



**refer i repensar l'educació de persones adultes**



Quaderns d'Educació Contínua

**refer i repensar l'educació de persones adultes**

### Editors

Iolanda Corella Llopis  
i pep aparicio guadas

### Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Manuela Fuentes Martínez, Marta Malet Carol, Mila Grau Alepuz, Lloles 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), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piusi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra † (UdG), Josep M<sup>a</sup> Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Àngel Marzo (UB),

Manel Martí Puig (UJI), Fernando López Palma (UB), Licínio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel † (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez † (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), 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), Júlia Haba Osca (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), Eduardo Carbonero Martínez (epAlv), Magdalena Balle García (CEPA Son Canals, Illes Balears), Maira Tavares Mendes (Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC), Júlia Haba (Universitat de València)

**Correcció i traducció**  
Joaquín Martínez Ortiz

**Disseny i maquetació**  
gap

## Quaderns d'Educació Contínua 54-55

Hivern 2026 • 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: llavor i terra

Autor: gap

Tècnica: collage

Dimensions: 21x21 cm

Any: 2025

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

## Sumari

### editorial

#### carpeta

Repensar i refer l'educació permanent en el context actual

*Ana Ayuste • 5*

Repensar l'educació permanent i refer l'educació de persones adultes

*Óscar Medina Fernández • 15*

Societat humana, sistemes democràtics i pràctiques ideològiques

*Antonio Benedito Casanova • 52*

#### continua

Repensar la Formació de Persones Adultes i reflexionar sobre el caràcter intransitiu de l'educació

*Rolf Arnold • 71*

#### persones, territoris i experiències

Un model d'escola municipal d'educació de persones joves i adultes i el seu paper en el context sociopolític actual

*Màrius Martínez Muñoz • 109*

Associacionisme, aliança dels aprenents i futurs de la formació de persones adultes

*Encarna Such Cardona, Victoria Vercher Bosch, Isabel Aparicio Guadas, Paqui Borox López i pep aparicio guadas • 116*

Un model d'èxit en l'acompanyament i la semipresencialitat al CFA La Garrotxa

*Ferran Colomer • 124*

I, no obstant això, et llig

*Maria Lorena Colombo López • 129*

Singularitat i comunalitat en l'experiència de formació de persones adultes

*Dolors Monferrer Ferrando • 137*

Perspectiva col·lectiva i/o singular en la formació de persones adultes a Mislata

*Pascual Murcia Ortiz • 147*

#### investigació

Cossos insurgents. Perspectives ecofeministes del conflicte entre la vida i el capital

*Antonia De Vita • 157*

#### dialògica

##### arxiu

Learning How to Learn to Think. Peter Mayo: L'artesa de la consciència del pensament crític

*Eugenio-Enrique Cortés-Ramírez • 173*

#### fotografia

*XVI Certamen Literari FPA, Almussafes 2003 • 180*

#### llibres

*La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente.* Óscar Medina Fernández. Ediciones de la Universidad Palmas de Gran Canaria

*Ángel Marzo Guarinos • 183*

## Com participar

### Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Cal refer i replantejar-se l'educació permanent així com tornar a fer i repensar l'educació i formació de persones adultes, alhora, al si d'aquest àmbit i/o camp d'experiència i coneixement per tal de refer-la plenament i completa. Pràcticament i històrica les dues han tingut una perspectiva i dinàmica que ha fet i està fent el seu transcurs en una dialèctica-dialògica entre l'opressió i l'alliberament, com ens varem ensenyar Paulo Freire, Ettore Gelpi, bell hooks, Toni Negri, Rosi Braidotti... i som nosaltres, les persones joves i adultes educadores, les que territori a territori, persona a persona, centre a centre... les que podem manifestar i manifestem el desig decidit també de refer i repensar el món i a nosaltres mateixos reinventant el que ja sabem de nosaltres com a subjectes nòmades i el projecte-programa-procés emancipatori i les seues relacions amb allò real i, molt especialment, el lúcid reconeixement de les junctures entre opressió i alliberament i, sobretot, que aquesta parella, tal vegada, també funciona alhora, internament i material, als nostres cossos.

Aquesta doble acció ha de ser realitzada pràcticament i contextual i, per tant, ha d'estar a mans de les persones joves i adultes que hi participen als processos d'aprenentatge i ensenyament al llarg de la vida; és a dir, ha de ser un procés d'autoanàlisi –de les subjectivitats que hi participen, de les entitats, col·lectius i organitzacions, de les iniciatives educatives, formatives, culturals...– i de co-investigació i, a la vegada, de cooperació, compartició, coordinació i co-efectuació, micropolítica i macropolítica, a l'espai-temps quotidià com a requisits i formes d'organització sociopolítica i educatives-formatives i que, entre d'altres qüestions, farà emergir-germinar els assumptes, matèries, nuclis generadors objectes... així com els eixos i vectors de les accions educatives-culturals i social-polítiques: des de l'extractivisme capitalista depredador fins a la colonització i/o destrucció de la natura, des del racisme i el classisme subjugadors fins a les diverses dominacions de les dones, des de les violències múltiples generades fins els genocidis perpetrats, històricament i ara, tal i com afirma Maurizio Lazzarato *“el genocidi que estem vivint és històric. Primer Europa i després Estats Units han perpetrat decennis de genocidis a partir de 1492. Aquest ( el de Gaza...) té la particularitat de realitzar-se en viu, a la vista de tots, dins de les relacions de força que veu la gran majoria de la població. Precisament perquè saben que va ser la colonització i l'imperialisme, són perfectament conscients de les seves causes i objectius”*, en un veritable exercici-activitat-obra d'alfabetit-

zació sociopolítica, on els pensaments i els coneixements reposen, al si de les pràctiques educatives de llibertat, on es trobem amb les altres, i esdevenen testimoniatge de vida orientat per les tres experiències que enuncia Josep Maria Esquirol: *“la del no fer mal; la de la igualtat (o de la justícia i dels drets en l'horitzontalitat) i la del do (o de la generositat).”*

Mentrestant, si posem en marxa, a les iniciatives educatives de llibertat i via no sols curricular, processos de reflexivitat generadora –pràctica de la pràctica i reflexió de la reflexió– es crearà-generarà-produirà un esdeveniment singular-i-comú així com intern-i-extern, el moviment de les experiències de la formació en el camí de la vida que farà possible el cultiu de més humanitat i més esperit crític-crisic, més no-indiferència i més sororitat-fraternitat, més generositat i cooperació, més proximitat i més acompanyament i més cura... així com la configuració d'una nova il·lustració arrelada en l'afirmació de Theodor W. Adorno *“el pathos de l'escola, la seva gravetat moral, radica avui en el fet que, en el marc d'allò que hi ha, és l'única que pot treballar de manera immediata, si en pren consciència, en el sentit de suprimir la barbàrie en la humanitat”* que, amb sensibilitat-esperit i entranyes i vincles-lligams-llaços-nexes, fan de l'acte d'educar-se, deixar-se educar i educar a les altres –o formar-se, deixar-se formar i formar a les altres– un procés obert, relacional, dialògic, amorós, hospitalari... en el qual no-hi-ha-fi i que potser *‘és l'arrel de la fe i de la revolta’*.

Una nova il·lustració que cultive l'anhel de fer-i-pensar-i-refer les coses, el món, els éssers vivents... d'una altra manera en aquesta vida i que construesca estils, posicions, arguments, coneixements, pràctiques... anti-autoritàries i llibertàries reals i que propose noves preguntes a la societat i, també, algunes benèvoles respostes que necessàriament han de fugir de les credulitats voluntàries que, empetades en la servitud també voluntària, posen en marxa, en un moviment clarament reaccionari, un creixent i profund analfabetisme il·lustrat que sols requereix per la nostra part, les persones joves i adultes participants, un desig novell, singular i comú, d'emancipació... i, com afirma Marina Garcés Mascareñas, tal vegada ens cal atrevir-se a fer i pensar, novament, les relacions entre saber i emancipacions –externes i/o internes–, entre accions i pràctiques de llibertat i escriptura-lectura-escriptura del món i de la vida, entre...





## Repensar i refer l'educació permanent en el context actual

*Ana Ayuste, Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona*



Des del darrer terç del segle xx, arran de la crisi mundial dels sistemes educatius (Faure, 1972; Coombs, 1985), l'educació permanent ha adquirit un paper estratègic davant la rapidesa i la profunditat amb què es produeixen les transformacions socials, econòmiques i culturals. En un món marcat per la globalització, la digitalització i la incertesa, les persones necessiten actualitzar de manera constant els seus coneixements i competències per poder participar activament en els diferents àmbits de la societat. Tanmateix, aquesta exigència conviu amb persistents desigualtats en l'accés als bens culturals i educatius, accentuades per les bretxes digitals i territorials, que amenacen la cohesió i la justícia socials.

En aquest context, concebre l'educació permanent com un bé comú resulta clau. Aquesta mirada permet superar la seva limitació a una qüestió individual o a un instrument subordinat al mercat de treball, i la situa en l'àmbit de la responsabilitat col·lectiva i comunitària. L'educació permanent es configura, així, com un espai de construcció de ciutadania crítica i participativa, capaç d'enfortir la democràcia, afrontar els reptes de la diversitat i contribuir a la transformació social.

Aquest article té per objectiu, d'una banda, identificar les característiques més rellevants del context actual per repensar el paper de l'educació permanent;

<sup>1</sup> PIAAC: Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos; GRALE: Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE per les sigles en anglès) EADA: Encuesta de participación de la población adulta en actividades de aprendizaje (INE).

<sup>2</sup> La Unió Europea proposa un nou objectiu per al 2030: el percentatge de baix rendiment en alfabetisme funcional, matemàtiques, ciències i competències digitals ha de ser inferior al 15 %, i el percentatge d'alt rendiment en alfabetisme funcional, matemàtiques i ciències ha de ser com a mínim el 15 %.

i, de l'altra, destacar la importància de la participació, la cooperació i la pedagogia crítica com a camins per replantejar-la al servei del bé comú i de la justícia social.

### **Una aproximació al context actual**

La transformació de la informació en coneixement útil, mitjançant processos d'anàlisi, recerca i innovació, constitueix un recurs clau per al desenvolupament de les societats actuals. En aquest marc, les tecnologies de la informació i la comunicació exerceixen un paper fonamental, ja que faciliten tant la producció constant de nou coneixement com la creació de xarxes d'intercanvi i la difusió immediata del saber. Ara bé, la configuració social emergent també planteja reptes de gran abast, entre els quals destaquen la distribució desigual dels recursos educatius, la persistència de la bretxa digital i la concentració del coneixement en determinats centres de poder. Aquest escenari reforça la necessitat d'entendre l'educació permanent com una condició indispensable perquè les persones puguin actualitzar les seves competències i, alhora, comprendre l'abast d'aquestes transformacions.

Així doncs, davant d'aquestes oportunitats i reptes, l'educació permanent adquireix una rellevància especial en tant que incideix directament en les trajectòries vitals de les persones. El nivell educatiu i l'accés a l'educació permanent actuen com a factors condicionants en els processos d'inclusió i exclusió social i laboral en les societats del coneixement. Diversos estudis posen de relleu la relació directa entre el nivell educatiu de la població i variables com l'ocupabilitat, els ingressos, la participació social i política, o el benestar individual (PIAAC, 2023; UNESCO – GRALE 5, 2022; EADA, 2022)<sup>1</sup>. Per aquest motiu, un dels principals objectius ha de ser la millora del nivell competencial de la població adulta, amb una atenció especial i prioritària als col·lectius més vulnerables.

Es tracta d'un objectiu que cal abordar amb urgència, tal com evidencia la darrera Avaluació Internacional de les Competències de la Població Adulta de l'OCDE (2023). Sense entrar a valorar qüestions tècniques o polítiques relacionades amb aquest programa ni amb la institució que el duu a terme —el que requeriria una anàlisi més exhaustiva—, les dades mostren que el rendiment de la població adulta espanyola (entre 16 i 65 anys) està per sota de la mitjana de l'OCDE en tots els dominis competencials avaluats: lectura, matemàtiques i resolució adaptativa de problemes. Un terç de les persones adultes es troben en els nivells més baixos de rendiment, i els resultats en els tres dominis disminueixen progressivament amb l'edat. A més, l'educació formal juga un paper clau: els individus amb un nivell formatiu més alt obtenen, en general, puntuacions superiors (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). En conseqüència, és essencial reconèixer el paper estratègic de l'educació permanent per afrontar els reptes actuals i assolir nivells més elevats de competències bàsiques<sup>2</sup>.

La volatilitat constitueix un altre tret distintiu d'aquest període. Segons Innerarity (2022), la rapidesa amb què es produeixen els canvis geopolítics, els avenços científics i les transformacions socials ens aboca a un món cada cop més incert. Aquesta incertesa sorgeix de la creixent complexitat global i de la pluralitat de perspectives i valors, fet que dificulta la presa de decisions col·lectives i posa de manifest els límits i la provisionalitat del coneixement. En aquest context, la sobreabundància d'informació pròpia de les societats digitals no garanteix necessàriament una millora en la qualitat del coneixement; al contrari, pot accentuar la confusió i dificultar la identificació del que és rellevant, fiable o veritable.

Les implicacions d'aquesta incertesa són profundes tant en l'àmbit social com en l'educatiu. En l'àmbit social, obliga a replantejar la governança i la presa de decisions polítiques en contextos de risc i informació incompleta, requerint institucions flexibles i mecanismes de democràcia més deliberatius i cooperatius. Així mateix, posa de manifest noves formes de vulnerabilitat i desigualtat, ja que l'impacte de la incertesa afecta de manera diferent els col·lectius segons els seus recursos, i subratlla la necessitat de reforçar la confiança ciutadana en la ciència i en les institucions per evitar la polarització i la desinformació. En l'àmbit educatiu, la incertesa planteja el repte d'avançar cap a un model d'educació permanent que fomenti el pensament crític, així com la capacitat d'anticipació i adaptació davant de situacions imprevistes.

Els canvis demogràfics constitueixen un altre factor clau en la configuració de les societats contemporànies. L'envelliment de la població i la diversitat creixent, com a conseqüència dels moviments migratoris, representen un repte social i educatiu de grans dimensions. En les darreres quatre dècades, Espanya ha experimentat un increment notable de l'esperança de vida, que ha passat de 35 anys a inicis del segle xx a més de 83 avui, situant-se entre les més altes del món. Aquest augment s'ha acompanyat d'una millor qualitat de vida gràcies a una alimentació més equilibrada, hàbits saludables i al desenvolupament de l'estat del benestar. Tot i així, segons l'Oficina Nacional de Prospectiva i Estratègia del Gobierno de España (2021), en les pròximes dècades la població espanyola envellirà encara més: el 2050, un de cada tres individus tindrà 65 anys o més. En aquest context, la formació al llarg de la vida hauria de jugar un paper rellevant, ja que els processos d'aprenentatge continu afavoreixen l'envelliment actiu. Factors culturals com una percepció positiva de la vellesa, un estil de vida actiu o l'aprenentatge durant l'adulthood s'associen a una millor funció cognitiva al llarg del temps (Wang et al., 2025).

Tanmateix, la tendència a reduir l'educació permanent a l'edat laboral, fruit de la lògica mercantilista i de la influència de la Teoria del capital humà, ha limitat l'accés dels més grans als programes educatius. La deriva instrumental de l'educació subordina les seves finalitats a criteris de rendibilitat econòmica i eficiència productiva. Aquesta lògica comporta el risc de reduir l'aprenentatge a una mera eina al servei del



mercat de treball, invisibilitzant la dimensió social, cultural i personal que hauria de definir l'educació al llarg de la vida. Com a resultat, es desfigura el seu potencial inclusiu i emancipador, ja que s'ignoren les necessitats i aspiracions formatives dels individus en moments de la seva trajectòria vital desvinculats de la lògica productiva. Reivindicar la formació al llarg de la vida com un dret fonamental implica resistir-se a aquesta reducció economicista i reconèixer-ne la funció essencial en la promoció de la igualtat, la cohesió social i l'autonomia personal (Loumpordi, 2021).

D'altra banda, com assenyala Giddens (2007), la manera més adequada de descriure aquest fenomen no és mitjançant l'expressió "societat envellida", sinó amb la idea de "societat que rejoyeneix". Les persones grans tendeixen a viure de manera més activa i participativa a causa de l'aplanament del cicle vital i de la democratització de la vida quotidiana. Aquest procés els confereix una major capacitat de decisió sobre els seus estils de vida i trajectòries personals, en contraposició als patrons rígids característics de les societats tradicionals. En aquest context, la biografia individual es construeix de manera reflexiva i es reforça el paper del subjecte com agència enfront de les determinacions estructurals (Beck, 1998). Per tant, canviar la mirada sobre l'envelliment i superar les pràctiques edatistes que limiten la participació social i educativa d'un sector de població cada cop més nombrós representa un repte tant per a la formació al llarg de la vida com per al conjunt de la societat.

Les persistents desigualtats entre regions i països del món, els conflictes bèl·lics i el canvi climàtic, entre d'altres fenòmens, prediu una mobilitat creixent de persones en les properes dècades. En aquest context, Espanya ja és una de les principals destinacions migratòries a Europa. A principis de 2024 el percentatge de població nascuda a l'estranger (18,2%) era similar a la de països amb una tradició migratòria més antiga com, per exemple, Alemanya (20,2%) o Suècia (20,6%) (Eurostat 2024). La migració, tot i ser inherent a la condició humana, sovint es gestiona des de la por. En el cas europeu, són visibles les tensions entre els principis democràtics i de drets humans proclamats i unes polítiques de seguretat que, en la pràctica, limiten la lliure circulació i l'acollida. D'altra banda, l'augment dels discursos de l'odi i de les actituds racistes dificulten la convivència i la cohesió social en l'espai públic.

Dins d'aquest escenari, l'educació permanent adquireix un paper destacat. Les institucions educatives esdevenen espais privilegiats de trobada, on s'aprèn a viure la diversitat com a una riquesa i no com a una amenaça. Això requereix polítiques educatives inclusives, programes que incorporin la interculturalitat, així com metodologies que ajudin a desmuntar prejudicis i a fomentar la convivència. Construir societats més justes i cohesionades implica no només donar veu i oportunitats a les persones migrants, sinó també desenvolupar polítiques orientades a canviar les actituds de la població d'acollida, tot promovent el rebuig del racisme i la superació dels prejudicis.

Finalment, altres desafiaments del segon quart del segle **xxi** estan estretament vinculats a les guerres, la crisi mediambiental, les desigualtats i l'afebliment dels sistemes democràtics. D'una manera o altra, tots ells deriven del sistema econòmic dominant i d'un ordre social injust. Nancy Fraser, en el seu llibre *Capitalisme caníbal*, descriu com el sistema capitalista devora les persones treballadores, la democràcia, les cures i el planeta. Segons Fraser (2023), la classe capitalista s'alimenta de la resta de grups a través del sistema social que la sustenta (p. 11).

Promoure el pensament crític a través d'una formació política i ciutadana que proporcioni a les persones les eines necessàries per comprendre les causes dels seus malestars i transformar les pràctiques que els perpetuen és, per tant, una fita essencial per a les societats democràtiques (Ayuste y Trilla, 2024). De manera semblant, Giroux (2022) sosté que, en una era marcada pel darwinisme econòmic neoliberal, la colonització mercantilista de la vida quotidiana i l'aparició d'una nova forma de feixisme, resulta urgent situar de nou l'educació al centre de la política. Segons l'autor nord-americà, la pedagogia crítica, concebuda com una forma de política cultural, ofereix *"la promesa de un espacio protegido dentro del cual es posible pensar a contracorriente"* (p. 201). En aquest sentit, es pot afirmar que la pedagogia crítica és avui tan necessària com ho era quan Freire, a finals dels anys 60 del segle **xx**, va publicar *Pedagogia de l'Oprimid*.

### **L'educació permanent: un bé comú arrelat al territori**

Concebre l'educació permanent com a bé comú implica entendre-la com un espai col·lectiu de construcció de coneixement i de convivència democràtica, allunyat d'una concepció reduccionista que la tracta com un servei individual o un producte de mercat. Aquesta visió destaca que l'educació no només ha de garantir l'accés universal, sinó també promoure pràctiques emancipadores que permetin als subjectes participar activament en la transformació social. Entendre-la com a bé comú implica, doncs, situar-la en l'àmbit de la corresponsabilitat comunitària, on l'aprenentatge esdevé un procés compartit orientat al desenvolupament humà, a la reducció de desigualtats i a l'enfortiment del teixit social.

Ara bé, en societats travessades per desigualtats econòmiques, socials i territorials, l'accés efectiu a oportunitats educatives només es possible a través de polítiques inclusives, d'una dotació suficient de recursos i d'una articulació en xarxa connectada amb la realitat local. Això implica reconèixer el dret fonamental a l'educació i a l'aprenentatge al llarg de la vida com una responsabilitat col·lectiva que transcendeix l'àmbit individual i que exigeix la implicació conjunta de ciutadania, comunitats, institucions i governs, tot respectant la idiosincràsia de cada territori.

