persones conegudes al barri. Tot i tenint en compte la violència i el racisme que hi ha al barri entre elles, acabant amb aquest prejudici amb el ximple fet de treballar juntes i conèixer-se.

A més, gràcies a l'acció positiva dels penats/des, va aconseguir-se que des de l'any 2019, vinguera un professor/a més a la Coma, ja que foren moltes les persones les que pogueren matricular-se gràcies a la seua ajuda.

Han estat experiències enriquidores i precioses que mostren que l'educació i la formació d'adults val, serveix, i que calen més espais diversos entre uns i altres per a canviar molts i dolents prejudicis que dominen a dia de hui a la societat.

Pel mateix, podem dir, que és un esforç gran treballar en eixes aules en un barri com la Coma, perquè veiem que estem davant de persones, moltes d'elles, danyades, amb vides molt difícils, amb molt de patiment.

Eixe menyspreu que pateixen, on s'aprofiten de què desconeixen els seus drets, el pensar que ells i elles no saben, que sempre se'ls passen per damunt, que no importen a ningú, és desolador viure'l dia rere dia, ja que acabes estimant-los. Són víctimes d'una societat injusta que "*matxaca*" al que està pitjor i protegeix al privilegiat.

4. Propostes a mode de conclusions des de la nostra experiència socioeducativa al barri de la Coma.

Es tracta d'elaborar propostes crítiques per a guiar accions multidisciplinàries encaminades i sostingudes en el temps per a trencar aquest cercle viciós de la pobresa, creant actituds, valors i microespais que trenquen amb aquest fet:

- Nomenar les coses com són: la aporofobia existeix en totes les persones, en major o menor grau. Totes les esferes socials (des de la família, passant per l'escola, fins als mitjans de comunicació ens eduquen aporofòbica). Cal desconstruir l'educat en aquesta direcció. Els mestres i totes les persones que actuen sobre aquestes realitats han de canviar aquesta visió.
- Cal comprometre's a canviar-la, a combatre aquesta actituds i realitats. És un pas imprescindible si volem construir una educació incloent. Això exigeix altres compromisos que passen per donar valor social i dignitat a les persones subjectes del procés educatiu.
- La interculturalitat com a valor guia de les relacions entre diferents. Les seves cultures com a part del diàleg relacional i com a contingut base del nostre procés educatiu.
- Creació de microespais i climes de confiança i parèsia per a poder donar una altra visió pràctica d'altres relacions i d'altres formes comunes de llegir i interpretar el món ("obrir el ventall de les possibilitats, l'inèdit viable"). Foment de la motivació interna (un nou context mental i intern) que retro-alimenti un procés continu de formació. La discontinuïtat en el mateix és una marxa enrere i un tornar a començar amb una dilapidació no sols de recursos econòmics, sinó d'esforços humans de les persones implicades.
- Sinèrgies entre serveis socials, infraestructures i recursos humans amb altres processos educatius. Creació d'un viable Projecte Territorial Educatiu del Barri dins del Pla d'Acció de Preferent per a aquest. L'educació per si sols no canvia o transforma una realitat social. La voluntat política-administrativa i l'organització i la participació social des de baix són necessàries per a aquesta. És quan es donen aquestes condicions quan l'educació adquireix el seu valor imprescindible en el seu paper transformador i no reproductor.
- És necessària una acció comunitària per a trencar el cercle de la pobresa i evitar la seva deriva en lumpen amb totes les seves connotacions: delinqüència, por, violència, desesperança, desconfiança, murrieria personal, falta de salut física i mental...
- Creació d'equips multidisciplinaris que eixamplin les àrees d'intervenció no sols educatives (connexió progressiva de nivells acadèmics, complementarietat amb actuacions d'educació no formal); sinó també com a assessorament jurídic i habitabilitat. Un altre requisit associat i necessari seria garantir equips estables i una major estabilitat dels professionals que formen aquests equips. Dins d'aquesta proposta caldria integrar el voluntariat social i al mateix alumnat capaç de fer un assessorament i reforç en les actuacions de la formació alfabetitzadora o bàsica.

- Desmuntar progressivament el model de gueto en què s'ha convertit el barri. Model per a invisibilitzar la pobresa separant-la i desplaçant-la de la resta dels ciutadans que conformen la ciutat. Impossibilitant un entorn o context extern que reforci el treball educatiu conscientitzador i superador d'aquestes realitats constretes. Tasca difícil però necessària, que requereix l'actuació conjunta de diverses Conselleries (d'Igualtat i Polítiques inclusives, d'Habitatge i Arquitectura climàtica, de Política Territorial, Obra pública i Mobilitat).

Amb aquesta síntesi de línies o propostes que pretenem:

- Aconseguir generar una sensibilitat social injusta que regenera contínuament la pobresa tractant de formar ciutadans compromesos realment amb la transformació i millora social de la seva realitat, que superi visions romàntiques i sensibleres que al mateix temps, i en moltes ocasions, oculten accions manipuladores (xarxa clientelista, generació de dependències, infravaloracions...) en aquestes persones desfavorides socialment i que reforcen o cronifiquen aquesta realitat de la qual es pretén superar.
- I denunciar la falta de drets i per tant de la dignitat humana, fent referència a el recollit pel Comitè de Drets Econòmics, Socials i Culturals de la Nacions Unides en el 2001:

“Des d'una perspectiva dels drets humans, la pobresa constitueix una condició humana que es caracteritza per la privació contínua o crònica dels recursos, la capacitat, les opcions, la seguretat i el poder necessari per a gaudir d'un nivell de vida adequat i d'altres drets civils, culturals, econòmics, polítics i socials.”



Paulo Freire
INSTITUTO
PAULO FREIRE

[Mi Cuenta](#)


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

SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA
€ 18,72
IVA IVA € 0,72



EL PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA
€ 18,72
IVA IVA € 0,72



DAVID Y GOLIAT. LA PRIMERA DE LAS ECONOMÍAS DIVERSAS.
€ 18,72
IVA IVA € 0,72



APRENDIENDO CON PERSONAS ADULTAS
€ 18,72
IVA IVA € 0,72

COLECCIONES

- Aprendizajes, posiciones y procesos
- Coediciones
- eines d'innovació educativa
- Laboratori Ettore Gelpi
- Materials-Materiales
- 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

Apdo. de correo 75
46100 Kátiva

INVESTIR LAS WEB
Instituto Paulo Freire
Economía Popular

Portada | [Iniciativa social](#) | [Profesión de Sacer](#)

Reservados todos los derechos. [política de privacidad](#)

Reflexions i indagacions sobre el voluntariat, l'alfabetització i alguna cosa més que rebost

Agustí Pascual Cabo, doctor en Pedagogia i XIXé Premi Ciutat de Dénia
per a la Formació de Persones Adultes



“... de l’heterogeni panorama de corrents culturals que hem intentat ressenyar, es desprenien, malgrat la diversitat, alguns trets comuns: l’esperit crític de la realitat contemporània, una tendència a articular el fet cultural en la totalitat de fets socials, el que implicava un criteri de “popularització de la cultura” (bé en el seu sentit radical o bé en sentit aparençal o “populista”); en fi, el moralisme, eixa càrrega ètica de les quals van impregnades tantes obres de la tradició cultural espanyola, unida, en algunes ocasions, al utopisme educacional, és a dir, a eixe intent des del qual tot gravite sobre una part del binomi costia –escola–, oblidant o senzillament posposant l’altre –rebost– en realitat alguna cosa més que rebost”. (Tuñón de Lara, 1977, pp. 265-266)¹

La complexa realitat de la societat de vegades no facilita una lectura contemporània, no tant perquè no es puga arribar a comprendre sinó a percebre en totes les dimensions que suposa la indagació i la reflexió en una narració com la que tractarem de desenvolupar. Enllaçarem temes com el voluntariat, la recerca sobre el sentit de la vida, afirmacions i reflexions sobre la pobresa i l’exclusió social, certes tendències i consideracions sobre el treball i la importància dels processos d’alfabetització públics.

El text i les idees aportades han de llegir-se com un intent, encara que limitat, d’indagar en les pròpies experiències i no una categorització intel·lectual d’afirmacions, de premisses, de supòsits i de conclusions que podria suposar un estudi amb profunditat. En altres paraules, m’agradaria aportar elements d’anàlisi i de reflexió a la manera gramsciana de la lectura de les realitats del “rebost”. Comencem a partir d’una qüestió: no serà que educar-nos forma part de la vida, de la vida en comunitat, de la nostra sociabilitat, de la nostra comprensió de la realitat, del nostre pensament, en definitiva de la nostra essència del ser? Els nostres contextos serien com llocs educatius per a aprendre, per a orientar la pròpia racionalitat, la pròpia manera de ser. Actitud que, des de la llibertat, pren en el món, la manera en què penses, la manera en què deixes que t’arriben les coses, la manera que afrontes la vida, la teua pròpia existència i, com no, la manera de com et relaciones amb aquelles persones que t’envolten. No és estrany que la idea grega d’escola, d’«*scholé*», estigués lligada al joc, a la idea de no fer del temps alguna cosa que siga rendible. És un temps de joc lliure per a desenvolupar les pròpies facultats intel·lectuals, sense marcar cap objectiu, ni meta, ni finalitat concreta. Si ho traslladem al temps present, considerem que no es tracta d’informar o d’aportar coneixements sinó més bé a formar-se o millor de

¹ Tuñón de Lara, M. (1977). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Ed. Tecnos. 3ª edición, corregida y ampliada. Traducció pròpia.

formar-nos d'acord amb les pròpies circumstàncies i realitats. És per tant un exercici intel·lectual de comprendre i d'aprendre de la comunitat i en la comunitat. Exercici en favor de determinada forma de viure a través del discurs interior, de l'activitat espiritual com la meditació, el diàleg intern o la representació imaginativa cap el cosmos o cap a terra. Indagar en la manera de pensar, com deixes que t'arriben les coses del món i com li aportes la teua interpretació.

Segurament els grans projectes de la humanitat com són els drets humans, els drets dels pobles, i d'altres "inalienables", no es fan realitat només des de les constitucions, des de les lleis i des de les normatives administratives. Possiblement des de l'educació, a través de l'aprenentatge vicari, de la comunicació i el diàleg, des del fer i actuar des de les coses xicotetes assumirem una consciència i una actitud resilient que "contagiarà com una pandèmia" i canviarà la realitat que ens rodeja.

Sobre el voluntariat

Encara que siga una obvietat, cadascú passa per èpoques, temps i circumstàncies personals que li fan pensar, actuar o fer de manera diferent. Així, de vegades, entrem en un procés d'autoconeixement per tal d'aprendre a abandonar les seguretats que ens construïm i percebem, les incerteses que formen part del pensament i la racionalitat i els equilibris mentals i físics que ens conformen. No busquem un altre jo sinó simplement "conduir" sense que les pors impedisquen o limiten les possibilitats de "viure" o de "sobreviure"². D'ací la diversitat conceptual, o millor d'acció o de fer, que sobre el "voluntariat" tenim. La manera d'entendre, compartir i fins i tot de percebre la realitat delimita, en molts casos, com es "viu" i es comparteix el voluntariat. El que sí sembla que ens uneix és la forma vital de voler canviar o transformar la realitat, les relacions i les comunicacions, tot i que siga de manera diferent i diversa. El compartir i l'acompanyar de forma altruista i solidària a altres persones o grups ens fan sentir bé, i segurament amb això també produeixen, a l'inrevés, una experiència única que només podem expressar a través de l'agraïment. Probablement a través de l'autoconeixement i dels propòsits personals en els contextos socials realitzem una tasca de desconstrucció dels propis prejudicis que ens apropa a la "humanització", d'un tracte horitzontal i lliure. Per la curta experiència açò es transmet, però sobretot es desenvolupa a través de moltes accions (acollida, menjador social, economats, recolzament acadèmic). L'anomenada "ajuda" finalment es converteix en una reciprocitat que ens aporta sentit a la nostra existència. I és que la relació d'ajuda podríem definir-la com la comunicació de saber escoltar, dialogar, comprendre (posar-se en la situació de l'altre), la relació de no jutjar i l'acompanyament cap a l'autonomia i la llibertat de decidir. Si sabem què esperem de nosaltres podrem amb els altres: comprendre els sentiments i les emocions d'allò que vivim; participar dels sofriments, dels anhels, de les il·lusions i de les es-

perances; l'indagar o l'examinar les dificultats i buscar el sentit dels problemes; el mirar i l'escolltar com a persones que són i som³.

De vegades formem part d'equips de voluntaris que es converteixen en amics que compartim les tasques i les accions a fer. Transformem les experiències en alegries quotidianes, i per què no dir-ho, en relacions de comprensió, empatia i d'acceptació des de les divergències. El que fem no es pot qualificar de grans intervencions, grans accions o grans projectes, més bé són el contrari, però ens recorda l'afirmació atribuïda a Educardo Galeano (i que segons d'altres és un proverbi africà), *molta gent xicoteta, en llocs xicotets, fent coses xicotetes, pot canviar el món*. Certament és poc el que pot fer una persona o un grup de persones, però sentir que allò que fem és important ens allunya de les superficialitats, els dubtes, les acusacions i les desconfiances, tan íntimament lligades a les xarxes socials i a les xafarderies. I és que no només les “xicotetes” accions canvien el món sinó també la manera de viure i de percebre-nos. Elegim, a través de la nostra llibertat, com volem viure, si amb odi, ràbia, rancor i ressentiment o, pel contrari, amb amor, solidaritat, respecte, consideració i empatia. És un viure no només des de l'interior sinó també amb els qui ens acompanyen, amb els altres, amb els grups, amb la comunitat, en definitiva, amb la societat. És un estil de vida més humà i humanitzant en la recerca d'una qualitat per a millorar el donar-nos, l'entregar-nos, el trobar-nos i, fins i tot el retrobar-nos. Hem de confiar, fiar-se, i percebre, el contrari del que alguns pensen, que el qui no està contra nosaltres està a favor nostre. És una manera d'admetre que no hem de discriminar i excloure els qui no són o no pensen com nosaltres. Probablement des d'un pensament ingenu s'obri un nou món, una nova il·lustració en l'estima, en l'amor i que, segurament, ens facilitarà una vida amb sentit malgrat els dubtes, les incerteses, les contradiccions, les inseguretats, les impermanències...

Considerem que, des dels deu principis que han de caracteritzar als agents del voluntariat de Càritas (curs de formació)⁴, tal com se'ns proposa, fem un triple viatge com a voluntariat: un primer per a eixir del propi “jo” per a arribar a l'altre, a la seua dignitat, als seus Drets, des del respecte, des de l'educació, des de la proximitat fraterna, des de l'acceptació sense distincions i, per tant, sense cap prejudici. Un viatge que suposa ser acompanyant⁵, companys de camí per descobrir les nostres capacitats, les qualitats, els talents... i atents per a la promoció integral i des d'una *actitud activa* per superar i eixir de les profunditats de la pobresa i l'exclusió per si mateix. Un segon viatge per a eixir del voluntariat com a un “*hobby*” per a arribar al voluntariat com a responsabilitat personal i compartida. Configurar equips per a compartir, per a l'ensenyament i l'aprenentatge, per a reflexionar sobre l'acció i el fer, des de l'escollta profunda, respectant ritmes i llibertats. Per últim, fer un viatge cap a l'estil i opció de vida, del significat però sempre des de la humilitat. Desprendre's del propi “*ego*” i buscar un “vertader jo” que ens apropa als altres sense, com hem dit, prejudicis però també sense jutjar. Sempre des de la solidaritat, la integritat, la honestetat

³ Com ens deien en el curs de formació del voluntariat “qui se sent acceptat incondicionalment camina cap a l'autoacceptació”. Podríem afegir-hi: qui se sent estimat camina cap a l'autoestima, qui se sent valorat camina cap a l'autovaloració, qui se sent considerat camina cap a l'autoconsideració, qui se sent volgut camina cap a l'autovoler-se.

⁴ <https://www.caritasvalencia.org/main-files/uploads/sites/10/2019/02/Diez-principios-que-caracterizan-a-todo-agente-de-C%C3%A1ritas.pdf>

⁵ <https://saviapsicosalud.com/la-filosofia-del-acompanar/>

⁶ <https://www.amazon.es/caballero-armadura-oxidada-Audiolibro-Jorge-Coaching/dp/8460943445>

⁷ Esfahani Smith, Emily (2017). *El arte de cultivar una vida con sentido*. Barcelona: Ediciones Urano. Pàgina 25.

⁸ Aristòtil. *Ètica a Nicòmaco*.

⁹ Arendt, H. (1993). *La condició humana*. Barcelona: Ediciones Paidós. Pàgines 215 i ss. i 277 i ss.

i també de l'agraïment de tot allò que hem rebut i rebem. Tanmateix en estos viatges no estem exempts de les autocontemplacions, de la vanitat de creure's millor que altres grups, el criticar o jutjar permanentment, el fixar-se i comparar el que fa cadascú, els comentaris impertinents, el no estar disposat ni disponible als altres, l'expandir rumors i entrar en la taffereria. Que difícil resulta escoltar el que no se sent i mirar allò que no es veu, és com tractar de voler comprendre el conte "el cavaller de l'armadura oxidada"⁶ sense tractar de llevar-se la pròpia.

A la recerca de sentit

Plantear-se les qüestions sobre què és el que fa que la vida valga la pena, quin és el sentit de l'existència o què podem fer per a què la meua vida tinga sentit i ens apropa a la "bona vida" han format part, i formen, d'allò que ens és vital per a trobar-hi sentit. Possiblement, tal com s'esdevé d'allò que afirmem, els xicotets gestos, les xicotetes accions, la comunicació i la relació familiar i d'amistat, els pensaments espirituals o transcendents, els actes humils, els xicotets propòsits, les històries menudes que aporten rellevància a les nostres experiències... són els que ens permet contestar a aquelles qüestions i, d'alguna manera, creen o van creant una cultura del sentit que, encara que no ens apropen a la felicitat, ens faciliten i ens permeten una existència per a seguir endavant.

Com afirma Emily Esfahani (2017)⁷, la indústria de la felicitat continua creixent i, en canvi, com a societat som més desgraciats que mai, "de fet, els científics socials han descobert una trista ironia: perseguir la felicitat fa desgraciades a les persones". Potser que estiguem comparant dues coses no necessàriament en el mateix nivell o dimensió. La cultura del sentir, la recerca d'una vida amb sentit no té per què significar la felicitat o no. La recerca d'una vida amb sentit té a veure amb la satisfacció però també amb el creixement personal i, si més no, amb els traumes, amb les penalitats, amb les pèrdues, amb les tristeses... La felicitat està lligada a l'"hedonia", principi de plaer, la bona vida amb l'absència de sofriment físic i mental; com un estat mental i emocional positiu que ix des de l'interior de la persona però que de vegades són sentiments fugaços. La vida amb sentit no està lligada al principi del plaer *per se* sinó a allò que ens vincula a la resta d'éssers vius. És l'altre camí cap al bon viure, l'"eudaimonia", és el floriment humà, exigeix com deia Aristòtil⁸, cultivar en el teu interior les millors qualitats morals i intel·lectuals i viure d'acord amb el teu potencial. És la "*vita activa*" que plantejava Arendt⁹, en què contribueixes i t'impliques en la teua comunitat, una vida de desenvolupament dels talents, de les intel·ligències com a potencial que tothom tenim.

Les persones que es concentren en trobar sentit a les seues vides troben les seues fonts per totes bandes i si es connecten amb eixes fonts, la seua vida serà més enriquidora i possiblement podran ajudar a altres per tal que facen el mateix. Són per-

sones que “transformen el món” amb les seues històries ordinàries o extraordinàries, amb un sentit senzill i humil però amb la finalitat de millorar el món i ser útils als altres.

Ens agradaria destacar, del repàs històric filosòfic que fa Emily Esfahani respecte de la qüestió: quin és el sentit o el valor de la vida, de l'existència?, el *mite de Sísifo* d'Albert Camus¹⁰, com a text que ens aporta un significat de la nostra indagació. Encara que tot el que treballem, totes les persones i les coses que amem, i fins i tot el que som i esperem ser, s'esvairà amb la certesa absoluta de la mort, de la desaparició i de l'oblit. Tal com il·lustra Camus, l'antic heroi grec Sísifo, que fou condemnat pels deus a pujar una roca (la cosa) fins al cim d'una muntanya, per a què esta caiga rodant cada vegada poc abans d'abastar-lo i al llarg de tota l'eternitat, ens mostra la inutilitat i el sense sentit de la seua existència. Cada vegada que retorna al peu de la muntanya, s'enfronta a una decisió: rendir-se o seguir intentant-ho, i Sísifo “elegix” seguir intentant-ho. Al menysprear els déus, Sísifo es converteix en l'amo del seu destí, en allò que li aporta sentit o valor a la seua vida. Des d'este exemple podem considerar la nostra llibertat per a crear el sentit o el valor de la nostra vida. El valor o el sentit que li aportem depèn d'un mateix i no del que ens diguen, pensen o facen altres. És per això que uns trobaran el sentit en la fe, en Déu, en la transcendència, altres en la quotidianitat de les narracions de la seues vides, altres en l'atenció a una o unes persones, altres en la pertinença a una família, tribu, a una o a unes mascotes, a una o a unes coses, com cuidar una planta... en definitiva, cadascú troba la seua cosa (roca), a la qual li dedica la seua vida, la seua existència. “*L'efecte Ikea*” sobre el valor que suposa l'esforç de realitzar una tasca o treball, com muntar uns mobles, s'estén a altres accions, tasques o treballs que ens aporten significació o sentit a allò que fem. Quan ens dediquem a tasques difícils, o no tan difícils, però que ens requereixen un esforç, físic o intel·lectual, ens enfrontem a reptes directament en els quals podem trobar el vertader sentit de la nostra vida.

A través de la recerca, la indagació i fins i tot de l'anàlisi de múltiples investigacions que recull, Emily Esfahani (2017) extrau quatre pilars, que ens semblen importants, i que donen sentit a la vida:

- a. *la pertinença*, la connexió i els vincles amb altres persones i/o comunitats de formes positives. Tots necessitem ser compresos, valorats i rebre afectes pels familiars, parelles o amics; així com tots necessitem sentir-nos que pertanyem a algun lloc, a un grup, a una “tribu”. No obstant això afegiríem, també, que tots necessitem de moments d'intimitat.
- b. *el propòsit*, la finalitat o l'objectiu de fer alguna cosa productiva pels altres; no es tracta de propòsits molt lloables: d'acabar amb la fam en el món o acabar amb les guerres. Podem trobar el propòsit en ser una bona mare

¹⁰ Camus, A. (2006). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza Editorial.

¹¹ Beltrán, J. (2009).
 Contar la vida: un viaje
 pedagógico, en Arenas-
 Dolz i Gallegos (editores).
El ciudadano democrático.
Reflexiones éticas
para una educación
intercultural. Madrid:
 Plaza y Valdés Editores.
 Pàgines 249-269.

o un bon pare, crear un entorn més alegre amb la gent que ens rodeja, fer que la vida de la comunitat siga agradable o simplement cuidant de la teua mascota. Es pot considerar com allò que motiva les nostres conductes i és el principi organitzador de les nostres vides, ens permet a més d'un sentit una capacitat de resiliència. Per a viure amb propòsit cal una autoreflexió i un autoconeixement perquè tots tenim diferents qualitats, talents, experiències, punts forts, capacitats innates, vocacions, valors, identitats i circumstàncies que ens fan ser tal com som. La persona que té propòsits no li preocupen els beneficis personals, sinó fer del món un lloc millor. També podem optar per descobrir els propòsits adoptant una actitud de servei, és el cas del voluntariat, en les tasques quotidianes i en les relacions personals i socials.