Aquesta situació es reflecteix clarament en les dades de l'Enquesta sobre participació de la població adulta en activitats d'aprenentatge (EADA, INE, 2022) posen de

manifest les limitacions actuals: només el 51% de la població adulta va realitzar alguna activitat formativa el 2022, i la participació disminueix amb l'edat, passant del 85% entre les persones de 18 a 24 anys al 30% entre les de 55 a 69 anys. Les principals raons per no participar són la manca de temps per responsabilitats familiars (27%), la incompatibilitat horària (25%) i el cost excessiu (12%). Aquestes dades evidencien la necessitat de desplegar polítiques que eliminin obstacles econòmics, flexibilitzin el temps i garanteixin l'accés de les persones en situació de vulnerabilitat. En conseqüència, cal incrementar la consciència social sobre el valor de l'educació permanent, assegurar els mitjans necessaris per arribar a tota la població i promoure una oferta formativa arrelada al territori i sensible a les necessitats i expectatives de les persones i les seves comunitats.

En aquest marc, la UNESCO (2021) proposa la creació d'un entorn favorable a la cultura de l'aprenentatge al llarg de la vida, abordant vuit desafiaments: polítiques educatives inclusives que impliquin participants i professionals en la planificació de l'oferta; un teixit social sòlid per combatre la pobresa i les barreres d'accés; reconeixement del valor comunitari de l'educació més enllà dels interessos econòmics; una visió holística de totes les formes d'aprenentatge; tecnologies accessibles; ús crític de les xarxes socials; múltiples espais d'aprenentatge, i finançament suficient. Des de la perspectiva de l'educació com a bé comú que es planteja en aquest article, enfrontar aquests reptes requereix necessàriament enfortir el vincle entre educació permanent i territori, així com impulsar el treball en xarxa.

En aquesta línia, el territori no s'ha d'entendre només com un espai físic, sinó com un marc social, cultural, econòmic i polític capaç de dinamitzar els processos educatius. El territori determina el grau d'equitat en l'accés a les oportunitats formatives, atès que les desigualtats territorials -infraestructures, connectivitat digital, xarxes de transport— condicionen la participació real en l'educació i l'aprenentatge al llarg de la vida. Al mateix temps, constitueix un espai el debat entre la ciutadania i els agents implicats sobre el tipus d'educació que es considerada valuosa i sobre les estratègies per superar les barreres econòmiques, culturals i socials que en dificulten l'accés. A més, el territori proporciona arrelament i identitat, ja que els sabers locals i la memòria col·lectiva representen recursos pedagògics valuosos.

D'altra banda, en un ecosistema d'educació permanent cada vegada més complex i fragmentat -com a conseqüència d'una oferta formativa més ampla i de la presència de múltiples agents-, l'orientació esdevé un element essencial per ajudar les persones a definir i gestionar les seves trajectòries formatives i professionals al llarg de la vida. Per això, no pot limitar-se a moments puntuals de transició educativa o laboral, sinó que ha de constituir un servei permanent i accessible en totes les etapes vitals. Des d'aquesta perspectiva, l'orientació té un doble sentit: d'una banda, com a dispositiu d'acompanyament personalitzat que permet identificar necessitats, reconèixer com-

petències prèvies i prendre decisions informades sobre opcions formatives i professionals; de l'altra, com a eina estratègica per a l'equitat, garantint l'accés a noves oportunitats educatives i laborals a col·lectius tradicionalment exclosos i contribuint a reduir desigualtats socials. En aquest sentit, l'orientació pot assumir un paper preventiu i dinamitzador: acompanya en moments claus de la trajectòria vital i professional i, alhora, promou la cultura de l'aprenentatge al llarg de tota la vida facilitant l'accés als bens culturals i educatius del territori.

### **Per una educació permanent crítica i de l'acció comuna**

L'educació ha posat un èmfasi excessiu en les necessitats del món laboral i professional com a eix central (UNESCO, 2021). Tanmateix, l'erosió dels sistemes democràtics (Rogeró, 2025), la desinformació deliberada i l'increment dels discursos i pràctiques discriminatòries —com el racisme, la xenofòbia, el sexisme o la LGTBfòbia—, alimentats per una nova forma de feixisme, tal com alertava Giroux (2022), posen de manifest la necessitat d'aprofundir en els valors democràtics, el respecte als drets humans i el pensament crític. En paraules de bell hooks (2010):

*“En la actualidad, apenas hay debate público entre los estudiantes sobre la naturaleza de la democracia. La mayoría tan solo asume que vivir en una sociedad democrática es un derecho innato; no les parece que tengan que trabajar para conservarla. Puede que ni siquiera asocien la democracia con el ideal de igualdad. En sus mentes, el enemigo de la democracia es siempre -y únicamente- un ‘otro’ extranjero, que se mantiene a la espera para atacar y destruir el modo de vida democrático. No leen a los grandes pensadores estadounidenses del pasado y del presente que nos han enseñado el significado de la democracia. No leen a John Dewey. No conocen su poderosa idea de que ‘la democracia tiene que nacer de nuevo en cada generación, y la educación es su partera’” (p. 19).*

En aquest context, les institucions d'educació permanent compromeses amb el bé comú i arrelades al territori han de reafirmar el seu compromís amb l'educació crítica, promovent la reflexió i el diàleg sobre el sentit de la democràcia i els perills que l'amenacen. Tot i la retòrica i la creença generalitzada que la democràcia s'aprèn sobretot de manera vivencial i a través de l'experiència, moltes institucions continuen oferint poques oportunitats per practicar formes autèntiques de democràcia, en què els participants puguin deliberar, prendre decisions i assumir responsabilitats reals.

En aquest sentit, l'organització educativa i el currículum han de ser coherents amb el model social que es vol impulsar, i permetre als participants reflexionar i decidir conjuntament sobre l'educació que consideren més valuosa, alhora que adquireixen els coneixements i les habilitats necessàries per participar activament en al-

tres espais d'organització ciutadana i en la vida política del seu entorn (Apple i Beane, 1997; Guttman, 2001). Així, tant en els òrgans de representació com en les aules, els professionals i els participants col·laboren en el disseny i la planificació educativa i arriben a decisions que responen a les preocupacions i als interessos d'ambdues parts. D'aquesta manera, l'educació permanent esdevé un espai de construcció de ciutadania crítica, on l'aprenentatge i la pràctica democràtica es nodreixen mútuament, i en el que els participants no són simples receptors d'un servei educatiu, sinó agents actius en la seva definició i millora. Això implica reconèixer i valorar diverses concepcions sobre què constitueix una bona educació i, en conseqüència, quina societat es considera desitjable, tot establint un marc de col·laboració horitzontal en què les decisions es prenen de manera compartida.

No obstant això, com ens recorden Apple i Beane (1997), una de les contradiccions de la democràcia és que les polítiques populistes no sempre estan al servei de fins democràtics: “después de todo, dejadas por entero a la discreción local, podríamos tener todavía escuelas caracterizadas por la segregación racial legal y la negación de acceso a todos los que no fueran ricos” (p. 25). Una contradicció que, en el context polític actual, és ben visible. Per aquest motiu, cal vetllar perquè ni el procés ni el contingut de la presa de decisions excloguin cap opció del debat, ni serveixin per privar determinats grups de persones del seu drets polítics i oportunitats educatives. En la pràctica, això suposa mantenir-se fermes davant del racisme, el sexisme, la pobresa o qualsevol altra forma de discriminació.

Des d'aquesta perspectiva, la idea de participació va més enllà d'establir mecanismes formals de representació democràtica per tractar un ordre del dia que, sovint, ha estat decidit només pels professionals i que acostuma a reduir-se a simples informacions o a qüestions d'escassa rellevància social per als participants o per a la seves comunitats. Participar comporta, en canvi, afavorir el debat públic sobre temes que afecten directament els participants i posar en diàleg concepcions diverses, amb l'objectiu de facilitar punts de trobada i mecanismes de cooperació.

Amb aquesta finalitat, una opció educativa és la “pedagogia de l'acció comuna” proposada per Puig (2021). L'acció comuna transforma situacions problemàtiques en reptes col·lectius i exigeix als participants activar les seves capacitats de deliberació i cooperació per actuar conjuntament davant la realitat. La cooperació mitjançant metodologies participatives i experiencials esdevé, així, un motor de canvi que desafia la concepció neoliberal de l'educació, centrada en l'èxit individual i la competició.

La pedagogia de l'acció comuna és també per aquest autor: “una pedagogía que usa la actualidad como libro de texto y, por encima de todo, como taller de aprendizajes y de formación” (Puig, 2021, p. 114). Dit d'una altra manera, una educació que problematitza el present i situa al centre de l'educació les situacions d'injustícia, amb l'objectiu de reflexionar-hi críticament i buscar-hi solucions compartides. Així, l'actu-



alitat esdevé tant un escenari per a l'aprenentatge significatiu com un camp de pràctica social on es construeix ciutadania, es desenvolupen valors democràtics i es promou la transformació social.

En l'àmbit de l'educació permanent, el pensament pedagògic de Paulo Freire (1970), les experiències d'educació popular i la pedagogia crítica continuen oferint idees i pràctiques inspiradores, reafirmant la funció transformadora de l'educació com a bé comú i com a motor de ciutadania crítica i participativa.

## Referències bibliogràfiques

- APPLE, M. W. & BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- AYUSTE, A., & TRILLA, J. (2024). Pensamiento Crítico y Pedagogía Crítica: coincidencias y complementariedades. *Revista de Educación*, 1(406). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-647>
- BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- BELL HOOKS (2010). *ENSEÑAR PENSAMIENTO CRITICO*. CICLOGÉNESI. RAYO VERDE.
- COOMBS, PH. (1985). *La crisis mundial en la educación*. Perspectivas actuales. Santillana.
- FAURE, E. et al. (1972). *Aprender a ser*. Alianza.
- FRASER, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Tigre de Paper.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- EUROSTAT (2024). EU population diversity by citizenship and country of birth. Recuperat de: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU\\_population\\_diversity\\_by\\_citizenship\\_and\\_country\\_of\\_birth](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth)
- GIDENS, A. (2007). *Europa en la era global*. Paidós.
- GIROUX, H. A. (2022). Terrorismo pedagógico y esperanza en la era de la política fascista. En Rodríguez Martínez, C. y Imbernón Muñoz, F. (Eds.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 199-212). Morata.
- GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós.
- LOUMPOURDI, M. (2021). A Critical Analysis of the European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning: The Limitations of the Human Capital Theory. *Scottish Educational Review* 53(1), 83-104.
- OFICINA NACIONAL DE PROSPECTIVA Y ESTRATEGIA DEL GOBIERNO DE ESPAÑA (COORD.). (2021). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Ministerio de la Presidencia.
- ROGERO, J. (2025). Moviments de renovació pedagògica i escoles democràtiques. *Quaderns d'Educació Continua* 53, pp. 77-87. <https://www.boschimorata.org/quaderns53.html>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Formación Profesional y Deportes (2024). PIAAC 2023. Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta. Informe español.
- PUIG, J. M<sup>a</sup>. (2021). *Pedagogía de la Acción Común*. Graó.
- INSTITUTO DE LA UNESCO PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA (2021). *Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida*.
- WANG, N., XU, H., DHINGRA, R., XIAN, Y., McCONNELL, E. S., WU, B., & DUPRE, M. E. (2025). The Impact of Later-Life Learning on Trajectories of Cognitive Function Among U.S. Older Adults. *Innovation in aging*, 9(5), igaf023. <https://doi.org/10.1093/geroni/igaf023>

# Repensar l'educació permanent i refer l'educació de persones adultes

Óscar Medina Fernández, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
Traducció: Ana Isabel Sanchis Abad



## 1. Sobre l'educació permanent

En general, les teories en l'àmbit de qualsevol saber són marcs conceptuals que tracten de comprendre i, si escau, pronosticar qualsevol problema o fenomen d'interès. En el camp de la Pedagogia s'entén que la finalitat de les teories educatives és analitzar, explicar i predir el procés educatiu i els seus efectes, tenint en compte els seus múltiples components i implicacions, com ara el context social, l'aprenentatge, l'ensenyament, el currículum, la intervenció, la política educativa, la investigació, etc. Parlem, per tant, d'aportacions dels pedagogs i estudiosos del tema orientades a “conèixer” la realitat educativa amb la finalitat de “millorar” la pràctica: saber per a actuar (Moore, 1987; Colom, 1997a).

La complexitat d'aquest assumpte i la seua repercussió porten a pensar que no sempre els pedagogs i els investigadors han sostingut les mateixes teories sobre l'educació, sinó que han anat evolucionant, tractant de donar resposta als problemes i reptes de la tasca educativa en cada moment. De la lectura de molts autors, com Schwartz, (1972), Faure *et al.* (1972), Marín Ibáñez (1977), Bélanger (1995 i 1998), Ortega Esteban (1998 i 2005), Sanz Fernández (2006) i altres, es pot inferir l'existència de dues grans concepcions pedagògiques al llarg de la Història de l'Educació en els últims tres segles: des del XVIII fins a meitat del XX s'associa educació i escola, i a partir de meitat del XX s'associa aprenentatge i vida. No obstant això, si fem una mirada més retrospectiva, trobem aportacions, com les de Comenio, Dewey i Freire, més pròximes als plantejaments moderns que destaquen la idea d'educació continuada, educació d'adults o educació i vida.

### 1.1. L'associació entre educació i escola

Les característiques i conseqüències de l'associació entre educació i escola són de tots conegudes: prou que fem una breu incursió històrica. Des dels orígens de la humanitat (fa diversos centenars de milers d'anys) fins al segle XVIII de la nostra era, la responsabilitat de l'educació del poble corresponia a la comunitat, és a dir, que la gran majoria de la població s'educava en la família, en les esglésies, en el treball, en l'exercici de les armes, en les relacions socials, etc. i només uns pocs (les classes altes, els fills dels reis, dels nobles, de la burgesia) eren instruïts en algunes escoles o per preceptors encarregats d'orientar la seua instrucció durant la infància i l'adolescència. Es realitzava així, per al poble, un tipus d'educació informal, espontània, que es duia a terme al mateix temps que es vivia. Per això parlem també d'un tipus d'educació continuada, on no hi havia escoles per a tots, ni sistema educatiu, ni professionals de l'educació, ni títols oficials; és a dir, un tipus d'educació sense les limitacions espai-temporals que coneixem actualment.

A partir del s. XVIII s'inicia a Europa (i en altres continents) la institucionalització de l'educació. La formació del poble deixa de ser una responsabilitat de la comunitat i s'institucionalitza, mitjançant la creació d'escoles per als xiquets. A més, es legisla perquè l'escolarització siga obligatòria i es dediquen fons públics a la seua extensió i consolidació, ordenant fins i tot que en les mateixes escoles es dediquen algunes hores de la nit i dels diumenges per a les persones adultes analfabetes o sense estudis. Per primera vegada en la història de la humanitat, la responsabilitat de l'educació deixa de ser de la comunitat i es trasllada a les escoles i al professorat; una realitat que, en el context global de la nostra cent mil·lenària genealogia, amb prou feines té un poc més de dos segles d'existència. Des d'esta concepció pedagògica tradicional on el professor és una figura central, l'escola és considerada com el principal lloc per a l'aprenentatge, on s'imparteixen continguts i es prepara els alumnes per a la vida adulta. A diferència de l'etapa anterior, estem davant d'un tipus d'educació sistemàtica i metòdica, denominada també formal o reglada, que es du a terme en un temps i espai concret i delimitat.

Amb les escoles apareixen els primers professionals de l'educació i es crea el sistema educatiu formal amb els corresponents títols oficials. No debades, l'educació sistemàtica tal com hui la coneixem, l'escola, és una institució que naix i es reconeix com una de les conquestes més preuades dels éssers humans. També cal assenyalar que en esta nova forma d'educar està l'origen de la Pedagogia, que des del principi s'ha ocupat de l'estudi de l'educació a través de dues variables que sempre han condicionat la seua activitat: l'escola com el lloc privilegiat de l'educació, i els xiquets i joves com els destinataris principals de l'acció educativa.

El dit explica que, fins a la primera meitat del s. XX, es mantinga una estreta associació entre educació i escola, època en què la institució escolar té pràcticament el monopoli de l'educació; una particularitat reforçada, en este cas, per les pròpies teories psicològiques centrades en la infància i l'adolescència, que ignoraven el desenvolupament més enllà d'estes primeres etapes. Tot això lògicament accentuat per les extraordinàries avantatges, no sols educatives, sinó també socials i econòmiques, que ha tingut la creació d'escoles: desenvolupament de competències, igualtat d'oportunitats, mobilitat social, generació de benestar i llaços comunitaris, inserció laboral, desenvolupament dels pobles i millora de l'economia, popularització de la cultura i del coneixement científic, etc. Tal era dita associació que, en la majoria dels casos, el discurs acadèmic no ha distingit entre educació i escola, fent-nos creure que no hi havia altra educació que l'escolar.

### 1.2. La crisi política i social dels anys seixanta

Què passa a partir de mitjan segle XX? Els historiadors i sociòlegs reconeixen que els anys seixanta van representar un període de crisi i de canvis vibrants, encara que

amb diferent intensitat segons les regions i els continents: un cicle temporal en què s'avança en la descolonització i la creació de nous estats, que contrasta amb els passos importants que també es fan en la construcció europea. S'assenyalen canvis de tota mena (socials, polítics, culturals i econòmics), que es tradueixen en múltiples reivindicacions a favor dels drets civils, el feminisme, la llibertat i la independència, amb protestes i revolucions en no pocs llocs del planeta. A títol d'exemple, alguns esdeveniments rellevants d'aquesta època per les seues implicacions de llarga durada (que molts recordem) són, entre altres, la construcció del mur de Berlín, la crisi dels míssils en plena Guerra Freda, els assassinats de Kennedy i Luther King, la Primavera de Praga, la revolució cultural de Mao Zedong, el Concili Vaticà II, el primer ésser humà que arriba a la Lluna, l'aparició de nous i explosius fenòmens musicals (com The Beatles, The Rolling Stones, Bob Dylan), la transformació de la moda (apareix la minifalda), la contracultura hippie i l'aparició de pel·lícules que destacaren per la seua innovació cinematogràfica i el seu impacte cultural (com *La dolce vita*, *Psicosi*, *Viridiana*, *West Side Story*, *El graduat* i altres).

En este context social, cultural i polític tenen lloc dos fets, vinculats entre si, que sorprenen per l'inesperat i per l'envergadura que representen des del punt de vista educatiu: un, la crisi de l'escola, i l'altre, el canvi constant i accelerat en què es viu; fenòmens que qüestionen els plantejaments pedagògics tradicionals i les certeses del moment. Podem parlar de dos fets que s'alimenten mútuament en un camí d'anada i tornada o, simplement, d'un fenomen i el seu context als quals respon la societat del moment; dos fets que estan en l'origen del concepte d'educació permanent, del qual parlarem posteriorment (Medina, 2024).

#### *a) La crisi de l'escola*

Efectivament, a partir dels anys seixanta entrem en un període en què assistim a una nova realitat educativa: l'edat d'or de les escoles s'acaba; la seua època brillant com a gesta indiscutible finalitza, a causa dels problemes i disfuncions que crea la confusió entre educació i escola.

Comença a parlar-se de crisi de l'escola i apareixen les primeres crítiques de fons que qüestionen alguns dels seus avantatges tradicionals. El primer embat arriba amb l'*Informe Coleman* sobre les característiques dels alumnes, les seues famílies i les escoles, que es publica als Estats Units amb la finalitat de promoure la igualtat d'oportunitats (Coleman et al., 1966). La conclusió més rellevant d'aquest informe és que els resultats i l'eficàcia de les escoles semblen dependre més dels factors no escolars (l'origen familiar, el sexe, la situació de l'escola, la raça, etc.) que dels factors pròpiament escolars (el currículum, el professorat, els recursos pedagògics, els diners emprats, etc.).

La decepció i alarma que genera l'informe Coleman obri la veda perquè emergisquen i es propaguen diferents crítiques a l'escola. La de major envergadura és la dels

teòrics de la reproducció (Bourdieu i Passeron, 1970) que afirmen que l'escola està al servei del capitalisme i que més aviat reproduceix les desigualtats. Menys recorregut han tingut els *teòrics de la desescolarització* (Illich, 1970), reclamant la desaparició de les escoles, perquè produeixen dependència i infantilitzen els alumnes. Més acollida han tingut, tanmateix, els *teòrics de la pedagogia crítica* (Freire, 1970) que, encara que menys radicals que els anteriors, reconeixen les desigualtats que crea l'escola i la dependència del sistema capitalista, però aposten per la seua transformació, mitjançant un fort compromís moral del professorat amb els més necessitats.

Les crítiques de tota mena sobre les escoles porten la UNESCO a celebrar a Virgínia (EUA) una conferència internacional, coordinada per Coombs (1968), i el text de referència de la qual es titula, precisament, *La crisi mundial de l'educació*. Tenen importància aquest document i trobada internacional perquè, per primera vegada, en un informe supranacional es reconeix bona part dels problemes i dèficits de les escoles que ja assenyalaven els crítics del moment: limitada influència en la resolució de les desigualtats; el fet que l'origen social influeix en el destí i l'èxit escolar; escasses relacions entre escola, treball i societat; dificultats per a compatibilitzar educació integral i instrucció; xifres altes de fracàs i abandonament escolar; en definitiva, clars indicis que l'escola funciona com una bombolla, d'esquena a la realitat.

#### *b) El canvi continu i accelerat*

La crisi de l'escola, com ja s'ha esmentat, té lloc en un context social i econòmic caracteritzat pel canvi de tot ordre, permanent i accelerat, que s'accentua en la dècada dels seixanta; circumstància que aguditza encara més la pròpia crisi escolar. També aquesta vegada, historiadors, economistes, sociòlegs i filòsofs comencen a parlar del 'canvi' com un tret característic de l'època que afecta el desenvolupament econòmic, les estructures socials, el mercat laboral, les normes i els valors. L'expressió que més s'utilitza al carrer i en el món acadèmic és que "tot canvia ràpidament al nostre voltant". Canvia la família, la feina, l'educació dels fills, les comunicacions, les institucions, els països, els governs, les polítiques, és a dir, la nostra pròpia vida i el nostre entorn.

A més, reconeixent que el canvi sempre s'ha considerat com a motor de la història i del progrés, els analistes veuen en aquesta situació tres trets que ens parlen de la dificultat de la seua comprensió i de la complexitat de la resposta de la societat: d'una banda, es diu que el canvi és un procés accelerat, quasi vertiginós, molt més ràpid que en les èpoques passades; per una altra, que no és episòdica o conjuntural, sinó que acaba instal·lant-se com un tret essencial que estructura les nostres societats, siga quin siga el nivell en què ens situem (local, regional, nacional, internacional); i en tercer lloc, el canvi depèn de determinats factors (demogràfics, econòmics, laborals, científics, tecnològics, culturals, etc.) que el fan possible i complex al mateix temps (UNESCO, 1960; Thomas, 1976; Botkin *et al.*, 1979; Toffler, 1985).



El problema que ens interessa ací és com reaccionem davant d'aquest fenomen. Ens sorprén desprevinguts i sense recursos o preparats i amb iniciativa? Ho tenim en compte i l'integrem en la nostra vida per a millorar i avançar, o, per contra, l'ignorem o el rebutgem, quedant-nos al marge i fora de lloc? En tal sentit, sobretot, es planteja quin paper té l'escola i si l'escola és suficient per a preparar-nos davant del canvi.

### 1.3. L'associació entre aprenentatge i vida

Davant d'aquesta doble dificultat i front a les preguntes anteriors, la Pedagogia fa un gir de 180 graus: es rebutja l'associació entre educació i escola i es substitueix per l'associació entre aprenentatge i vida. El nou concepte que presidirà aquesta etapa és el d'*educació permanent* (EP) o, com ara es denomina, *aprenentatge al llarg de la vida* (ALV).

Els primers autors i organismes supranacionals que entre els anys seixanta i setanta del segle passat comencen a parlar d'"educació permanent" són, entre altres, els següents: Lengrand (1966), Coombs (1968), Husén (1968), Schwartz (1968 i 1972), Maïllo (1969), Consell d'Europa (1969, 1970), Faure *et al.* (1972), UNESCO (1972 i 1976), OCDE (1973), Léon (1975), Besnard i Liétard (1976), Dave (1976), Lowe (1976), Junoy (1979) i Apps (1979).

A partir dels noranta apareixen noves versions del mateix tema, que el reforcen i li aporten un nou vigor, encara que l'expressió que més s'utilitza en aquest cas és la de "aprenentatge al llarg de la vida"; nou enunciat que ens ofereixen altres autors i, com en el cas anterior, els mateixos organismes internacionals, amb un protagonisme aquesta vegada transformador i sostingut de la Unió Europea: Gelpi, (1983 i 1990), UNESCO (1980, 1991, 2010a, 2022a i 2022b), Federighi *et al.* (1992), Delors *et al.* (1996), Bélanger (1995 i 1998), Unió Europea (1994, 1995, 1996, 2000, 2001a, 2001b), Ayuste (2000), Fernández (2000), Vázquez Gómez (2002), Longworth (2003), García Garrido *et al.*, (2006), Aparicio (2012), Belando-Montoro (2017).

En una primera lectura de la literatura citada, la EP o l'ALV ens remet a un mateix camp semàntic, però amb diferents enunciats, entre altres, els següents: l'educació no comença ni acaba en la infància i la joventut, com es venia creient, sinó que es prolonga de manera permanent; l'educació no finalitza al voltant dels 16-21 anys, com es creia, sinó que abasta totes les etapes del cicle vital, des del bressol fins a la tomba; l'educació és un dret de tots els ciutadans al llarg de tota la seua vida, no sols dels xiquets i adolescents, com es pensava; l'aprenentatge és una experiència de vida que s'estén més enllà de l'escola. Tot indica que, a diferència del que s'afirmava tradicionalment, s'objecta que hi haja una edat per a estudiar i una altra per a treballar, que és el mateix que dir, que l'educació no es pot limitar a una etapa de la vida, sinó que ha de ser el centre de la nostra vida. A més, cada vegada està més clar que allò que realment assegura el progrés social i el desenvolupament no és l'educació dels in-

fants i joves a l'escola, com es deia, sinó l'aprenentatge permanent de totes les persones al llarg de la vida.

En una segona lectura, al que s'ha dit cal afegir dues observacions clau que veiem en els informes i declaracions de la UNESCO i de la Unió Europea: una, el fet comprovat que els coneixements i competències que necessitem per a viure en la societat actual no s'aconsegueixen només a través de les ofertes oficials del sistema educatiu (ensenyaments formals), sinó mitjançant un procés global d'educació, que no distingeix les fronteres entre el formal i el no formal; dos, el reconeixement que aquest nou ordre, basat en l'aprenentatge permanent, és justament allò que fa possible i viable poder respondre des de l'educació als reptes i dilemes del món modern.

Però més enllà d'aquestes lectures, moltes d'elles hui familiars entre els actuals professors, què significa aquest gir? Quins canvis se suposa que han de donar-se en l'educació? Si consultem els textos assenyalats a l'efecte, veiem novetats que convé precisar, encara que estiguen connectades entre si: una és nominal i l'altra més conceptual.

El canvi nominal, que es dona a partir dels anys noranta com ja s'ha esmentat, és el que utilitza l'expressió "aprenentatge al llarg de la vida" o també la d'"aprenentatge permanent" en lloc d'"educació permanent". A més de deslligar-se de l'escola, les raons principals que s'aporten són dues: perquè respon millor als problemes i canvis socials propis de la societat de la informació en què vivim, i perquè l'accent no es posa en "educació", conduïda pel professor, sinó en "aprenentatge", del qual el protagonista és l'estudiant. Dos arguments que semblen connectar millor amb el caràcter continuat que té l'aprenentatge, concebut com l'única resposta vàlida davant el canvi constant en què vivim.

Des d'un enfocament més teòric i conceptual i tornant als autors i institucions citats, l'EP o l'ALV significa que canvia el temps i l'espai educatiu, el que es coneix com les *coordenades espaitemporals de l'educació*.

Per a explicar aquest extrem, abans que res, convé assenyalat que el temps i l'espai no són només dues dimensions presents en la nostra vida quotidiana, sinó que també han ocupat un lloc destacat en l'interès dels filòsofs i científics al llarg de la història (Hawking, 1988). El mateix succeeix en el camp de l'educació, en què els investigadors reconeixen que no es tracta d'una qüestió nimia, neutral o banal, sinó tot el contrari: el temps i l'espai són dues categories cabdals, que afecten la realitat educativa, la seua estructura, el seu ecosistema, la seua naturalesa, i amb això, l'actuació dels professionals, les institucions i els participants. Un factor essencial, per tant, a través del qual acaba per estructurar-se i adquirir entitat la pràctica educativa i el mateix discurs pedagògic (Hargreaves, 1992; Varela, 1992; Delors *et al.*, 1996; Ortega Esteban, 1998; Medina, 1998; Romero, 2000; Vázquez Gómez, 2002; Longworth, 1999 i 2003). Segons Escolano (1992), l'espai-temps, lluny de ser simples esquemes

formals o estructures neutres en les quals s'“evacua”, o on se'ns “conté” l'educació, són categories que “materialitzen” les maneres d'educar i, en virtut de les relacions de poder que acaben creant, institueixen determinades concepcions pedagògiques.

En el nostre cas, quan en l'àmbit educatiu es parla d'EP o ALV, s'expressa que canvia el nucli de la dimensió temporal i espacial de l'educació, cosa que per a alguns autors es correspon amb el canvi educatiu que ara té lloc “al llarg”, “a l'ample” i, fins i tot, “en profunditat” de la vida; nova narrativa en la qual s'insereixen els fets, les situacions, els coneixements i els esdeveniments educatius i culturals. El canvi en la dimensió temporal ens diu que l'educació no té fi, ni pot limitar-se als anys de la infantesa i l'adolescència, sinó que abasta totes les edats del cicle vital, així com totes les dimensions de la persona i totes les etapes i sectors de l'educació. D'altra banda, el canvi en la dimensió espacial expressa que l'educació no té un únic espai, per tant, no pot confondre's amb l'escolaritat, atès que no sols educa l'escola, sinó la comunitat en el seu conjunt (l'escola és un element més); és a dir, que les famílies, els grups, les institucions, les empreses, les ciutats, etc. són, al mateix temps, font i destí de l'acció educativa.

Estem, per tant, davant de dues dimensions clau de l'educació, concebuda ara com un fenomen global i total que reclama un sistema educatiu més obert i flexible, rescatant així la funció educativa que tradicionalment ha tingut la comunitat (abans de la institucionalització massiva de les escoles) i totes les seues institucions, a través de la idea de “ciutat educativa” o “societat educativa” o també “ciutats d'aprenentatge” (Faure *et al.*, 1972; Dave, 1976; Husén, 1978; Longworth, 1999; Ortega Esteban, 2005).

Si ens centrem en l'organització educativa, el gir de 180 graus que dona la Pedagogia destaca que el canvi que es proposa no és conjuntural ni de poca importància, sinó tot el contrari: canvia totalment i radicalment la manera d'entendre i de practicar l'educació; una transformació profunda amb una direcció diametralment oposada a la que es portava. Estem, per tant, davant d'un nou principi unificador i organitzatiu que significa diverses coses al mateix temps: ens eduquem al llarg de la vida (no sols en la infantesa); també educa la comunitat (no sols l'escola); s'aplica a totes les formes d'educació (escolar i extraescolar, professional i extraprofessional); afecta totes les oportunitats d'aprenentatge (formal, no formal i informal); es tracta de fer realitat el dret dels ciutadans (de totes les edats) a l'educació; l'objectiu és el desenvolupament (personal, cultural i social) de tots al llarg de la vida; s'assegura així que el progrés i la cohesió social depenen que l'educació siga permanent (no només inicial) (Junoy, 1979; UNESCO, 2022a, 2022b; Unió Europea, 2021; Medina, 2024).

Aquesta diversitat de significats obliga a reinventar l'educació, redissenyar un altre model, el qual eix central no és el “sistema educatiu”, sinó l’“univers educatiu”, entenent per això la totalitat de situacions i activitats educatives amb els seus efectes

que tenen lloc en una societat, incloent les seues institucions, recursos, agents i participants. Així, des dels anys seixanta i cada vegada amb més claredat, aquest ha estat el nou relat i el nord optimista des del qual només és possible i viable poder respondre amb altres estratègies i noves línies d'acció als desafiaments i incerteses (que no són pocs i augmenten de manera crucial) de la societat contemporània. Un nou punt de partida que permet una connexió més autèntica amb la naturalesa, la funció i el propòsit de l'educació. En conseqüència, promoure, ordenar i gestionar l'educació, mitjançant les polítiques educatives, comporta anar més enllà del sistema educatiu (com s'ha fet tradicionalment i encara es fa) i donar suport i desenvolupar totes les situacions d'aprenentatge.

En els últims anys, la pròpia UNESCO (2022a), valent-se de les aportacions de molts especialistes, ha aconseguit abordar amb més claredat i suport acadèmic l'abast del que s'ha dit sobre l'univers educatiu i les oportunitats d'aprenentatge. Així, en una recent publicació (*Fer de l'aprenentatge al llarg de tota la vida una realitat: un manual*), defineix el concepte i els components principals del nou rètol *Aprenentatge al Llarg de Tota la Vida* (ALTV). Diu així: l'aprenentatge al llarg de tota la vida enfonsa les seues arrels en la integració de l'aprenentatge i la vida, que comprén cinc elements essencials: (1) tots els grups d'edat, (2) tots els nivells d'educació, (3) totes les modalitats d'aprenentatge, (4) tots els àmbits i espais d'aprenentatge i (5) una àmplia varietat de finalitats. Tal com consta en el títol del document, es tracta d'un manual (un full de ruta de 223 pàgines i més de 150 referències), que clarifica el que fem i cap on ens dirigim; un manual, amb proves, orientacions i exemples, destinat a tots els actors socials que tenen a veure amb l'educació: experts, investigadors, professionals, animadors, líders institucionals, legisladors, polítics, etc.

Com es pot veure, es tracta d'una transformació radical de l'educació en la mesura que se situa en el pol oposat de l'associació entre educació i escola. També és aquest un canvi global de l'educació, atés que s'aposta per una concepció més àmplia en atenció als subjectes participants, els seus espais i els seus efectes socials. A més, és un gir articular, tota vegada que marca la diferència entre un abans i un després de l'emergència de l'educació permanent en els anys seixanta.

Queda clar, per tant, que el saber pedagògic ha reaccionat amb alternatives que responen als nous problemes del moment que vivim. Prova d'això és el desenvolupament teòric i l'increment de publicacions científiques en les últimes dècades sobre l'aprenentatge permanent i l'educació d'adults que s'ha produït per part d'autors i investigadors en l'àmbit de les universitats i d'altres institucions, i que s'ha traslladat als documents i orientacions dels organismes supranacionals com l'OCDE, el Consell d'Europa, la UNESCO i la Unió Europea.

Però també està clar per a tothom que no n'hi ha prou amb el desenvolupament teòric, les publicacions i el seu reconeixement per part dels organismes supranacio-

nals que s'ocupen de l'educació, si tot això no es tradueix en les corresponents polítiques educatives dels Estats amb els deguts efectes en les pràctiques professionals.

I ací està el problema que volem assenyalar. Bona part de la reflexió pedagògica sobre l'EP o l'ALV s'ha quedat en les paraules, en la mera retòrica, i no ha servit per a canviar la realitat de l'educació ni la seua organització en les societats modernes; més bé ha servit per als discursos, les declaracions i les intencions. La UNESCO reconeix que l'educació està en plena mutació, si tenim en compte les possibilitats d'aprenentatge que ofereix la societat fora de l'àmbit escolar, cosa que explica que l'educació al llarg de la vida s'haja convertit en la clau per a l'educació del segle XXI (Delors *et al.*, 1996). Justament per això, en un altre dels seus documents, la UNESCO (2010b) crida l'atenció destacant els senyals contradictoris que es perceben, entre la teoria i la pràctica, respecte de l'aprenentatge al llarg de la vida en alguns Estats membres. Per la seua banda, també la Unió Europea (2001a i 2006) es lamenta de la inèrcia tradicional d'alguns països que ho limiten tot al sistema educatiu; raó per la qual planteja una definició àmplia de l'aprenentatge permanent: va des de l'etapa d'educació infantil fins després de la jubilació; abasta tot l'espectre de l'aprenentatge formal, no formal i informal; i té en compte diferents objectius: la ciutadania activa, la realització personal, la integració social, així com aspectes relacionats amb l'ocupació. En aquesta línia, per a fer realitat un espai europeu d'aprenentatge al llarg de la vida, la UE insta els estats membres a establir marcs polítics, legislatius i financers que permeten i faciliten la intervenció i la col·laboració de totes les institucions implicades en l'ALV.

La pregunta, per tant, és: com hauria de canviar l'educació per a anar més enllà de la retòrica i basar l'organització educativa en l'EP o l'ALV? Què haurien de fer els estats? En quina direcció s'han d'orientar les polítiques educatives dels governs?

Seguint els plantejaments de la UNESCO i de la Unió Europea, la resposta, des del nostre punt de vista, és la següent: si acceptem que el nou paradigma que regix actualment en el camp de l'educació és el de l'aprenentatge permanent i el dret de tots els ciutadans a l'educació, les polítiques educatives han de centrar-se en l'univers educatiu, expressió i concepte ja mencionats que inclouen totes les oportunitats d'educació i d'aprenentatge al llarg de la vida, siguin oficials o no.

En resum, no ens enfrontem a un canvi merament metodològic o didàctic, sinó a una transformació paradigmàtica, fins i tot epistemològica, del que entenem per educació. Un nou model que, des de l'Antropologia, se'ns presenta com un tret essencial i estructural de la vida humana que connecta amb les nostres pròpies arrels, en la mesura que afecta la pròpia concepció de l'ésser humà i el seu desenvolupament, mitjançant el doble procés d'hominització (canvis biològics) i d'humanització (canvis culturals) que ha fet possible l'evolució dels éssers humans. No reconèixer-ho significaria esborrar de la nostra memòria allò que som, d'on venim i cap a on anem. Dit d'una altra manera: continuar com fins ara representaria ignorar el que realment hem arribat a ser com a

espècie, desconèixer la funció que han exercit la cultura i l'educació en l'aparició i consolidació de l'*Homo sapiens* al llarg de centenars de milers d'anys, tal com reconeixen els antropòlegs, els psicòlegs i els paleontòlegs (Pinillos, 1969 i 1975; Bermúdez de Castro, 2013; Beruete, 2016; Arsuaga, 2017 i 2019; Carbonell, 2022). Tot apunta que l'EP o l'ALV s'han convertit en la clau per a la supervivència de la humanitat, una perspectiva que queda clarament consolidada amb els quatre pilars del tresor que representa l'educació en un món com l'actual, en permanent canvi: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser (Delors *et al.*, 1996).

Des del pla teòric i des de la pràctica educativa, este és el marc en què cal situar l'educació de les persones adultes, que abordem a continuació. Però abans convé deixar clar que l'educació permanent no és una teoria de l'educació d'adults (com s'ha arribat a creure), sinó un nou arquetip, teòric i social, que s'aplica a l'educació de tots els ciutadans (siguen xiquets, joves o persones adultes), siga quin siga el tipus d'ofertes (oficials o no, dins o fora del sistema educatiu).

La EP o l'ALV constitueix, per tant, un concepte, un principi, una teoria que afecta tota l'educació, en el context teòric i l'espai de la qual s'entén que l'EPA representa un component fonamental, que funciona alhora com un dret i un factor de desenvolupament. També ho podem expressar d'una altra manera: el desenvolupament de l'EPA només serà possible si vivim en una societat en què l'educació i la seua organització general es regisquen pel principi d'EP o d'ALV.

## **2. Sobre l'educació de les persones adultes**

En l'àmbit de l'educació, el rètol "Educació d'Adults" és el que tradicionalment s'ha utilitzat en la majoria dels països des del segle XIX, coincidint amb *Adult Education*, expressió anglesa més usada en el món acadèmic i professional. No obstant això, a Espanya, a partir de 1990, s'ha generalitzat el rètol més inclusiu d'"Educació de Persones Adultes".

### **2.1. Concepte i breu ressenya històrica de l'Educació de Persones Adultes**

Siga quina siga la locució, convé aclarir-ne el significat general i les seues modalitats, ja que ens referim a una realitat i a un concepte que han experimentat una evolució important. D'acord amb el mateix concepte d'educació que aporten molts autors (mediació optimitzadora), tots estariem d'acord que amb estes denominacions fem referència a les activitats d'aprenentatge optimitzant que realitzen les persones adultes (Peters, 1969; Marín Ibáñez, 1983; Sanvisens, 1983; Martínez, 1986). Precisen estos autors que no es parla de qualsevol aprenentatge, sinó d'aquells que no es produïrien si no fora per l'acció educativa i que, a més, ens milloren, ens perfeccionen en la mesura que adquirim nous i/o renovats coneixements, competències, habilitats i valors.