- c. *la narrativa*, la creació de relats o històries que ajuden a comprendre'ns a nosaltres i al món. Són especialment importants quan es tracta de buscar i identificar la nostra identitat, de comprendre'ns qui som i com hem arribat fins ací. La possibilitat de reescriure les nostres històries d'una manera positiva se sustenta en el fet que som una expressió única en el món, i això ens permet revisar, corregir i fins i tot reinterpretar les històries que contem sobre la nostra vida sense la necessitat de comparar-nos ni de competir amb altres vides. Com expressa Emily Esfahani (2017): "Algunes històries, per exemple, es caracteritzen per una transformació interna i pel creixement personal, mentre que altres ho fan per l'estancament o la regressió; en unes hi ha comunió, amor i sentit de pertinença, mentre que en altres impera la soledat i l'aïllament; en unes domina l'acció, o la creença que tots podem tenir el control de la nostra vida; en altres la impotència, mentre que en altres es produeix una combinació d'estos temes" (p.143). De vegades descobrim com l'adversitat, els problemes o els entrebancs ens fan créixer i evolucionar i ho descobrim a través de les nostres pròpies narracions, d'ací la importància dels processos d'alfabetització que desenvoluparem més endavant. Un excel·lent exemple d'esta narrativa és "*contar la vida: un viaje pedagógico*" de José Beltrán¹¹.
- d. *La transcendència*, les experiències místiques, espirituals i religioses de la pèrdua del jo ens aporten també sentit. El sentir-se insignificants davant del temps, de la història, de l'univers... ens aporta una humilitat total que paradoxalment ens envaeix amb un sentit poderós i profund de la nostra existència. A través d'una experiència transcendent, anar més enllà, ens fa sentir que ens hem elevat per damunt d'allò quotidià i ens apropa a una dimensió diferent.

Les persones que són capaces de créixer en l'adversitat ho fan recurrent als pilars del sentit. Ningú de nosaltres ens lliurarem d'experimentar algun tipus de sofriment, d'ací la importància de crear una "*cultura del sentit*" que ens aparte de les distraccions, i ens possibilita el treball introspectiu i les experiències que s'esdevenen d'estos pilars. Si com deia Antonio Machado, "tot neci confon valor amb preu" hauríem de convindre, des de la sabiduria de la indagació, que allò gratuït, allò que ens aporta sentit i valor a la vida, és el que fa de tots nosaltres iguals i a la vegada diferents. Potser siga un bon moment per retornar al principi i preguntar-nos: com hem de viure la nostra vida finita, quin és el sentit de la nostra vida. Per tal de respondre podríem considerar allò que ens envolta, el context sociocultural i, com no, indagar no només en el nosaltres sinó també amb els altres, en allò que ens uneix.

Des de la lectura de documentació

De vegades la lectura de documentació ens facilita no només buscar referències sinó també evidències per tal de comprendre i enfrontar-se a la complexa realitat, encara que siga de diferents maneres. Si bé les evidències no canvien les pròpies creences potser, o si més no, les puguen qüestionar. És per això que s'exposaran i es comentaran a continuació, molt breument, aquelles afirmacions procedents de les dades que aporta l'informe sobre exclusió i desenvolupament social en la Comunitat Valenciana (C.V.) publicat l'any 2022 de la fundació FOESSA¹². La crisi sanitària que estem passant ha deixat una profunda petjada en la societat valenciana i ha provocat, com cabia esperar, un increment de l'exclusió i la pobresa, un eixamplament de l'exclusió social entre persones i famílies que acumulaven més dificultats d'integració. Segons l'informe es tracta "per un costat, d'aportar dades que ajuden a la societat a dimensionar l'impacte de la crisi i identificar a les persones i grups socials més afectats i, per altre, afavorir la reflexió profunda que ens convida a repensar el model social i relacional, el model econòmic i de redistribució, així com els valors sobre els que sustentar la convivència, amb l'objectiu últim d'evitar la cronificació de les situacions de pobresa i exclusió social amb la mirada posada en la transformació social cap a una societat més justa".

De manera resumida les conclusions de l'informe són les següents:

1. Creixen l'exclusió severa i la integració precària, i es redueix la integració plena. Les persones en situació d'exclusió social representen el 21,3% de la població de la C.V., al voltant de 1.076.000 persones (exclusió moderada 9% i exclusió severa 12,3%).
2. L'exclusió en l'eix polític i de ciutadania (participació política, educació, vivenda i salut) és la que afecta a una major proporció de persones, si bé les situacions que més creixen són les que afecten a l'eix social i econòmic. D'acord amb les dades de l'enquesta, el 35,1% de la població valenciana està

¹² FUNDACIÓN FOESSA (fomento de estudios sociales y de sociología aplicada). Informe: <https://www.foessa.es/blog/informe-foessa-en-la-comunidad-valenciana-la-exclusion-social-se-reduce-aunque-se-mantiene-por-encima-de-la-media-espanola/> Presentació: <https://youtu.be/YBleqtVaARw>

afectada per una situació d'exclusió en el l'eix econòmic, el 44,6% en l'eix polític i de ciutadania, i el 18,3% en l'eix social i relacional.

3. Augmenta el percentatge de persones amb problemes en quatre o més dimensions de la vida quotidiana (ocupació, consum, participació política, educació, vivenda, salut, conflicte social i aïllament social), amb un deteriorament especialment acusat en la dimensió de l'ocupació i del conflicte social. L'empitjorament de la situació: el percentatge que no presenta problemes en cap dimensió s'ha reduït del 51,4% (2018) al 37,5% (2021), mentre que el de persones que tenen problemes en una dimensió passa del 21% al 29%, i el qui té problemes en quatre o més dimensions passa del 9% al 12,5% de la població.
4. Inestabilitat laboral, pobresa, despeses excessives de vivenda i problemes d'accés als medicaments són els problemes més freqüents i afecten quasi a un 15% de la població. Els eixos i dimensions de l'exclusió al qual fan referència s'esdevenen de la situació de les famílies i les persones amb relació a 37 indicadors específics (cal anar a l'informe). És obvia la interrelació entre els quatre indicadors; l'ocupació, el consum, la vivenda i la salut, s'esdevenen de l'absència d'uns ingressos econòmics mínims per a donar resposta al conjunt de les necessitats de les famílies.
5. Els col·lectius més afectats per l'exclusió social: llars pobres o sense ingressos, persona sustentadora principal en recerca d'ocupació i famílies nombroses. Hi ha nou perfils o col·lectius que registren a la C.V. taxes d'exclusió social superior al 40%. Es tracta de llars sense ingressos, 98%; llars en situació de pobresa severa, 93,8%; llars els sustentadors de les quals està a la recerca d'ocupació, 82,8%; llars de més de cinc persones, 62,5%; llars la persona sustentadora de la qual està inactiva, 48,7%; llars la persona sustentadora del qual és de nacionalitat estrangera, 48,7%; llars la persona sustentadora principal no té estudis o té estudis incomplets, 44,9%; i llars monoparentals, 41%.
6. L'exclusió respecte de 2018 creix entre la població sense ingressos i residents en àrees rurals, i es redueix entre la població estrangera.
7. La COVID-19 sacseja el mercat de treball i creix la inestabilitat laboral. Els canvis han provocat l'increment de les situacions d'exclusió vinculades a l'eix econòmic i, particularment, a la dimensió de l'ocupació. L'exclusió de l'ocupació va créixer de forma molt acusada del 17% al 27,5%.
8. S'intensifiquen les dificultats d'accés a la vivenda i creixen les situacions d'exclusió residencial. L'exclusió de la vivenda afecta en 2021 al 15,7% de les llars de la C.V. i al 18,6% de la població. Els problemes concrets en els quals es veu implicat un major percentatge de les llars són els relacionats amb les

despeses excessives de la vivenda, 11% de les llars; i els relacionats amb les situacions d'insalubritat (humitats, brutícia i olors), 8,6% de les llars. El 24,8% de la població valenciana en situació d'exclusió social es troba en una situació de vivenda insegura i el 23,9% en una situació de vivenda inadequada.

9. Augmenten les llars i la població amb problemes d'exclusió social en la dimensió de la salut. Els problemes més prevalents en l'àmbit de la salut són la falta d'accés als medicaments i la presència de situacions de discapacitat, malaltia crònica o problemes greus de salut, 5,6%. Destacaríem la malaltia o trastorn mental que representa el 8,9% de la població de la C.V.
10. La pandèmia i la crisi associada tensen i erosionen les xarxes de recolzament familiar. El conflicte social, la dimensió sobre la qualitat de relacions dintre de les llars valencianes ha passat d'afectar a un 5,9% de la població en 2018 a un 15% en 2021 (s'ha triplicat el nombre de persones les relacions de les quals presenten dificultats serioses de convivència).
11. La bretxa digital multiplica l'impacte de l'exclusió. Per a reduir el risc de contagis i combatre la pandèmia les mesures s'han basat en la distància social i la limitació de moviments i contacte entre persones. L'entorn digital s'ha convertit en un element clau. Contar amb connexió il·limitada de dades, un dispositiu amb connexió a internet i habilitats suficients per a utilitzar l'entorn digital són tres elements que poden marcar la diferència en la societat. L'absència d'algun d'ells a la llar implica caure en situació de bretxa digital. El percentatge situat en la bretxa digital és del 54,3% per al conjunt de la població en situació d'exclusió. Les diferències es donen en allò que es refereix a la disponibilitat il·limitada a la xarxa, i la presència en la llar d'alguna persona amb habilitats informàtiques bàsiques.
12. Amb els seus límits, la creació de l'IMV (ingrés mínim vital) i el creixement del nombre de persones beneficiàries de la Renda Valenciana d'Inclusió contribueixen a pal·liar l'impacte de la crisi sobre les llars més pobres. Tanmateix existeixen una sèrie d'entrebancs: la població que ho necessita no disposa d'informació suficient per a sol·licitar-ho, dificultats en la recollida i lliurament de la documentació (qüestions burocràtiques).

Si totes les dades són importantíssimes, creguem oportú destacar de manera resumida: l'exclusió severa, l'exclusió en l'eix econòmic, l'augment de persones que no arriben a quatre o més dimensions de la vida quotidiana, la inestabilitat laboral (ocupació i ingressos econòmics), la pobresa, les despeses excessives de vivenda, els problemes d'accés als medicaments i l'exclusió social en la dimensió de la salut, la bretxa digital i, des del nostre punt d'anàlisi, l'augment espectacular de l'erosió de les xarxes

¹³ <https://elpais.com/eps/psicologia-y-bienestar/2022-01-27/por-que-millones-de-estadounidenses-estan-dejando-sus-empleos.html>

¹⁴ <https://www.newyorker.com/magazine/2017/06/05/the-work-you-do-the-person-you-are>

¹⁵ Bregman, R. (2017). *Utopía para realistas*. Barcelona: Editorial Salamandra.

de recolzament familiar i comunitaris. Alguns dels temes que desenvolupem en este text tracten d'aportar elements de reflexió a estes “evidències”. A més, arran de l'última conclusió, ens agradaria afegir una reflexió sobre el tema del treball.

Tu no eres el teu treball.

Ja fa alguns anys vaig escoltar esta frase. És una frase contundent, sense paliatius, que et fa reconsiderar la vida. Cadascú viu les seues circumstàncies, les seues penes, els seus problemes, però també la seua felicitat, les seues alegries... de manera diferent i, encara més, s'enfronta a ells de distinta manera. Potser la pandèmia haja remogut altres virus. Així ens ho fa saber Francesc Miralles (2022)¹³ arran de la Gran Dimissió o la Gran Renúncia (*The Great Resignation*), un fenomen que defineix l'abandó dels llocs de treball per part de milions de persones. No es tracta del síndrome del socarrat (*burnout*) ni tampoc l'adhesió a moviments en contra del treball, sinó sobretot a la reivindicació d'una vida i identitat pròpies, més enllà del salari o funció productiva. Segons Francesc Miralles, només en novembre de 2021, el departament de treball dels EE.UU. estimà que més de quatre milions d'estatunidencs havien deixat els seus treballs i, en el continent europeu, el Regne Unit i França encapçalen esta inesperada fuga de la força laboral. Els sectors on s'ha produït esta situació han sigut la restauració, el transport o l'atenció sanitària. Molts desertors (*quitters*) senten la necessitat d'una pausa per a omplir-se d'ells mateix, de la recerca d'autonomia i llibertat personal, de reconstruir aquelles vivències, experiències o activitats que els produeixen sentit i/o felicitat quan han estat “tancats” per la pandèmia, com són l'estar amb els fills, cuinar, relacions familiars... S'han adonat que es necessita menys del que pensaven per viure i que l'actiu més important que disposen és el temps.

Però l'aprenentatge més important ens ho comentava Toni Morrison, premi Nobel de literatura, quan va escriure en la revista *New Yorker* en 2017¹⁴: “Això va ser el que vaig sentir: 1. Siga quina siga la feina, fes-ho bé, no per al cap sinó per tu mateix; 2. Tu fas la feina; ella no et fa a tu; 3. La teua vida real està amb la teua família; 4. No eres la feina que fas; eres la persona que eres. Des d'aleshores he treballat per a tota mena de persones, genis i idiotes, d'enginy ràpid i avorrit, de cor gros i estret. He tingut molts tipus de feines, però des d'aquella conversa (...), mai he considerat que el nivell de treball fora la mesura de mi mateix, i mai he posat la seguretat d'una feina per sobre del valor de la llar.”

Però també hi ha propostes més racionalistes; en este sentit, destacaríem la *Utopia per a realistes*, de l'historiador, periodista i ideològicament eclèctic holandès Rutger Bregman¹⁵. La invitació a construir un millor ordre social no és abstracta sinó que es concreta en temes com la llibertat de moviment en un món sense fronteres, la consideració de la jornada laboral de temps reduït i, el que sense dubte és el tema estrella, l'adopció de la renda bàsica universal: que tot ésser humà, pel fet de ser-ho,

reba un ingrés. Resulta interessant políticament que tant des de la ideologia progressista o d'esquerres o des de la ideologia conservadora o de dretes¹⁶ siga una proposta, la renda bàsica universal, considerada i acceptada, encara que des d'arguments molt diferents i distants. El neurocientífic Facundo Manes¹⁷ comentava que per a activar el cervell com a òrgan del servei social i de l'aprenentatge cal equivocar-se; per això, des de les realitats, però sobretot des dels terrenys per a descobrir, caldrà enllestir les propostes de Rutger Bregman. I és que com deia Eduardo Galeano¹⁸ en *el "llibre dels abraços"*: "la por de saber ens condueix a la ignorància, la por a fer ens redueix a la impotència". En el cor de les equivocacions segurament estaran els recursos per a enfrontar-se a les nostres pors, com un exercici de reivindicació de la llibertat. Si hem començat el text amb el binomi costià de "l'escola" i el "rebot", acabarem amb els processos d'alfabetització que uneixen este binomi.

L'alegria de relacionar-se, de dialogar i de compartir: un camí cap als processos d'alfabetització públics¹⁹

Alfabetitzar és més que l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i les operacions matemàtiques. Alfabetitzar abraça tot tipus de capacitats, competències, habilitats, destreses i fins i tot actituds per a participar en una societat democràtica. Així, podem considerar que la persona alfabetitzada es fa en el món a través de les experiències, de les relacions, de les vivències, de les comprensions i de les expressions, mentre que el ser analfabet és una forma d'estar en el món, una persona que assumeix acríticament les idees, els pensaments, el model de societat... és un receptor i un consumidor de les xarxes socials, de tot allò que ens inunda des de les tecnologies però també des dels mitjans de comunicació social. Des d'una vessant normativa administrativa, la paraula "alfabetització" desapareix i queda relegada per l'educació o formació bàsica de l'escola, quan no pels discursos i narracions europees de l'educació al llarg i ample de la vida. Per tant, l'alfabetització deixa d'ocupar un lloc a l'escenari social i cultural i es converteix en un "residu" educatiu.

Considerem que els processos d'alfabetització són imprescindibles, necessaris i, a més, constitueixen un element fonamental per als *processos democràtics* de la cultura i de la societat. La recerca d'una formació de persones adultes (FPA) emancipadora passa per recuperar l'alfabetització pública, "política", per llegir i escriure no només les paraules sinó fonamentalment per desenvolupar les habilitats de comprensió i d'expressió de les nostres realitats, de tot allò que ens rodeja, per activar-se personalment i comunitàriament. Només des de la possibilitat de decidir, de fer coses amb les paraules, amb els fets i les accions, podem transformar les nostres vides i transformar allò que tenim en comú. Per tant, l'alfabetització no és l'adquisició d'una tècnica o una habilitat concreta sinó que cal enllestir-la com una forma de vida i d'entendre la vida, d'aportar-li sentit, per a la incorporació als drets, als deures i a les res-

¹⁶ És el cas de Milton Friedman, defensor del neoliberalisme i premi Nobel d'economia en 1976.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=4ebt-yHf3mY>

¹⁸ Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Madrid: Ed. Siglo XXI. Pàgina 83.

¹⁹ Els processos d'alfabetització públics és segurament un concepte mal considerat perquè la paraula "alfabetització", i sobretot "analfabet", suposa una idea pejorativa d'una persona, tant culturalment com socialment. Tant de bo que trobarem una expressió més acceptada que emmarcara millor el significat dels processos d'alfabetització públics. No és així, encara que en este apartat i en el següent proliferen trets, característiques i expressions que podríem utilitzar-los indistintament com: formació de persones adultes emancipadores; les accions culturals transformadores; les narracions d'estar i de relacionar-se amb el món; les formes d'entendre i aportar sentit a la vida; l'exercici per a la llibertat i la participació ciutadana; l'exercici per abastar l'hegemonia davant dels diferents poders; la capacitat de pensar dialècticament; l'exercici d'autoconeixement personal, la comunicació i la comunitat, creació de noves formes de vida en comú per a transformar la informació i els coneixements. Possiblement altres generacions seran més creatives i innovadores.

ponsabilitats col·lectives, públiques, polítiques. Com deien Francisco Beltrán i José Beltrán²⁰: “la noció de política no queda aquí reduïda a la seua accepció més restringida o formal, política partidista o de partits, sinó que s'utilitza en el seu sentit més noble, açò és, polítiques com a “polis”, com exercici cívic de la ciutadania en la participació i en la pressa de decisions sobre les pròpies condicions de vida. I la noció d'alfabetització, quan està informada políticament, amplia el seu significat ja que suposa i exigeix l'avaluació crítica dels nostres discursos, de les nostres assumpcions, de tots aquells tòpics, judicis i opinions que subjauen a les nostres accions educatives.” A més, podríem afegir, que des d'una vessant pedagògica l'estructura de significats del nostre pensament és única i unidireccional, passa per admetre i apropiar-se de l'hegemonia representada pels “poders” en totes les seues vessants. A l'igual que el concepte de democràcia, el d'alfabetització, no és un dret que se'ns concedeix, personalment o socialment, sinó que és un *treball permanent* per a la igualtat i la llibertat com a éssers.

Com hem exposat en altres ocasions, una formació de persones adultes emancipadora es converteix en un *escenari de participació* ciutadana obert a la interculturalitat; un àmbit educatiu de compromís cívic que atén a les necessitats, els interessos i les motivacions de les persones, dels col·lectius i de les comunitats i un *context de vida* que aporta sentit a l'experiència històrica i política de la vida, a la nostra experiència vital com a ciutadans i com a éssers socials. Els processos d'alfabetització pública s'identifiquen doncs en una *formació al llarg i ample de la vida*, que està arrelada en la plasticitat de les nostres ments i en allò que constitueix el bé comú. Des d'esta vessant hi som en un procés d'alfabetització continu, en un procés d'aprenentatge i d'ensenyament inherent a les nostres històries de vida, o com hem comentat abans, a la narrativa que forma part dels pilars que donen sentit a la vida. Podríem convenir que tothom és educador o educadora, al llarg de la vida, però també és analfabet o analfabeta en algun aspecte de la nostra quotidianitat. No reconèixer-ho significaria que no tenim la mateixa naturalesa, diverses i/o diferents debilitats, competències, capacitats, destreses, habilitats... Si reconeguem diferents intel·ligències, per què no reconèixer que podem tenir diferents aptituds i talents sense necessitat de jutjar-nos?

Els processos d'alfabetització per tant ens introdueixen en el descobriment de les dimensions dels coneixements, de la codificació i de la descodificació, també en les pràctiques socials i culturals que ens envolten. La seua anàlisi ens permet llegir les contradiccions sociopolítiques i econòmiques. Comprendre les relacions interiors i les exteriors de la realitat és *pensar dialècticament*, és aprofundir en el món natural i en el món social, però també és aprofundir en l'anàlisi més profunda de l'opressió, de l'exclusió i de la consciència contradictòria que aporta la complexitat de l'hegemonia com a éssers socials.

Els contextos d'alfabetització

Viure en una societat de la informació no significa que estiguem en una societat del coneixement. El pas de la informació al coneixement suposa un processament intel·lectual que va més enllà de la simple reproducció. És per això que des de l'educació s'insisteix en la necessitat de saber reflexionar, analitzar, discernir, esbrinar, criticar... per poder fer que el “pensament” siga un element actiu de la ment i faça de la informació un coneixement per a viure i conviure. Saber qui i què sóc i qui i què som ens apropa al gran repte de la globalització: el desenvolupament intel·lectual i cultural. Al fet d'aprendre a llegir se li ha d'unir l'estima i la sensibilitat per la lectura, per les paraules, pels llenguatges. El diàleg amb les autores i els autors ens farà coneixedors de la pròpia memòria i, en conseqüència, ens aportarà sentit a les pròpies experiències. D'ací la importància en què aprofundia Paulo Freire en la lectura de la paraula i la lectura de la realitat, però no des d'una educació bancària, sinó des d'allò més important educativament, l'accés a la llibertat intel·lectual i a la capacitat de pensar. Com diu Emilio Lledó “(...) allò important és la llibertat de pensament: tenir què pensar, saber què pensar i no tindre la ment aglutinada amb xicotets coàguls que no et permeten entendre, mirar o interpretar.”²¹

El desig d'aprendre, el desenvolupament de la sensibilitat, de les emocions cap a allò que som a través de l'afecte, de l'estima, de la cordialitat, de l'alegria... i també dels espais d'estimar, d'amor, de filiació ens aproximen a l'ésser humà des de totes les vessants i fan que l'alfabetització siga més un procés que un estat. Un procés que s'assemblaria a la comunicació, al vincle verbal entre comú, comunitat i comunicació. La comunicació és a través de la comunitat i la comunitat és comunicació. I és que formem societat no només perquè ens comuniquem sinó que existim com a tals en la comunicació mateix. Encara que puga aparentar una ximpleria, si la comunicació cessa, la societat es dissol i amb ella els qui la componen.

Les noves realitats sorgides de la globalització ens adrecen cap a formes de vida i d'identitat cosmopolites. Les comunitats que estaven centrades en unitats lingüístiques, unitats culturals, i fins i tot en unitats religioses, estan en plena transformació. Hem de pensar en formes plurilingües, en formes multiculturals, interculturals i visions religioses diverses, la qual cosa significa que haurem de transformar els processos d'alfabetització i la formació bàsica, ja que no poden quedar reclosos dintre d'espais escolars, sinó que hauran d'obrir-se i buscar fórmules per a la creació d'aquelles noves formes de vida en comú, de noves formes de recollir i transformar la informació i els coneixements. Els entorns d'ensenyament i els d'aprenentatge comportaran un altre paradigma de l'educació en què les intel·ligències múltiples i col·laboratives conformaran una comunicació, i en conseqüència comunitats diferents²².

Històricament s'ha considerat que les persones analfabetes no tenen capacitats intel·lectuals, no arriben als processos d'abstracció o, fins i tot, no són capaços de

²¹ <http://www.filosofiahoy.es/index.php/mod.pags/mem.detalle/recategoria.5736/idpag.6817/prev.true/chk.17ef01353d4d6420a05dca0a4ddac85d.html>

²² Si com afirmava Byung-Chul Han des de la seua tesi de la desaparició dels rituals, estos generen una comunitat sense comunicació, mentre que el que hui predomina és una *comunicació sense comunitat*, hauríem de convenir en la importància dels processos d'alfabetització per a la creació de comunitats en espais i contextos on desenvolupem les nostres vides.

- ²³ Esfahani Smith, Emily (2017). *El arte de cultivar una vida con sentido*. Barcelona: Ediciones Urano. Pàgina 34.
- ²⁴ Gramsci, A. (1977). *Pasado y presente*. Barcelona: Granica Editor. Pàgina 19. També en Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana. Tomo 3. Pàgina 74.
- ²⁵ Davant de les guerres immisericordes i miserables, com la de Rússia contra Ucraïna, necessitem una alfabetització pública, política; en este sentit podem recordar el text de Freire: *la naturalesa política de l'educació*.

comprendre allò que se'ls diu. Tanmateix les persones al llarg de la història han pogut sobreviure, han fet descobriments, han pogut comprendre i relacionar-se, han sigut creadores i innovadores. No saber escriure no significa que no sigues capaç de dialogar o expressar-te. No usar els signes o càlcul matemàtic no significa que no utilitzes altres mecanismes per a calcular o interpretar matemàticament un problema. Ser un analfabet no és tenir cap malaltia, disfuncionalitat, inutilitat o ser un ignorant. Poder expressar i expressar-se com voler viure i convida conforma una finalitat existencial bàsica.

L'alfabetització pública, política, s'inclou dintre la pedagogia crítica en la qual es trenquen els esquemes academicistes de l'escola tradicional i les relacions passen a ser de col·laboració, de diàleg, per a abastir un procés reflexiu de pensar el món, un procés de pensar l'acció a través d'una consciència crítica. És per tant, una acció cultural transformadora que, a partir de les paraules generadores com diria Paulo Freire, ens endinsen en la reflexió, l'anàlisi i la discussió dels contextos socials i culturals.

El "desenvolupament de l'alfabetització", "l'alfabetització emergent", "l'alfabetització funcional" o fins i tot "l'analfabetisme de retorn" són obviades per una "pedagogia hello kitty". Els contextos de vida, les relacions socials, la formació laboral, el treball, la cultura... han de ser la substància per comprendre i treballar els processos d'alfabetització com una eina per al desenvolupament de la formació bàsica i l'educació al llarg de la vida. I és que estar alfabetitzat suposa molt més que simplement saber operar en el sistema del llenguatge i del càlcul. És dominar els usos del llenguatge dintre dels discursos, de les narracions "d'estar i de relacionar-nos amb el món", de sentir-s'hi inserit. És integrar la paraula, les imatges, els gestos, les actituds, els moviments... i compartir i participar en els diferents contextos comunitaris (clubs, moviments socials, comunitats, organitzacions, entitats, institucions...), per tal d'apropar-se i de despertar a la vida, a la *cultura del sentit*. Tal com exposa Emily Esfahani (2017) "quan la felicitat no va acompanyada del sentit, es caracteritza per una vida relativament superficial, egocèntrica o fins i tot egoista, en la que tot va bé, les necessitats i els desitjos són fàcilment satisfets, i en què s'eviten les dificultats o els embolics que produeixen desgast"²³.

Aportar significat a la dimensió d'"alguna cosa més que rebost" ha estat la finalitat del text, tanmateix, com venia a dir Gramsci, front "al pessimisme de la intel·ligència, l'optimisme de la voluntat"²⁴. Voluntat per a participar i col·laborar en els processos d'alfabetització públics²⁵; voluntat de compartir de forma vital la realitat, les relacions, les comunicacions; voluntat de transformar i de transformar-nos de manera solidària, senzilla i humil; voluntat d'acompanyar-nos en el procés d'emancipar i d'emancipar-nos; en definitiva, voluntat de reconstruir junts el sentit de les nostres vides i de les nostres societats. Una voluntat que ens reclama també l'acció i el fer com a voluntariat.

El model de les Escoles de Segona Oportunitat enfrent de l'abandonament educatiu. Itineraris per a la revinculació educativa i la inserció laboral

Ignacio Martínez Morales, Daniel Gabaldón Estevan, Juan García-Rubio, Universitat de València



1. Introducció

El problema de l'abandonament educatiu

Els itineraris d'escolarització de la joventut estan relacionats amb diversos factors socials, econòmics, culturals i pedagògics (Marhuenda i García, 2017). Situacions d'exclusió social, distància cultural amb l'entorn escolar o pobresa, entre altres. La forma en què moltes i molts joves narren la seua experiència educativa (Giménez et al., 2017) ens parla d'una realitat escolar aliena a les seues expectatives i contextos quotidians de referència, la qual cosa suposa un profund desavantatge que sovint deriva en repeticions i fins i tot en abandonament.

De fet, l'abandonament educatiu primerenc¹ és un problema fonamental al nostre país, amb una taxa del 13,3% l'any 2021 (Ministeri d'Educació i Formació Professional, 2022), per damunt de la mitjana de la Unió Europea (9,9% en 2020). Aquest problema és sensible a factors com el nivell educatiu dels progenitors (MEFP, 2021), o el seu nivell de renda (IVIE, 2013). Aquesta repercussió de la posició social d'origen sobre els resultats educatius resulta especialment greu per la seua incidència en la transició al mercat de treball: la taxa de desocupació és major quant menor és el nivell educatiu, passant (per a la població de 25 a 34 anys) de 34,9% en el cas d'estudis primaris o inferiors, a 26,1%, en el de població amb estudis de primera etapa d'educació secundària, 20,2%, per a la població amb estudis de segona etapa de secundària, i a 15,1% per a la població amb educació superior (MEFP, 2021). L'afrontament de l'abandonament educatiu és, per tant, un repte per a consolidar una societat amb més oportunitats. El que requereix generar recursos formatius que permeten a la joventut més vulnerable reprendre o reconduir el seu itinerari formatiu, de cara a la seua integració social en condicions dignes i autònomes.

L'experiència de fracàs i el seu afrontament

En anteriors investigacions sobre l'experiència educativa de joves que han participat en projectes de diversificació hem observat que en molts casos interpreten la seua experiència escolar ordinària, especialment en l'ESO, com una cosa aliena o com un fracàs personal, institucionalment reconegut (Horcas, Bernad, i Martínez, 2015; Giménez, Martínez, i Bernad, 2017). En canvi, quan descriuen la seua experiència en programes de

¹ El concepte d'abandonament primerenc es refereix a la població de 18 a 24 anys que no ha completat cap educació secundària postobligatòria i no segueix cap mena de formació.

diversificació valoren les relacions educatives pròximes i els processos d'aprenentatge significatiu, la qual cosa els permet reinterpretar la seua experiència d'aprenentatge i reconfigurar les seues expectatives.

En aquesta línia, la nostra hipòtesi (Martínez et al., 2021) és que el compromís dels i les joves amb la seua experiència educativa es construeix des de dues claus fonamentals: la identificació instrumental (sentit de l'aprenentatge i percepció d'utilitat per a les seues vides) i la configuració de la relació educativa (que inclou d'una banda la percepció de la relació amb el professorat com a experiència de reconeixement, proximitat i acompanyament, i, d'altra banda, el seu suport en l'aprenentatge mitjançant metodologies flexibles i dinàmiques que tenen en compte les necessitats, interessos i ritmes de cada alumne). En situacions en què el vincle amb les institucions formals d'educació s'ha fracturat, es fa imprescindible reconstruir-lo, generant nous entorns, noves relacions i noves experiències, que permeten articular aquestes dues claus (González, 2017). Això és el que pretenen les E2O.

Les Escoles de Segona Oportunitat

L'Associació Espanyola d'Escoles de Segona Oportunitat (E2O), creada en 2016, reuneix 43 entitats que treballen amb població jove (de 15 a 29 anys) que ha abandonat el seu itinerari educatiu o està en risc de fer-ho. Es tracta d'entitats molt diverses (quant a grandària, origen i, fins i tot, forma jurídica) però que comparteixen un model d'intervenció socioeducativa que s'ha anat definint amb el treball conjunt. L'arrel d'aquest model es troba en les propostes recollides en 1995 en el "Llibre blanc sobre l'educació i la formació. Ensenyar i Aprendre" publicat per la Comissió Europea. En ell s'introdueix el terme "Escoles de Segona Oportunitat" per a referir-se a programes educatius dirigits a la construcció de processos d'inserció social i laboral. Aquestes entitats recullen l'experiència acumulada per entitats del Tercer Sector d'Acció Social en el desenvolupament de projectes com a tallers d'inserció, programes de garantia social, programes de qualificació professional inicial, formació professional bàsica, etc. Moltes d'aquestes 43 entitats porten ja més de dues dècades desenvolupant programes d'aquest tipus. Des de la creació de l'Associació, el treball conjunt ha permés anar definint un model propi (García-Montero, 2018) des del qual es pretén articular respostes educatives al desafiament de l'abandonament escolar i de la desocupació juvenil.

Les E2O (Corchuelo et al., 2015; Prieto, 2015; Panadero, 2020) treballen mitjançant processos formatius construïts fonamentalment entorn del treball i en l'aprenentatge d'un ofici, configurant itineraris individualitzats que responen als interessos, necessitats i compromisos de les i els joves. Estableixen relacions educatives d'acompanyament d'aquests itineraris, amb un seguiment continuat. I treballen d'una manera integral, atès que la situació de vulnerabilitat o exclusió de bona part de l'alum-

nat requereix afrontar situacions complexes, que van molt més enllà de l'educatiu. En aquest article analitzarem més detalladament algunes claus del seu model, així com l'impacte que tenen sobre l'experiència educativa i les expectatives del seu alumnat.

2. Metodologia

Per a oferir una millor comprensió de la situació de les i els joves estudiants de les E2O acreditades i de com aquestes impulsen els seus processos d'inclusió socioeducativa hem treballat combinant un enfocament metodològic quantitatiu i qualitatiu.

L'aproximació quantitativa es va realitzar a partir de l'anàlisi de les dades obtingudes mitjançant un qüestionari dirigit a els i les joves, amb una majoria de preguntes tancades i algunes obertes, per a caracteritzar la població atesa per les E2O i valorar la seua experiència educativa. Aquest qüestionari va ser contrastat, prèviament passar-ho, per persones expertes en investigació i professionals de les E2O. La prova pilot va tindre lloc al setembre de 2020 i la seua aplicació al conjunt de la mostra es va realitzar entre octubre i novembre de 2020. La mostra recull les respostes al qüestionari de 2.024 joves d'un total de 40 E2O, sobre un total de 7.895 persones matriculades durant el curs acadèmic 2019-2020. Aquestes respostes han estat analitzades estadísticament entre els mesos de desembre de 2020 i març de 2021.

Pel que fa al treball qualitatiu, el treball de camp es va desenvolupar entre els mesos de gener i abril de 2021. En primer lloc, realitzem entrevistes a 16 professionals i representants dels equips directius d'un total de 10 E2O, abordant el que consideraven com a claus de l'actuació de les seues E2O que permeten influir en l'itinerari educatiu del alumnat. Finalment, realitzem una breu presentació d'una síntesi de les dades obtingudes mitjançant el qüestionari davant professionals de les E2O, en el marc de la V Trobada de l'Associació Espanyola d'Escoles de Segona Oportunitat, a l'abril de 2021, per a procedir a la seua discussió i contrast en grups.

3. Descripció de la mostra. El perfil dels i les joves en E2O

Com apuntàvem abans, l'enquesta s'ha passat a un total de 2024 joves, majoritàriament homes (74,6%) i entre 16 i 20 anys d'edat (79%). Del conjunt de joves enquestats quasi dos terços viuen en família (63,6%) i més d'una cinquena part en un pis tutelat (11,5%) o en un centre (11,5%); si bé hi ha els qui ja s'han emancipat de la seua família d'origen, en raó de la seua edat. Cal assenyalar que un 13,7% dels i les alumnes que responen tenen antecedents penals. D'altra banda, més de la meitat de l'alumnat que va respondre el qüestionari (58%) havia entrat aquest curs en l'E2O, i un altre 27,5% porta dos cursos en el centre quan va contestar l'enquesta.

Respecte al seu origen, pràcticament la meitat són autòctons/es (49,2%) i l'altra meitat estrangers/es (50,8%). A més, un 35,9% del total de l'alumnat entrevistat té com a llengua materna una diferent a l'espanyol. Aproximadament la meitat dels que

venen d'un altre país porta menys de tres anys vivint a Espanya i l'altra meitat més de tres anys. Menys del 12% d'estudiants d'origen migrant van arribar a Espanya abans dels 6 anys, per la qual cosa en aquest cas tota la seua trajectòria escolar ha pogut tindre lloc al nostre país. El 80% dels procedents d'un altre país van arribar a Espanya sent menors d'edat i el 59,8% tenia entre 12 i 17 anys, incorporant-se al sistema educatiu espanyol en l'Educació Secundària Obligatoria (ESO).

Un alt percentatge de l'alumnat diu desconèixer el nivell d'estudis dels seus progenitors, tant el del seu pare (34,7%) com el de la seua mare (30,6%). En els casos en els quals sí que indiquen conèixer-ho, les categories més freqüents són "estudis primaris inacabats" (entorn del 15%, tant per al pare com per a la mare), "estudis primaris" (10,8% per al pare i 12,5% per a la mare) i "estudis secundaris" (13,6% per al pare i 15,1% per a la mare).

Quant a la situació laboral dels pares i les mares, si bé per a tots dos progenitors la situació més habitual és la de "treball remunerat" (56,5% en el cas dels pares i 42,2% en el cas de les mares) la següent més habitual és la de desocupació (35,8% en el cas de les mares i 17,7% en el cas dels pares) i quan disposen d'un treball remunerat el més comú és que siga per compte d'altre. A més, les probabilitats de tindre progenitors en situació d'atur són majors quan aquests no van completar els estudis primaris, sent més probable per al cas de les mares (58,2%) que en el dels pares (30,5%). D'altra banda, *poc més d'un 21% diu rebre alguna ajuda social a casa, mentre que un 53,8% diu no rebre-la (encara que cal tindre en compte que un de cada quatre no va contestar a aquesta qüestió).*

4. Anàlisi

4.1. El model de les E2O. Anàlisi qualitativa a partir d'entrevistes a professionals

Les E2O es plantegen tres tipus d'objectius, que es concreten de forma personalitzada per a cada jove: El seu creixement personal i autonomia; el seu reenganxament a una trajectòria educativa formal i la seua inserció laboral. Per a això treballa des d'un model que hem caracteritzat a partir de les entrevistes realitzades a professionals d'aquestes escoles (Martínez, et al., 2021).

Un model basat en itineraris

La clau fonamental del model és que parteix de la construcció d'itineraris formatius personalitzats, posant en el centre del procés el protagonisme del/la jove i els seus interessos. Per a això es requereix basar la intervenció en el diàleg entre estudiant i professionals de les E2O, valorant les millors oportunitats per afrontar les seues necessitats i aconseguir els seus objectius. L'itinerari es defineix des d'una perspectiva integral, ja que en molts casos és fonamental resoldre necessitats bàsiques per a poder aprofundir en la trajectòria formativa.

Els itineraris combinen actuacions educatives i d'orientació en els tres àmbits que ja hem comentat: desenvolupament personal, educació i qualificació professional. Moltes escoles compten amb un model general d'itinerari, que serveix com a referència. Encara que no tenen un caràcter lineal, és comú que al principi es pose un major èmfasi en allò personal i social, per anar desenvolupant després l'acadèmic i/o professional i que al final s'introduïska la preparació per a la incorporació al mercat laboral (orientació i intermediació). Així i tot, els itineraris es duen a terme de manera flexible, quant a la seua duració, ordre i combinació d'accés als programes, desenvolupament de mòduls complementaris adequats per a necessitats específiques,... La seua concreció ha de secundar-se en l'anàlisi de les necessitats i interessos de cada jove. A més, l'avaluació i seguiment continu dels processos i la consecució dels objectius permet redefinir l'itinerari i incorporar nous programes o actuacions.

En la majoria dels casos les E2O ofereixen participació en programes de qualificació professional, programes reglats de formació professional bàsica o de cicles formatius de grau mitjà. També actuen com a suport educatiu per a joves que participen en programes de formació professional en altres centres. A més, desenvolupen programes d'orientació i desenvolupament de competències sociolaborals i coneixement del món del treball. Destaca també la participació en pràctiques en les empreses, que permeten reforçar les competències professionals en entorns reals productius. En un sentit més acadèmic, els itineraris poden incloure programes de preparació per al graduat en ESO, per a l'accés a cicles formatius de grau mitjà, o de suport a estudiants de secundària en centres ordinaris. Algunes E2O estan reconegudes com a centres d'educació de persones adultes o com a centres concertats d'ensenyament mitjà. També desenvolupen programes per al temps lliure, per al desenvolupament de competències comunicatives, etc.

Un aprenentatge significatiu

El compromís amb el propi itinerari requereix que l'aprenentatge tinga sentit per a l'aprenent. La majoria de joves enquestats van expressar que el seu aprenentatge en les E2O és rellevant en algun sentit (desenvolupament personal, retorn educatiu o qualificació per al treball). Encara que la principal motivació es troba en l'aprenentatge de competències professionals, especialment en entorn reals, també són molt rellevants les dimensions acadèmica i personal, la qual cosa permeten treballar sobre el propi "projecte de vida".

En qualsevol cas, hi ha algunes qüestions clau destacades sobre aquest tema pels professionals entrevistats. La primera és que un aprenentatge significatiu i dinàmic, requereix basar-se en activitats de caràcter pràctic. Es considera que "s'aprèn treballant". Això requereix canviar sovint d'activitat, treballar per projectes breus i dinàmics, amb propostes cooperatives basades en la interacció en el grup.

En segon lloc, és fonamental que es perceba la utilitat de l'aprenentatge, tant de cara a la comprensió de la seua realitat quotidiana, com per al treball o el seu desenvolupament personal. D'ací la rellevància de les pràctiques en entorns professionals reals. O també de les experiències d'aprenentatge servei. En general, es tracta de plantejar l'aprenentatge i la seua avaluació de manera que es pugui destacar el valor del que es fa, que té sentit i no siga percebut, en general, com una pèrdua de temps.

En tercer lloc, és molt important la introducció d'una certa flexibilitat en la dinàmica formativa, que permet incorporar les preocupacions quotidianes i els esdeveniments de l'entorn. Quan es parla de flexibilitat en els itineraris, s'inclouen, almenys, tres dimensions: D'una banda, flexibilitat en l'ús i "encaix" dels recursos (programes) disponibles. En segon lloc, flexibilitat dels continguts i competències, en relació amb l'adaptació al mercat laboral per afavorir les oportunitats de col·locació dels i les joves, i en relació amb l'adaptació a la quotidianitat del alumnat i als seus interessos. I, finalment, flexibilitat per a l'adequació als ritmes i temps d'aprenentatge de cadascú, oferint retroalimentació de manera continuada per a resoldre dubtes i reconèixer avanços responenent a les seues necessitats d'aprenentatge de manera personalitzada. A més, s'emfatitza que la flexibilitat no és improvisació; per contra, es fonamenta en procediments formalitzats que permeten un seguiment dels processos per part de tot l'equip educatiu.

La relació educativa i l'acompanyament

La manera d'entendre i plantejar la relació educativa es basa en la proximitat, la comunicació, el reconeixement i el suport a les necessitats de cada estudiant, per a crear un *"enganxament afectiu, un vincle de confiança que reforce el compromís del jove amb la seua experiència en l'E2O"*. Això requereix mantindre una dinàmica d'acompanyament basada, almenys, en dues claus: (a) l'establiment de moments específics per al seguiment i la comunicació entorn del procés i itinerari de cada jove; i (b) la presència de tutors/es que es converteixen en persones de referència, la qual cosa els permet oferir pautes de conducta, una retroalimentació constant sobre l'aprenentatge i sobre els avanços personals, així com actuar com a intermediadors en situacions de conflicte.

L'acompanyament, a més, facilita la coordinació de les intervencions de l'equip sobre cada jove i la sistematització de la informació de què es disposa sobre el seu procés. Això és clau per a una avaluació entesa com a procés de reforç i reconeixement. Una cosa molt rellevant per a l'autoconsciència del/la jove sobre el seu procés. L'avaluació aborda continguts, habilitats i competències, hàbits (assistència, puntualitat) i actituds personals (per exemple, convivència i respecte), tant en la seua dimensió personal com professional. L'avaluació també implica afrontar els conflictes, la falta d'implicació, o la ruptura de les normes des del diàleg i la reflexivitat. En

aquest sentit, cal assenyalar la importància de la definició de normes clares i flexibles que vagen “ordenant l'experiència” dels i les joves i que es revisen des del diàleg.

4.2. L'experiència de les i els joves en les E2O. Una anàlisi quantitativa

La trajectòria educativa prèvia a l'E2O

La trajectòria formativa dels i les joves prèviament a la seua incorporació a una E2O presenta alts índexs d'absentisme i repetició, així com un elevat abandonament sense haver acabat, en molts casos, l'Educació Secundària Obligatòria. La major part de l'alumnat enquestat procedia de l'ESO (73,3%), sent segon de l'ESO l'últim curs superat més freqüent (27,8%). En general, (amb l'excepció del grup de 26 a 30 anys) a major edat s'incrementa el nivell d'estudis aconseguit abans d'accedir a l'E2O. Una altra dada rellevant és que el nivell d'estudis d'accés a les E2O és inferior en el cas de l'alumnat autòcton ja que només el 28,7% d'aquest alumnat té aprovat un curs superior a segon de l'ESO, enfront del 53,3% de l'alumnat estranger nascut en un país hispanoparlant o enfront d'un 56,2% del alumnat nascut en un país no hispanoparlant.

Pel que fa a la repetició de cursos, la meitat de l'alumnat (50,84%) que accedeix a una E2O ha repetit alguna vegada en primària, mentre que 2 de cada 3 ha repetit algun curs en l'ESO (el 64,94%). Trobem diferències significatives en la relació entre la repetició de curs i el sexe en secundària, amb una mica més de deu punts percentuals de diferència de les dones (72,3%) sobre els homes (62%). Igualment trobem diferències significatives en relació amb la procedència en secundària, sent molt major el percentatge de repeticions en el cas de l'alumnat autòcton (80,8%), seguit del alumnat procedent de països hispanoparlants (68,1%) i sent menor per al de països no hispanoparlants (50,4%).

L'absentisme escolar es triplica en passar de primària a secundària, passant del 12% al 36% les dues opcions de resposta que indicaven un major absentisme. Si ho considerem en funció del sexe, en el cas de les dones, en ESO, el percentatge arriba a 46,64%, mentre que en els homes és d'un 32,05%. D'altra banda, s'evidencia una relació significativa entre la falta d'assistència regular a classe i la repetició, tant en primària com en secundària. En ESO el percentatge d'estudiants repetidors/es que no solia assistir a classe és d'un 75%, mentre que el percentatge baixa a un 55,6% entre els quals sí que assistien. També trobem una associació significativa entre absentisme i hàbits d'oci de risc (consumir begudes alcohòliques, fumar tabac, fumar porros i consumir altres drogues), especialment en secundària. L'assistència continuada disminueix en vint punts percentuals en els que mantenen hàbits de baix risc (60%) respecte als de risc intermedi (38,7%), i quasi altres vint punts percentuals entre els de risc intermedi sobre els d'alt risc (20%) i molt alt risc (23,4%). Cal assenyalar que també trobem una associació significativa entre hàbits d'oci de risc i major incidència de la repetició en secundària (un 80,6% en aquells amb hàbits de molt alt risc,

enfrent d'un 52,3% en els de risc baix). Finalment, cal assenyalar que l'assistència a classe en l'ESO s'associa significativament amb els indicadors de major suport parental: la major assistència a classe es donava en dos terços d'aquells que rebien alt suport parental.

L'experiència en les E2O

Després d'aquesta trajectòria, l'E2O representa una opció diferent des de la qual tornar a afrontar un camí d'aprenentatge. Això és el que ens mostra la valoració per part de l'estudiantat sobre la seua experiència en les E2O, els motius que assenyalen per a estudiar en elles i els factors que fan que se senten compromesos amb la continuïtat en l'itinerari que estan desenvolupant.

En la incorporació a les escoles és molt important l'orientació realitzada des dels instituts: quasi la meitat dels i les estudiants d'E2O es van matricular en aquestes per consell d'un professor (20,6%) o un orientador (38,9%) del seu institut. La connexió entre l'educació formal i les E2O és un factor rellevant, tant en l'accés a l'E2O, com per a afavorir el retorn al sistema educatiu en acabar els itineraris. Un altre factor que influeix en la decisió d'acudir a una E2O és el consell d'un amic (27,2%), la qual cosa indica l'experiència positiva dels i les joves que les recomanen.

Les respostes al qüestionari mostren una satisfacció general amb l'experiència en les E2O: un 85% diu que no ha pensat mai a abandonar l'E2O, destacant per a això la seua utilitat (38%): aspectes com que s'aprèn, i que és més pràctic i útil que el que havien vist en l'institut (5%); que és una oportunitat per acabar els seus estudis o per a trobar un treball i que no tindrà una altra igual (4,6%), que els permetrà obtenir un títol —especialment el graduat en ESO— i en no pocs casos continuar estudiant (17,1%), trobar un treball (8,5%) i tindre un futur millor (9,4%). També destaca el component socioafectiu, el benestar que troben a l'escola: més d'un 30,6% reconeix que està molt a gust en el centre, que es sent volgut i secundat i que gaudeix amb el que fa en ell. També alguns concreten la seua satisfacció en la relació de suport dels formadors/es i els mètodes d'ensenyament (5,1%).