És important esta concepció àmplia de l'educació de la qual partim, considerant que les activitats que generen estos aprenentatges es perceben de manera diferent, depenent dels seus fins, de la relació amb el sistema educatiu, dels usuaris i de l'acreditació rebuda. Els pedagogs les han classificades en tres categories: formals, no formals i informals (Coombs, 1968; Touriñán, 1983; García Carrasco, 1988; Trilla, 1993a). Les dos primeres fan referència a les que es realitzen de manera intencional i sistemàtica. Es diferencien en què les *formals* es duen a terme per motius acadèmics i/o laborals, estan regulades per l'Estat i condueixen a un títol oficial del sistema educatiu; i, per la seua banda, les *no formals* no condueixen directament a cap acreditació del sistema educatiu, ja que es realitzen per a aprendre i per a relacionar-se amb altres persones. En la categoria d'*informal* incloem les activitats no sistemàtiques, sinó difuses i espontànies, però que també generen alguns aprenentatges.

No obstant això, el que s'ha dit no impedeix reconèixer que aquesta terminologia (formal, no formal i informal) actualment està qüestionada, ja que, a més de ser imprecisa i contaminada, exerceix una influència negativa en l'àmbit de l'educació social (Melich, 1994; Colom, 1997b; Ortega Esteban, 1998 i 2005; Caride, 2004; Pastor Homs, 2007; Llebrés, 2021). El problema és que són expressions gairebé inevitables, atés que continuen usant-se per part dels organismes supranacionals i per tots els governs en els documents, lleis, projectes i estadístiques que es refereixen a l'educació de les persones adultes.

Per tant, si al concepte ampli d'educació del qual partim afegim les últimes definicions establides per la UNESCO (2022b), podem convenir que actualment, quan parlem d'*Educació de Persones Adultes* (d'ara endavant, EPA), ens referim a les activitats optimitzadores d'aprenentatge formal, no formal i informal que realitzen les persones adultes amb la finalitat de promoure la participació i el desenvolupament personal, laboral i comunitari. Un àmbit educatiu que, com ja s'ha dit, actua com un component essencial de l'aprenentatge al llarg de la vida (UNESCO, 2022a), que és com s'entén hui dia l'educació. Fonamentalment, es tracta de reconèixer que les persones adultes poden aprendre, siga quina siga la seua edat, hagen interromput o no els seus estudis inicials, i amb independència que el seu paper d'alumne represente una activitat principal o secundària en les seues vides; a més, aquest aprenentatge, en la majoria dels casos, està vinculat a una institució i compta amb l'ajuda d'un professor, però també opera de manera autònoma o formant part d'un grup independent (Verner, 1964; UNESCO, 1976; Lowe, 1976; Harrington, 1977; Apps, 1979). És la prova que ens trobem davant d'un sector educatiu que, a diferència d'altres, es caracteritza per una gran amplitud i diversitat de tota mena: de pràctiques educatives, de fins i objectius, de sistemes d'acreditació, d'institucions, de professionals i, per descomptat, de participants.

Però no sempre s'ha entés així. Ens diuen els historiadors que, a Europa i depenent dels territoris, en els començaments de l'EPA (finals del segle XVIII i principis del XIX) tro-

bem tres tipus d'accions educatives que parteixen de concepcions diferents (Hely, 1963; Léon, 1977; Tiana, 2010). En alguns països veem una oferta *humanista i il·lustrada*, consistent en la formació sobre determinats temes que, per la seua dificultat, els xiquets no podien entendre, només les persones adultes amb una determinada formació. En la majoria, però, s'han generalitzat uns ensenyaments oficials de caràcter *compensatori i escolar*, la finalitat dels quals era donar una segona oportunitat als adults que perderen la primera quan eren xiquets. Però, al mateix temps i en paral·lel amb les anteriors, es desenvolupen activitats d'*educació popular* que, fora dels circuits oficials, tracten de respondre a les necessitats i demandes de les persones adultes, així com als problemes socials de cada moment. No obstant això, amb el pas del temps es van configurant dos tipus d'ofertes per a persones adultes: d'una banda, les oficials (formals), nascudes en el mateix sistema educatiu per a accedir a algun títol oficial; i, d'altra banda, les no oficials (no formals), que s'han desenvolupat al marge del sistema educatiu amb la doble finalitat de millorar en el treball i formar-se en temes d'interés personal i comunitari.

En síntesi, des de la visió institucional i acadèmica, allò que observem des dels orígens és una EPA dual, marginal, secundària, sense identitat pròpia i amb una Pedagogia escassament diferenciada, a causa del poc suport per part dels governs, les prioritats dels quals estaven centrades en els xiquets; un model educatiu, en suma, amb un desenvolupament teòric insuficient que es manté pràcticament igual al llarg del segle XIX i fins a mitjan segle XX (Marzo i Figueras, 1990; Guereña, 1992; Formariz, 1995 i 2024).

## 2.2. Canvis en l'EPA a partir de l'emergència de l'educació permanent

Com ja s'ha dit, tot comença a canviar a partir de la dècada de 1960, quan es comença a parlar de l'EP (posteriorment ALV), com a resposta als problemes i desafiaments que compliquen la funció i el desenvolupament de l'educació en el món.

Així, sota la influència d'aquest nou model educatiu, amb el lideratge de la UNESCO i comptant amb les aportacions de l'OCDE, el Consell d'Europa, la Unió Europea i no poques universitats, a partir dels anys seixanta arreu del món s'inicien transformacions notables en l'Educació de Persones Adultes (EPA), fet que es posa de manifest actualment en l'existència d'una bibliografia i investigació important sobre l'educació de la població adulta. Un exemple d'aquest lideratge de la UNESCO (2025) és la funció que està complint l'*Institut de la UNESCO per a l'Aprenentatge al llarg de la vida* (UIL, per les seues sigles en anglès) amb seu a Hamburg, la biblioteca del qual, amb més de 50.000 volums i documents, està especialitzada en l'educació d'adults, distingint entre les següents seccions: aprenentatge al llarg de la vida, educació d'adults i alfabetització i educació no formal d'adults.

En un primer període (anys 60 i 70), veiem que es comença a superar la situació dual, marginal, secundària i de poc desenvolupament teòric de les èpoques passa-

des, degut en part a què la majoria de les institucions i governs accepta la idea d'educació permanent (MEC, 1986; Sanz Fernández, 2002; Medina, 2020a i 2020b; Rumbo, 2020). Però al llarg de les dècades següents (anys 80 i 90) s'han anat consolidant altres canvis en els quals s'avança tant des del costat teòric com de la pràctica educativa. Són iniciatives, innovacions i noves aportacions que tenen a veure, en particular, amb la història i el concepte d'EPA, la professionalització dels educadors, la seua formació, les metodologies didàctiques, la Psicologia de l'edat adulta, el desenvolupament comunitari, l'organització dels centres, les xifres d'alumnat i les seues motivacions, les relacions entre educació formal i no formal, els sistemes de titulació, els resultats educatius i socials, l'educació a distància i l'ús de tecnologies, el desenvolupament sostenible, el paper de les universitats, etc. Exposem a continuació alguns dels canvis més importants, precisament per la seua major rellevància educativa i social a nivell internacional (Medina, 2024).

#### *a) La participació*

El volum de l'alumnat és la variable que més s'ha modificat. Actualment, sota la influència de l'educació permanent i com a resposta als canvis socials, constatem un fenomen nou en la majoria dels països: cada vegada augmenta més la participació de les persones adultes en els processos de formació sistemàtica, en la majoria dels casos, per dues raons principals: perquè volen aprendre, entendre la situació actual del món i millorar en la seua feina; i perquè volen aprofitar les ocasions d'aprenentatge per trobar-se amb altres persones i relacionar-se.

En alguns països aquest increment de la participació ha arribat a ser exponencial en les últimes dècades, amb un volum de població adulta que participa en processos d'educació que ja és superior a la totalitat de la població infantil i adolescent escolaritzada. Les dades de l'OCDE (2017), de la UNESCO (2010a, 2010b i 2022c) i de la Unió Europea (2015 i 2021) ho acrediten amb xifres mitjanes que van, segons els països, del 30 al 60%.

A Espanya comencem a tindre xifres de participació des de 2016 en l'*Enquesta sobre la participació de la població adulta en activitats d'aprenentatge* de l'Institut Nacional d'Estadística. En l'última d'aquestes enquestes, corresponent a l'any 2022, es faciliten les següents dades disponibles fins a la data: entre la població de 18 a 69 anys, realitzen *educació formal* 5,1 milions d'estudiants, i participen en *educació no formal* 14,2 milions (ací l'educació no formal quasi triplica la formal), amb xifres també importants sobre els que participen en *educació informal* (INE, 2023).

#### *b) Els sistemes de reconeixement i acreditació*

Este és un altre dels canvis estratègics del sector. Una activitat educativa que s'ha estès per la majoria dels països com a senya d'identitat de l'EPA (UNESCO, 2020a i

2021; Unió Europea, 2015 i 2021; Medina i Sanz Fernández, 2009a i 2009b). Es tracta d'una nova funció que estan complint actualment els professionals de l'educació formal amb les persones adultes. Consistix en què, a diferència del que s'ha fet tradicionalment (ensenyar i acreditar), acrediten allò que uns altres han ensenyat i/o allò que les persones adultes han pogut aprendre per elles mateixes al llarg de les seues vides. Imaginem un cambrer amb vint anys d'experiència, però sense cap titulació oficial. Hui dia, este cambrer pot ser acreditat per un tribunal que avalua les seues competències en funció del que s'establix en el títol oficial corresponent del seu país. Finalment, si el tribunal comprova que el nostre cambrer té les competències del títol esmentat, expedix l'acreditació corresponent (certificat), informant el candidat sobre els resultats i els tràmits que ha de fer, si és el cas, per a completar l'acreditació mitjançant la formació corresponent i poder obtindre el títol en qüestió.

Bàsicament, el que veiem ací no és una altra cosa que una conseqüència lògica de l'aplicació del nou concepte d'ALV. En efecte, si estem d'acord que s'aprén al llarg de la vida, haurem d'admetre que s'aprén a través de la formació i també per mitjà de l'experiència. L'únic que faltava era reconèixer-ho, és a dir, acreditar-ho, que és el que es fa amb estes pràctiques de validació de l'experiència. Açò és el que explica que en alguns països, com França, el Canadà i Noruega, estos sistemes es regulen com un dret dels ciutadans.

Al nostre país es comencen a aplicar des de 2002 amb la *Llei de les Qualificacions* (BOE, 2002b) en l'àmbit de la Formació Professional; a més, recentment s'han aprovat dos noves lleis a Espanya (la LIFP i la LOSU) que milloren l'aplicació d'estos sistemes d'acreditació de l'experiència i de l'ensenyança no formal rebuda: la *Llei Orgànica d'Integració de la Formació Professional* (BOE, 2022) i la *Llei Orgànica del Sistema Universitari* (BOE, 2023).

### c) L'impacte social

Este és el factor que més està modificant la idea que teníem d'este camp de l'educació. A diferència de les èpoques passades, actualment cada vegada anem tenint noves dades i proves sobre els resultats de l'educació en l'edat adulta. (Regido *et al.*, 1999; Feinstein i Hammond, 2004; Bosche i Bemí, 2013; Ruhose *et al.*, 2019; Gómez Cuevas i Valls, 2022; Marcaletti *et al.*, 2023).

Parlem d'investigacions universitàries, en molts casos promogudes per institucions com la UNESCO (2017), l'OCDE (2021), la Unió Europea (2021) i l'EAEA (2019), que aporten evidències que demostren que, a través de l'EPA, milloren qüestions tan importants com la família, la salut, la nutrició, la lluita contra la pobresa; també millora el benestar, l'ocupació, el mercat de treball, la vida social, així com l'equitat, la participació comunitària i la cohesió social; fins i tot, es progressa en les pràctiques sostenibles respecte del medi ambient, etc.

Convé assenyalar que, com succeeix en altres matèries, també ací és novament la UNESCO la institució que ens aporta una informació més ampla i detallada. Ens referim al tercer dels informes GRALE (sigles en anglés de *Global Report on Adult Learning and Education*), en el qual s'aporten més de dos-centes referències bibliogràfiques sobre l'impacte de l'educació de persones adultes en tres àrees: salut, ocupació i vida social (UNESCO, 2017).

Tals beneficis han portat l'ONU (2015) a incloure l'aprenentatge permanent com un dels objectius de l'*Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible*, en els fòrums de seguiment de la qual queda clar que no pot haver-hi desenvolupament sostenible si no es compta amb l'educació dels ciutadans de totes les edats (ONU, 2023).

#### *d) Les universitats i l'educació social*

En esta relació de canvis resulta obligat parlar dels centres universitaris per les seues contribucions al desenvolupament teòric i pràctic de l'EPA, com passa en altres àrees del coneixement amb les funcions que té l'Acadèmia.

Així, des d'una perspectiva més àmplia, hem d'assenyalar el paper cada vegada més rellevant que en les Facultats d'Educació ocupa la pràctica de l'*Educació Social* i el seu correlat teòric, la *Pedagogia Social* (Etxeverria, 1989; Quintana, 1997; Petrus, 2002; Romans, 2002; Fermoso, 2003; Caride, 2011). Una activitat educativa i el seu discurs que, amb l'adjectiu "social", tradicionalment ha agrupat tres àmbits professionals: l'educació especialitzada, l'animació sociocultural i l'educació de persones adultes. Tres grups d'educadors i participants que tenien una vida pròpia i independent, però als quals, segons Trilla (2002), els unia un "aire de família" sobre allò que hui entenem per allò social: comunicació, diàleg, cooperació, treball en grup, sociabilitat, desenvolupament comunitari, integració, participació, context, comunitat, canvi social, etc. Qüestions que assenyalen eixa idea, ja compartida, que en el camp de l'educació el desenvolupament personal resulta inseparable de la millora del teixit social; la qual cosa, segons Freire (1970, 1993 i 2005), ens parla de les relacions entre educació, democràcia i política.

Abundant en esta direcció, cal destacar l'aportació de Petrus (1989 i 1997), que identifica tres característiques que definixen el significat de l'adjectiu "social": en primer lloc, critica el caràcter exclusivament compensatori de l'educació social, i defensa una educació social per a tots; en segon lloc, introduïx el concepte de comunitat com a unitat espacial de referència i com el seu principal element metodològic; i, en tercer lloc, aposta per una concepció de l'educació social que canvie les realitats socials i que actue sobre les causes dels desajusts socials, convertint-se així en un recurs realment preventiu.

En el cas d'Espanya, este canvi sobre l'Educació Social s'accelera i s'aprofundeix a partir de 1991, amb la creació del títol universitari d'Educació Social (actualment

Grau), en el qual, ja des de la perspectiva professional i acadèmica, s'inclou la formació dels educadors en diferents àmbits, que en el fons recullen les tres activitats de què venim parlant: l'educació especialitzada, l'animació sociocultural i, per descomptat, l'educació de persones adultes (BOE, 1991). Actualment, este títol universitari de grau s'imparteix en més de 53 universitats espanyoles (públiques i privades), cosa que ha permés i facilitat finalment l'existència d'un nombre important de professors universitaris dedicats a la docència i la investigació en temes relacionats amb les assignatures d'esta nova titulació.

No obstant això, cal reconèixer que, a pesar que s'ha avançat (conceptualització, metodologia, investigació, àmbits d'intervenció, etc.), encara no podem dir que la Pedagogia Social cotitze precisament a l'alça en l'àmbit acadèmic. Potser a causa que es tracta d'una ciència en construcció, la matriu disciplinària de la qual, encara un poc borrosa, no ha avançat com s'esperava en el reconeixement professional i metodològic. Una titulació universitària, en tot cas, que, com diria novament Trilla (2002), és vista "marginada dins del seu clan", que és la Pedagogia. Tenint en compte les implicacions teòriques, pràctiques i professionals que estan en joc, parlem d'una qüestió sobre la qual hauran de dir molt institucions com les mateixes Facultats d'Educació, la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social i també, com no, els Col·legis Professionals d'Educadores i Educadors Socials que ja existixen en la majoria de les CCAA.

Tornant al tema que ens ocupa, cal assenyalar que en les més de 53 universitats espanyoles on s'imparteix la titulació d'Educació Social també s'han creat grups d'investigació i docència sobre l'educació de la població adulta, el marc teòric de la qual tot fa pensar que no és la Pedagogia Escolar, sinó la Pedagogia Social. Un marc teòric des del qual allò que s'entén com a social i les característiques abans esmentades per Petrus s'apliquen plenament a l'EPA, encara que eixa realitat acadèmica i professional (cal dir-ho) no sempre es correspon amb l'espai i l'estatus universitaris deguts d'eixa disciplina. (Besnard, 1991; Lorenzo Vicente, 1993; Quintana, 1985; Sarraute, 2002; Viñao i Moreno, 2003; Tiana i Sanz Fernández, 2003; Sáez, 2007; Caride, 2011; Tiana, 2017).

D'altra banda, no podem passar per alt que actualment les universitats, assumint la nova cultura de l'aprenentatge permanent, exercixen una doble funció docent i social específicament per a les persones adultes: complixen la seua funció docent, amb la creació d'ofertes de *formació contínua* destinades als professionals i als treballadors; i desenvolupen la seua funció social, mitjançant una àmplia gamma d'ofertes d'educació no formal, amb la finalitat de posar a l'abast de la població adulta el coneixement i la ciència generats a la universitat. En este aspecte, es coneixen programes d'*educació no formal* com ara l'Extensió Universitària, la Universitat per a Majors, la Formació Sènior, etc., els destinataris dels quals solen ser persones adultes a partir d'una determinada edat (ULPGC, 2022 i 2024).



### *e) La investigació*

Finalment, continuant amb la funció que compleixen les universitats, hem de referir-nos a la investigació en matèria d'EPA, la qual cosa ens autoritza a afirmar que es va superant la tradicional debilitat teòrica que venia arrossegant aquest espai educatiu des de la seua creació fins a mitjan segle xx (Freire, 1970; Lowe, 1976; Tiana, 1991; Guereña, 1992; Trilla, 1993a i 1993b; Moreno Martínez, 1993, 1994 i 2005; Moreno Martínez i Viñao, 1997; Titmus, 1989; Alheit, 1998; Sanz Fernández, 2002; López-Núñez, 2008; Moreno Martínez i Sebastián Vicente, 2010; Caride, 2011; Medina, 2017 i 2024; UNESCO, 2017; Unió Europea, 2015).

Tot apunta que, amb l'emergència del nou paradigma que representa l'educació permanent i en el marc teòric de la Pedagogia Social, finalment l'EPA ha trobat el context acadèmic i les condicions per al seu desenvolupament teòric i professional. Un nou context acadèmic en què ja es reconeixen alguns trets específics d'aquella Pedagogia diferenciada que els historiadors no veien en el passat.

A nivell internacional es constata un important desenvolupament de la investigació sobre l'EPA, també en este cas amb un suport especial de l'OCDE, del Consell d'Europa, de la Unió Europea i, sobretot, de la UNESCO, a jutjar pels seus informes i documents. A més, des de fa diverses dècades, bona part d'estes investigacions ja estan coordinades internacionalment i compten amb criteris rigorosos de publicació, com es posa de manifest en les revistes científiques, entre les quals ja n'hi ha un nombre important especialitzat en educació de persones adultes.

Són investigacions quantitatives i qualitatives sobre diferents variables (participació, impacte, equitat, validació de competències, etc.) i àrees específiques (història, bases psicològiques, sociologia educativa, desenvolupament sostenible, universitats populars, educació a distància, educació no formal, educació social, metodologia específica, sinergies entre allò formal i allò no formal, qualitat i governança, desenvolupament institucional, política educativa, etc.). Una mostra del que diem són els informes elaborats per la UNESCO (2020a i 2022c) i la Unió Europea (2015 i 2021), la informació dels quals s'agrupa en diferents àrees o dominis en què s'aporten dades i evidències sobre el desenvolupament de l'educació de les persones adultes, respectivament en els territoris de referència.

### 2.3. Nous problemes i reptes actuals de l'EPA

Què dir sobre els canvis assenyalats? Com interpretar aquests avanços i les seues conseqüències?

Només n'hem analitzat alguns (però n'hi ha molts més) sobre el desenvolupament de l'EPA en general, que estan modificant la fesomia i la imatge (marginal i secundària) que s'ha tingut de l'educació de persones adultes en no pocs països. Des de l'òptica social i educativa, representen novetats importants que estan acreditades. A

més, amb diferències de grau, es donen en la majoria dels països i, per descomptat, també a Espanya, encara que no sempre se sap i/o es reconeix.