Tan sols un 15% va expressar algun motiu que li havia fet pensar en algun moment en la possibilitat d'abandonar l'E2O, destacant la necessitat de buscar al més prompte possible un treball (2,9%). Encara que també s'esmenten aspectes relacionats amb la insatisfacció amb l'estudiant (1,5%), la falta de motivació o la peresa (1,7%), l'aclaparament o un cert sentiment d'incapacitat (1,8%) o problemes amb algunes relacions (1,5%). En alguns casos s'assenyalen problemes econòmics i familiars (1,3%).

La percepció positiva es va confirmar amb les respostes a una pregunta oberta en què es demanava als joves que escrigueren tres característiques per a descriure la seua E2O. Això ens va donar un total de 6072 respostes (tres per estudiant) sobre ele-

ments que consideraven definitoris de l'experiència en les E2O. En general, els aspectes relacionals o socioafectius són els que més destaquen: el bon tracte que reben i el sentir-se atesos (21%), el que els agrada anar a l'E2O (16,7%), el bé que s'ho passen (7,4%) i les bones relacions d'amistat (4%). També ressalten aspectes vinculats a la utilitat de l'experiència: l'educació que reben i la bona qualitat de l'ensenyament, i el seu caràcter innovador (17,3%), així com la seua utilitat pràctica, sobretot de cara a un futur personal i laboral, mitjançant la preparació en un ofici (8,3%). Igualment s'esmenten aspectes relacionats amb la professionalitat en l'organització del centre (2,5%) i els recursos disponibles (3,4%). I únicament trobem poc més del 5% de característiques negatives sobre el centre, sobretot en aspectes socioafectius i en relació amb aspectes normatius, que els fan considerar la seua estada en l'E2O com una mala experiència (2,2%) o com un lloc on s'exigeix i es treballa excessivament (3,2%). En síntesi, la gran majoria dels joves (73,2%) destaquen exclusivament aspectes positius d'aquests centres i de l'educació que reben, la qual cosa ens indica una gran satisfacció amb les E2O. Un 16,8% assenyala tant aspectes positius com negatius. I només un 1,3% assenyala exclusivament aspectes negatius.

En definitiva, davant la pregunta de per què estudien en la seua E2O, la gran majoria de joves (44,7%) assenyala que creu que els serà útil en un futur per a trobar un treball o fins i tot per a continuar els seus estudis. Quasi un de cada cinc (18,9%) valora com a element clau el bon ambient amb els seus companys. I un 56,1% assenyala la bona tasca del professorat del centre: els docents els tracten molt bé (23,1%) i a més els agrada com ensenyen (33%). Tot això sembla confirmar el nostre supòsit de partida sobre els factors (instrumentals i relacionals) que fan possible un increment de la vinculació entre cada jove i la seua trajectòria educativa.

Les expectatives de futur

En definitiva, l'experiència en l'E2O és valorada com a enriquidora sobretot en dos sentits: els fa sentir-se més capaços de posar-se a treballar (84,3%), i també de prendre decisions en la seua vida personal (81%). A més, quasi dues terceres parts es veuen més capaces d'estudiar (un 63,6%). En aquesta línia es situa la seua percepció sobre les oportunitats que els ofereix l'E2O: un 36,9% considera que l'ajudarà o almenys li animarà a aconseguir un treball. Quasi la meitat (47,3%) pensa que li servirà per acabar els seus estudis. Un 15,8% destaca que sobretot els ajudarà a millorar les seues competències personals i socials.

Aquesta valoració es reflecteix en les expectatives acadèmiques i professionals immediates de l'alumnat en acabar el curs: La majoria (un 49,8%) espera poder treballar, especialment en alguna cosa relacionada amb l'après en l'E2O (quasi un 30%). Encara que un 20,1% estaria disposat a treballar en qualsevol cosa. D'altra banda, l'expectativa de continuar amb la seua formació és indicada en un 36,4% de les res-

postes. En concret, un 25,1% desitja continuar estudiant una formació professional de grau mitjà, un 4,5% una formació professional bàsica i un 6,8% vol completar l'ESO. Finalment, trobem joves amb expectatives poc clares encara (5,8%) que precisarien una acció orientadora més intensa en l'E2O.

Quan se'ls pregunta pel que esperen estar fent en un termini de tres anys, el percentatge de joves que indiquen no tindre clares les expectatives creix (11,56%). No obstant això, la majoria (56,9%) continua tenint l'expectativa d'estar treballant i només un 11% pensa que es dedicarà exclusivament als seus estudis, encara que un 16,4% espera simultaniejar treball i estudi.

Conclusions

Les E2O suposen un recurs valuós per a fer front a l'abandonament educatiu i per ajudar en els processos d'inserció laboral de joves que viuen en situacions vulnerables. El seu model d'intervenció educativa, centrada en els interessos i necessitats dels i les joves, es mostra especialment adequat per això. Treballar combinant una relació educativa d'acompanyament i suport, amb un aprenentatge significatiu, que tinga sentit i es perceba com a útil i rellevant, permet reconstruir el compromís dels i les joves amb la seua trajectòria educativa. Unes trajectòries en general trencades i interpretades sovint com a fracassos.

És important el fet que les E2O compten amb el reconeixement de l'entorn educatiu més pròxim, que les vega com un recurs amb el qual col·laborar per a reconduir la trajectòria de joves que, en cas contrari, abandonarien la seua formació. D'aquesta manera se'ls ofereix la possibilitat de continuar estudiant, obtenir una titulació o acreditació reconeguda i incrementar les seues oportunitats d'inserció laboral.

Per a això, la clau de l'oferta de les E2O reposa sobre els itineraris personalitzats, més que sobre cada programa en particular. Això permet a cada jove pensar i treballar el seu propi camí a mitjà i llarg termini, en lloc de ser una resposta puntual i a curt termini. Així les E2O pretenen que els i les joves se senten capaços, reconeguts i protagonistes de les decisions que afecten les seues transicions a la vida adulta. El reconeixement en les relacions educatives, que els permet reconstruir-se com a persones i aprendre d'una manera més accessible i significativa, i la projecció de futur que es recolza en una major qualificació amb la qual prendre decisions des de l'autonomia i amb més recursos enfront del mercat de treball, són els motius pels quals la seua experiència resulta tan ben valorada en l'enquesta.

Això es reflecteix en com manifesten les seues expectatives a curt i mitjà termini, confirmant que la seua experiència en les E2O els ha animat a reforçar la seua trajectòria formativa o per a la inserció laboral des d'interessos més definits i amb una major motivació. Per descomptat, això no exclou les dificultats, que sovint van més enllà d'allò formatiu. La necessitat econòmica implica sovint una urgència per trobar tre-

ball, la qual cosa pot interrompre itineraris cap a una major qualificació. Per a molts la prioritat és treballar i la seua etapa formativa acabaria en l'E2O. D'ací la rellevància que en aquestes té la qualificació professional i la comprensió del món del treball.

Com hem exposat, la gran majoria dels i les joves destaquen aspectes positius dels centres d'E2O, sentint-se compromesos amb la seua trajectòria en aquests, perquè estan molt a gust en ells i per la utilitat que perceben. En particular els i les joves destaquen com de motivats que estan en els centres; el bon nivell i el compromís i proximitat del professorat, així com l'atenció personalitzada que reben. En definitiva, les dades semblen confirmar els nostres supòsits inicials sobre quins factors vinculen als i les joves amb la seua experiència en les E2O: li donen sentit a aquesta oportunitat sobre la base de la seua utilitat per al futur, d'una banda, així com pel valor que tenen les relacions de suport i reconeixement, especialment amb el professorat.

Referències bibliogràfiques

- COMISIÓN EUROPEA (1995): Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities.
- CORCHUELO, C; ARÁNZAZU, D. M.; GONZÁLEZ-FARACO J. C.; & MORÓN, A. (2016). Al borde del precipicio: las escuelas de segunda oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 6: 95-109
- GARCÍA-MONTERO, R. (2018): Las Escuelas de Segunda oportunidad en España. *Educar(nos)*, 81: 7-10.
- GIMÉNEZ, E; MARTÍNEZ-MORALES, I; y BERNAD, J. C. (2017). Al filo de lo imposible. (Re) vinculando(se) desde las periferias educativas. En M. Abiétar, E. Giménez y J. Belmonte *Educación, cultura y sociedad: espacios críticos*, 62-79. Valencia: Tiran lo Blanch.
- GONZÁLEZ, M.T. (2017). Desenganche, abandono escolar y medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* 21(4):17-37.
- HORCAS, V; Bernad, J. C.; y MARTÍNEZ-MORALES, I. (2015). ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 19 (3): 210- 225.
- IVIE (2013). *EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO. ANÁLISIS DEL CASO ESPAÑOL*. MADRID. MECD
- MARHUENDA, F. y GARCÍA-RUBIO, J. (2017). La educación de la juventud, ¿es posible superar los límites de la escolarización obligatoria? *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, Vol. 21, Nº 4.

- MARTÍNEZ-MORALES, I; CÓRDOBA, A; GABALDÓN, D; GARCÍA-MONTERO, R; GARCÍA-RUBIO, J; JIMÉNEZ, A; MARHUENDA, F; MOLPECERES, M. A.; OLMEDA, E. y ZACARÉS, J. J. (2021). *La formación en las Escuelas de Segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2021). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. MEFP.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2022). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de población Activa*. EDUCAbase. MEFP.
- PANADERO, H. (2020). *La figura y los procesos de orientación en los itinerarios formativos no lineales: Las Escuelas de Segunda Oportunidad*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guardia
- PRIETO, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19(3): 110-125.

Els desafiaments de l'educació al Brasil, enfront de les desigualtats socials, pobresa i falta d'inversió

Mariângela Bairros¹ i Patrícia Marchand², UFRGS/FACED

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juanma Sanchis



Introducció

Vivim al Brasil, en el període recent comprés entre 2016 i 2022, un vertader retrocés al país i en l'Educació Pública respecte a les inversions en educació i polítiques públiques educacionals. Es tracta d'un desmuntatge del país i de l'educació i apunta a un projecte neoliberal i neoconservador, amb traços feixistes.

En l'actualitat els drets i principis garantits per la Constitució Federal de 1988 i en la Llei de Directrius i Bases de l'Educació Nacional es troben amenaçats. Existeix la nítida intencionalitat d'invalidar aspectes consolidats de la legislació, cosa que causa inseguretat en educadors i educadores. També, dificulta la construcció d'estratègies consistents que puguin ser universalitzades en escoles de tot el país, col·locant i ampliant la democratització de l'accés, de la permanència i del succés escolar.

Entenem que l'educació és un dels camins perquè s'establisca una societat més igualitària, és anhel un país on tots els ciutadans tinguin accés a l'educació bàsica (educació infantil, ensenyament primari i ensenyament secundari) de qualitat, però també als seus drets bàsics, com la salut, l'alimentació i l'habitatge. Busquem una societat en què, de fet, l'escola tinga les condicions d'assumir el seu paper social de contribuir amb una societat democràtica i igualitària per a tots.

Encara, el quadre que trobem hui al Brasil, en ple segle XXI, és de profundes desigualtats socials amb un abisme entre aquells que tenen molt i els milions de desesperançats fruit d'un procés de quatre anys sense inversions, amb creixement de la línia de la pobresa, resultat dels actuals índexs de desocupació. Conforme l'IBGE —Institut Brasiler de Geografia i Estadística— hui al Brasil són 12 milions d'aturats, sent el pitjor índex el dels descoratjats, 4,8 milions. Descoratjats són persones a les quals els agradaria treballar, però que van desistir de buscar ocupació per creure que no n'aconseguirien. Segons l'IBGE aquesta és una fase dels índexs de desocupació.

La pandèmia va agreujar encara més aquest quadre. Hui al Brasil segons l'enquesta de Datafolha³ realitzada el març de 2022, la inseguretat alimentària és més aguda per als pobres, perquè d'entre els que reben fins a dos salaris mínims, 2.424 reals (500 dòlars aproximadament) com a renda familiar mensual, d'aquests, 35%

¹ Doctora en Educació, professora de la Facultat d'Educació de la UFRGS—Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Brasil. Coordinadora del GEPPM— Grup d'Estudis de Polítiques Públiques per a l'Ensenyament Mitjà.

² Doctora en Educació, professora de la Facultat d'Educació de la UFRGS—Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Brasil. Coordinadora del GEPPM— Grup d'Estudis de Polítiques Públiques per a l'Ensenyament Mitjà.

³ Datafolha és un institut d'investigacions del Grup Folha, empreses associades del qual el diari Folha de São Paulo forma part.

van afirmar que el menjar disponible a casa és insuficient. La regió nord-est del país és assenyalada com la regió en la qual el 32% va afirmar que en els últims mesos no van tindre menjar suficient per a alimentar les seues famílies. Cap societat desigual aconseguirà avançar amb la garantia dels drets bàsics als ciutadans de manera igualitària i amb qualitat sense invertir en les necessitats bàsiques, fonamentals per a la supervivència per a poder pensar en educació. Actualment, segons mostren les dades de PNAD Contínua —Investigació Nacional per Mostra de Domicilis Contínua— de 2019 a 2021, va haver-hi un augment d'un 66,3% en el nombre de xiquets de 6 i 7 anys que no saben llegir i escriure, agreujat ara, per la pandèmia de la COVID-19. Educació i assistència a les necessitats bàsiques, en qualsevol país, caminen juntes.

Tenim un ensenyament fonamental universalitzat, amb pràcticament un 97% d'assistència als xiquets/es en edat dels 6 als 14 anys; no obstant això, existeix una precarietat molt gran en polítiques públiques per a un ensenyament fonamental que atenga els xiquets/es de classes de menor poder adquisitiu i que precisen, sí, estar en torn integral. L'educació de torn integral necessitaria ser establida com a política pública per a l'ensenyament fonamental.

Està en curs en aquest moment al Brasil la reforma de l'ensenyament secundari, última etapa de l'educació bàsica, moment de preparació per al món del treball i/o ensenyament superior. Aquesta reforma va ocórrer després del colp de 2016 i va provocar una inversió de les demandes reals, d'aquesta que és l'última etapa de l'educació bàsica. La realitat és que al Brasil la gent jove que està en l'ensenyament secundari necessita treballar.

Tenim al nostre país hui 12 milions d'aturats. Els joves que freqüenten les escoles d'educació bàsica, en la seua majoria, són responsables d'ajudar en el manteniment de les seues famílies que posseeixen un conjunt de dificultats econòmiques. El que hauria d'haver sigut objecte de debat és la realitat del Brasil, no una reforma que aprofundisca les desigualtats entre pobres i rics. Aquesta realitat té els seus impactes negatius en l'educació.

L'educació expressada a través de les dades

I el resultat d'aquesta realitat és l'evasió -quan els alumnes abandonen l'escola-, un altre problema central en l'educació permanent. L'educació pública al Brasil necessita inversions, urgeix incentivar i recuperar el protagonisme juvenil amb l'elaboració de polítiques bolcades cap a la joventut.

La falta d'implicació amb la joventut és ultratjant. Aquesta reforma que està en curs és privativa i capitalista i va començar després del colp que va retirar del poder a una presidenta electa democràticament i sense cap acusació concreta l'any 2016. En un discurs el Ministeri d'Educació afirma que la reforma és per a organitzar l'ensenyament secundari que atén els joves de quinze anys d'ara en avant. El que no és diu

és que aquesta reforma en una etapa de formació d'adolescents i joves proposa tornar-los empresaris de si mateixos. Col·loca sota les seues responsabilitats el seu futur, la seua formació i afirmen que depén d'ells. Eliminen el sentit de col·lectivitat, de comunitat, no respecten la cultura popular. En la realitat necessitaríem enfrontar les dificultats col·locades històricament i diagnosticades a través d'investigacions i dades disponibles en els governs entre 2002 i 2015, a la reforma proposada a través d'una Mesura provisional —que ja naix amb força de llei—, sense escoltar alumnes, professors d'educació bàsica, professors i investigadors de les universitats. Va dur a terme una reducció del currículum, va minimitzar l'oferta educacional, portant cap a dins de les escoles públiques, instituts i fundacions privades l'inici d'una era de l'emprenedoria, és a dir, cada alumne serà empresari de si mateix. Freire (2021) ja cridava l'atenció sobre els riscos de menysprear la formació dels educands.

És per això que transformar l'experiència educativa en pur entrenament tècnic és menysprear el que hi ha de fonamentalment humà en l'exercici educatiu: el seu caràcter formador. Si es respecta la naturalesa de l'ésser humà, l'ensenyament dels continguts no es pot donar alié a la formació moral dels educands. Educar és substantivament formar. Divinitzar o demonitzar la tecnologia o la ciència és una forma altament negativa i perillosa de pensar equivocadament. De testimoniar davant els estudiants, a vegades amb aires de qui posseeix la veritat, un rotund desencert. Pensar encertadament, per contra, exigeix profunditat i no superficialitat en la comprensió i en la interpretació dels fets. (FREIRE, 2021, p. 32).

Concordem amb Freire sobre la predisposició als canvis, a la construcció del coneixement, a partir d'allò que va ser històricament sistematitzat per la humanitat; és un procés profund, ampli, cultural i històric.

Una altra greu situació, la de l'abandonament, ferida oberta des de l'ensenyament fonamental en l'educació pública al nostre país. El fet de tindre un gran abandonament en l'ensenyament secundari diu molt de l'organització de l'ensenyament fonamental, dels desafiaments d'aquesta etapa també.

Entre xiquets i joves de 6 a 14 anys, conforme el PNAD (Investigació Nacional per Mostra de Domicilis Contínua), en el segon trimestre de 2021, va haver-hi un augment d'un 171,1% d'aquells que estaven fora de les escoles, en comparació amb el mateix període de 2019. Això significa que 244 mil xiquets i joves en aquest grup d'edat no estaven matriculats. Va haver-hi també un augment significatiu del nombre de xiquets que, en edat d'estar en l'ensenyament fonamental (6 a 14 anys), estaven encara en l'educació infantil (702,7 mil en 2021, davant de 396,8 mil en 2019). Amb l'augment del número d'aquells fora de l'escola o freqüentant l'educació infantil, el percen-

tatge de xiquets i joves de 6 a 14 anys matriculats en l'ensenyament fonamental (o en l'ensenyament secundari, en el cas d'aquells que ja van concloure el 9é any de l'ensenyament fonamental) va arribar a un 96,2%, el menor valor des de 2012. En 2019 aquesta taxa era d'un 98%. (PNAD, segon trimestre de 2021).

En 2009 va ser aprovada al Brasil Esmena Constitucional 59 que va fer obligatori l'ensenyament dels 4 als 17 anys; no obstant això, el distanciament entre edat i escolaritat s'inicia des de l'ensenyament fonamental i l'endarreriment segueix endavant, considerant l'edat en què el jove hauria d'estar si no haguera parat per a treballar. Quan el jove s'aparta dels estudis, això té un impacte i endarrereix la seua continuïtat dels estudis; però no és només això, pot condemnar-lo a eixir de l'escola per sempre. La continuïtat dels estudis en l'ensenyament superior és una altra barrera, encara tenim més del 80% de les places de l'ensenyament superior concentrades en la iniciativa privada. Què està en joc per a la millora de l'ensenyament al Brasil? Inversió en l'educació pública. Salariis dignes i formació continuada per als professors. Pensar en una escola que contemple una formació realment integral amb classes de música, teatre, dansa, cinema, a més de les de portugués i matemàtiques. La formació general consistent, integral, contempla, a més de les humanístiques, les ciències en el seu conjunt: física, química, biologia, dins dels principis de la ciència, així com, treball, tecnologia i cultura.

El Dret a l'educació enfront de les desigualtats

La defensa de l'escola pública exigeix implementar un conjunt de polítiques que garantisquen un avanç en el camp educacional. Segons Rawls (2008) per a tindre una societat justa una de les qüestions és pensar en com distribuir béns i drets.

Les oportunitats d'adquirir cultura i qualificacions no han de dependre de la classe social i, per tant, el sistema educacional, siga públic o privat ha de destinar-se a demolir les barreres entre les classes (Rawls, 2008, p. 88).

En una societat justa els drets assegurats per la justícia, per les lleis, no estan subjectes a la negociació política o al càlcul d'interessos d'alguns grups socials.

Les regles per a l'accés a l'educació es troben garantides per la legislació; no obstant això, les desigualtats econòmiques han produït profundes ruptures en la consolidació d'aquests drets. Falten accions concretes per a garantir que el punt de partida de tots siga, com a mínim, anivellat amb el reconeixement d'aquestes diferències d'oportunitats per a tots els joves.

El dret a l'educació tal com està establert hui en l'ordenament legal brasiler, Constitució Federal de 1988, i la Llei de Directrius i Bases de l'Educa-

ció Nacional (LDBEN) (Llei 9394, de 1996), entre altres instruments legals, anhela garantir que totes i tots tinguin accés a l'educació bàsica de manera igualitària i amb equitat, és a dir, condicions adequades d'accés, permanència i conclusió de l'educació bàsica de manera que el dret a l'educació es pugui exercir i amb això reduir les desigualtats socials, donant l'oportunitat a l'exercici ple de la ciutadania.

El dret a l'educació és primordial per a garantir que tots els ciutadans participen de tots els ambients socials i polítics d'un país, perquè possibilita el creixement social i intel·lectual, entre altres factors. La majoria de les Constitucions dels països contemporanis declaren i reconeixen en els seus textos el dret a l'educació. [...], les constitucions brasileres sempre han afirmat el dret a l'educació, a vegades de forma més feble i altres de forma més forta. (MARCHAND, 2006, p.31)

Actualment tenim garantit en la nostra Constitució Federal que l'educació és un dret de tota la ciutadania, conforme l'article 205.

L'educació, dret de tots i deure de l'Estat i de la família, serà promoguda i incentivada amb la col·laboració de la societat, apuntant al ple desenvolupament de la persona, la seua preparació per a l'exercici de la ciutadania i qualificar-la per al treball. (CONSTITUCIÓ FEDERAL DEL BRASIL, 1988)

En la LDBEN de 1996, en el seu article 3r estan establits els principis de l'educació escolar al Brasil. Dins dels 14 principis establits, la igualtat de condicions per a l'accés i permanència a l'escola, la garantia de l'estàndard de qualitat està present. Principis aquests que entenem que són fonamentals per a la garantia d'una educació que busque disminuir les desigualtats socials. És important destacar que no n'hi ha prou amb tindre el dret a l'educació garantit en l'ordenament legal, són necessàries polítiques públiques que de fet garantisquen l'exercici d'aquests drets, accions governamentals que possibiliten una educació propulsora d'una societat igualitària. Per tal que això ocorregui, no existeix una altra manera de fer-ho que amb inversió financera i tècnica que possibiliten accions bolcades per a la valorització dels professionals de l'educació, recursos pedagògics adequats, millora en la infraestructura de les escoles. Com diu Bobbio (1992), el gran problema en l'actualitat no és declarar els drets de l'home, perquè està fet en la Constitució Federal, sinó, sí, protegir-los.

Perquè un dret social siga protegit, assegurat, moltes accions han de ser realitzades i sabem les dificultats ocorregudes al Brasil perquè els drets socials siguen veritablement assegurats i garantits. Així, al nostre país, perquè el dret a l'educació siga protegit, assegurat, alguns factors rellevants s'han de tindre en consideració, com les condicions de finançament, les condicions d'oferta de l'educació, les definicions de competències per a l'oferta d'aques-

ta etapa de l'educació, la gratuïtat i l'obligatorietat de l'ensenyament secundari. (MARCHAND, 2006, p.34)

D'aquesta manera, es fa cada vegada més necessari, accions que facen viable el dret a l'educació per a tota la ciutadania. L'obligatorietat escolar i la gratuïtat de l'educació en institucions públiques d'ensenyament signifiquen un gran avanç cap al dret i la qualitat de l'educació.

La desigualtat educacional al Brasil posseeix indicadors vinculats a qüestions socioeconòmiques molt latents com color/raça, gènere, territori i classe. Molts dels que aconseguixen superar les barreres de l'accés a l'educació acaben patint amb la reprovació que comporta a la distorsió edat-any escolar i com a conseqüència a l'evasió i a l'abandonament a l'escola.