Segons el nostre parer, donen mostra de la riquesa educativa i del cabal pedagògic de l'EPA, que avança i es consolida en tres direccions: com a *sector educatiu diferenciat* en termes de participació, que no té res a vore amb allò que observem en l'espai escolar i infantil; com a *àmbit professional específic* en el qual es van definint cada vegada millor les competències dels educadors de persones adultes i la formació que necessiten; i com a *camp acadèmic amb entitat pròpia* en el context de l'EP o l'ALV i en el marc teòric de la Pedagogia Social (Medina, 2024).

En bona lògica, tals canvis (que són indiscutibles: les dades i les referències s'han assenyalat) haurien de conduir a una major presa de consciència sobre la seua importància i, amb això, a una millora de les ofertes d'educació de la població adulta, per part de tots els actors implicats, siguen públics o privats. I ací sí que hi ha diferències segons els països i territoris: alguns ni tan sols coneixen aquests fenòmens; altres no saben què fer; i no falten aquells que, encara que no ho reconeixen, en realitat tenen altres prioritats.

Reconeixent els canvis i els avanços importants que s'estan produint a nivell internacional, en alguns països encara tenim dèficits i problemes que no acaben d'abordar-se i que, amb diferents perspectives i derivacions, plantegen quins són els reptes futurs als quals s'enfronten els professionals i les institucions. Dèficits i problemes en l'àmbit de l'EPA que reflectixen, com ens diu la UNESCO (2010b), que no s'ha entés el concepte d'EP o ALV, que no s'ha sabut adaptar a la pràctica o, encara pitjor, que no s'ha aconseguit aplicar a la planificació general de l'educació.

En Espanya passa el mateix que en altres territoris: els canvis dels quals hem parlat no han conduït (en la mesura que es podia esperar) a una certa consciència col·lectiva ni a una millora de l'EPA per part de les autoritats educatives i de les institucions implicades; omissions i mancances que posen en qüestió les polítiques educatives, siguen del Govern Central o de les CCAA. De fet, ens trobem amb tres problemes principals: el dels exclosos, el dels ensenyaments formals i el dels ensenyaments no formals, que, com veurem, estan estretament relacionats entre si.

#### *a) Els exclosos*

Per primera vegada es parla d'este problema l'any 1972, durant la Conferència Internacional d'Educació de Persones Adultes que la UNESCO celebra a Tòquio. Els presents en la trobada de Tòquio reconeixen que, en els seus respectius països, ha crescut de manera notable la participació de les persones adultes en processos de formació, però constaten que no estan participant els més necessitats sinó tot el contrari: molts ciutadans estan quedant exclosos en tots els països, siga quin siga el seu nivell de desenvolupament (UNESCO, 1972; Lowe, 1976).

Dit amb altres paraules, es comprova que les persones adultes més necessitades de competències bàsiques no estan participant en les ofertes públiques, oficials i gratuïtes que els ofereix el sistema educatiu. Este fet dona lloc al fet que es formule a Tòquio la següent teoria sobre la participació: com més formació té una persona, més formació demana; i com menys formació té, menys sent la necessitat de formar-se. Una atziaga teoria sobre la qual, des de la conferència de Tòquio fa més de 50 anys, la UNESCO (2010b i 2022c) continua aportant dades que demostren que l'educació de persones adultes no arriba a qui més la necessita.

En este cas, no sols parlem d'una de les febleses més flagrants que té l'educació d'adults en l'actualitat, sinó que també ens enfrontem a un greu problema de desigualtats en l'àmbit de l'EPA, que mostra la seua fragilitat malgrat la seua aparent fortalesa, atés que l'increment de les ofertes educatives tendeix a afavorir sobretot els qui ja gaudeixen dels beneficis de l'educació. Segons la UNESCO (2010a), aquest és un compromís prioritari, considerant que a tot el món encara hi ha centenars de milions de persones adultes que manquen de competències bàsiques d'alfabetització, lectura, escriptura i aritmètica, així com d'habilitats per a la gestió de la vida quotidiana. Un seriós inconvenient que preocupa també a la Unió Europea (2021), on una de cada cinc persones adultes (de 25 a 64 anys) no ha completat la segona etapa d'educació secundària, ja que tenen baixos nivells d'alfabetització i de competències bàsiques, com ara aritmètica, lectura i escriptura, habilitats digitals, etc.

Un fenomen, aquest, que manifesta la nostra incapacitat per a fer viable la formació permanent i per a convertir en realitat el dret de totes les persones a l'educació. Per això ens interpel·la a tots, però encara més als Estats democràtics i de dret, ja que no basta amb l'increment de les ofertes de formació si, al mateix temps, no es prenen mesures específiques i innovadores en favor dels menys afavorits, que són els més necessitats d'educació. En cas contrari, assistiríem a la paradoxa segons la qual, com més ofertes culturals i educatives es brinden a la societat, més es podran agreujar les desigualtats. En tot cas, les mesures que caldria prendre tenen a veure amb la manera en què es regulen els ensenyaments formals i amb el desenvolupament institucional dels ensenyaments no formals, cosa que ens permetrà comentar un poc dels dos problemes següents que també té actualment l'EPA.

#### *b) La regulació dels ensenyaments formals*

Ja s'ha esmentat abans que l'EPA des del seu naixement, es desenvolupa a través de dues vies: la dels ensenyaments oficials i la dels ensenyaments no oficials. Les primeres, que es coneixen com a formals (o reglades), són les que, regulades per l'Estat, s'imparteixen dins del sistema educatiu en centres oficials i conduïxen als diferents títols oficials (Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat, etc.).

Convé no perdre de vista que l'educació formal es referix als ensenyaments fonamentalment pensats per als xiquets i adolescents, però (açò és molt important) s'impartix també, com una segona oportunitat, per a les persones adultes que perderen la primera quan eren xiquets. Davant d'un desfasament semblant, les lleis educatives al llarg de la història han tingut diferent fortuna pel que fa a l'adaptació dels currículums a les persones adultes.

Les primeres lleis (del XIX i XX) que regulen l'educació a Espanya (Gaceta, 1838 i 1857; BOE, 1945), tot coincidint amb les concepcions socials i polítiques de cada moment, es referixen quasi exclusivament a la instrucció dels xiquets, encara que obliguen també el Govern a dedicar espais, recursos i professorat a la formació de la població adulta amb una finalitat merament pal·liativa, sense entrar en altres consideracions curriculars (Guereña, 1992; Tiana, 1991). Més avant, gairebé al final de la dictadura del General Franco, s'aprova la *Llei General d'Educació* (BOE, 1970) cosa que canvia radicalment la situació de l'EPA, que aconseguix una certa identitat i abandona el perfil exclusivament compensatori, considerant que la llei esmentada inclou l'educació d'adults en el sistema educatiu; però, com assenyala Moreno Martínez (1992a i 1992b), amb les conegudes Orientacions Pedagògiques (BOE 1974) es perd l'oportunitat d'allunyar-se del model escolar i remedial per a adaptar la formació a les característiques i complexitat de la població adulta.

El principal avanç en esta matèria, tanmateix, té lloc amb la legislació que s'aprova a partir de la restauració de les llibertats amb la Constitució de 1978. Les lleis educatives de la nova Espanya democràtica, començant per la LOGSE (BOE, 1990), obliguen que els currículums, els ensenyaments, les metodologies, l'organització i l'activitat dels professors s'adaptin a les característiques, necessitats i demandes de les persones adultes (precisament, perquè són ensenyaments inicialment dissenyats per als xiquets i adolescents). Cal subratllar que l'any 1990 aquest canvi va representar un avanç important del qual hem de felicitar-nos, perquè per fi es donava resposta en aquell moment a una reivindicació ja centenària dels professionals i acadèmics. És la primera vegada que en les lleis sembla estar clar que no és el mateix educar xiquets que persones adultes. A més (això no sempre es reconeix), tals canvis sobre l'educació de les persones adultes en general es mantenen en les següents lleis educatives orgàniques, qualsevol que fos el signe polític del Govern de cada període. Ens referim a la LOCE (BOE, 2002a), la LOE (BOE, 2006), la LOMCE (BOE, 2013) i l'actualment vigent LOMLOE (BOE, 2020).

Fruit de les lleis esmentades, en el sector de l'EPA estem davant de canvis fonamentals i afortunadament ja irreversibles, principalment els següents: s'adaptin els ensenyaments formals a la població adulta amb ofertes més flexibles; es posen les bases dels sistemes de reconeixement i acreditació de l'experiència; i s'obri el sistema educatiu a la formació contínua dels treballadors.

Però la pregunta és: són suficients aquests canvis? Si relacionem aquest tema amb allò dit anteriorment (exclosos), tot apunta que encara es pot avançar més en l'adaptació, precisament per a arribar millor als més necessitats, per a millorar la qualitat de les ofertes i per a evitar les desercions de l'alumnat. Malgrat la seua complexitat, seguint amb les orientacions dels organismes supranacionals i sempre en el marc més general de l'ALV, hi ha propostes en aquesta direcció (Hamachade, 1995; Colom, 2005; Hipkins, 2006; Pérez Gómez, 2007; Bolívar, 2008; Moya, 2008; Felgueroso, 2015; Unió Europea, 2018; UNESCO, 2021; Alegría, 2022; Cuenca, 2022; Rausell Köster, 2022). Algunes són de caràcter general, com ara els programes de seguiment i avaluació de resultats, la definició d'indicadors de qualitat, les campanyes d'informació pública, la divulgació i sensibilització, la dotació en els centres de recursos i personal per a l'orientació sobre les oportunitats d'aprenentatge, etc. Altres són més concretes, com les que abunden en una major flexibilitat del sistema educatiu que permeten l'existència de currículums específics (no adaptats) per a persones adultes, plantejar la formació bàsica en termes de competències clau, o avançar més en els sistemes de reconeixement i acreditació de l'experiència mitjançant acords entre institucions d'educació formal i d'educació no formal. També hi ha les mesures que vinculen necessàriament la flexibilitat amb una major autonomia del professorat respecte de l'organització educativa, el seguiment i l'acreditació de l'alumnat, l'ús combinat de noves tecnologies, els mètodes grupals i l'autodirecció de l'aprenentatge.

Reconeixem que el que es planteja té els seus problemes, tenint en compte que parlem d'un sistema (l'educació formal) legalment regulat, amb una estructura altament definida i un funcionament constant i consolidat. Així i tot, no està de més assenyalar que estem davant d'un assumpte que ens concernix a tots, però especialment als Estats, no només per a reduir les xifres dels exclosos, sinó perquè vivim en una societat cada vegada més global, diversa i complexa, en la qual estan canviant les formes tradicionals d'educació i difusió cultural que, des de fa ja diverses dècades, aconsegueixen que el coneixement, la cultura i la ciència estiguen a l'abast de tot el món. A més, cada vegada tenim nous arguments que demostren que les competències que es necessiten per a viure en aquest tipus de societat i defensar-se en la vida no es cobreixen únicament amb els ensenyaments del sistema educatiu formal.

### *c) L'educació no formal*

Ens referim ara als ensenyaments no oficials, denominats també no formals. Són els que es desenvolupen fora del sistema educatiu i no conduïxen a títols oficials, sinó que responen a interessos i demandes dels participants, amb ofertes que es poden agrupar en dos àmplies categories: formació professional contínua i formació personal i comunitària. Hi intervenen experts i professionals i s'impartixen en una pluralitat d'institucions, la majoria depenent de la iniciativa social i privada.

Ací, el primer que cal dir és que sobre l'educació no formal assistim a un rotund fracàs, degut a l'abandó i desinterés per part de les polítiques educatives dels governs. La pauta que tradicionalment s'ha seguit és excloure el sector no formal a l'hora d'abordar la planificació general de l'educació; pauta aliena a la tendència més moderna de bastir ponts, més coherent amb el nou paradigma de l'educació permanent de què parlem (Faure *et al.*, 1972; Coombs 1976 i 1991; Brembeck i Thompson, 1976; Husén, 1978; Bhola, 1983; Ahmed, 1983; Sarramona *et al.*, 1992).

Malgrat el seu extraordinari desenvolupament, l'educació no formal és una gran desconeguda. Però disposem de dades molt rellevants, encara que no sempre es coneixen (García Carrasco, 1988; Diez Hochleitner, 1991; Coombs, 1991; Hamachade, 1991; Trilla, 1993a, 1993b i 2013; Colom, 1997b; UNESCO, 2017, 2020a i 2020b). En primer lloc, cal assenyalar la gran diversitat de cursos i activitats de formació, la programació de les quals és pràcticament infinita (Formació Laboral, Tallers, Idiomes, Informàtica, Història, Dibuix, Economia, Educació dels fills, etc.). Temàtiques que ofereixen institucions i centres molt diversos: empreses, ajuntaments, universitats, centres cívics, liceus, ateneus, gabinets, cercles, associacions, grups solidaris, fundacions, universitats populars, així com una diversitat de projectes d'animació sociocultural i participació comunitària.

Cada any s'incrementa el nombre de persones adultes que participen en aquests programes de formació, en els quals intervenen milers de professionals. En termes d'alumnat, en alguns països representa el doble o el triple de l'educació formal. Abans hem donat la xifra de més de 14 milions de persones adultes que a Espanya, segons l'INE (2023), han participat durant l'any 2022. A més, hui ja tenim evidències sobre l'impacte que té aquesta formació en la vida de les persones adultes que hi participen; millora el seu treball, la seua família, la salut, el benestar, l'equitat, la participació comunitària, la conducta ecològica, així com la seua formació bàsica, les seues competències digitals, els seus recursos per a defensar-se en la vida, etc.; proves que aporten les universitats i els organismes supranacionals ja esmentats.

Totes estes dades ens indiquen que estem davant d'un fet educatiu i social sense precedents en la història de l'educació; tot un "sistema educatiu" en l'ombra, ignorat per les autoritats educatives, desconegut pels agents socials, sense rellevància per als col·legis professionals i que la universitat tampoc no ens explica.

Coneixent les xifres de participació i l'impacte de l'educació no formal de les persones adultes, com es pot interpretar este fracàs, oblit i abandó per part de les polítiques educatives? En la nostra opinió, reflecteix que es partix d'una concepció restringida de l'educació, limitada només al sistema educatiu formal, la qual cosa, en el fons, ens porta a concloure que no s'ha entés o no s'ha aplicat el canvi de model educatiu que implica l'ALV. És com reconèixer que bona part dels problemes educatius que hui tenim no afecten tots els ciutadans i es resolen únicament en el sistema edu-



catiu formal. Pensem, per exemple, en qualsevol dels problemes següents: la intolerància, la ignorància, la manipulació, les desigualtats, la malnutrició, l'obesitat, la violència de gènere, el desconeixement de la pròpia història, les teories conspiranoiques, l'escalfament global, les derives polítiques autoritàries, els prejudicis sobre les vacunes, les fake news, etc. Algú creu que tals qüestions, estrictament educatives, es resolen tractant-les només amb els principals destinataris del sistema educatiu formal, que són els xiquets i joves a l'escola, a més d'alguns adults que no hi anaren en el seu moment? Hui ja sabem que són problemes que afecten i interessen a tots els ciutadans, independentment de la seua formació prèvia i de la seua situació acadèmica, per la qual cosa s'aborden amb la població adulta precisament en contextos no formals d'educació.

En realitat, encara subsistix tota una sort de Pedagogia dominant, centrada en la infantesa i l'escola, la qual cosa reforça el fet que, quan es parla d'educació (al carrer, entre els veïns i amics, a través dels mitjans, a la universitat, i fins i tot, en el parlament), només pensem en l'educació dels més joves a l'escola i no en l'educació dels ciutadans de totes les edats.

Per açò, no s'entén que les autoritats, responsables de l'educació de la societat, no contemplen l'educació no formal en les polítiques educatives, d'acord amb els plantejaments que es deriven del nou paradigma educatiu basat en l'ALV. Una contradicció encara més evident si veiem que les mateixes lleis estableixen explícitament que el principi d'aprenentatge permanent regix l'educació de tota la societat i del sistema educatiu.

Per tant, els arguments que creiem que obliguen els governs a incloure l'educació no formal en les seues polítiques educatives (més enllà de qualsevol formulació prèvia d'intencions) ja s'han assenyalat en este assaig. En primer lloc, es tracta de ser coherent amb el nou paradigma educatiu que regix en l'actualitat, basat en l'aprenentatge al llarg de la vida (ALV), segons el qual les polítiques educatives han de centrar-se, més enllà del sistema educatiu, en l'univers educatiu, que comprén tots els tipus, formes i nivells d'educació. En segon lloc, cal destacar el paper (compartit per l'Acadèmia i els organismes supranacionals) que complix l'educació de les persones adultes (EPA) com un dels components essencials de l'ALV, que inclou totes les modalitats d'aprenentatge formal, no formal i informal.

Dit això, convé aclarir que el fet que les lleis i les polítiques educatives contemplen l'univers educatiu no vol dir regular tota l'educació, incloent-hi l'educació no formal, de la mateixa manera que l'educació formal (Coombs 1976; Brembeck i Thompson, 1976; Trilla 1993b). Si es fera així, l'educació no formal (que sempre s'ha valorat com un tipus d'educació sistemàtica i estructurada, alhora que flexible, versàtil i dinàmica) perdria la seua identitat, i amb açò, el seu valor i sentit. El que es proposa sobre l'educació no formal (independentment del que es faça en el camp d'educació for-

mal, que ací no s'objecta) és algun tipus de suport institucional i legislatiu, la finalitat del qual no és altra que millorar la qualitat, l'equitat, la diversitat, la professionalització, la governança, la investigació i el finançament. Es tracta també de contribuir a reduir les desigualtats amb recursos i mitjans suficients per a facilitar l'accés i el seguiment dels més necessitats.

### **Algunes conclusions**

Al llarg d'estes pàgines s'aborden dues grans qüestions educatives relacionades entre si, que actualment ocupen el debat sobre el dret de tots els ciutadans a l'educació i les seues implicacions en el desenvolupament econòmic i social de les societats modernes. En la primera part, s'analitza el canvi radical de paradigma que ha experimentat l'educació, el centre de gravetat del qual es desplaça definitivament des de l'educació inicial cap a l'educació contínua; una transformació que, inicialment, s'expressa amb la denominació d'educació permanent i, posteriorment, amb els termes d'aprenentatge al llarg de la vida. Des del nou enfocament que representa este canvi de model educatiu, en la segona part s'aborda l'educació de la població adulta, aturant-nos en la seua evolució i la seua concepció actual, molt més holística i sense fronteres, que abraça totes les oportunitats d'aprenentatge, siguen formals, no formals o informals.

En tal sentit, d'acord amb el coneixement que tenim disponible, actualment, a escala internacional, tot pareix indicar que quan parlem de la formació de les persones adultes ens referim a activitats d'aprenentatge optimitzador que, en el context de l'ALV, se situen en l'espai comunitari com una àrea de l'Educació Social. Això ens indica, a jutjar pel volum i la rellevància de les publicacions i les investigacions realitzades, que l'EPA avança i es consolida com a sector educatiu, com a àmbit professional i com a camp acadèmic.

Un escenari a escala general que diferix del que veiem a Espanya. No són pocs els professors i acadèmics que comenten el moment crític en què es troba l'educació de les persones adultes, on es percep una certa involució en l'actualitat, que divergix del desenvolupament a escala internacional i que no té res a veure amb l'impuls i el progrés dels anys huitanta i noranta. La problemàtica en el nostre país és doble. Des del costat acadèmic, veiem que les universitats no preveuen suficientment l'EPA com un contingut professional propi de l'educació social per a investigar, tot i que s'ha avançat en la definició del seu marc teòric. L'altre és un problema de política educativa, en la mesura que parlem d'un camp de l'educació (formal i no formal) que, en contra de les orientacions de la UNESCO i de la Unió Europea en esta matèria, no compta amb la suficient flexibilitat i suport institucional per part dels governs, siguen de l'Estat o de les CCAA.

En altres termes, l'avanç i el progrés que veiem a escala internacional en l'educació d'adults, en alguns països i també a Espanya, es veu frenat per un insuficient desenvolupament universitari de la Pedagogia Social i per unes polítiques educatives que

no es basen ni en l'aprenentatge permanent ni en la nova concepció global i universal de l'EPA. Específicament, s'analitzen tres problemes principals que estan frenant el desenvolupament de l'EPA i impeding que complisca la seua funció educativa i social: el problema dels *exclosos*, que es referix a les persones adultes més necessitades de competències bàsiques que no estan participant en les ofertes oficials que els oferix el sistema educatiu; el problema de la regulació dels *ensenyaments formals*, sobre els quals encara es pot avançar més per a adaptar els currículums a les característiques i necessitats de les persones adultes; i el problema de l'*educació no formal*, l'abandó i desinterés de la qual per part de les polítiques educatives contrasten amb l'increment de la participació i el seu impacte social.

D'acord amb el que s'ha dit fins ara, creiem que la clau del canvi en l'EPA l'hem de situar en l'àmbit universitari i en les polítiques educatives, les quals haurien d'avançar amb la mirada posada en els criteris d'actuació següents sobre els quals pareix haver-hi un ampli consens: la planificació de l'educació a través de lleis ha de basar-se en l'ALV i, precisament per això, referir-se a tot l'univers educatiu, el qual ha de ser recolzat, promogut i dotat de recursos per totes les institucions de l'Estat; en l'univers educatiu, l'EPA ha de funcionar com un subsistema propi i diferenciat, tant en el context formal com en el no formal; a més, l'àmbit de l'educació no formal i informal de persones adultes necessita suport institucional i finançament, així com una major dedicació de la Pedagogia i dels investigadors universitaris.

Sabem que el que es planteja sobre l'EPA no és fàcil, perquè ens enfrontem a un tema sobre el qual no hi ha sensibilitat social ni política. A més, cal reconèixer que no existixen dificultats tècniques, administratives o pedagògiques; ni tan sols econòmiques, si tenim en compte els beneficis i l'increment dels participants. No obstant això, la situació és crítica donat tot el que hi ha en risc: el dret de tots els ciutadans a l'educació i fer realitat la nova cultura de l'aprenentatge permanent. Per això, l'eixida que es planteja és una invitació a l'anàlisi i al debat, a la cerca de nous acords i alternatives innovadores, en la qual hauran de participar tots els actors implicats: l'administració educativa, les universitats, els col·legis professionals d'educadors socials, les institucions proveïdores de les ofertes, les associacions o fundacions amb interessos afins, els professors, i, fins i tot, els mateixos participants.

Afortunadament, a diferència d'altres moments històrics, en l'actualitat poseïm el coneixement (tenim la visió de conjunt i sabem què canviar, com i en quina mesura) i, especialment, comptem amb el suport i el respald de la UNESCO i de la Unió Europea.

## Referències bibliogràfiques

AHMED, M. (1983). Lo no formal y las cuestiones críticas de la educación. En *Perspectivas*, vol. XIII, núm. 1, 35-44.

- ALEGRIA, P. (2022). Aproximar las enseñanzas formales y las no formales: una confluencia necesaria. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 19-27.
- ALHEIT, P. (1998). Investigación e innovación en el campo de la educación de adultos contemporánea. En VV. AA., *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Universitat de les Illes Balears.
- APARICIO, P. (2012). Educació permanent, compromís i experiències de la praxi. En *Temps d'Educació*, 43, 85-96.
- APPS, J. W. (1979). *Problems in Continuing Education*. New York: McGraw-Hill Book Company (Primera edición en castellano, 1985: *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós).
- ARZUAGA, J. L. (2017). Hombres y dioses. Madrid: Real Academia de Doctores de España (Discurso de ingreso).
- (2019). *VIDA, la gran historia. Un viaje por el laberinto de la evolución*. Barcelona: Planeta.
- AYUSTE, A. (2000). L'educació permanent: la historia d'una idea. En *Temps d'Educació*, 24, 203-217.
- BELANDO-MONTORO, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 75, 219-234.
- BÉLANGER, P. (1995). Lifelong Learning: The dialectics of lifelong education. En Bélanger, P. y Ettore Gelpi, E. (eds.), *Lifelong Education / Education Permanente*; London: Kluwer Academic Publishers. Traducido por Lilia Mosconi para la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2012, 31, 9-36.
- (1998). El sorprendente retorno de la educación a lo largo de la vida. En VV. AA., *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Universitat de les Illes Balears.
- BERMÚDEZ DE CASTRO, J. M. (2013). Hominización y humanización. En *Burgense: Collectanea Scientifica*, vol. 54, núm. 1, págs. 217-235.
- BERUETE, S. (2016). *Aprendívoros*. Madrid: Turner.
- BESNARD, P. (1991). *La animación sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- BESNARD, P. y Liétard, B. (1976). *La formation continue*. Paris: Presses Universitaires de France. (Primera edición en castellano, 1978: *La Educación Permanente*. Barcelona: Oikos-Tau.)
- BOE (1945). Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 199 de 18 de julio de 1945). Madrid.
- (1970). LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 187 de 6 de agosto de 1970). Madrid.
- (1974). Orden del 14 de febrero de 1974 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 55 de 5 de marzo de 1974). Madrid.

- (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 238 de 4 de octubre de 1990). Madrid
  - (1991). Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 243 de 10 de octubre 1991). Madrid.
  - (2002a). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 307 de 24 de diciembre de 2002). Madrid.
  - (2002b). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 147 de 20 de junio de 2002). Madrid.
  - (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 106 de 4 de mayo de 2006). Madrid.
  - (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 295 de 10 de diciembre de 2013). Madrid.
  - (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 340 de 30 de diciembre de 2020). Madrid
  - (2022). Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 78 de 1 de abril de 2022). Madrid
  - (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 70 de 23 de marzo de 2023). Madrid
- BHOLA, H. S. (1983). La educación no formal en perspectiva. En *Perspectivas*, vol. XIII, núm. 1, 45-54.
- BOLÍVAR, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. En *Caleidoscopio. Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 1-29.
- BOSCHE, B. y BEMI, B. (2013). Benefits des community learning: Ergebnisse aus Irland. Wider Benefits of lifelong learning. En *DIE Journal for Adult Education*, 1, 30-34.
- BOTKIN, J. W., ELMANDJRA, M. y MALITZA, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. (Edición en castellano, 1977: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia).
- BREMBECK, C. S. y THOMPSON, T. J. (coords.) (1976). *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo: investigación intercultural de alternativas no formales*. Buenos Aires: Guadalupe.

- CARBONELL, E. (2022). *El porvenir de la humanidad*. Barcelona: RBA.
- CARIDE, J. A. (2004). No hay educación «no» formal» en Educación Social. En *Revista d'intervenció socioeducativa*, 28, 6-8.
- (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. En *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 37-59.
- COLEMAN, J. S. y OTROS (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington U.S.: Department of Health, Education and Social Welfare.
- COLOM, A. J. (1997a). La Teoría de la Educación: contexto actual de los estudios pedagógicos. En Colom, A. J. (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- (1997b). Las instituciones educativas no formales. En Colom, A. J. (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. En *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- CONSEJO DE EUROPA (1969). *Nouvelles tendances de l'éducation des adultes*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- (1970). *Permanent Education*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- COOMBS, PH. H. (1968). *The world educational crisis*. Nueva York: University Press (Primera edición en castellano, 1971: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península).
- (1976). Cómo planificar la educación no formal. En Brembeck, C. S. y Thompson, T. J. (coords.), *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo: investigación intercultural de alternativas no formales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En Díez Hochleitner, R. (coord.), *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- CUENCA, E. (2022). Presentación. Más allá del aprendizaje formal. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 3-5.
- DAVE, R. H. (dir.) (1976). *Foundations of Lifelong Education*. París: UNESCO. (Primera edición en castellano, 1979: *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana).
- DELORS, J. y OTROS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (coord.) (1991). *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- EAEA (2019). Manifiesto por la educación de personas adultas en el siglo XXI. El poder y la alegría de aprender. Brussels: European Association for the Education of Adults



- ESCOLANO, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En *Revista de Educación*, 298, pág. 55-79.
- ETXEVERRÍA, F. (1989). *Pedagogía Social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- FAURE, E. y OTROS (1972). *Apprendre à être*. París: UNESCO-Fayard (Primera edición en castellano: 1973, *Aprender a ser*. Madrid: Alianza /UNESCO).
- FEDERIGHI, P. y otros (1992). *La organización local de la Educación de Adultos*. Madrid: Popular. Fernández (2000),
- FEINSTEIN, L. y HAMMOND, C. (2004). The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. En *Oxford Review of Education*, vol. 30, núm. 2, 199- 221.
- FELGUEROSO, F. (2015). Claves para mejorar la educación y formación de adultos en España en la post-crisis. Reflexiones sobre el sistema educativo español. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- FERMOSO, P. (2003). *Historia de la Pedagogía Social Española*. Valencia: Nao Llibres.
- FERNÁNDEZ, J. A. (2000). EL descubrimiento de la educación permanente. En *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación* (UNED), 3, 21-51.
- FORMARIZ, A. (1995). Educación de personas adultas, educación social. En I Congreso Estatal de Educación Social (Murcia, comunicación 42). Madrid: Eduso.net.
- (2024). Ens preocupa el tema, però no sabem què fer': 50 anys d'educació bàsica de persones adultes a Catalunya. En *Temps d'Educació*, 67, 279-292.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1993). *Política y educación: ensayos*. Sao Paulo: Cortez.
- (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GACETA (1838). Ley Provisional de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. *Gaceta de Madrid* (núm. 1391 de 28 de agosto de 1838). Madrid.
- (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid* (núm. 1710 de 10 de septiembre de 1857). Madrid.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988). Agentes de la educación formal, no formal e informal, en Varios, *Symposium Internacional de filosofía de l'educació*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., EGIDO, I., GARCÍA RUIZ, M. J., GAVARI, E. y VALLE, J. M. (2006): *Aprendizaje Permanente*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- GELPI, E. (1983). La Educación permanente en el mundo actual. En *El Correo de la UNESCO*, XXXVI, 4-8.
- (1990). *La Educación permanente*. Madrid: Popular.
- GÓMEZ CUEVAS, S., y VALLS, R. (2022). Social impact from bottom-up movements: the case of the Adult School La Verneda-Sant Martí. En *Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 12 (3), 54-81.

- GUEREÑA, J. L. (1992). Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea. En Escolano A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.
- HAMACHADE, A. (1991). La educación no formal: concepto e ilustración. En *Perspectivas. Revista trimestral de educación UNESCO*, vol. XXI, núm. 1, 123-137.
- (1995). Relaciones entre la educación formal y la no formal: implicaciones para el entrenamiento docente. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 37, 62-84.
- HARGREAVES, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. En *Revista de Educación*, 298, pág. 31-53.
- HARRINGTON, F. H. (1977). *The Future of Adult Education: New Responsibilities of Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HAWKING, S. W. (1988): *Historia del tiempo*. Barcelona: Círculo de lectores.
- HELY, A. S. M. (1963). *Nuevas tendencias de la educación de adultos. De Elsinor a Montreal*. París: UNESCO.
- HIPKINS, R. (2006). *The nature of Key Competencies. A background paper*. New Zealand Council of Educational Research. [Consulta 16 enero 2025] Disponible en: <https://www.nzcer.org.nz/research/publications/nature-key-competencies-background-paper>
- HUSÉN, T. (1968). Lifelong Learning in the “Educative Society”. En *Convergence*, 1(4), 12–21.
- (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- ILLICH, I. (1970). *Deschooling Society*. New York: Harver & Row Publishers Inc. (Primera edición en castellano, 1974: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.)
- INE (2023). Encuesta sobre Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA). Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- JUNOY, G. (1979). *La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa. 1949-1978*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- LENGRAND, P. (1966). *L'éducation permanente*. París: Peuple et Culture. (Primera edición en castellano, 1973: *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide).
- LÉON, A. (1975). La notion d'éducation permanente: sources, promesses, ambiguïtés. En *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3, 217-232.
- (1977). *Psicopedagogía de los adultos*. Madrid: Siglo XXI
- LLEBRÉS, A. (2021). Educación formal y educación no formal: acortando las distancias. En *Quaderns d'animació i Educació Social*, 33, 1-34.
- LONGWORTH, N. (1999). *Learning Cities for the Learning Century*. London: Routledge. (Primera edición en castellano, 2003: *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje*. Barcelona: Paidós).

- (2003). *Lifelong Learning in Action. Transformar la educación en el siglo XXI*. London: Routledge. (Primera edición en castellano, 2005: *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós).
- LÓPEZ-NÚÑEZ, J. A. (2008). *Las Universidades Populares españolas: un acercamiento a Europa y Sudamérica*. Barcelona: Davinci Continental.
- LORENZO VICENTE, J. A. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural en España. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 4(1), 89-117.
- LOWE, J. (1976). *L'éducation des adultes. Perspectives mondiales*. París: Les Press de l'UNESCO (Primera edición en castellano, 1978: *La Educación de Adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme-UNESCO).
- MAÍLLO, A. (1969). *Educación de adultos. Educación Permanente*. Madrid: Escuela Española.
- MARCALETTI, F., ÍÑIGUEZ-BERROZPE, T., ELBOJ-SASO, C. y GARAVAGLIA, E. (2023). Adult training as a quality factor in work trajectory: positive effects of adult Training on seniority and ageing at work. En *Adult Education Quarterly*, 73 (3).
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1977). La educación continuada, nueva frontera educativa. En *La enseñanza a distancia y los medios de telecomunicación*. Madrid: Fundesco.
- (1983). La educación como optimización del hombre. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.
- MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- MARZO, A. y FIGUERAS, J. M. (1990). *Educación de Adultos: situación actual y perspectivas*. Universitat de Barcelona: ICE-HORSORI.
- MEC (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MELICH, J. C. (1994). *Del extraño cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- MEDINA, O. (1998). Las coordenadas espaciotemporales y la educación de las personas adultas. En *Nuevos Espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto (ICE).
- (2017). Universidades Populares y Pedagogía Social. En *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 10, 71-97.
- (2020a). *Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- (2020b). La Educación de Personas Adultas a los cincuenta años de la Ley General de Educación. En *Cuestiones Pedagógicas*, 29, vol. 2, 12-25.
- (2021). Política educativa y Educación de Personas Adultas. En *Crónica. Revista*

- Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 6, 129-147.
- (2024). *La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
  - MEDINA, O. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (2009a). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. En *Revista de Educación*, 348, 253-281.
  - (2009b). El reconocimiento y la acreditación de la experiencia. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21-2, 165-193.
  - MOORE, T. W. (1987). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.
  - MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1992a). La Ley General de Educación y la educación de adultos. En *Revista de Educación* (núm. extr.), 109-130.
  - (1992b). De la alfabetización a la educación de adultos. En Escolano A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.
  - (1993). La educación de adultos en la Universidad española. En *Educación y Sociedad*, 12, 109-125.
  - (1994). Apuntes para un estudio sobre la investigación de educación de adultos en España. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 65-78.
  - (2005). Haciendo memoria: las Universidades Populares en España. En *Tabanque*, 19, 21-40.
  - MORENO MARTÍNEZ, P. L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (2010). Las Universidades Populares en España (1903-2010). En *CEE. Participación educativa*, núm. extr., 165-179.
  - MORENO MARTÍNEZ, P. L. y VIÑAO, A. (1997). La Educación de Adultos en España (siglos XIX y XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. En García Carrasco, J. (coord.), *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
  - MOYA, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. En *Revista Currículum*, 21, 57-78.
  - OCDE (1973). *L'éducation récurrente: une stratégie pour une formation continue*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
  - (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
  - (2021). *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
  - ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. Asamblea General. [Consulta 9 abril 2022] Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>
  - (2023). Declaración política del foro político de alto nivel sobre desarrollo sostenible. Asamblea general. [Consulta 3 febrero 2025] Disponible en: <https://docs.un.org/es/A/RES/78/1>

- ORTEGA ESTEBAN, J. (1998). Educación a lo largo de la vida o el espacio para la Educación Social. En *Nuevos Espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto (ICE).
- (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. En *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- PASTOR HOMS, M. I. (2007). Reflexiones en torno a algunas propuestas de caracterización genérica de la educación no formal. En *Bordón*, 59/4, 659-672.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2007). La naturaleza de las competencias básica y sus implicaciones pedagógicas. En *Cuadernos de Educación de Cantabria 1*. Santander: Consejería de Educación.
- PETERS, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Piados.
- PETRUS, A. (1989). Concepto y campos de la Educación Social. En VV.AA., *Actas del congreso sobre Educación Social en España*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia
- (1997). Concepto de Educación Social. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- (2002). Nuevos ámbitos en Educación Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- PINILLOS, J. L. (1969). *La mente humana*. Madrid: Salvat Editores.
- (1975). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza.
- QUINTANA, J. M. (1985). La animación sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos. En Quintana, J. M. y otros, *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- (1997). Antecedentes históricos de la educación social. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- RAUSELL KÖSTER, P. (2022). Ecología del aprendizaje. Los procesos no formales e informales de aprendizaje en cultura y comunicación. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 47-59.
- REGIDOR, E., BARRIO, G., DE LA FUENTE, L., DOMINGO, A., RODRÍGUEZ, C. y ALONSO, J. (1999). Association between educational level and health related quality of life in Spanish adults. En *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 53, núm. 2, 75-82.
- ROMANS, M. (2002). Formación continua de los profesionales en Educación Social. En ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J., *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- ROMERO, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes
- RUHOSE, J., THOMSEN, S. y WEILAGE, I. (2019). The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings. En *Economics of Education Review*, 72, 166-186.

- RUMBO, B. (2020). La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España. En *Cuestiones Pedagógicas*, 29, vol. 2, 41-49.
- SÁEZ, J. (coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social: historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- SANVISENS, A. (1983). Concepción sistémico-cibernetica de la educación. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (coord.) (2002). *La educación de las personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.
- SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. y ÚCAR, X. (1992). Evaluación de la educación no formal. En Sarramona, J. (coord.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.
- SARRATE, M. L. (2002). Génesis y evolución de la animación sociocultural. En Sarrate, M. L. (coord.) *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid: UNED.
- SCHWARTZ, B. (1968). Réflexions sur le développement de l'éducation permanente. En *Revue française de Pédagogie*, 4, 32-44.
- (1972). *Projet d'éducation permanente*. Amsterdam: Convention culturelle européenne. (Primera edición en castellano, 1976: *Proyecto de Educación Permanente*. Madrid: Publicaciones ICCE).
- THOMAS, J. (1976). *Los grandes problemas de la educación en el mundo*. Salamanca: Anaya
- TIANA, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. En *Revista de Educación*, 294, 7-26.
- (2010). Sobre la caracterización de la educación popular como campo de investigación histórica. En *CEE Participación Educativa*, núm. extraordinario, 8-24.
- (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. En *RES. Revista de Educación Social*, 24, 81-109.
- TIANA, A. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (coords.) (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED
- TITMUS, C. J. (1989). Educación de adultos: investigación en Europa occidental. En HUSÉN, T. y POSTLETHWAITE, N. D. (dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: MEC-Vicens-Vives.
- TOFFLER, R. A. (1985). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza Janés.
- TOURINÁN, J. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En *Papers d'Educació*, 1, 105-127
- TRILLA, J. (1993a). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.
- (1993b). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.



- (2002). El “aire de familia” de la Pedagogía Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- (2013). *La educación no formal*. Selección de textos del MEC. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ULPGC (2022). V Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Oficina de Planificación Estratégica de la ULPGC. [Consulta 9 abril 2024] Disponible en: [https://www.ulpgc.es/sites/default/files/ArchivosULPGC/rectorado/vplanestrategicoinstitucional\\_r.pdf](https://www.ulpgc.es/sites/default/files/ArchivosULPGC/rectorado/vplanestrategicoinstitucional_r.pdf)
- (2024). Formación Senior. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. [Consulta 17 julio 2024] Disponible en: <https://www.ulpgc.es/programas-formativos-especiales>
- UNESCO (1960). Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos. CONFITEA-II: Montreal, 1960. Informe de la Conferencia. París: UNESCO.
- (1972). Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Recomendaciones. CONFITEA-III: Tokio, 1972. En OEI/EDA, 1981, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- (1976). 19ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (Nairobi, 1976). En OEI/EDA, 1981, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- (1980). *Programas de estudios y educación permanente*. París: Imprimeries Réunies de Chambéry.
- (1991). Carta Mundial sobre la educación para todos; satisfacción de las necesidades básica de aprendizaje. En *Materiales para la Educación de Adultos*, 1, 20-25.
- (2010a). Marco de Acción de Belén. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
- (2010b). *I Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-I)*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
- (2017). *III Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-III)*. *El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
- (2020a). *IV Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-IV)*. *No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL)
- (2020b). *Educación no formal y desarrollo sostenible*. México: UNESCO América Latina y Caribe.

- (2021). *Reconocimiento, validación y acreditación de la educación básica de jóvenes y adultos como fundamento del aprendizaje a lo largo de la vida*. París: UNESCO.
- (2022a). *Hacer del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida una realidad: un manual*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
- (2022b). Marco de Acción de Marrakech. Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VII: Marrakech. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).
- (2022c). *V Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-V). Educación para la ciudadanía*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL)
- (2025). *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. [Consulta 18 julio 2025] Disponible en: <https://www.uil.unesco.org/en>
- UNIÓN EUROPEA (1994). *CRECIMIENTO, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (1995). 1996, año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes. Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de octubre de 1995. *Diario Oficial* n° L 256 de 26/10/1995 p. 0045 – 0048. [Consulta 28 julio 2025]. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A31995D2493>
- (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- (2001a). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Bruselas: Comunicación de la Comisión.
- (2001b). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida*. CEDEFOP y EURIDICE. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC.
- (2006). Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender. Bruselas: Comunicación de la Comisión Europea.
- (2015). Educación y formación de adultos en Europa. Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje. Informe Eurydice. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
- (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. [Consulta 17 diciembre 2022] Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

- (2021). Educación y formación de adultos en Europa. Creación de vías de acceso inclusivas a las competencias y cualificaciones. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- VARELA, J. (1992). Categorías espaciotemporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En *Revista de Educación*, 298, 7-29.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. En *Revista de Educación* (núm. extr.), 39-57.
- VERNER, C. (1964). Definition of terms. En Jensen, *et al.* (comps.), *Adult education: outlines of an emerging field of university study*. Washington, D. C.: Adult Education Association of the United States.
- VIÑAO, A. y MORENO P. L. (2003). La periferia del sistema educativo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 76-80.