En el context de pandèmia de la Covid-19, aquestes desigualtats es van fer molt més evidents. Temes relacionats amb les diferències de condicions d'infraestructura a les escoles, d'accés a recursos pedagògics, de condicions de treball dels professionals de l'educació, d'inversió pública en l'educació bàsica, d'accés als recursos tecnològics es van tornar latents.

Consideracions finals

Aquest text s'ha escrit en un moment crucial de la història brasilera, en un país marcat per l'agreuament d'una crisi econòmica, social, política, però no sols això, s'agreuja també, per una crisi civilitzatòria. El Brasil de l'any 2022, viu una crisi civilitzatòria!

Enfront dels números ací presentats, rescatem en aquestes consideracions finals l'obra d'Elias (1993). L'autor presenta la tesi que la condició humana és una lenta i prolongada construcció de l'home mateix. La crisi civilitzatòria viscuda al Brasil es refereix a totes les pèrdues que vam tindre des del colp de 2016, en el qual vam perdre també, bona part de la humanitat; vivim un retrocés.

I quan parlem de crisi civilitzatòria estem parlant que, igual que en els períodes més ombrívols de la dictadura militar, amb tortura, mort, privació de la llibertat, de democràcia, així mateix, alguns valors van ser preservats. Valors com l'ètica, respecte al proïsme i un cert sentit de solidaritat. En l'actualitat, tots aquests valors s'han perdut. El Brasil actual, present, mostra una crisi que ataca la democràcia, el coneixement històricament construït per la humanitat nega la ciència, estudis, investigacions. Es materialitza, entre altres exemples, en la retallada de 600 milions que s'haurien d'haver invertit en el progrés de la ciència, l'any 2020.

Perquè aquest escenari pugui ser alterat, accions enfocades a la realització efectiva de la democràcia, finançament de l'educació pública i polítiques inclusives passen a ser fonamentals. Aquest escenari no serà alterat amb polítiques limitadores de re-

cursos per a educació, com l'Esmena Constitucional 95/2016 que estableix el règim, denominat "Sostre de Despeses" i que, a més, va congelar inversions en àrees prioritàries com educació i salut durant vint anys. Aquesta Política està tornant pràcticament inviable aconseguir les metes establides en el Pla Nacional d'Educació de Diretriús (2014-2024) que estableix directriús, metes i estratègies per a la política educacional. Necessitem urgentment que polítiques públiques de protecció integral als xiquets i als adolescents siguin implantades i ampliades.

El que està en joc al Brasil actual és que necessitem enfrontar i bregar amb les injustícies vigents, els principis i la concepció de justícia social de les quals són necessaris per a minimitzar les profundes desigualtats; els principis són importants, però són a penes una part. Segons Rawls (2008), per a tindre una societat justa cal distribuir béns i drets, considerant el principi de la diferència.

El Brasil del moment —en escriure aquest text—, necessita un nou contracte social en el qual tots tinguen els mateixos drets civils, polítics; però no sols això, un lloc on tots tinguen les mateixes oportunitats de desenvolupar-se. És injust anivellar a tots amb una mesura que dona l'oportunitat d'avançar a qui ja posseeix condicions per a fer-ho; no prenent en consideració que existeix un contingent de la població que no està en igual posició per a avançar. El principi de justícia de Rawls (2008), afirma que tots han de tindre igualtat d'oportunitats, tots han de tindre els mateixos drets.

Resistir al Brasil actual és fonamental! Resistir i tindre les esperances que aquest país torne a tindre desenvolupament amb justícia social, prioritàriament.

Referències Bibliogràfiques

- BRASIL. Constitució (1988). Constitució de la República Federativa de Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidència de la República, 2016. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Accés: 13 de maig, 2021.
- BRASIL. Constitució (1996). Ley N° 9394 de 20 de diciembre de 1996. Estableix les línies i bases de l'educació nacional. Brasil, Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Accés: 09 Feb. 2021.
- BOBBIO, Norberto, 1992. A Era dos Direitos, Rio de Janeiro: Campus.
- ELIAS, Norbert. 1993. O processo Civilizador 2v. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FREIRE, Paulo, 2021. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MARCHAND, Patrícia. 2006. A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro: uma construção histórica. 2006. 232 f. Defesa de tesis (Maestría en Educación) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do

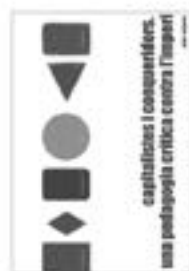
Sul, Porto Alegre. Disponible en: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7494/000546237.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Accés: 04 abr. 2022.

INEP/MEC. Resumen técnico censo escolar de la educación básica 2021 (versión preliminar). Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponible en: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Accés: 04 abr. 2022.

RAWLS, John, 2008. Uma Teoria da Justiça. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a> www.inep.gov.br www.ibge.gov.br <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=quadro-sintetico>. Accés: 01 d'abril de 2022.

a biblioteca paulo freire



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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

Famílies digitals al CEPA: competència digital i ciutadana en clau europea

Magdalena Balle Garcia, CEPA Som Canals, Palma, Illes Balears



I tornam a la normalitat...

En ple boom de visitants a l'Illa de Mallorca, quan comença a mancar la mà d'obra que demanda el sector de l'hostaleria a causa d'una inesperada temporada turística en alça i el preu dels lloguers pels núvols, moltes escoles d'adults de les Illes veuen com els alumnes van minvant cada dia a pesar dels esforços dels professors per mantenir les aules plenes, com en els darrers dos anys de pandèmia. L'experiència ens diu que en anys de bonança la població adulta de l'Illa es forma manco com a conseqüència de la gran demanda d'obra no qualificada. És un repte al qual no es fa front de manera contundent des de les institucions pertinents. Els professors dels CEPA senten molta frustració davant aquesta situació però entenen que molts dels alumnes han de treballar perquè han estat en ERTO en el millor dels casos, o, simplement, han perdut la feina i ara els hi sorgeix una oportunitat laboral que no poden desaproveitar.

Amb aquestes circumstàncies adverses, el CEPA ofereix el curs: Ciutadans Competents Digitalment, una traducció del títol original 'Digitally Competent Citizens'. La coordinadora del programa Erasmus+, Magdalena Balle, començà a difondre aquest curs mensual d'inclusió TIC (Erasmus+) amb un cert temor i recel pel fort absentisme del darrers mesos de classe. No obstant això, la feina en xarxa dels darrers anys ha contribuït a l'efecte multiplicador de la difusió i aquest factor ha contrarestat, en part, aquesta temença i ens ha estat molt favorable.

La realitat ha estat, que una setmana després d'iniciar la matrícula, hem arribat a les 102 inscripcions, de les quals només podem oferir fins a 60 places. La filosofia del curs d'arribar com a més persones millor ens permet fer servir la llista d'espera les dues primeres setmanes. Trobam que els recursos d'Europa s'han d'optimitzar i creim que l'impacte en la comunitat ha de ser significatiu. Els darrers anys hem treballat per tenir un centre més obert al barri i per crear una sinergia de més de 30 institucions associades a l'escola. El nostre barri és una zona amb un gran dinamisme social i una llarga tradició associativa.

Avantatges de la feina en xarxa: efecte multiplicador dels recursos i de la difusió

Gràcies a aquesta feina en xarxa comptam amb dues alumnes en pràctiques d'Educació Social, que fan suport a l'aula i que alhora col·laboren amb el CEIP Es Pont de la barriada veïna de Son Gotleu. A més a més, d'una banda també comptam amb una voluntària d'AMADIP Esment (Associació Mallorquina per a Persones amb Disminució Psíquica) i d'altra banda, tenim una becària portuguesa del programa Erasmus+, que ens ajuda constantment. La tercera setmana del curs comptarem amb un estudiant de Formació Professional d'Eslovàquia que seguirà amb aquesta feina de suport. De fet, internacionalització, sentit de comunitat i sinergia

social són tres factors que contribueixen a què aquest projecte hagi resultat, a hores d'ara, un programa d'èxit.

El curs és part d'un programa integral de competències per a la vida i per a la feina, fruit d'un partenariat, del qual el CEPA és el coordinador transnacional. Aquest programa està format per una xarxa de 9 escoles de primària i 4 taules d'entitats (Pere Garrau, Son Gotleu, Es Rafal i Son Oliva). A més a més, compta amb la participació del CEP l'IBsteam pel que fa al disseny del programa de competència digital, a la cessió temporal i a la conseqüent supervisió de chromebooks; amb l'UIB (Universitat de les Illes Balears) en relació a l'avaluació externa del programa i de l'impacte als usuaris del CEPA, així com de l'impacte comunitari; amb l'Ajuntament de Palma (Àrea d'Educació) que coordina part del programa i fa d'enllaç amb les nou escoles i, finalment, amb Serveis Socials Llevant Nord que ajuda a fer-ne difusió i ens deriva molts usuaris que es troben en risc d'exclusió social. Cal ressenyar que l'especialista en diversitat de l'IBsteam ha tengut molta cura a l'hora d'adaptar els materials per tal de facilitar als usuaris l'aprenentatge digital bàsic. A més a més, la plataforma *classroom*, que és la que empram en el programa, és molt intuïtiva i és fàcil d'entendre. Molts ciutadans hi estan familiaritzats.

Solidaritat europea per a una ciutadania global i molt diversa

En una primera fase, els formadors seran membres del voluntariat europeu (EuropeanSolidarityCorps). Comptam amb 4 voluntàries que venen de Nàpols i fan feina al CPA Napolice centrale (l'equivalent del nostre CEPA a Itàlia). La idea és que el curs que ve, en la segona fase del programa, el voluntariat formi part de la fundació Caixa-banc i els docents mentors siguin voluntaris amateurs. La banca d'aquest país ha patit moltes fusions els darrers anys i els seus empleats s'han hagut de reciclar a correu per familiaritzar-se amb nous programes informàtics. Això ha implicat que tots ells tinguin prou coneixements informàtics i que vulguin aportar els seus sabers a la societat de forma altruista; majoritàriament són joves molt actius.

Els cursos d'informàtica es faran al CEPA i pensam que és una oportunitat única per visibilitzar el nostre centre i l'Educació d'Adults en general. De moment, ens ha aprofitat de valent a les escoles públiques i concertades de Son Gotleu.

Una part del professorat del CEPA, gràcies a la implementació dels projectes europeus al llarg dels anys, ha tengut l'oportunitat de conèixer el vincle que hi ha entre les escoles de pares 'a la europea' i les escoles de primària. Els pares dels infants novinguts reben formació, organitzada a les pròpies escoles de primària. La formació a pares consta d'una part més instrumental com ara llengua, informàtica, etc. Aleshores, encara que les competències parentals no són el bessó de la formació constitueixen un itinerari formatiu complementari.

Cal tenir present, que el que feim és implementar cursos TIC de nivell 0 i de nivell 1 per a gent que no ha enviat mai un correu o que no sap obrir un document de word. Molts

d'aquests usuaris són vulnerables socialment parlant. La vulnerabilitat es pot manifestar per una discapacitat, per un tema idiomàtic o per un tema cultural. De fet, molts dels alumnes del curs són ucraïnesos molt formats però que no parlen ni català ni castellà.

Un gran nombre d'alumnes són magrebines que tenen molta dificultat per sortir de l'esfera domèstica. La primera setmana del curs, que compta amb quatre grups, ens ha servit per veure que aquelles alumnes del Nord d'Àfrica que tenen correu electrònic és perquè el comparteixen amb els seus marits. Moltes d'elles no tenen telèfon mòbil, alguna alumna agafa el ratolí a l'inrevés, bona part de les alumnes han de cridar als seus marits per tal d'esbrinar la contrasenya del correu... Els primers dies hem viscut anècdotes de tots els colors.

La primera activitat que es fa el primer dia de formació és crear un compte de gmail i una vegada els alumnes accedeixen al *classroom* se'ls obri un món nou per descobrir i es nota en la motivació i les ganes de seguir amb el curs. El *classroom* creat per l'IBsteam (nivell O) és força atractiu, està molt ben filat i això fa que enganxi als nous usuaris.

D'on surgeix la necessitat d'organitzar el curs TIC nivell O? Reptes de la postpandèmia

D'ençà que esclatà la pandèmia de la COVID 19 els directores de les escoles de primària del nostre voltant, que fan servir el *classroom* i l'entorn *workspace*, veuen com els pares no poden acompanyar els seus en els seu recorregut acadèmic. S'han invertit molts doblers en *chromebooks*, els nins els saben manejar perfectament però els pares novinguts i més allunyats de l'escola no estan familiaritzats amb aquesta plataforma digital. Alguna escola de primària veïna ha hagut d'organitzar algun curs per a pares per mostrar el GESTIB (el programa d'educació que fan servir totes les escoles de les Illes). Malgrat que als pares en general fer la petita passa i començar a familiaritzar-se amb l'ordinador els fa molta mandra tothom és conscient que la necessitat hi és present.

A la taula d'entitats de Son Gotleu (un del barris més humils de la ciutat de Palma) s'ha exposat aquest repte en diferents ocasions. Tot i els ajuts del CEP IBsteam i de diferents ONG com *Ayuda en Acción* amb l'oferiment de dispositius informàtics escolars de franc, segons els nous directores amb els quals duim en marxa aquest projecte, han resultat insuficients i s'ha menyspreat la importància que té la formació digital dels pares a les escoles de Primària.

El programa, batejat pels tècnics de l'Ajuntament de Palma com a Famílies Digitals, està adreçat a fer front la bretxa digital i arribar als pares de les famílies més remotes a les escoles i amb un nivell alt de vulnerabilitat.

Entre els usuaris hi ha pares de totes les escoles públiques i concertades de dues barriades de Palma amb una diversitat cultural impressionat i amb greus problemes de convivència en alguns dels centres.

Amb el curs Ciutadans Competents Digitalment pretenem arribar als ciutadans més vulnerables, contribuir a minimitzar la bretxa existent i contribuir a combatre el fracàs escolar, taló d'Aquil·les de les Illes Balears. El districte al qual pertanyem és el més densament poblat de Palma. A tall d'exemple, si el districte de Llevant Nord fos una ciutat, per nombre d'habitants seria la tercera de Mallorca, i superaria a les altres capitals balears: Eivissa vila o Maó.

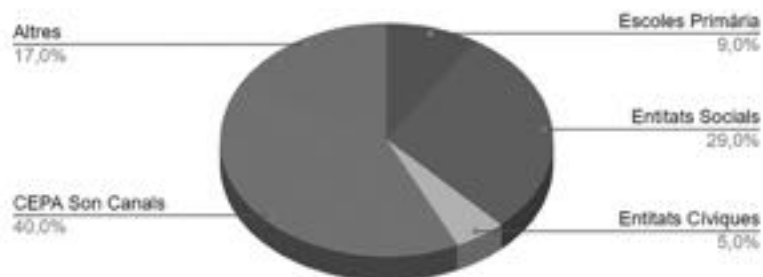
La vulnerabilitat en totes les seves manifestacions és present en el curs: pares que fa pocs mesos que han arribat a l'Illa, un bon grapat de pares ucraïnesos, alumnes adults d'AMADIB amb una discapacitat lleu, joves adults desocupats i gent gran que ha desenvolupat fòbia a l'ordinador o alumnes dependents. Aquest grup intergeneracional, intercultural i divers suposa un repte per als docents que duen endavant el curs. La primera que ha encetat el curs, és la voluntària Valeria Petrella del CPA Napoliceentrale amb una gran vocació cap a aquest tipus d'ensenyament i una gran sensibilitat social, que, el seu dia a dia, transcorre al centre penitenciari de Nàpols com a professora.

Cloenda: Per què parlem d'un programa d'èxit?

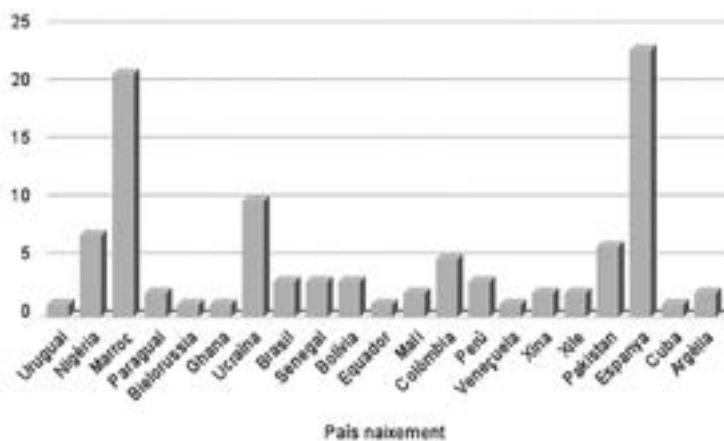
Per acabar cal analitzar els motius pels quals pensam que la gent de les barriades han respost tan bé a la convocatòria del curs:

- L'alt índex de fracàs escolar i abandonament escolar al districte de Llevant-Nord/Gregal.
- Manca de competència digital entre els pares migrats i els joves que assisteixen als CEPA. De fet ens ha sorprès com molta gent del propi CEPA s'hi ha apuntat.
- Gran interès per part dels directors de les escoles de la barriada per implementar aquest programa.
- Llarga experiència de treball en xarxa i sinergia creada amb alguns CEIP. Al nostre parer ha estat un element clau.
- Barri intercultural i molt densament poblat.
- Problemes de convivència molt arrelats i polítiques educatives per revertir aquesta situació.
- És un revulsiu per bona part de la població migrada que es trobava molt allunyada dels CEP.
- Arran dels darrers projectes comencem a tenir molta gent interessada en els cursos ham per a migrats que oferim a l'escola. Les dones del Nord d'Àfrica tenen Son Canals com a centre de referència actualment (veure taula de barres).
- Disseny d'un programa que atén diferents tipus de vulnerabilitat. Es treballa amb un grup molt heterogeni. Es vol evitar treballar amb grups guetos. El nostre grup objectiu compta amb gent de diferents edats i diferents orígens, que ens permet un enfocament intergeneracional i intercultural.

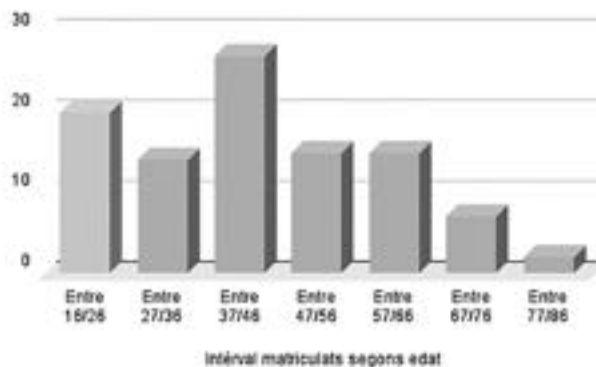
Institució informadora



País d'origen dels usuaris



Interval d'edat dels usuaris



Formació prèvia al curs de famílies digitals organitzat per l'IBsteam



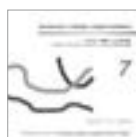
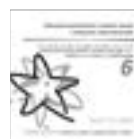
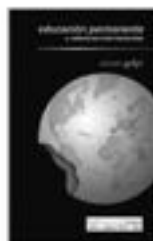
Valeria Petrella, voluntària internacional del CPN Napoli città



Usuaris del curs de famílies digitals



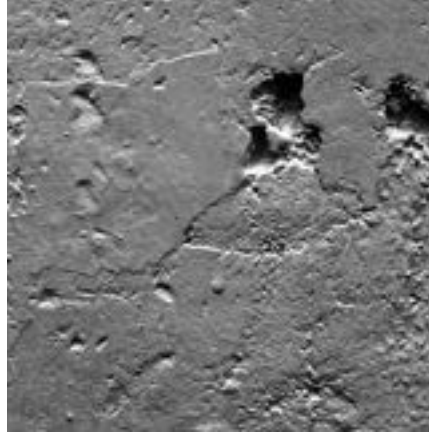
Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ

**PAPER
PLEGAT**
INDUSTRIA GRÁFICA

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



Pobresa: conceptes i indicadors. El cas valencià

Rafael Castelló-Cogollos, Universitat de València



1. Introducció

Els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de l'Organització de les Nacions Unides (ONU) per a 2030 estableixen com a primera finalitat «Posar fi a la pobresa en totes les seues formes i a tot el món per a 2030». Ni més ni menys que «posar fi». Després, però, les metes establertes dins d'aquest primer objectiu el matisen. Siga com siga, es tracta d'un propòsit molt ambiciós. Només l'aproximació a les metes ja requereix d'importantes transformacions en les formes d'entendre les relacions conceptuals i pràctiques de la vida social, per poder actuar eficaçment contra la desigualtat. D'elles ja en vaig parlar en altre lloc (Castelló 2021).

En aquesta ocasió, l'objecte de la reflexió de l'article és la pobresa. Una derivada de la desigualtat, sobre la qual he volgut construir un esquema, o mapa, útil en la construcció d'una comprensió de la pobresa, que facilite l'acció destinada a la seua erradicació. I ho faig intentant desvetllar els processos que s'hi troben darrere de la construcció dels indicadors de pobresa i els seus resultats.

L'article s'estructura en tres apartats. En el primer, aporte elements que considere rellevants per a una discussió conceptual sobre la pobresa, tot desvetllant la construcció ideològica hegemònica que domina els discursos socials sobre ella. Alternativament es posen damunt la taula els elements significatius per

construir una visió emancipadora. En aquest nivell, un treball de referència és el de Brady i Burton (2016). En el segon apartat, aborde la problemàtica del mesurament de la pobresa. Derivada de l'elaboració conceptual, la construcció dels índex de pobresa és bastant significativa a l'hora de veure, o no veure, com es desenvolupen els processos. El treball desenvolupat pel Banc Mundial (Haughton i Khandker 2009) és molt destacable. L'apartat culmina amb l'explicació de l'indicador que usa la Unió Europea en la implementació de les seues polítiques socials. Finalment, en la darrera part, s'analitzen algunes dades empíriques per situar el País Valencià en el seu context europeu i espanyol, pel que fa als seus nivells de pobresa.

2. Pobresa: relacions internes i aparença

De definicions de pobresa n'hem podem trobar moltes (Bellù i Liberati 2005c; Haughton i Khandker 2009). En elles hi solen aparèixer qüestions com ara el domini sobre alguns béns bàsics (menjar, habitatge, roba), el control sobre béns i mercaderies en general, o la capacitat per funcionar per a aconseguir un nivell de vida raonable.

«La privació de capacitats per a funcionar plenament com a ésser humà, i per a optar a una vida de dignitat i de benestar, donades les condicions tecnològiques i de coneixement de la pròpia societat», podria ser una bona definició de pobresa, que em sembla que signarien tant Amartya Sen (1985) com Göran Therborn (2015).

La definició és important perquè el punt de mira que prenem sobre la pobresa és crucial per a guiar-nos en les accions necessàries per al seu abordatge. Primerament, les nostres creences i plantejaments, els de cada dia, els ara com ara hegemònics en la nostra societat, solen presentar-nos els elements de la realitat —la pobresa, per exemple— com a fenòmens independents i estàtics, com a conceptes aïllats. Això ens mostra una realitat compartimentada en la qual les relacions apareixen (si és que ho fan) com a elements externs. Fora convenient ser conscients que tot el que observem està interrelacionat, en el temps i en l'espai. Que la realitat consisteix en un infinit nombre de processos de diferent tipus, promovent canvis d'una manera o altra, a una velocitat o altra, en relació directa o indirecta amb uns altres processos. Així, per exemple, l'ús que fem dels aparells electrònics en Europa occidental no és aliè als processos d'apropiació de recursos de la naturalesa situada al conegut com a Sud global (Àfrica o Llatinoamèrica), i les bosses de pobresa generades allà també en depenen (Hickel et al. 2022).

La complexitat de tot esdeveniment social que observem no pot ser reduïda, si el que volem és tindre propostes d'acció que siguin realment operatives i eficaces. En eixe sentit, és important no oblidar que quan diem la paraula «pobresa» és perquè entenem que hi ha alguna altra cosa que no ho és, que la pobresa i la riquesa són dos conceptes vinculats. I és important perquè eixa vinculació conceptual —teòrica— ens presenta una realitat —pràctica— que també estaria vinculada: en el món que vi-

vim, hi trobem una forta correlació entre riquesa i pobresa. Quan parlem de pobresa, de fet parlem de desigualtat: si hi ha persones pobres és perquè n'hi ha de riques, i viceversa.