# Societat humana, sistemes democràtics i pràctiques ideològiques

Antonio Benedito Casanova, Universitat de València



## 1. Preguntes i límits

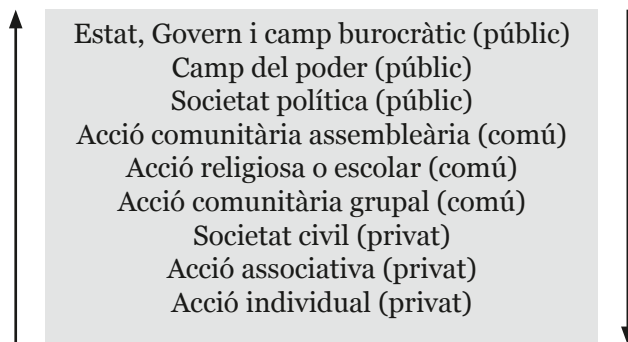
L'entrevista de J. Habermas a H. Marcuse amb motiu del seu vuitanta-aniversari va ser un dels inicis de les meues reflexions i un recurrent estímulo intel·lectual al qual sempre retorne, en entendre que en aquesta conversa es formulen velles preguntes que val la pena ser represes i reformulades en noves preguntes. Per començar la següent: *“Com ha pogut succeir que l'estructura psíquica dels éssers humans o bé impedisca o bé faça malbé una vegada i una altra la revolució possible?”* (Habermas i Marcuse, 1980: 27) Atribuir el fracàs de les revolucions socials i històriques a elements psíquics em semblava, i em sembla, limitat, encara que allò psíquic ha de ser considerat per poder donar compte d'aquests fets. A això em portaven no només les investigacions de S. Freud i de J. Lacan sobre les *Tòpiques* i les *Topologies* d'allò psíquic, sinó també les aportacions de P. Bourdieu (2012) i de S. Moscovici (1979) sobre el poder simbòlic i la naturalesa social d'allò individual.

Entendre allò que és el pensament com a acció i de quina manera funciona (Foucault, 2001: 1451) ha sigut un motiu constant de les meues reflexions, però també ho ha sigut la qüestió sobre l'origen i la fonamentació de les desigualtats socials entre els éssers humans (Rousseau, 2014: 144). L'objecte de les meues investigacions continua sent poder establir els diversos sistemes de relacions històriques que es produeixen entre els sistemes de les desigualtats humanes i els sistemes de pensament. Assumint, en el camí obert per I. Kant i P. Bourdieu, que tant l'objecte de coneixement, com el coneixement de l'objecte i el subjecte de coneixement són diferents sistemes de relacions que, alhora, estan en relació amb les estructures socials de les nostres societats històriques i amb els diferents camps socials en què actuem com a éssers humans, vius i actius, perquè la pràctica de coneixement és una pràctica social: el coneixement no és “substantiu”, és un “adjectiu” de l'ésser social humà. El meu canviant pla de treball sempre ha consistit, en primer terme, a connectar tres sistemes de transicions (Wagensberg, 2017: 223): a) el que em porta de la “realitat” a “l'observabilitat” (objecte de coneixement); b) el que em permet passar de “l'observabilitat” a la “intel·ligibilitat” (subjecte de coneixement); i c) el que va de la “intel·ligibilitat” a “l'observabilitat” (coneixement de l'objecte). I, en segon lloc, a sintetitzar aquests sistemes de transicions amb la lògica específica d'una societat històrica com és la nostra, marcada pel capital com a forma de dominació social, les dimensions de l'alienació del treball i la colonització de cossos, territoris i poblacions realitzats per tal d'acumular riquesa i poder.

Si alguna cosa pot explicar el fracàs de les revolucions que han perseguit la igualtat social i la igual llibertat humana és el conjunt de relacions socials objectives i d'interaccions socials entre les dimensions subjectives i objectives de la humanitat social. A això cal afegir que les diferents revolucions que s'han produït a les

nostres societats contemporànies han sigut de naturalesa política, és a dir, s'han limitat a trastocar l'àmbit del poder i de l'Estat, però no han donat cap altra forma i cap altre contingut a la societat humana. La prova és que un dels problemes persistents de les revolucions “burgeses” i “socialistes” ha sigut no haver eliminat el problema de la desigualtat, deixant sense resoldre la qüestió social de la pobresa i de la misèria. Sent possible que aquestes estiguen vinculades necessàriament a la nostra societat, a les maneres de produir riquesa, creixement i desenvolupament. És comprensible, per tant, que els fracassos esmentats, que han derivat en totalitarismes, autoritarismes i despotismes, reemergents en l'actualitat, facen desconfiar dels “processos revolucionaris” fins al punt d'escollir camins de transformació social “transductors” (Villasante, 2025) que se situen entre les reformes i les revolucions, centrant-se a “revertir” les relacions de poder existents. O bé que es proposen mecanismes per democratitzar les democràcies existents, ateses les seues limitacions estructurals, però sense abandonar el camp del que és polític i de la política (Lessenich, 2022).

La desconfiança de la “praxi revolucionària” (Benedito, 2024) s'ha circumscrit a recórrer un camí que va dels individus a l'Estat en entendre que l'ésser humà és un ésser “polític”, perquè és un ésser “racional”, és a dir, conscient i autoconscient: un ésser que persegueix els seus fins i interessos per mitjà de les seves creences i afectes. Podríem dir que, de manera aproximada, les alternatives als fracassos de les revolucions han seguit dues vies que es limiten a discutir la primacia dels interessos públics, privats o comuns: una que va des de l'Estat cap als individus i la inversa:



Ara bé, amb independència de la naturalesa política de les “revolucions”, aquestes “fracassen” per una complexa pluralitat de causes, motius i raons: l'ús de la força armada i la coacció física, la utilització de la guerra, les conseqüències dels conflictes entre les forces productives i les relacions de producció, les diferents formes de dominació, els diversos ordres i poders socials, els tipus de legitimació de les estructures socials de dominació, el maneig de les forces simbòliques i ideològiques, dirigides

a la conformació de les estructures mentals, i les tecnologies governamentals orientades a la producció de subjectivacions. El fracàs de les revolucions en la cultura humana, ampliable avui al fracàs de les democràcies, intenta contrarestar-ho amb un altre tipus de cultura, més dialògica, i de democràcia, més participativa i amb més implicació de la ciutadania. Per això també han sigut objecte de les meues reflexions les raons i els motius de la persistent elecció d'una línia de recerca social que, dirigint-se cap a la fonamentació antropològica de l'èxit o el fracàs d'una revolució conduent a una societat sense classes, intente posar les bases normatives d'una acció política que renuncia a eliminar les desigualtats materials a la societat humana, limitant-se a la redistribució i al reconeixement.

Amb independència que les classes socials no constitueixen el tot de la societat, és útil distingir entre les classes socials les lluites de les quals tenen com a objecte els camps socials, començant per l'econòmic, i les classes socials que són el resultat de l'estructura i el funcionament d'aquests camps. Això porta a la conveniència de considerar les classes socials com a “fets socials totals” de naturalesa històrica, és a dir, contingent, i a la necessitat de distingir entre diferents tipus de temporalitat i no operar amb un sol tipus, com passa en el model d'interpretació sociològica basat en l'intercanvi històric de subjectes (*poder*), objectes (*treball*) i missatges (*saber*) (Villasante, 2006).

L'espècie humana viu en un medi que s'anomena “societat” i que és resultat de les seues accions històriques. Aquesta història de la societat, enclavada a la història de la natura, que és el nostre entorn, seria la primera forma de temporalitat que cal tindre en compte. Els sistemes d'acció social en què ens desenvolupem tenen la seva pròpia historicitat específica, que seria el segon tipus de temporalitat. Camps socials que són, alhora, intrínsecament històrics, perquè són objecte de les lluites socials històriques que es produeixen per tal de conservar-los o de transformar-los, tercera modalitat de temporalitat. La interrelació entre aquestes tres formes de temporalitat marca la història de la nostra espècie, que no és fruit de l'atzar ni té cap destinació. Entenc que fer coincidents aquests tres tipus de temporalitat seria una cosa aproximada al que podria anomenar-se “*praxi revolucionària*”, praxi que hauria de començar per entendre el propi concepte de “praxi”.

A les ciències socials comptem, almenys, amb tres sentits de “praxis”: 1) el d'acció davant del treball (*work*) i la tasca (*labour*) (Arendt, 1974); 2) el de transformació reflexiva de l'acció davant del de l'acció no intervinguda per l'experiència i per la producció de sentit (Villasante, 2025); i 3) el d'interacció comunicativa de naturalesa intersubjectiva davant de la tècnica o l'acció estratègica (Habermas i Marcuse, 1980). També cal tindre en compte l'ús que P. Bourdieu i M. Foucault han fet del concepte de “pràctica”, que no s'identifica exactament amb el de “praxis” i està allunyat de qualsevol tipus d'unitat “teòrica-pràctica”.



No fer-se càrrec de la transformació duta a terme per K. Marx en el concepte de “praxis” (Benedito, 2024) -en entendre l’objectivitat com a praxi, com a activitat humana productiva, que no s’identifica amb el “treball” i que sintetitza els conceptes de producció d’allò altre (tècnica) i producció de si (pràctica) -és una de les dificultats que ha impedit comprendre el concepte de “revolució” i l’ha limitat a una fase de la cultura, fent-ne més difícil la realització. No cal assenyalar que la conversió del “socialisme” en una ideologia i del “comunisme” en un partit polític no han ajudat a poder plantejar alternatives a la societat humana actual. Això ha esdevingut una limitació, ja que ens bloqueja en la recerca de camins possibles més enllà dels dilemes clàssics, inclòs el de reforma o revolució (Villasante, 2025). És possible que cercar vies intermèdies siga una altra manera d’operar sota l’ordre discursiu del dualisme? Si això és així, no seria útil saber per què es produeix aquest dualisme, que és estructural als nostres sistemes culturals? I si la cultura mateixa fora una mentida, però real, no de la consciència (Nietzsche, 1979)? Aleshores caldria complementar l’anàlisi epistemològica dels errors amb el dialèctic de les il·lusions i l’històric dels enganys; i caldria examinar com la realitat pot ser constituïda històricament com una ficció enganyosa. Si el món mental menteix, el real també ho fa.

No deixa de sorprendre’m que profetes, experts, acadèmics, sacerdots, intel·lectuals, científics i fins i tot crítics de diferents modalitats persistisquen a respondre a la qüestió d’entendre com és possible que els éssers humans imaginin que una societat millor és una societat feixista, totalitària o autoritària només amb els camins i eines de la teoria, l’educació, la reflexió o un llenguatge no sotmés a distorsions i coaccions. D’alguna manera sembla que a la pregunta de per què els éssers humans no trien el bé i la justícia, podent saber aparentment en què consisteixen, únicament es pot respondre suposant que hi ha uns obstacles (repressió) que impedeixen accedir al saber: accés possibilitat per les indicacions dels teòrics crítics, per una educació alliberadora o per una comunitat política lliure de trava, capaç de conformar una voluntat general, que pugui atendre allò comú. És possible que tots/es convinguem que és millor viure que no viure i que és millor tindre una vida bona que una dolenta, però allò que no sembla ser acceptable universalment és el que s’ha d’entendre per “millor” i “bo” (conceptes ètics). Fins i tot ha esdevingut un “tòpic” que pugam pensar que és millor la meua vida que la dels altres o que és millor que jo visca de certa manera i no la resta dels éssers humans (conceptes socials). És a dir, es pot raonar que no es vulga que uns éssers humans visquen a costa dels altres o que uns éssers humans siguen més que altres. Mentre els plantejaments crítics han posat en qüestió el fet de viure a costa dels altres (Lessenich, 2019) i el postulat que uns éssers humans valen més que altres, els enfocaments dels moviments d’ultradreta s’han apropiat del discurs crític fent ús de la creença consistent que determinats grups i classes socials no visquen a costa de la resta de grups i classes. Fins i tot assumeixen l’abstracta “igualtat”

de les persones, renunciant a examinar les complexes relacions que ens uneixen i ens subordinen els uns als altres (patriarcalisme, colonialisme o classisme). En aquests plantejaments teòrics, filosòfics i polítics es pressuposa que l'ésser humà és una espècie política, que ho és perquè és racional, però que a la base d'aquesta racionalitat hi ha l'estructura pulsional (natural), l'estructura lingüística (moral) o l'ètnica (política). Fins al punt que, si pensem que només el valor de la solidaritat ens pot salvar, cal pensar de quin tipus de solidaritat estem parlant, si la nacional o la internacional.

Estime que persisteix en els moviments per l'emancipació una confiança en les idees i en les “idees-força”, que ja va ser superat pels primers moviments “feixistes” i que ho torna a ser pels actuals. Si el primer liberalisme va desembocar en el primer feixisme, el neoliberalisme ens ha conduït al neofeixisme, no només pel control dels mitjans de producció intel·lectual (Marx i Engels, 2014), per l'hegemonia de les idees dominants (Gramsci, 1984) o per una re-simbolització imaginària de allò social front a la manca de sentit de la política i del que és polític (Supiot, 2019). Els moviments d'ultradreta no juguen merament a l'espai social de les idees i de les representacions, també ho fan al de l'ésser historicosocial, començant per l'ús del discurs com a instrument de dominació social i no de comunicació política. Aquests moviments han revertit el sistema dels mecanismes socials que generen desigualtat (explotació, jerarquització, exclusió i distanciament) (Therborn, 2015) per dirigir aquesta reversió contra la cultura política, amb la finalitat de no alterar gens ni mica el sistema de les desigualtats socials. La violència política d'aquests moviments és un mecanisme de defensa d'unes societats cada vegada més desiguals.

Tot i això, la limitació històrica assenyalada no és desgraciadament l'única. Hi ha, almenys, una altra de naturalesa social i una de caràcter personal. La meua desconfiança en el treball intel·lectual, avalada per les investigacions de F. Nietzsche, no impedeix que parle des d'una posició social molt determinada: ser un professor universitari, que es dedica a l'educació, a la producció de coneixement i a la seua transmissió. Ara bé, em posicione en una determinada línia de treball que puc identificar força amb allò afirmat per F. Nietzsche a *Ecce homo*:

*L'última cosa que jo voldria seria “millorar” la humanitat. Jo no establisc nous ídols; els antics aprendran el que significa tenir peus de fang. Enderrocar ídols (tal és la meua paraula per dir “ideals”)- això sí que forma part del meu ofici. A la realitat se li ha desposseït del seu valor, del sentit, de la veracitat en la mesura que s'ha fingit mentidorament un món ideal. El “món veritable” i el “món aparent”- dit amb claredat: el món fingit i la realitat... Fins ara la mentida de l'ideal ha constituït la maledicció contra la realitat, la humanitat mateixa ha sigut enganyada i falsejada per aquesta mentida fins i tot en els seus instints més bàsics- fins a arribar a adorar els valors inversos d'aquells sols que haurien garantit el floriment, el futur, l'elevat dret al futur (1979: 16).*

I al *Crepuscle dels ídols*:

*Aquest és el gran problema, l'inquietant problema darrere del qual jo he anat durant més llarg temps: la psicologia dels milloradors de la humanitat... tots els mitjans amb què s'ha pretès fins ara fer moral la humanitat han sigut radicalment immorals (1984: 75).*

El dret a mentir de sacerdots, filòsofs i intel·lectuals ens ha sostret el dret al futur. El fet de duplicar el món en un món ideal (convertit en veritablement real) i un altre de real (esdevingut aparent) és l'efecte d'una mentida, d'una ficció, d'una invenció, que té una base real. Si la duplicació metafísica del món és la condició del *modus operandi* del poder ideològic, que sempre suposa el caràcter substancial de les idees, dels ideals i dels conceptes (Marx i Engels, 2014), aquest desdoblament és el resultat d'una operació, la de mentir, i d'unes contradiccions a l'ésser (Benedito, 2024). És possible que hi haja una constitució simbòlica de la societat (Ariño, 2000), fins i tot una imaginària (Castoriadis, 1975), però totes dues són efecte de l'acció de mentir (Foucault, 2024) i de la contradictorietat objectiva de la societat (Adorno, 2000).

Hi ha, doncs, errors i il·lusions (Morin, 2001), però també invencions. Si es concep la visió ideològica com una visió errada o si es pren a la perspectiva ideològica com una consciència il·lusòria de la realitat, per estar distorsionada, se'ns plantegen diversos problemes: com distingir entre la ciència ideològica i la ciència que no ho és?, com explicar les il·lusions legítimes que permeten arribar a consensos racionals? és la ideologia una mentida?, es desenvolupa merament en l'àmbit de la consciència?, no poden haver-hi en la realitat històrica invencions de desdoblament que no siguin condicions de possibilitat de formes ideològiques, encara que tinguin la forma de la ideologia i funcionin com si ho foren?

És més, hi ha una lògica de l'error, anomenada epistemologia, començada per F. Bacon (1984), i hi ha una lògica de la il·lusió, anomenada dialèctica, represa per I. Kant (1978). Però l'exercici de la crítica de segon ordre ha de ser epistemològic?, no pot ser científic, fins i tot sociològic? només hi ha un ús de la dialèctica? És més, hi ha una lògica de la invenció? no caldria parlar més bé d'una història de la mentida? Història que està a la base d'una història dels errors i una història de les il·lusions. Per aquestes preguntes tant Nietzsche com Foucault van preferir no parlar d'ideologia i dirigir-se cap a l'estudi de les condicions materials que la fan possible, necessària i existent; i que constitueixen el mateix sistema de la cultura. Les maneres de ser de la ideologia funcionen a l'interior de l'acció de mentir: de fer creure en l'existència d'un món que no és i de fer creure que l'únic món que és no té valor i sentit, en ser fals i enganyós. S'entenga el que s'entenga per ideologia –manera de legitimar el poder i la dominació o d'unificar classes y societats- (Ricoeur, 2019), només opera i funciona en el marc del pressupost dualista (món ideal-món real, consciència-ésser, sen-

tit-ésser, subjecte-objecte). Una història de les formes ideològiques exigeix una investigació crítico-dialèctica, que no assumeix el principi d'una història autònoma de les pràctiques ideològiques, entre altres raons perquè són producte d'una acció, la de mentir, i d'un ésser que és un procés material de dominació. Per què les relacions socials produïdes pels éssers humans inventen mentides i relacions duplicades? És possible que siga per mantindre i consolidar unes relacions de dominació social en què consisteixen les relacions socials de producció. I, en aquesta línia, la mentida seria un invent polític propi d'un ésser social. La història de la mentida, vinculada a la història dels intel·lectuals, és el que obre l'espai de la divisió entre el que és veritable i el que és fals, amb el seu joc implícit d'inversions possibles.

En un altre ordre de coses, per molt diferent que sigui la meua pràctica docent i investigadora respecte a les del meu entorn acadèmic, no deixa de ser una activitat o acció escolar, situada a la sèrie que abans he descrit i que tampoc sembla afectar el contingut no individual de la nostra humanitat social. En aquest sentit, no pretenc aportar solucions o respostes als problemes que tenim plantejats com a societat i com a espècie, sinó, com a molt, replantejar o obrir el sistema de preguntes, és a dir, problematitzar, cosa que no deixa de ser una manera de pensar.