En segon lloc, també solem aproximar-nos des d'una perspectiva incapaç d'eleva-se al nivell de la teoria, tot deixant-nos a una escala descriptiva, pròpia d'unes concrecions que no som capaços d'abstraure per construir un coneixement que informe una acció efectiva. En eixe sentit, el nivell de generalització, o de totalitat, que volem aconseguir és el punt de partida: allò què és únic del fenomen que observem. Així, en la definició que hem fet en començar aquest apartat, hauríem de trobar allò que és propi d'allò que considerem pobresa, i veure com es connecta amb els altres fenòmens, com ara la riquesa, la desigualtat, la producció o la distribució. També, les possibles abstraccions dels punts de mira alternatius són molt rellevants. És important fer-nos conscients que observem eixa totalitat (pobresa) des d'un angle particular (el nostre) i que quan és possible més d'un angle, hem de saber moure'ns entre ells. Com veu la pobresa una persona en situació de riquesa, o com la veu una persona en situació de pobresa; o com es veu des del punt de mira de la producció, o des de la distribució, són aspectes que cobreixen el mateix fenomen i ens permeten conèixer millor el seu funcionament. Finalment, també és important per la definició (abstracció) considerar la seua extensió temporal i espacial, és a dir, quant de temps i en quin espai observem els processos i relacions, en aquest cas, de la pobresa. No és el mateix mirar-la en la societat valenciana que en una societat sud-africana, ni ho és observar-la a Finlàndia; però tampoc no és igual mirar la pobresa valenciana de la dècada dels anys seixanta del segle passat que observar-la des d'ara.

Eixa atenció a les relacions internes i els processos d'abstracció ens permet un abordatge més complet en l'observació de qualsevol fenomen social. Necessitem superar la mera aparença per a captar els contextos, el processos, els qui i els quan, els com, i poder veure l'evolució d'allò que observem. Quan fem eixe exercici amb la pobresa, ens adonem que es tracta d'un fenomen social estructural propi d'una societat basada en la propietat privada dels mitjans de producció i la compra-venda de força de treball. La societat capitalista produeix pobresa, que després es distribueix d'una manera o altra. Per tant no es tracta d'un problema que es pugua resoldre individu a individu, sinó que s'ha d'acabar de forma col·lectiva.

Per la mateixa raó, cal que fem consciència que les mateixes relacions, en contextos diferents, des de punt de mira distints o observades amb finalitats diverses, poden generar una visió que les presente com a relacions oposades, tot mostrant la seua complexitat. Això significa que el concepte de pobresa, com a fenomen social, no pot ser abordat com si fora un concepte absolut, més aïna l'hem de tractar com un de relatiu. És a dir, el problema de la pobresa no és un problema atributiu, és un problema

relacional. I, per la mateixa raó, no és una qüestió merament quantitativa, sinó que també n'és qualitativa: determinats nivells quantitatius de pobresa es converteixen en llindars a partir dels quals es produeixen canvis qualitatius del fenomen, com ara caure per baix del 50% o el 60% de la renda mediana o passar a viure amb menys de 2,15 \$/dia, impliquen canvis qualitatius de les condicions de vida. Tampoc no és qualitativament el mateix tindre un nivell de pobresa (mesurat amb l'indicador AROPE de 2019) situat en el 12%, com Txèquia, que un del 31%, com Romania, els problemes socials d'un indret i altre són qualitativament diferents, per tant, no seria suficient fer un seguiment quantitatiu de la situació.

En definitiva, si abordem la pobresa des d'una perspectiva que obvia les relacions internes, i ens la presenta com a independent de qualsevol altre fenomen social, ens incapacitem per abstraure les seues concrecions, posem límits a la capacitat de generar teories que ens permeten fer prediccions i dissenyar accions i polítiques efectives. Obtenim una observació només aparent, unidireccional i simple (no complexa), atribuïtiva i quantitativa. I aquesta és l'aproximació més habitual dels informes i la literatura oficial sobre pobresa. Una visió ideològica, perquè ens impossibilita una aproximació més compromesa, capaç de captar la dimensió estructural, no individual, i el seu caràcter relacional, no atributiu. Necessitem una visió que ens permeta desvetllar els efectes limitants que té la pobresa sobre les possibilitats de progrés, col·lectives i compartides, que tenim com a societat; i per això hem de reconèixer els elements discursius propis d'una comprensió ideològica de la pobresa.

2.1. Comprensió ideològica

El centre de les creences sobre les causes i solucions de la pobresa, en les societats capitalistes occidentals, està en la afirmació i defensa de l'estructura econòmica de lliure mercat i de l'individualisme (Brady i Burton 2016; McDonough, McMahon, i Kotz 2021). L'assumpció que el sistema econòmic genera prosperitat econòmica abundant i benestar per a tothom implica que si les persones s'esforcen i treballen amb iniciativa són capaces d'activar i mantindre un estil de vida modest però confortable. Així doncs, la pobresa no és més que una fallida personal i, per tant, individual. No hi ha cap raó que l'explique, més enllà del desajustament personal a les demandes de funcionament de la societat.

Les causes de la pobresa, per tant, cal buscar-les en els individus. Hi podem trobar dues versions d'aquesta explicació ideològica (Rank 2016): la conservadora i la liberal. Segons la versió conservadora, la pobresa resulta de les característiques de la personalitat de cada subjecte, per absència d'una moral forta, la manca de responsabilitat, la deixadesa, la incapacitat per estalviar i planificar el futur, la manca d'intel·ligència i/o les addiccions. Són aquestes mancances les que incapaciten les persones per accedir a les oportunitats de progrés que ofereix el sistema social. Des d'aquest

punt de mira, les polítiques compensatòries de benestar social, més que ajudar, perjudiquen, ja que promouen eixos suposats dèficits, com la deixadesa o la irresponsabilitat, en desincentivar el compromís i la responsabilitat, la moralitat i el treball. Aquesta versió conservadora és una explicació ideològica moralitzant de la pobresa. Per altra banda, en la versió liberal, les carències personals més que morals són d'habilitats, de competències, d'educació. Aquestes faltes generen desavantatges per a competir en el mercat i activar les oportunitats que ofereix, i així devaluen les persones fins situar-les en la pobresa. La correcció de la situació tampoc pot arribar per mitjans d'un sistema de benestar col·lectiu, sinó per la dotació dels capitals formatius necessaris per a la reincorporació al mercat laboral en igualtat de condicions. Siga moralitzant o mercantil, segons aquestes versions ideològiques, les persones en situació de pobresa són les úniques responsables del seu estat, i no mereixen la solidaritat col·lectiva.

Conseqüentment, l'assumpció d'aquesta explicació genera sentiments de culpa, en qualificar la situació de pobresa de merescuda pel propi comportament i, per tant, desmereixedora de qualsevol tipus de comprensió i ajuda col·lectiva. A més a més, provoca diferenciació, ja que interpreta que la pobresa és el resultat del fet que les persones no juguen segons les regles socials i, per això, queden fora del corrent principal de la societat, fora de la «normalitat social»: se n'ixen del sistema educatiu abans d'hora, tenen fills fora del matrimoni, es droguen, etc. I, finalment, això es manifesta amb una segregació física dels centres socials i hi trobem barris qualificats de pobres, grups criminals, sensellarisme, etc. Així, el resultat d'aquesta atribució ideològica de les causes de la pobresa en el propi individu és la culpa —que resulta d'una acusació—, la diferència —i la desconsideració de qui no és diferent— i la segregació —i el seu etiquetatge—.

Òbviament, d'aquesta diagnosi resulten unes solucions centrades en cada individu, dirigides a corregir les inadequacions personals. També hi ha les dues versions. Des del punt de mira conservador, cal encoratjar i premiar la iniciativa i la responsabilitat en l'assumpció dels principis morals pròpiament conservadors. En eixe sentit, cal distingir entre la responsabilitat individual i l'ús dels instruments de l'estat del benestar. Per al plantejament liberal, el que cal és proveir de més oportunitats d'ocupació i accés a la formació a canvi, això sí, de la responsabilitat i motivació individual, de la conformitat amb el model. Això significa una determinada forma d'estat de benestar, com ara el promogut durant les darreres quatre dècades pel neoliberalisme (Harvey 2007; McDonough et al. 2021), que desvia l'atenció des de les necessitats i els drets socials, amb una aproximació compensatòria, cap a una gestió individualitzada del risc. És un model que focalitza l'atenció en la integració social a través del treball, en la mercantilització dels serveis públics i la condicionalitat del accés als recursos públics als recursos privats disponibles dels propis individus —*means*

testing— que els necessiten (Ellison i Fenger 2013; Sage 2012; Taylor-Gooby 2007). Això és, la responsabilitat col·lectiva està molt limitada, en el cas conservador, per qüestions morals, i en liberal, pel mercat.

El corol·lari és evident: la pobresa no és una injustícia, sinó la conseqüència de les pròpies accions, unes accions que depenen de la pròpia voluntat. És a dir, les persones s'hi troben en situació de pobresa perquè volen. I el drama s'aguditza quan aquesta versió ideològica de la pobresa es difon i es converteix en hegemònica en la societat, de manera que també les persones en situació de pobresa pensen així sobre ella, encara que no li apliquen l'argumentari a la seua situació, però sí a la d'altres persones (Hunt i Bullock 2016).

2.2. Comprensió relacional

Sí, per contra, apliquem uns principis epistemològics com els exposats a l'inici d'aquest apartat, obtenim una visió relacional de la pobresa, que ens facilita una aproximació més ajustada als fets i capacitada per detectar les seues causes i trobar-hi possibles solucions. El canvi de concepció és molt significatiu pel que fa als resultats, tal com explica Rank (2016): la pobresa és estructural —no individual—, és dinàmica —no estàtica—, és privació —no manca—, és injusta —no merescuda— i perjudica el conjunt —no només qui està en condició de pobresa.

La pobresa és estructural, no és un fenomen individual

Amb aquest enfocament, som capaços de veure que la pobresa és el resultat del funcionament estructural del sistema social, tal com està constituït ara com ara. El funcionament d'un sistema que genera desigualtat i pobresa no és una responsabilitat individual, sinó col·lectiva. Els mecanismes socials generadors de la pobresa (Therborn 2015) podríem resumir-los en:

1. L'explotació pròpia d'un sistema econòmic que produeix sobre la base d'una sostracció sistemàtica, unilateral i asimètrica de recursos per una part de la societat, que suposa la desposseïció d'una altra part. Els nivells són diversos i comencen per l'explotació de la natura, amb l'extracció sense límit de recursos naturals dels llocs geogràfics més diversos —pensem, per exemple, en Àfrica o Sud-Amèrica—, i segueixen amb l'expropiació a d'altres éssers humans —a les dones pels homes (explotació social), a la classe treballadora per la dels propietaris de mitjans de producció (explotació econòmica), i les colònies per la metròpoli (explotació política).
2. L'exclusió social que es produeix quan es bloqueja l'accés als recursos comunitaris a una part de la població, tot generant grups inclosos i grups exclosos. Com quan es pretén limitar l'accés a l'estat del benestar només a les persones que tinguen unes determinades característiques.

3. La jerarquització social que, quan ordena, estableix un sistema de valors sobre allò que es considera important i, per tant, cal premiar. La concreció de les jerarquies consisteix en donar capacitats diferenciades segons la posició social ocupada en l'estructura social. Això implica la dotació de recursos diferencials i, per tant, distint accés a les oportunitats, un increment de la desigualtat i, d'aquesta manera, de la pobresa.
4. I, el distanciament consistent en la progressiva separació espacial i temporal dels grups socials, producte del funcionament del sistema: és el colofó del procés acumulatiu dels tres mecanismes anteriors, que distribueixen els recursos socials existents de manera desigual, tot facilitant la distinció i separació de grups guanyadors-perdedors, triomfadors-fracassats o avançats-endarrerits.

El cas és que les suposades carències individuals ajuden a explicar «qui» és més probable que es quede al marge del sistema de repartiment, però no pot aconseguir aclarir com es pot aconseguir que «ningú» caiga en situació de pobresa. Tenim un sistema social i econòmic que produeix pobresa, i les correccions individuals només poden canviar la concreció de les persones que viuen en condicions de pobresa, però si no canvien els processos de producció de la pobresa, l'única cosa que fem és re-distribuir-los: si no estan aquestes persones concretes hi haurà unes altres. Les oportunitats econòmiques no arriben a tothom, no hi ha opcions de mercat per a totes i tots, i les polítiques socials de suport no cobreixen les necessitats. En definitiva, les polítiques socials de reducció de la pobresa basades en els individus no són efectives perquè l'única cosa que fan és redistribuir les persones que estan en eixa situació: circulen les persones, però el volum general canvia poc.

El fet és que ens trobem amb dues preguntes que són distintes, amb efectes diferents. Per què existeix la pobresa? És una pregunta sobre la seua producció: per què produïm pobresa? Eixa és la qüestió principal, la bàsica. Només si s'afronten les seues causes estructurals podrem reduir la seua incidència. La segona és la que es planteja habitualment, però és incapaç de reduir el seu impacte, perquè només es qüestiona per la seua distribució: ¿qui és més probable que entre en una situació de pobresa? Però no podem oblidar que primer produïm pobresa i després la distribuïm.

La pobresa és dinàmica, no un estat definitiu

Si el problema no és individual, sinó estructural, també se'n deriva que la pobresa no és un estat sinó una dinàmica. És, en tot cas, un estat condicional transitori al qual s'entra i del qual es pot eixir. Així doncs, parlar de «persones pobres» és un greu error, perquè la persona que avui està en condicions de pobresa demà pot no estar-ho, i qui avui no ho està, demà pot entrar en la dinàmica. Pensar en termes de

¹ Aquesta classificació, però en termes de desigualtat, és de Therborn (2015:58), però el tractament de la pobresa com a fenomen relacional la vincula estretament a la desigualtat. Per això hem manllevat la classificació de formes de desigualtat per traduir-les a formes de pobresa.

«persones pobres» és solidificar una situació transitòria i marcar una línia de separació, de manera que ens segrega i divideix socialment, en comptes d'unir-nos i igualar-nos.

L'atenció ha d'estar en les condicions de la pobresa, un concepte dinàmic i fluid, no estàtic. És cert que la pobresa crea problemes a qui en pateix les conseqüències, en minvar i minar el seu benestar i desenvolupament. Fins i tot és cert que pot cronificar-se, en segons quins casos: especialment quan parlem de pobresa infantil, en afectar de forma primerenca factors de creixement, de mortalitat, d'intel·ligència, de formació i d'oportunitats. Amb tot, no podem tractar-la com si fora un fenomen de tot o res, cal considerar la situació en termes de risc, de la probabilitat d'entrar-hi i eixir-ne, donades determinades condicions. Així doncs, la probabilitat de la pobresa depén de les condicions de la seua producció i, després, de les de la seua distribució.

La pobresa significa privació

La pobresa de què parlem té a veure amb allò que es té, i també amb allò que se sent, però no només: també està relacionat amb allò que es pot fer i ser, o no (Hick i Burchardt 2016). Parlem de capacitats. Expandir les capacitats significa ampliar les opcions de funcionament i això augmenta la independència dels actors de les arbitrietats de l'entorn. Una independència del entorn que és sinònim de desenvolupament o progrés, o de llibertat si es vol (Sen 1999; Wagensberg 2013).

La pobresa és resultat de la privació de les condicions necessàries per desenvolupar una vida humana, segons les pautes socials establertes. La condició d'humà, eixa vida humana de què parlem, es desplega en diversos nivells o capes que podem resumir amb Therborn (2015:58):

- a. Com a organismes, els humans som cossos i ments, vulnerables al dolor, el patiment i la mort.
- b. Com a persones, els humans tenim personalitats que desenvolupem en contextos relacionals plens de significants i emocions.
- c. I, com a actors, que fem coses en societat, som capaços d'actuar a favor dels nostres objectius.

Les privacions experimentades en cadascuna d'aquestes capes produeixen diferents tipus de limitacions de les capacitats rellevants i, per tant, en termes relatius generen diferents formes de pobresa¹:

- 1 Pobresa vital: limitació socialment construïda de les oportunitats biològiques dels organismes humans amb efectes clars sobre la salut, l'esperança de vida i la mortalitat. Relacionada amb l'accés a bens bàsics com la nutrició o l'habitatge.

2. Pobresa existencial: limitació de l'autonomia i dignitat, una reducció dels graus de llibertat i del respecte i desenvolupament personal amb efectes sobre el reconeixement social, propi i aliè. Relacionada amb la igualtat relacional i de drets.
3. Pobresa de recursos: limitació de les opcions de participació en la vida social i col·lectiva i conformar les pròpies condicions de convivència. Relacionada amb l'accés als recursos necessaris per a l'acció individual i col·lectiva, com el temps, o els recursos materials e immaterials.

² O el feixisme. La normalització de les multes per a persones en situació de pobresa, com ara fa l'Ajuntament d'Alacant, no és més que la banalització del mal.

La pobresa va més enllà d'una renda baixa i opera a partir de la privació en diverses dimensions de la nostra vida. Significa exclusió, entesa com absència de solidaritat, marginalització, irrellevància o aïllament de la comunitat. Suposa un accés incomplet, desigual i desavantatjós a l'estatus socials, als beneficis i experiències pròpies de la ciutadania mitjana. En definitiva, és la manca d'allò que és socialment considerat com un mínim necessari per desenvolupar una vida decent (Brady 2009). Així, la privació de les capacitats significa la limitació de les habilitats per funcionar efectivament en societat i de participar, plenament i en igualtat, en el curs principal de la societat (Nussbaum i Sen 1993; Robeyns i Byskov 2021). El que és rellevant no és només el risc de pobresa, sinó allò que posa a les persones en risc dels riscos associats a la privació de les seues capacitats.

La pobresa és injustícia

Si acceptem que la pobresa és estructural i que implica privació, aleshores és un dels efectes de la forma d'organització social, no és un destí fatal i individual, sinó la conseqüència d'una privació provocada per l'acció col·lectiva. I, es vullga o no, per tant, la pobresa té una intencionalitat de la qual no són responsables exclusius els individus que la pateixen, sinó que es tracta d'una responsabilitat socialment compartida. És una situació que no es pot considerar merescuda per les persones que la viuen: ens trobem davant d'una situació injusta, d'una injustícia (Kangas 2000).

La pobresa pot ser conceptualitzada com a violència estructural legitimada (Galtung 1969), sovint amb efectes brutals i sempre vergonyants. Violència inherent a l'ordre social, injustícia institucionalitzada, dominació material i simbòlica (Bourdieu 2001; Bourdieu i Boltanski 1976). Es tracta d'una violència quotidiana, normalitzada, que genera indiferència i pressuposa inevitabilitat, i que ens condueix a la banalitat del mal de què parlava Hannah Arendt, per referir-se als orígens del nazisme². I, per això mateix, resulta difícil d'observar, en ser deformada per la seua comprensió ideològica (Burawoy 2012): la pobresa se'ns presenta distant —socialment remota—, invisible —silenciosa— i massiva —per la seua enormitat— (Rylko-Bauer i Farmer 2016).

És l'hegemonia d'una justícia social entesa com a justícia distributiva i no com a justícia relacional la que ens dificulta la comprensió relacional de la pobresa. Ja hem dit que la pobresa primer es produeix i després es distribueix. I la producció social és relacional, no individual. Fonamentar la justícia en les eleccions individuals ens deixa cecs davant les preferències col·lectives: les eleccions de les persones poden facilitar certa informació sobre les seues preferències, però mai ofereixen cap criteri sobre allò que la ciutadania en el seu conjunt està obligada a proveir-se mútuament. Els compromisos col·lectius només poden nàixer d'una voluntat col·lectiva expressa, no de les preferències individuals agregades (Arrow 1950). I eixe és el cas de les polítiques contra la pobresa.

Si la pobresa es fonamenta bàsicament en les relacions de desigualtat d'accés a les capacitats, el seu abordatge només pot fer-se des d'una concepció de la igualtat relacional (entre persones i grups), no des de la igualtat distributiva (de recursos). Significa que s'han de contemplar els drets, però també les obligacions que se'n deriven. És una igualtat que parteix del supòsit que el subjecte primari de la justícia és l'arranjament institucional de la societat, i no els individus: és la disposició col·lectiva (institucional) la que facilita o dificulta el desenvolupament de les capacitats de les persones (Anderson 1999).

La pobresa afecta a tothom

En definitiva, no hi ha una «alteritat» pobra i un nosaltres no-pobre. En ser un fenomen social estructural i injust tothom es veu afectat. La pobresa agreuja els problemes de salut pública, com ha demostrat la pandèmia de la COVID-19 amb la desigual taxa de vacunació de la població, i per tant la protecció és més complicada i paguem col·lectivament més per la salut. Limita els avanços col·lectius en educació i formació, de manera que des d'un punt de mira econòmic també perdem socialment en generar unes capacitats de treball menys efectives (productives, si preferiu). I, també, increment les taxes de criminalitat, amb tots els problemes que això genera: inseguretat, despeses de manteniment, etc.

En definitiva, la pobresa és perjudicial per al desenvolupament econòmic, afebleix la cohesió social, tot augmentant els conflictes socials i polítics. La pobresa, per tant, posa en qüestió els valors socials i ens soscava col·lectivament, tot restringint les possibilitats de progrés social de nacions senceres, pobles o barris. La seua reducció, o eliminació, és un assumpte de responsabilitat col·lectiva (no individual), que s'ha de confrontar des d'unes polítiques públiques construïdes a partir d'un compromís social d'ample base.

3. Mesures de la pobresa i el País Valencià

La vinculació de la pobresa amb un compromís social ample que la pose en l'agenda de les polítiques públiques porta implícit el deure de mesurar-la. La necessi-

tat de mesurar la pobresa ve justificada, si més no, per quatre objectius (Haughton i Khandker 2009):

- a. Posar a les persones en l'agenda política, ja que en mesurar la pobresa es para atenció i es visibilitzen les condicions de vida de les persones.
- b. Orientar les intervencions polítiques en totes les escales territorials, en facilitar la identificació de les necessitats, tot permetent assignar els recursos de desenvolupament als espais amb més necessitat.
- c. Fer el seguiment dels projectes i intervencions polítiques, ja que els mesuraments ajuden a predir resultats i a jutjar els efectes de les accions mampreses.
- d. Avaluar l'eficàcia institucional, per saber si l'arranjament col·lectiu aconsegueix els seus objectius de justícia social, en el temps i en l'espai, i avaluar així si els governs i responsables públics fan bones polítiques.

Davant d'aquestes necessitats, prendre mesures a la pobresa ens planteja, si més no, tres preguntes (Bellù i Liberati 2005c):

1. Quins casos considerem en situació de pobresa?
2. A quina intensitat de pobresa valorem que s'hi troben?
3. Com fem la seua agregació a escala social?

Les dues primeres qüestions responen al problema de la identificació, mentre que la tercera ens dirigeix als problemes d'agregació.

3.1. Problema d'identificació

La identificació de les persones en situació de pobresa, i la intensitat en què s'hi troben, suposa prendre decisions sobre les capacitats que considerem rellevants per mantindre i desenvolupar les oportunitats d'una vida digna, i si la seua privació és absoluta o relativa.

Els indicadors de pobresa poden ser unidimensionals o multidimensionals. En el primer cas, el que es fa es triar un recurs la privació del qual pot condensar la carència d'un conjunt ample de capacitats. La majoria d'indicadors unidimensionals fan referència a quantitats dineràries vinculades a la manca d'ingressos o la limitació de despeses. D'eixe tipus són les línies de pobresa extrema establertes pel Banc Mundial, basades en la capacitat de comprar una cistella de béns, essencials i no essencials, alimentaris i no alimentaris.

Pel que fa als indicadors multidimensionals, s'ha de fer una selecció de recursos o capacitats la privació dels quals suposa una reducció significativa de les oportunitats vitals. Parlem de combinar informacions sobre ingressos, salut, constitució familiar, benestar, etc. D'aquesta mena d'indicadors són l'Índex de Pobresa Multidi-

mensional (IMP), de l'*Oxford Poverty and Human Development Initiative* –OPHI– (Alkire, Kanagaratnam, i Suppa 2021) i el de població en risc de pobresa i exclusió de la Unió Europea (AROPE, per les seues sigles en anglès)³.

Una segona qüestió que s'ha de resoldre en la identificació és si es tracta de buscar una mesura absoluta de la pobresa o una de relativa. En el primer cas es tracta d'establir les condicions de vida de referència definides pel valor, en termes de poder adquisitiu, d'un nivell donat de béns que asseguren una forma de subsistència mínima (com ara, el cost mínim d'una dieta saludable). Les mesures absolutes tracten de fixar un llindar a partir d'alguna de les següents opcions (Bellù i Liberati 2005a):

La ingesta energètica d'aliments: que consisteix en la conversió en valor monetari de la informació nutricional associada al mínim energètic necessari per portar una vida digna.

El cost de les necessitats bàsiques: a l'anterior s'afegeixen articles essencials, però no alimentaris, com roba, electricitat, espai vital, etc.

La insuficiència de consum: a l'anterior s'afegeixen també alguns béns no essencials no alimentaris.

El pressupost estàndard: finalment, també inclou béns necessaris per a la vida social, com ara la participació en activitats recreatives.

El Banc Mundial fixa tres línies de pobresa extrema segons el nivell econòmic del país. La primera línia internacional de pobresa la va establir el 1990 (Ravallion, Datt, i van de Walle 1991) en un valor de 1,01\$ PPP 1985 (paritat de poder adquisitiu de 1985). Actualment, amb les paritats de poder adquisitiu de 2017, les tres línies estan fixades, pel Banc Mundial, en 2,15\$ (uns 785\$ a l'any), per als països de renda baixa; en 3,65\$ (uns 1.332\$ a l'any), per als països de renda mitjana-baixa; i en 6,85\$ (uns 2.500\$ a l'any) per als països de renda mitjana-alta. Amb tot, com veurem més endavant, aquests llindars estan especialment pensats per a països amb situacions de pobresa extrema bastant generalitzades.

Pel que fa a les mesures relatives, les condicions de vida estan definides en relació a la posició d'altres persones en la distribució desigual de recursos. Aquesta metodologia les converteix en mesures de desigualtat, més adequades per a captar l'exclusió i privació socialment contextualitzada, relacional. Entre els seus avantatges trobem que s'ajusta automàticament als canvis en les condicions econòmiques i socials d'un espai determinat. Teòricament també arpleguen la idea de justícia relacional que encaixa amb l'enfocament relacional del fenomen de la pobresa. És cert que, amb la definició relativa dels indicadors, sempre trobarem persones en situació de pobresa, mentre no construïm una societat igualitària.

Siga com siga, la pobresa no és ni estrictament absoluta, ni estrictament relativa. Hi ha, certament, un irreductible nivell absolut en la idea de pobresa, amb inde-

pendència de les posicions relatives, però tant les mesures absolutes com les relatives varien amb el temps i l'espai. Ambdós tipus de mesura informen de situacions diferents, i es complementen (Smeeding 2016).

3.2. Problema d'agregació

Una vegada identificades les persones cal decidir com es fa la seua agregació per a construir un índex. La millor manera de seleccionar un índex de pobresa és investigar si satisfà les propietats desitjables: per exemple, ¿ha de ser sensible al nombre de persones pobres o més aviat al nivell dels seus ingressos respecte al llindar de pobresa? Així en el mesurament de la pobresa hi ha una distinció bàsica entre diferents formes de construcció de l'agregació (Bellù i Libérati 2005b):

1. Les mesures ad-hoc, àmpliament utilitzades, són agregacions que no tenen una derivació teòrica, com passa amb les agregacions basades en simples recomptes (com ara l'AROPE).
2. Les mesures axiomàtiques es basen l'agregació en un conjunt explícit de propietats desitjables que l'índex de pobresa hauria de respectar (axiomes), com ara l'Índex Multidimensional de Pobresa.
3. Les mesures estocàstiques deriven l'agregació directament de la pràctica estadística, com ara en l'aplicació de les corbes de Lorenz.

3.3. L'indicador AROPE: la població en risc de pobresa i exclusió social

La Unió Europea estableix els seus objectius de política social a partir de les informacions que Eurostat arreplega amb el projecte EU-SILC, consistent en una enquesta que apliquen els països membres. En el cas espanyol, l'*Instituto Nacional de Estadística* realitza anualment l'*Encuesta de Condiciones de Vida*, en el marc del projecte europeu, a partir de la qual calcula el nivell de pobresa en el Regne d'Espanya.

L'indicador consta de tres components:

1. Estar en risc de pobresa: Viure en una llar amb rendes inferiors al llindar de pobresa establert. En aquest sentit, el 60% de la mediana de la renda nacional equivalent en unitats de consum.
2. Estar en privació material severa (PMS): Viure en una llar que no es pot permetre, com a poc, quatre dels nou conceptes de consum bàsic que estableix la Unió Europea:
 - a. No pot permetre's anar de vacances almenys una setmana a l'any.
 - b. No pot permetre's un menjar de carn o peix almenys cada dos dies.
 - c. No té capacitat per a afrontar despeses imprevistes (de 650 euros).
 - d. No pot permetre's mantindre l'habitatge amb una temperatura correcta.
 - e. No pot permetre's disposar d'un cotxe.

- f. Ha tingut retards en el pagament de despeses relacionades amb l'habitatge principal (hipoteca o lloguer, llum, aigua...) o en compres a terminis.
 - g. No pot permetre's disposar d'un telèfon.
 - h. No pot permetre's disposar d'un televisor
 - i. No pot permetre's disposar de lavadora.
3. Viure en una llar amb baixa intensitat de treball (BIT): La relació entre el nombre de mesos treballats per tots els membres de la llar, així com el nombre de mesos que aquests membres podrien treballar com a màxim. Si el nivell és inferior a 0,28, aquesta persona es troba dins de l'indicador.

Les persones que acompleixen almenys una d'aquestes condicions és considera en risc de pobresa i exclusió social. Així podem trobar diferents intensitats segons es complisca una de les condicions, dues o les tres. L'indicador s'agrega pel simple recompte dels casos que entren en alguna de les condicions, i també es poden calcular indicadors parcials per als diferents nivells i dimensions.

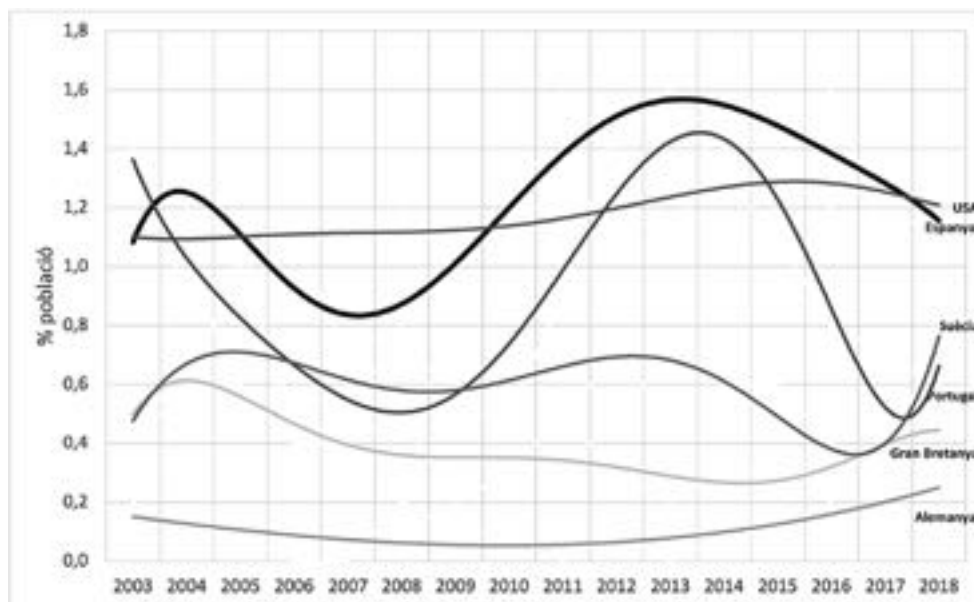
Es tracta per tant d'un indicador multidimensional, en contemplar tres components: pobresa econòmica, privacions materials relatives a les pràctiques consumptives i l'accés al mercat laboral, com a font principal d'ingressos. És una mesura relativa ja que els nivells de renda varien en funció del temps i l'espai, però també els productes inclosos en el llistat de necessitats materials, així com el nivell d'oferta laboral de la llar.

4. Europa, Espanya i el País Valencià (AROE)

L'aplicació d'aquestes mesures ens permet realitzar comparacions en el temps i l'espai, detectar els avanços i retrocessos en la consecució dels objectius col·lectivament fixats i, així, avaluar si l'acció governamental i l'arranjament institucional construït són bons. En el cas valencià, veurem com els nivells de pobresa i exclusió són més elevats que en el seu entorn més immediat: espanyol i europeu.

Si comencem per un indicador absolut, ens adonem que són indicadors pensats per a societats amb nivells de pobresa molt elevats. En el Gràfic 1, comprovem que per als països considerats rics, el llindar de pobresa absoluta capta una proporció molt reduïda de població. Fins i tot quan s'aplica el llindar que el Banc Mundial assigna als països amb rendes mitjanes-altes, que amb la paritat de poder adquisitiu de 2011 se situava en 5,5 \$/dia, veiem com es mouen per baix del 2%. Segons les dades del Banc Mundial, en 2018, quasi la mitat de la població mundial vivia per baix dels 5,5 \$/dia i un 9,8% per baix d'1,9 \$/dia. És a dir, si apliquem el mateix criteri de pobresa extrema que als rics a tots els països, tenim que al voltant de 3.300 milions de persones, quasi la mitat de la població del món, viu en condicions de pobresa extrema.

Gràfic 1. Evolució del percentatge de població sota el llindar de pobresa absoluta



Font: Elaboració pròpia, a partir de la informació del Banc Mundial.

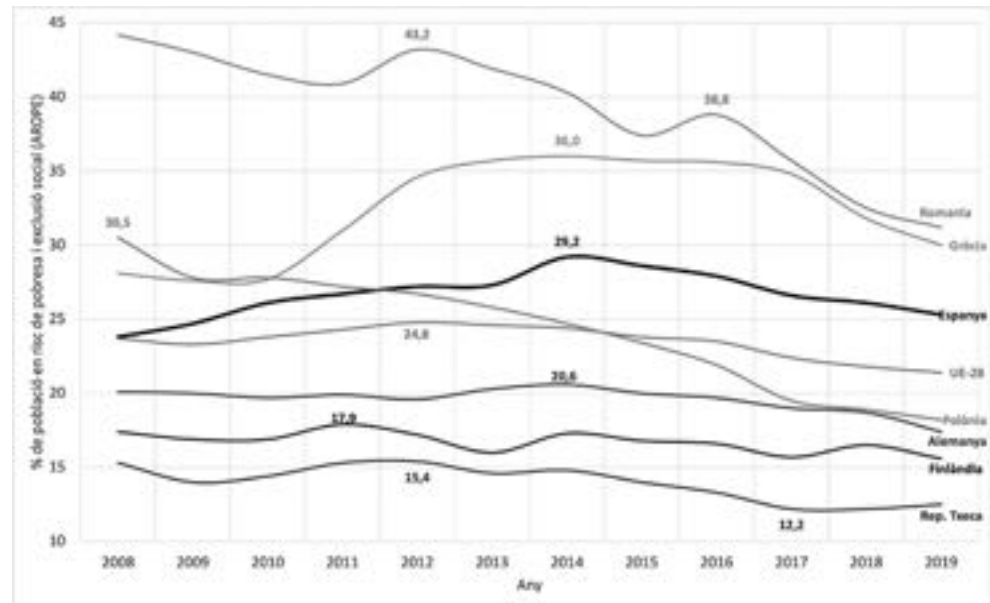
Amb el moviment temporal podem observar com, amb la Gran Recessió, es van produir canvis significatius en els nivells de pobresa en països com Espanya i Portugal, sobre els quals la Unió Europea va exercir una enorme pressió de control de la despesa pública. També veiem que hi ha països molt resistents als moviments econòmics crítics i mantenen bastant estables els seus nivells de pobresa, siguin elevats (Estats Units) o baixos (Alemanya).

Igualment, amb la comparació espacial podem constatar com la diversitat d'aranjaments institucionals (econòmics i polítics) donen resultats distints i que, per tant, ens trobem davant un problema col·lectiu, no individual. D'una banda, veiem com Espanya es mou per la part alta de l'escala, acompanyant als Estats Units, que té una presència de la pobresa creixent però més estable que Espanya. Ambdós acaben amb al voltant de l'1,2% de la seua població vivint en condicions de pobresa extrema: sembla poc, però en el cas espanyol suposa que un mig milió de persones s'hi troben en eixa situació, i en els Estats Units superen els quatre milions de persones (quasi la totalitat de la població del País Valencià).

Si deixem l'indicador de pobresa extrema del Banc Mundial i optem pel mesurament que utilitza la Unió Europea, multidimensional i relatiu, la imatge canvia bas-

tant. En el Gràfic 2, s'observa la diferència entre parlar de població en pobresa extrema i fer-ho de població en risc de pobresa i exclusió social (AROPE), tal com l'hem definida adés.

Gràfic 2. Evolució de la població en risc de pobresa i exclusió social en diversos països de la Unió Europea (2008-2019)

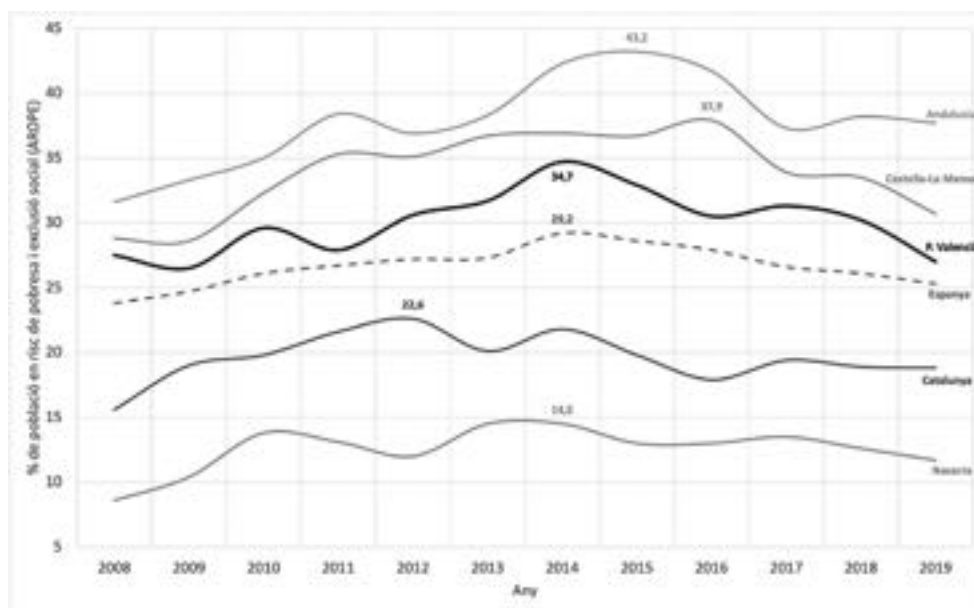


Font: Elaboració pròpia, a partir de les informacions de Social-lab de la Universitat de València.

En Espanya, una de cada quatre persones viu en risc de pobresa i exclusió social. Amb un 25,3% en 2019, s'hi troba per damunt de la mitjana de la Unió Europea. De fet, forma part del quartil amb la pobresa més elevada, liderat per Bulgària (32,8%) i Romania (31,2%), i ocupa el 7é lloc dels països amb major presència de la pobresa, junt a Grècia (30,0%), Letònia (27,3%), Lituània (26,3%) i Itàlia (25,6%). En el pol oposat, Finlàndia (15,6%) i República Txeca (12,5%) s'hi troben entre el 10% de països amb menys pobresa. De fet, Txèquia és el país on la UE presenta una menor freqüència de població en risc de pobresa i exclusió social: el seu nivell suposa una mica menys de la meitat del d'Espanya. La mitjana de la Unió Europea s'hi situa en el 21,4% (un de cada cinc persones), una freqüència molt similar a la de Portugal; mentre que al voltant del 3r quartil, entre el 25% dels països amb menys pobresa, hi està Alemanya (17,4%).

Pel que fa a l'evolució, el cas de Polònia és bastant espectacular amb una dècada de reducció constant de la seua població en risc de pobresa i exclusió social, només frenada lleugerament durant els primers anys de la Gran Recessió. També Romania experimenta una millora significativa que la fa baixar uns 15 punts des de quasi un 45%, amb repunts vinculats a la crisi econòmica en 2012 i 2016. En la resta de països veiem una pauta marcada per l'impacte d'eixa crisi econòmica i la seua evolució amb uns pics especialment concentrats en 2014, moment a partir del qual sembla produir-se certa recuperació. Amb tot, en el cas espanyol, encara no s'ha arribat als nivells de pobresa que hi havia en 2008. Per tant, encara que allunyada dels països amb una tercera part de la seua població en risc de pobresa, Espanya forma part del grup amb una situació més injusta.

Gràfic 3. Evolució de la població en risc de pobresa i exclusió social (AROPE) en diverses comunitats autònomes espanyoles (2008-2019)



Font: Elaboració pròpia, a partir de les informacions de Social-lab de la Universitat de València.

El nivell de pobresa en Espanya presenta una distribució territorial bastant desigual. Andalusia i Extremadura encapçalen la classificació amb uns nivells pròxims al 40% (37,7% cadascuna). Són nivells superiors als de les mitjanes més ele-

- ⁴ Em sembla que eixa formulació transmet la responsabilitat als membres de la llar: la desocupació sembla voluntària; un plantejament propi de la comprensió ideològica de què parlàvem. «Baixa intensitat laboral» significa, de fet, «dificultats per accedir al treball remunerat». Aquestes «dificultats» tenen orígens diversos, com ara la composició per edat i sexe de la llar o els nivells formatius aconseguits, o les necessitats d'atenció a persones dependents o la manca de demanda de treball per part del capital, per exemple. Qüestions que no signifiquen que en la llar no s'hi vulguen dedicar al treball, com sembla indicar la denominació emprada.
- ⁵ Mesura que indica la distància que separa del llindar de la pobresa (60% de la mediana) de la pròpia renda disponible per unitat de consum de la llar.

vades dels països de la Unió Europea (Hongria i Romania). En el pol oposat, trobem a Navarra (11,7%) —més de tres vegades inferior als del sud peninsular i, a més, per baix del país de la UE amb menors nivells de pobresa (Txèquia)— i el País Basc (14,4%).

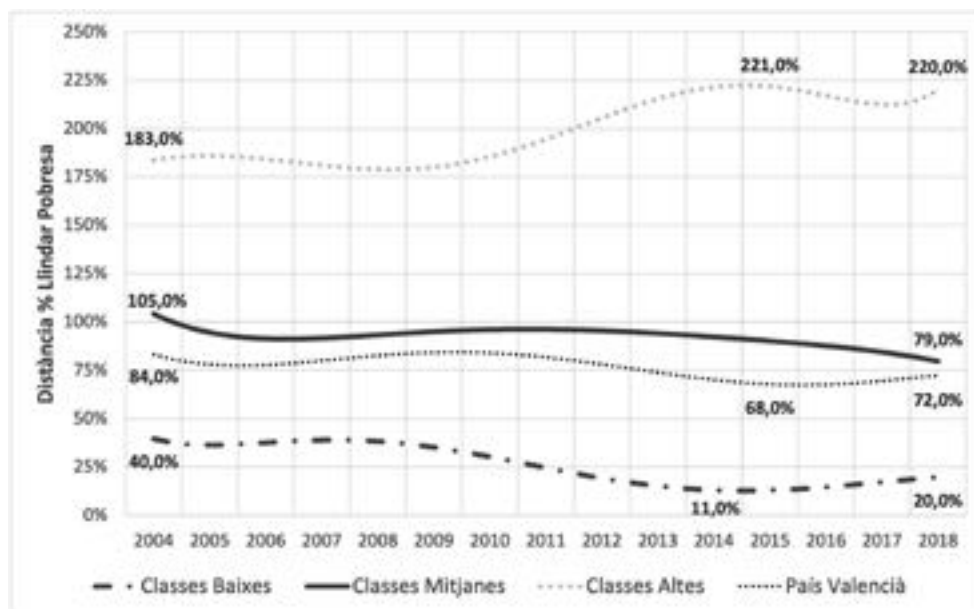
El País Valencià (27,0%) s'hi troba per damunt de la mitjana espanyola (25,3%), junt a Castella-La Manxa (30,7), Múrcia (31,9%), Canàries (35%), Extremadura i Andalusia, i va experimentar el pic en 2014, amb un risc superior a un de cada tres (34,7%). Com li passa a Espanya a escala europea, el territori valencià se situa entre el grup de comunitats autònomes amb riscos de pobresa més elevats. Si el comparem amb els països europeus, s'hi troba entre Letònia (27,3%) i Lituània (26,3%). Durant la crisi, entre 2004 i 2018, l'AROPE espanyol va créixer no arriba a un 1% (0,6%), mentre que la societat valenciana ho va fer un 26,7% (Castelló 2022).

També la distribució de la pobresa en la societat valenciana és molt desigual: de fet afecta a aproximadament el 50% de les persones de classe baixa i a un 15% de les de classe mitjana; la presència entre la classe alta és, lògicament, negligible. A més a més, el creixement del risc de pobresa de les classes baixes valencianes més que duplica el de la resta d'Espanya: un 44,7% i un 21,1%, respectivament (Castelló 2022:114-17). Tanmateix, entre les classes mitjanes valencianes, el risc de pobresa i exclusió ha crescut un 33,8%, entre 2004 i 2018, mentre que a la resta d'Espanya s'ha reduït un 16,8%. Així resulta que al País Valencià, el risc de pobresa escala per l'estructura social tot arribant i ampliant la seua presència entre les classes mitjanes.

L'indicador AROPE, com hem vist, es compon de tres dimensions: el risc de pobresa (relacionat amb els ingressos), la carència material severa (relacionada amb l'accés a determinats béns i serveis) i el que s'anomena «baixa intensitat laboral»⁴ (vinculat amb l'accés al treball). Gran part de l'increment del risc de pobresa i exclusió està vinculat a l'augment del risc de pobresa i la reducció de la «intensitat laboral». És a dir, s'explica per les majors dificultats d'accés als ingressos i la seua font primària, el treball.

Pel que fa al risc de pobresa econòmica, aquella que depén dels ingressos, el «gap de pobresa»⁵ s'ha reduït al País Valencià: les rendes de les llars valencianes estan més prop de la pobresa el 2018 que no el 2004 (veure Gràfic 4). Concretament, si el 2004 la distància mitjana era d'un 84% per damunt del llindar de la pobresa, el 2018 aquesta diferència s'havia escurçat fins al 72%: 12 punts més prop de la pobresa.

Gràfic 4. Evolució del «gap de pobresa», segons classe social, al País Valencià (2004-2018)



Font: Castelló (2022:117).

Aquesta aproximació es dona en les llars de classe baixa i en les de mitjana, però no en els de classe alta que, com es veu, són les úniques que s'hi distancien de les situacions de pobresa. Certament les baixes estan més prop (només un 20% per dalt), i a més han acurtat el seu distanciament a la meitat: s'han aproximat 20 punts al nivell de la pobresa. Les classes mitjanes, però, des d'un nivell superior, s'hi han acostat significativament també: de fet, més que les classes baixes, amb una aproximació de 26 punts percentuals (en passar del 105% al 79%). És a dir, la situació de pobresa ha empitjorat les condicions de vida de les classes baixes i mitjanes al País Valencià, mentre que a la resta d'Espanya l'empitjorament s'hi circumscriu a les classes baixes. Confirmem com hi ha classes guanyadores (només les altes al País Valencià, les altes i les mitjanes a la resta d'Espanya) i classes perdedores (les baixes i les mitjanes valencianes, i les baixes a la resta d'Espanya).

En definitiva, la producció de pobresa al País Valencià supera la d'Espanya i més encara la de la mitjana europea. A més a més, la pobresa produïda es distribueix de forma més desigual, per l'escala baixa de l'estructura de classe, però ja arriba amb

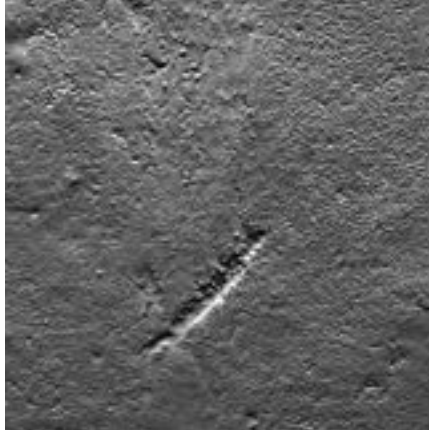
força a les classes mitjanes. Els resultats de les comparacions amb l'indicador AROPE confirmen que ens trobem davant un fenomen, la pobresa, que depén dels arranjaments institucionals (diferents models econòmics i distints models d'Estat, territorial i de benestar social), és un fenomen fluid i dinàmic, del qual es pot sortir (el nivells pugen i baixen i els seus components canvien), que significa privació (les classes altes i, de vegades, les mitjanes surten guanyadores en el repartiment del producte), i ningú està a recer del risc (com demostra el seu creixement entre les classes mitjanes). I, al País Valencià, resulta ben evident que els seus nivells de pobresa depenen d'una doble privació o, si preferiu, explotació: l'econòmica —el model econòmic valencià— i la política —el model d'Estat i el finançament públic— (Castelló 2022).

Referències bibliogràfiques

- ALKIRE, Sabina, Usha KANAGARATNAM, i Nicolai SUPPA. 2021. *The Global Multidimensional Poverty Index (MPI) 2021. MPI Methodological Note*. 51. Oxford: Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI).
- ANDERSON, Elizabeth S. 1999. «What Is the Point of Equality?» *Ethics* 109(2):287-337. doi: 10.1086/233897.
- ARROW, Kenneth J. 1950. «A Difficulty in the Concept of Social Welfare». *Journal of Political Economy* 58(4):328-46.
- BELLÙ, Lorenzo Giovanni, i Paolo LIBERATI. 2005a. *Impacts of Policies on Poverty: Absolute Poverty Lines*. 5. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).
- BELLÙ, Lorenzo Giovanni, i Paolo LIBERATI. 2005b. *Impacts of Policies on Poverty. Basic Poverty Measures*. Module 007. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).
- BELLÙ, Lorenzo Giovanni, i Paolo LIBERATI. 2005c. *Impacts of Policies on Poverty. The Definition of Poverty*. Module 004. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).
- BOURDIEU, Pierre. 2001. «Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica». P. 13-85 en *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BOURDIEU, Pierre, i Luc BOLTANSKI. 1976. «La production de l'idéologie dominante». *Actes de la recherche en sciences sociales* 2:3-73. doi: 10.3406/arss.1976.3443.
- BRADY, David. 2009. *Rich democracies, poor people: how politics explain poverty*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- BRADY, David, i Linda BURTON, ed. 2016. *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*. New York, NY: Oxford University Press.
- BURAWOY, Michael. 2012. «The Roots of Domination: Beyond Bourdieu and Gramsci». *Sociology* 46(2):187-206. doi: 10.1177/0038038511422725.

- CASTELLÓ, Rafael. 2021. «Desigualdad social, conocimiento y transformación social». P. 37-61 en *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global: combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado*, editat per J. Haba-Osca i R. Castelló-Cogollos. València: Tirant Humanidades.
- CASTELLÓ, Rafael. 2022. *Camins d'incertesa i frustració. Les classes mitjanes valencianes (2004-2018)*. València: Institució Alfons el Magnànim.
- ELLISON, Marion, i M. FENGER. 2013. «“New” Welfare in Practice: Trends, Challenges and Dilemmas». *Social Policy and Society* 12(4):547-53.
- GALTUNG, Johan. 1969. «Violence, Peace, and Peace Research». *Journal of Peace Research* 6(3):167-91.
- HARVEY, David. 2007. *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- HAUGHTON, Jonathan, i Shahidur R. KHANDKER. 2009. *Handbook on Poverty and Inequality*. Washington, DC: World Bank.
- HICK, Rod, i Tania BURCHARDT. 2016. «Capability Deprivation». P. 75-92 en *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*, editat per D. Brady i L. Burton. New York, NY: Oxford University Press.
- HICKEL, Jason, Christian DORNINGER, Hanspeter WIELAND, i Intan SUWANDI. 2022. «Imperialist Appropriation in the World Economy: Drain from the Global South through Unequal Exchange, 1990–2015». *Global Environmental Change* (73). doi: 10.1016/j.gloenvcha.2022.102467.
- HUNT, Matthew O., i Heather E. BULLOCK. 2016. «Ideologies and Beliefs about Poverty». P. 93-116 en *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*, editat per D. Brady i L. Burton. New York, NY: Oxford University Press.
- KANGAS, Olli. 2000. *Distributive Justice and Social Policy : Some aspects on Rawls and income distribution. Working Paper*. 221. Luxemburg Income Study.
- MCDONOUGH, Terrence, Cian McMAHON, i David M. KOTZ, ed. 2021. *Handbook on Social Structure of Accumulation Theory*. Edward Elgar Publishing.
- NUSSBAUM, Martha, i Amartya SEN, ed. 1993. *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- RANK, Mark R. 2016. «Conclusion: Towards a New Paradigm for Understanding Poverty». P. 866-84 en *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*, editat per D. Brady i L. Burton. New York, NY: Oxford University Press.
- RAVALLION, Martin, Gaurav DATT, i Dominique VAN DE WALLE. 1991. «Quantifying Absolute Poverty in the Developing World». *Review of Income and Wealth* 37(4):345-61.
- ROBEYNS, Ingrid, i Morten FIBIEGER BYSKOV. 2021. «The Capability Approach». en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, editat per E. N. Zalta. Metaphysics Research Lab, Stanford University.

- RYLKO-BAUER, Barbara, i Paul FARMER. 2016. «Structural Violence, Poverty, and Social Suffering». P. 47-74 en *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*, editat per D. Brady i L. Burton. New York, NY: Oxford University Press.
- SAGE, Daniel. 2012. «Fair Conditions and Fair Consequences? Exploring New Labour, Welfare Contractualism and Social Attitudes». *Social Policy and Society* 11(3):359-73.
- SEN, Amartya. 1985. *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- SEN, Amartya. 1999. *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- SMEEDING, Timothy M. 2016. «Poverty Measurement». P. 21-46 en *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*, editat per D. Brady i L. Burton. New York, NY: Oxford University Press.
- TAYLOR-GOOBY, Peter. 2007. «The new welfare settlement in Europe». *European Societies* 10(1):3-24.
- THERBORN, Göran. 2015. *La desigualdad mata*. Madrid: Alianza Editorial.
- WAGENSBERG, Jorge. 2013. *La rebelión de las formas*. Barcelona: Tusquets Editores.



dialògica

Joan Fuster i la didàctica de la llengua

Margarida Castellano Sanz, Universitat de València



Un dels aspectes que encara s'ha treballat poc, tot i la presència de l'obra de Joan Fuster al currículum, és la didàctica dels textos fusterians a totes les etapes educatives. I dic a totes perquè tendim a associar l'obra de Fuster, per la seua càrrega política i social i per la complexitat dels seus textos, a l'etapa de secundària i batxillerat, sense pensar que les etapes on els aprenentatges esdevenen memorables, solen ser les primeres.

En aquest sentit d'apropament de l'obra de Fuster als lectors infants, volem esmentar dues obres amb un significat pedagògic i històric indubtable: *Un món per a infants* (1959), que és un recull de contes fet per Fuster i il·lustrats per Andreu Alfaro al qual, a més, trobem 2 contes propis, «El pas de l'any» i «Caragol». I, especialment, *Abans que el sol no creme*, publicat a la col·lecció Desplegavela de La Galera el 1969.

Situem-nos en context: sabem que no fou fins la dècada dels 50, amb aquella mínima obertura del règim, que es va reprendre l'edició de llibres infantils en català, amb una producció molt escassa, cosa que Joan Triadú va analitzar en l'article publicat a Serra d'Or, sota el títol «L'edat sense llibres, una litera-

tura sense futur». Conscients d'aquesta mancança, la pedagoga Marta Mata adreça una carta a Joan Fuster el gener del 1966, en què l'informa sobre l'incipient Escola de Mestres Rosa Sensat. L'any 1965 es creava a Barcelona l'Escola de Mestres Rosa Sensat (amb Maria Antònia Canals, Teresa Codina, Jordi Cots, Pere Darder, Enric Lluch, Marta Mata i Anna M. Roig) i, amb aquesta creació, es feia necessària la publicació de material infantil de qualitat en la nostra llengua. Els i les autores que van fer possibles aquestes publicacions primerenques sabien que aquests llibres eren un recurs d'aprenentatge essencial: perquè milloren la comprensió lectora, provoquen la imaginació i la reflexió, augmenten la creativitat i la riquesa de vocabulari i propaguen una transmissió de valors contextualitzats.

La col·lecció Desplegavela, a més a més, va aconseguir publicar uns materials de moltíssima qualitat, que donen compte d'una societat que alçava el cap, després de tants anys de misèria i que es preocupava per posar en valor la nostra realitat. Títols com *Dijous a la Vila* (d'Àngels Garriga i Pilarín Bayés), *El berenar de Segà* (de Maria Gasch) o *On acaba la meua ciutat* (de Montserrat Panosa) donen compte d'aquesta quotidianitat i que hui en dia suposen un tresor etnogràfic.

El llibre adreçat al públic infantil que ens interessa va estar escrit per Fuster, il·lustrat per Ismael Balanyà i compta amb la direcció pedagògica de Marta Mata. *Abans que el sol no creme* parla del conreu de l'arròs i entronca, directament, amb allò que en la tradició anglosaxona s'anomena l'escriptura de la natura (*Nature writing*). Podem afirmar que en un temps en què la Literatura Infantil i Juvenil europea se centrava bé en la idea de refer-se de la cruesa del gran conflicte bèl·lic anterior o bé en la reivindicació de la imaginació com una potencialitat humana, Fuster ens proposa una obra que pretén, d'una banda, connectar amb la producció de LIJ catalana d'abans de la guerra (la qual cosa suposa un alt nivell de qualitat literària i gràfica) i, de l'altra, donar resposta a les necessitats del públic lector, que s'inicia en la lectura en català, que desconeix la història del país i que necessita lectures de proximitat per fer real el redreçament cultural.

Abans que el sol no creme és un text únic, contextualitzat, que personifica els elements naturals i apel·la directament el lector per proposar una actitud activa i compromesa envers una de les feines més arrelades del nostre territori. Un text d'una qualitat literària i estètica innegable, que apropa el vocabulari de l'arròs als lectors, que converteix la quotidianitat i la cultura popular en quelcom digne de ressaltar i que, tot seguint la direcció pedagògica de Marta Mata, proposa una seqüència didàctica eficaç. A banda de comptar amb unes il·lustracions molt interessants, des del punt de vista estètic (figures planes, amb una reminiscència a l'estètica propagandista de la República Popular de la Xina) ens volem centrar també en la finalitat pedagògica: està escrit amb lletra lligada (la manera com s'ensenyava a escriure a l'època, abans no arribaren les majúscules) i utilitza alguns recursos sovintejats també als

anys 60 a 80, com l'apel·lació directa al lector (el conte comença amb la frase «Ja sé que us agrada l'arròs») o la personificació dels elements natural.

Ens proposa una lectura ecològica (*avant la lettre*) i de quilòmetre zero, que assoleix uns propòsits ben marcats: recuperar un vocabulari quotidià de conreu al camp i apropar la formació lectora en català al públic més jove. Un text que parteix de les arrels per construir país ja que, d'una banda, sintonitza amb la qualitat literària dels textos noucentistes i, de l'altra, compta amb un concepte d'alfabetització ecològica que resulta imprescindible al segle xx i xxi.

A més, pel que fa a la preocupació per la restauració de la llengua a l'escola, volem destacar també el fet que Marta Mata informa Joan Fuster, en la carta que hem esmentat adés del 1966, sobre la posada en marxa de l'escola de mestres Rosa Sensat, i li demana que medie per tal d'arribar als mestres que també estan fent camí cap a la renovació pedagògica al País Valencià. Una formació intensa, per a la qual van haver de crear un material ben interessant des del punt de vista didàctic i que té, amb *Abans que el sol no creme*, un exemple paradigmàtic dels primers manuals i llibres en català adreçats als infants. Un llibre, encara desconegut, que construeix país.

Referències bibliogràfiques

- BAJTÍN, M. (1989) *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela*. Madrid: Taurus.
- BAUMAN, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BUELL, L. (1996) *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- CASTELLANO, M. (2021) «Joan Fuster al segle XXI: una lectura d'abans que el sol no creme des de l'ecocrítica» a *L'Espill*, 67, pp. 204-205.
- FUSTER, J. (1969) *Abans que el sol no creme*. Barcelona: Edicions La Galera.
- GLOTFELTY, C. i Fromm, H. (eds.) (1996) *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Georgia: University of Georgia Press.
- GREGORI, C. (1991) *Recull de contes valencians: una aproximació al conte de postguerra*. València: Caplletra 10, pp.95-106.
- LLUCH, G. i VALRIU, C. (2013) *La literatura per a infants i joves en català. Anàlisi, gèneres i història*. Alzira: Edicions Bromera.

llibres

Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación

*Patricia Redondo (2004); editorial Paidós. Buenos Aires¹
Antonio Guerrero Serón, Universidad Complutense de Madrid*

L'obra que l'editorial Paidós ens proposa per a la lectura és, sens dubte, un treball de tant interès com desesperant actualitat, pel seu origen i elaboració; de la mateixa manera, pel tractament que la seva autora concedeix a l'escriptura, el seu amor a les paraules i la seva preocupació per adoptar a cada moment, les més precises (també precioses) i adequades. La incorporació de notes de camp, o de transcripcions d'entrevistes, juntament amb la profusió d'expressions molt naturalistes, del tipus de: "les mans dels mestres i les

mestres repartint plats de menjar, gerres amb mat cuit, fonts amb pa..." (p. 202); o "l'esborrament dels indicis, marques, empremtes difícils d'ocultar, materialitat de l'exclusió en els cossos: olors, colors, dolors (p. 203), no fan sinó que la lectura arribi a plantejar-se, de vegades, el dubte entre si estar llegint un assaig, una novel·la o un llibre de poemes. Una sensació que persisteix també, paradoxalment, en les qüestions més empíriques, on el llenguatge se ceneix al terreny i es fan servir categories més quotidianes; i als apartats

teòrics, on el llenguatge es fa deutor d'aquest enfocament epistemològic dels McLaren, Giroux, Guattari, Ricoeur, Derrida... que semblen estimar més les paraules que les coses.

Deixant de banda els aspectes formals, des del punt de vista substantiu, *Escoles i pobresa: Entre el desassossec i l'obstinació* tracta, com assenjala el seu prologuista, el professor González Arroyo, de la història dels "subjectes concrets que pateixen aquesta vergonya que la societat del benestar i de la civilització intenta ama-

¹ Recuperem el llibre contextualitzat en l'Argentina però d'actualitat plena ací i la seua ressenya publicada prèviament en: *Reseñas Educativas/ Education Review*.

gar” (...) “monstres generats pel somni de la racionalitat moderna” (p. 13). En realitat, Patricia Redondo, la seva autora, ve a fer una mena de balanç biogràfic, entre la seva “pròpia experiència personal com a educadora en barris populars afectats per la pobresa que la va enfrontar a límits per moments inexpugnables per al treball d’ensenyar” (p. 23) i el seu treball actual com a investigadora a la Universitat de Buenos Aires, al capdavant d’un projecte de Formació i Recerca a Escoles de Sectors Populars del Sindicat Unificat de Treballadors de l’Educació de la Província de Buenos Aires. El que es planteja és “analitzar i comprendre què significa, per als propis mestres i mestres, davant de l’actual situació educativa a l’Argentina, ser docent als territoris urbans de la pobresa” (p. 86). que ens sembla el mètode més indicat: una etnografia d’una escola situada a un barri popular afectat per la pobresa, on el seu professorat es planteja la seva relació amb la funció assistencial de l’escola; el dilema entre ensenyar o instruir i cuidar o donar afecte; entre la seva professionalitat i la seva humanitat. Allò que el prologuista anomena “la centralitat de la condició corpòria en la formació humana. Una dimensió oblidada pel racionalisme i científisme que va envair la pedagogia i el magisteri” (p. 15).

Diem que Patricia Redondo ha optat pel més indicat perquè, en efecte, escoles i pobresa —oblidem ara el seu misteriós subtítol— és la crònica culta i elaborada d’un treball de recerca que té per objecte conèixer l’interior de l’escola pública situada al mig de la pobresa de vila La Sarita. És a dir, una escola pobra situada en un barri de barraques, favelas o infrahabitatges, del Gran Buenos Aires, i en unes circumstàncies de deteriorament econòmic i social mai abans conegut a l’Argentina. La metodologia de l’estudi de casos que utilitza la professora Patricia Redondo és molt utilitzada en sociologia qualitativa, des de gairebé el mateix inici de la Sociologia com a ciència empírica. El seu origen es troba a l’Escola de Chicago, a la qual cita com a “tradicció teòrica” en forma de “concepció ecològica” de la pobresa (p. 165), amb pioners al camp de l’Educació com Willard Waller (1932) o Howard S. Becker (1955). L’estudi de cas o etnografia és, segons l’enciclopèdia en línia Wikipedia:

Un método de investigación que consiste en la recolección de datos en el terreno, mayormente por medio de largas entrevistas y teniendo como informantes a los integrantes de una comunidad dada. Los datos recopilados consisten en la descripción densa y detallada de sus costumbres, creencias, mitos, genealogías, historia, etcétera. Dicha información se obtiene con miembros de la comunidad o informantes claves de ella, que dan su perspectiva o puntos de vista sobre la realidad que están compartiendo. Como tal técnica, resulta muy conveniente para el estudio en profundidad de una realidad social, más allá de preocupaciones de representatividad estadística, con las que lidiar, llegando a un conocimiento holístico y de conjunto, del asunto que tengamos entre manos.

De fet, ja hi ha tota una bateria d'etnografies que fan cara i donen contingut a aquests fantasmes de la vida a l'escola, en general; i del currículum ocult, de l'organització escolar i el paper del professorat, en particular. Un gran nombre d'etnografies que poden servir d'un marc epistemològic complet i igualment útil, treballant col·legiadament al voltant de les escoles, per conèixer millor la vida al seu interior i entre altres coses, poder incidir normativament a la seva organització. Des de *La vida a l'escola* de Jackson a *Beachside Comprehensive*, de Stephen Ball, passant per *Aprenent a treballar* de Paul Willis, hi ha un fons ja clàssic del particular.

Pel que fa a la seva exposició, l'obra manté l'ordre usual i propi del treball acadèmic; com en els seus orígens sembla haver estat. Es troba a faltar, però, la desimbol·tura i la fluïdesa que aporta complir aquesta prescripció de Hammersley i Atkinson que, la difusió del treball de l'etnògraf, ha de ser com la "història natural" del seu desenvolupament: des de què el va portar a estudiar aquest tema, a com ho va fonamentar i va portar a la pràctica el seu treball de camp i a quines conclusions finalment va arribar. El primer capítol emmarca conceptualment les idees i concepcions sobre la pobresa i la marginalitat i l'exclusió en la teoria social. Això, des de les primeres aproximacions dels Smith, Hegel, Marx o Keynes, fins als corrents postestructuralistes. El segon capítol s'anomena com el subtítol de l'obra: entre el desassossec i l'obstinació, i es tracta de la condició docent en temps i zones de vaques magres als territoris de la pobresa. És clar que si està intrigat per comprendre la dicotomia entre desassossec i obstinació, només ho aconseguirà amb desassossec ("Educar enfronta els educadors moltes vegades al dolor (...) que s'expressa en desolació, desesperança, fatiga o, potser a les paraules de Pessoa, desassossec", p. 120). Almenys jo només he arribat a aquest pol de la dicotomia; encara que intueixo quina obstinació és la tenacitat o la ràbia que fan falta al mestre per afrontar aquesta situació de pobresa. En tot cas, potser una aproximació al tema des d'algun dels enfocaments de la sociologia del professorat, com a categoria social (professionalista, procés laboral o grup d'estatus) i agent educatiu; juntament amb una altra del centre escolar, com a organització oberta a l'entorn, haurien permès explicar millor alguns dels aspectes que apareixen subrepticiament en l'anàlisi, com la intensificació del treball docent, l'estatut o la pràctica i la feminització del treball docent.

El capítol següent, "Infàncies, escoles i pobreses", sembla el més aconseguit, presentant diverses històries de vida de nenes i nens en edat escolar, com "retades d'infància" o "fragments de vida" i el significat de l'escola per ells. S'introdueix la dinàmica de gènere per primera vegada i en relació amb el concepte d'estranger/a i com afecta aquestes noies que ens expliquen la seva vida: per la seva condició femenina, per la seva edat i per la seva condició de pobresa. En aquest escenari, l'escola és un espai privilegiat de convivència social i el treball la meta més important per ajudar la família. Compatibilitzar tots dos acaba per no ser possible durant molt de temps, en

gran mesura per la persistència de la doble jornada laboral i domèstica encara assignada a les noies. El capítol 4 i darrer, es presenta com una apoteosi amb pretensions de resolució, del que l'autora anomena la cruïlla, metàfora del pas de la ruta o via ràpida que marca els límits del barri, per referir-se a la necessitat que aquests nois surtin del barri, si volen tenir millors oportunitats i pujar socialment (p. 180).

I això és, bàsicament, el que ens explica *Escoles i Pobresa* en els dos centenars de pàgines, denses i esquitxades de notes de camp i fragments d'entrevistes amb els protagonistes de vila La Sarita. És ben cert que poc ens diu la seva autora del disseny investigador del treball i de la seva realització, ja que suposem que hagi hagut de prescindir d'aquest apartat o capítol de la seva dissertació acadèmica a l'hora de la seva publicació com a llibre. Alguns detalls, però, sí que en deixa entreveure, com la referència al “treball de camp de diversos mesos de durada” (p. 203), a “l'entrevista grupal” (p. 168) o “a les mares i pares entrevistats” p. 180) i a les diverses observacions de les aules i el treball docent. Amb aquesta excepció, m'agradaria ressaltar de la seva metodologia, entesa com a predilecció per recórrer a les dades empíriques, normalment en forma de notes de camp o fragments d'entrevistes, com a suport a l'explicació; abans que per conformar models inductius d'explicació sorgits de la teoria arran de terra de Glasser i Strauss. Sembla funcionar, doncs, al contrari també el que aquell altre mestre de l'antropologia estructural que va ser Levi-Strauss, quan, a la seva “Tristes Trópicos”, compta com a partir de conèixer i utilitzar l'etnografia, en lloc de trobar-se amb nocions apreses als llibres, es trobava amb experiències viscudes de les societats indígenes.

L'obra, en tot cas, està molt ben editada per Paidós, dins de la col·lecció *Questions d'Educació*, i encara que la seva comentada tendència a encadenar sinònims i qualificatius pot fer lenta la lectura, la velocitat es compensa amb el suggeridor del tema i la riquesa del vocabulari emprat.

fotografia

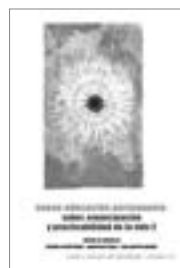


Accions formatives en La Coma



Accions formatives en La Coma

sendas y travesías del aprendizaje mínima



DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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

Així mateix, us informem que l'Institut Paulo Freire, l'Associació de persones adultes participants, 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

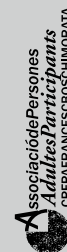
Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària 50 €
- ☐ Recolzament 80 €

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
info@institutpaulofreire.org



L'ULLAL Edicions



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





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
info@institutpaulofreire.org

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 nos-altres
- Q44. Ecopedagogia, ciutadania i processos d'educació permanent i popular
- Q45. Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions
- Q46. Nous aprenentatges, pròtesis digitals en l'educació permanent i mutacions relacionals
- Q47. Desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents



INSTITUTO
Paulo Freire



Associació de Persones
Adultes Participants
CPFPA FRANCESC BOSCH I MORATA



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



L'ULLAL Edicions



Autor de la ilustració: Valentín Iglesias

18 i 19 de juliol de 2022 • Xàtiva
CPFPA Francesc Bosch i Morata

desigualtats socials, **pobreses** i alfabetitzacions permanents



UNIVERSITAT
ID VALÈNCIA [VU]
Facultat de Ciències Socials

Associació de Persones
Adultes Participants
CPFPA FRANCESC BOSCH I MORATA



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



*Tornaria
a fer el que he fet,
a dir el que he dit.
Ara, amb l'experiència
de l'edat, ho tornaria a fer
i a dir amb més coneixement
de causa, amb més habilitat,
amb més obsessió... i amb
més raó i amb més raons.*



CENT de FUSTER



GENERALITAT
VALENCIANA | **TOTS
A UNA
VEL**