En la mateixa direcció, soc conscient que qualsevol crítica als límits de les transformacions democràtiques i emancipadores són, com a mínim, inadequades, en produir-se en un context social i en un moment històric on les democràcies i l'avanç dels drets estan amenaçats. La meua presa de posició sobre els límits de les crítiques i de les pràctiques emancipatòries es produeix en un context i un present realment problemàtics. Fa temps que les paraules, que materialitzen els motius (Wright Mills, 1964), fins i tot les idees, no sembla que siguin una via de solució. Apel·lar, per exemple, a la “democràcia” o a la “qualitat democràtica” sempre ha sigut insuficient. El problema afegit és que estem en un moment històric en què els nostres sistemes democràtics estan clarament amenaçats pel retrocés dels drets, la conversió de l'adversari polític en enemic i la deslegitimació permanent de l'ordre institucional. La tornada del feixisme i de l'estat de naturalesa (en termes del dret del més fort) són característiques de la realitat actual. Les dretes i les ultradretes, en bona mesura promotores i legitimadores de la desigualtat, sobre la base de l'exaltació de la llibertat dels uns a costa dels altres, utilitzen aquesta idea de llibertat per acabar amb un sistema de regles democràtiques, on tot sembla valer per assolir el poder polític. El joc ha deixat de ser democràtic en el funcionament i acceptació de resultats. La dretanització de les societats, de l'esquerra i de les pròpies dretes, fruit d'una desigualtat creixent, comença a minar la confiança i la credibilitat en les institucions democràtiques. De manera que fer una crítica a les formes democràtiques burgeses i liberals és, si més no, inconvenient o poc oportuna. Quan presenciem que Estats suposadament democràtics no respecten les regles del joc democràtic, ni del dret internacional i apel·len a la força com a Raó d'Estat, no volent veure's limitats pel

poder judicial o el dels vots, tenim un greu problema que s'afegeix al dels límits ecològics del planeta i al de mantindre una determinada forma de vida, ancorada en un consum no universalitzable. Quin és, doncs, el valor de les paraules?, i el de les idees? Sembla que cal anar als fets democràtics (Shiva, 2024) i a les experiències transformadores (Villasante, 2025) i deixar-se d'idees socialistes, ja siguen ètiques (Honneth, 2017) o ecològiques (Piketty, 2025). Només sembla quedar-nos el poder dels testimonis, de encarnar altres pràctiques i altres maneres de vida. I el coratge de dir la veritat sobre la mentida, les contradiccions, les desigualtats i les formes de dominació.

No obstant això, en el meu treball de professor entenc que els anomenats “intel·lectuals” són més part del problema que de la solució. A això cal afegir que un científic social o un teòric crític no estan exempts d'actuar com a ideòlegs (Ibáñez, 1985). Tot i que considere el socialisme com una forma específica de societat, no com una ideologia, i el comunisme com un procés historicopolític i no com un fi o una forma d'Estat. En tot cas, i malgrat la meua desconfiança envers el treball intel·lectual, sí que diré com a conseqüència de la meua presa de posició inicial que considere que el principal problema que té plantejada l'espècie humana és el de la desigualtat, el de la divisió estructural entre els éssers humans. Per ser més concret, afirmo que el problema és el de la negació a tres nivells: 1) el de la negació de l'altre ésser humà, en forma de “pobre” o “miserable”, de “malalt” o “dèbil”, de menor, d'ancià, de dona, de portador d'una diversa identitat sexual o ciutadà d'un altre Estat o de pertinença a una altra raça o ètnia; 2) el de la negació d'allò altre, que és la naturalesa, en forma de recurs, reserva, força productiva i entorn; i 3) el de la negació de si mateix en forma de negació del reprimat (allò), en forma de negació de la repressió (jo) i en forma de negació de la pròpia societat i de l'espècie.

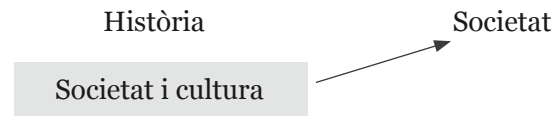
## **2. El trencaclosques de les relacions entre societat i cultura**

Des de fa temps treballo amb un sistema de pressupostos que consisteix, fonamentalment, en: 1) desplaçar el focus des dels modes de coneixement i de les formes de comunicació al dels tipus de dominació; 2) connectar els models d'intercanvi social amb els de la producció social des de l'anàlisi de les complexes relacions entre societat i cultura; i 3) separar entre la societat humana, allò social i els diferents conceptes de societat manejats en les ciències socials, com són el de societat civil i el de societat política.

El meu problema consistiria a saber com s'articulen la forma capitalista de dominació social, de naturalesa eco-productiva, amb la dominació política, de tipus jurídic, i amb la dominació simbòlica i la seua derivada ideològica, de naturalesa ètica i científica. El meu interès per anar més enllà d'una ciència de la cultura, diferenciant entre maneres de dominació, m'ha exigit des del primer moment el debat continu amb M. Weber (1964) i amb K. Marx (2014). El meu treball persegueix revaloritzar el concepte de societat davant del de cultura, amb les seves nocions annexes de “allò social” i de “allò cultural”. En aquesta línia problematitze certes nocions de “crítica” i de “pràctica”, limita-

des a la cultura, la qual cosa em porta a diferenciar entre maneres de practicar la investigació científica i la investigació social, i maneres d'usar el mètode i la categorització dialèctiques, encara que sempre amb la consciència dels límits de la meua línia de treball.

Entenc que un dels problemes persistents a l'hora d'enfocar el problema de les relacions entre "societat" i "cultura" consisteix a prendre-les com a elements d'una relació dicotòmica, com es conceben les relacions entre "cultura" i "naturalesa", les relacions entre éssers humans o les relacions entre éssers humans i naturalesa. En realitat, les relacions es fan més intel·ligibles, si partim de relacions tricotòmiques. Pro-  
pose partir del següent pressupost:



La societat és el resultat d'una història, perquè és el producte de la conjunció d'una societat en una fase anterior i una cultura. D'aquesta manera, la societat no pot ser el mer resultat d'una acció política de la cultura, però tampoc no és resultat d'una autoorganització de la societat. La cultura seria tot allò que la societat fa amb si mateixa, així la cultura està constituïda per un sistema d'accions socials i un sistema d'experiència, atès que el fet cultural és també un aprenentatge institucionalitzat, que pot tindre forma tecnològica o simbòlica. El que una cultura pot fer se circumscriu a una acció d'organització i una de legitimació, com bé assenyala Weber (1964) a la segona part de la seva obra *Economia i Societat*. S'organitza la societat i es legitima l'organització. Ací cal tindre en compte que la legitimació també es legitima a través de processos educatius dirigits a les elits i a la població en conjunt; que l'organització inclou en la modalitat de dominació la legitimació d'un ordre de poder; i que la societat estructura la cultura, és a dir, les formes d'organització i de legitimació. La cultura ordena la societat en forma d'estructures de poder, govern i dominació i legitima aquestes amb tipus de legitimitat que exigeixen l'acció del pensament i del saber, sent la fi de la cultura produir subjectes, estructures ètiques. La cultura, en tant que acció social i sistema d'experiència estaria configurat de la manera següent:

#### Cultura

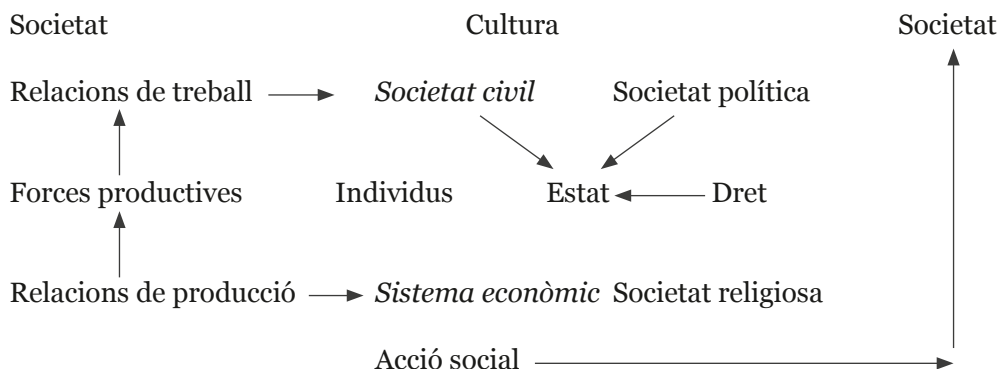
Relacions de poder Formes de saber Modes de subjecció

La societat estaria composta per unes relacions socials de producció que són a la base del desenvolupament d'unes forces productives (naturalesa, mitjans de producció



i éssers humans). Aquestes relacions serien de tres tipus: 1) de producció de mitjans de vida; 2) de producció de mitjans de producció usats per produir mitjans de vida; i 3) de producció de la reproducció mateixa dels éssers humans, que són les estructures familiars de gènere i les estructures de classe. Aquest desenvolupament de les forces productives dóna lloc a una divisió del treball que és sexual i que diferencia entre treball intel·lectual i manual. Divisió que es constitueix com a poder social estrany que s'imposa coactivament als individus actius, pressupost real de la història humana; divisió que permet que la consciència es consideri com una cosa independent de l'ésser; i divisió que fa que uns éssers humans siguin mitjans de vida i de producció dels altres. El conjunt de les relacions socials de producció donaria lloc a un sistema econòmic històric, perquè les relacions entre relacions i forces són històriques; i la forma històrica que adquireixen les divisions del treball constituïrien la denominada societat civil. Així, el sistema econòmic i la societat civil serien les bases del sistema de la cultura, els poders socials que organitzen les relacions històriques entre forces productives i relacions de producció.

Esquemàticament:

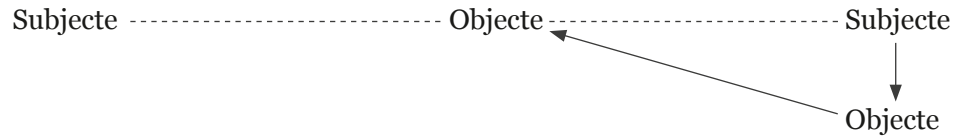


La societat humana s'ha produït històricament com un sistema de desigualtats socials que interactuen entre si i es reproduïxen de manera ampliada (Therborn, 2015), encara que això no implique que la societat humana i la desigualtat vagin de la mà necessàriament. És veritat que la societat burgesa, amb la seua economia capitalista, ha empitjorat la situació, ja que ella ha fet de la institució de la desigualtat la condició del sistema econòmic i social, a través de l'alienació del treball, però també el seu efecte necessari, en ser el seu fi (Pontón 2016), ja que promou la producció de plus-vàlua com a únic objectiu social, el qual consisteix en fer créixer la pobresa i la desigualtat (Marx, 2013). Usant la terminologia de G. Therborn, tindriem tres tipus de desigualtat, corresponents als tres tipus de relació social de producció (reproducció, mitjans de vida i mitjans de producció):

1. Existencial (desigualtats de classe, de gènere i etno-racials)
2. Vital (desigualtats ecològiques i colonials)
3. Productiva (desigualtats econòmiques, polítiques, culturals i educatives)

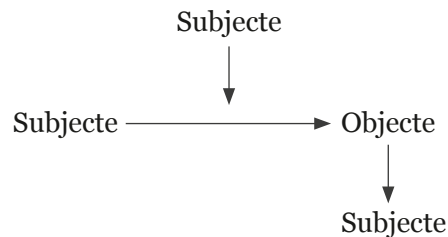
La síntesi d'aquestes desigualtats donaria lloc a l'organitzada i legitimada diferenciació social, indicada per J. J. Rousseau entre “rics-pobres”, “poderosos-dèbils” i “amos-esclaus”. Diferenciació que ens permet distingir entre diferents tipus de relació social al sistema de la cultura. Si bé és veritat que a la base dels processos polítics de transformació social hi ha les relacions socials (Villasante, 2025), cal treballar amb un concepte diferencial de “relació social”: un de relació de producció, un altre de relació d'organització i un darrer de relació de legitimació.

El primer tipus de relació social (propi de la societat) correspondria al que K. Marx anomena *Verhältnis* (relació) i que té l'estructura:



En aquesta relació els subjectes socials, les forces productives o les classes socials es divideixen pels objectes materials, de manera que qui no posseeix aquests objectes o mitjans de vida es converteix en objecte de l'altre subjecte.

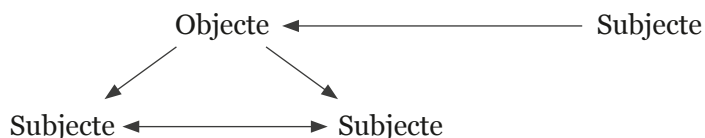
El segon tipus de relació (pròpia de la cultura) correspondria al que M. Weber anomena *Beziehung* (vincle) i que té la següent estructura:



En aquesta relació un subjecte actua sobre el subjecte que ja ha estat convertit en objecte, però perquè obeeixca voluntàriament i espontàniament a les seves ordres. L'acció, que parteix d'una relació de poder, té dues dimensions: una d'orientació i una altra de significació. Aquestes dimensions configuren un sistema de fins, normes i valors que és el sentit que el subjecte fa intervenir en l'acció. L'objectiu és fer de l'objecte esdevingut a la dominació social primera un subjecte de la dominació polí-

tica segona. La relació de “comandament-obediència” es transforma en una relació de “dret-moral”, amb els seus aspectes psicològic i ideològic. Aquest subjecte, alhora, serà l'objecte d'una acció ètica (institucional) situada a la societat civil i a la societat política. Si la dominació política té com a efecte la legitimació d'una relació de poder, ella apel·la a una forma de legitimació de si mateixa com a dominació. Quan la dominació política s'exerceix sobre la societat civil s'anomena hegemonia (Gramsci, 1984).

El tercer tipus de relació (també cultural) correspondria al que E. Durkheim anomena *lien* (*Verbindung*; *interconnexió*) i que té l'estructura següent:



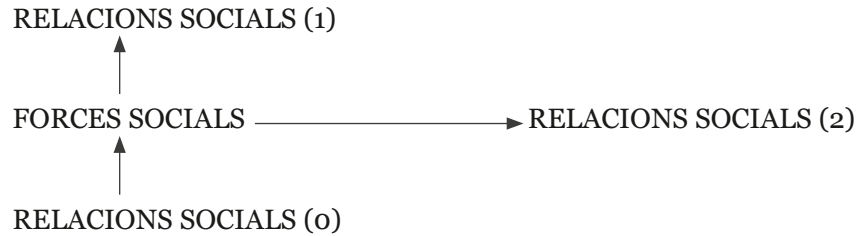
En aquest cas, els objectes no divideixen els subjectes, sinó que els reuneixen després de la divisió primera i la transformació segona. Aquest objecte és l'ordre simbòlic i imaginari, l'ordre ideal que apareix com el real davant de l'ordre mundà del poder i de la dominació. La producció fictícia d'aquest món possibilita que es desenvolupi l'operació ideològica, consistent que l'objecte ideal siga la causa de la relació entre subjectes i que l'objecte simbòlic no siga el mitjà d'un subjecte contra un altre sinó la fi d'un subjecte intel·lectual que està al marge de tots dos (Bourdieu, 2012).

Si tenim en compte que unes desigualtats porten altres, que interactuen entre si, que s'acumulen i que col·laboren en la seva reproducció ampliada, és fàcil observar que no té cap sentit primar unes desigualtats sobre les altres. Si la societat actual és una màquina de produir formes diverses de desigualtat social, cal acabar amb aquest tipus de societat, tret que es considere que les desigualtats estan legitimades i són bones, o que no és possible acabar amb elles, perquè acabaríem en el totalitarisme (Hayek, 2011), o perquè va contra la nostra condició humana. Però ni la base de la desigualtat és l'antropologia (Graeber i Wengrow, 2022) ni el totalitarisme és la conseqüència d'eliminar les desigualtats, sinó més aviat una forma específica de perpetuar-les, com ara l'autoritarisme i el feixisme.

### 3. Solucions al problema polític. Metodologia i ideologia

En la tradició intel·lectual occidental s'ha plantejat que el problema de la societat humana, si no vol acabar en una autodestrucció, consisteix a canviar la manera de ser (*ethos*) dels éssers humans, per no concloure en un estat de guerra que només pot acabar malament. És el que s'ha configurat com l'anomenat problema polític de la societat humana i de l'espècie. Encara que des del model proposat es puga entendre que el problema està, més bé, en les relacions negatives que es troben a la base de la manera de ser dels éssers hu-

mans, unes relacions que consisteixen a afirmar-se, a costa de negar i negar-se per unes relacions de producció i un sistema de divisió del treball social. El model dialèctic proposat entén que les anomenades forces socials ja són formes d'un contingut previ de naturalesa relacional. La formulació del problema polític tindria la següent estructura:



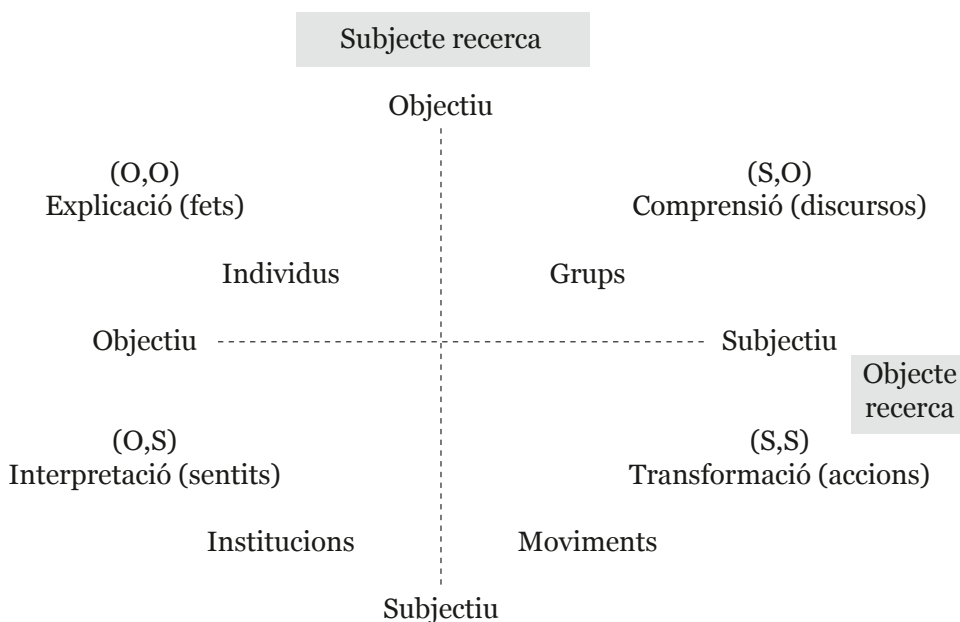
Les forces socials, conformades pels interessos humans, donarien lloc a unes relacions (1) que serien de conflicte i de guerra. Aquestes forces negarien que són conseqüència de cert tipus de relacions (o). El problema polític consistiria a donar una altra manera de ser a aquestes forces necessàries, ja que són el contingut irrenunciable amb què cal comptar. Les relacions socials (2) serien aquestes relacions polítiques que mantindrien i legitimarien el desplegament de les forces socials de les classes. Relacions que poden ser d'ordre ètic, polític o social. El problema polític es formularà des d'una doble negació (la de la guerra i la de la producció) i es plantejarà una doble alternativa: la política o la social; totes dues marcades pel domini intel·lectual.

Com es planteja, doncs, el problema polític? Com una de les respostes al problema d'una societat desigual dividida en classes socials, una de les seues característiques és la divisió entre treball intel·lectual i treball manual (Sohn-Rethel, 2018). En aquestes societats es planteja la qüestió de qui ha de governar (el ric i poderós?, o el pobre i feble?) i com (pública o privadament?), en funció de l'interès general o del particular? En un primer moment, no es planteja com s'accedeix al poder i com es conserva, preguntes que A. Gramsci (1980) situa molt encertadament en contextos de lluites de classes. Per poder resoldre els problemes relatius a la forma de govern, el principi de govern, l'organització del govern i la seua legitimitat s'apel·la a l'activitat filosòfica, capaç d'accedir a l'ésser, el bé, la justícia i la veritat. La política no pot resoldre per si mateixa el problema d'aquest tipus de societat; requereix una instància intel·lectual. Aquesta via, que va de Plató a J. J. Rousseau i es complementa amb les posicions de I. Kant i de G.W.F. Hegel, és seguida pels diferents marxismes que han servit de base ideològica per dur a terme "revolucions" "socialistes" o "comunistes". La primera resposta seria, doncs, l'opció política, però fonamentada filosòficament.

Una altra de les respostes possibles al problema d'una societat estructurada en classes és la de la reorganització social. Es tracta de mantindre la diferència entre governants i governats i els sistemes de comandament-obediència, però atès que algunes

formes d'organització han conduït al caos revolucionari i a la crisi institucional, cal procedir a una reorganització de la societat, que comença per una tasca intel·lectual, és a dir, tecnològica (Nietzsche) i ideològica. El conjunt de les ciències socials, començant per l'Economia Política i per la Sociologia, que emergeixen en un context "revolucionari" de societat burgesa, són la resposta, o millor, l'instrument adequat per a aquestes tasques de reorganització d'una societat que no es toca fonamentalment. La segona resposta seria l'opció social, però preparada científicament, amb metodologia

La ciència social de la sociologia (M. Weber i E. Durkheim) i la perspectiva sociològica (Simmel, Mannheim i N. Elias) presenten les seves credencials per donar resposta social al problema polític des d'un plantejament metodològic (ideològic), és a dir, de teoria del mètode. La transformació social no és transformació de la societat sinó transformació de certes relacions de poder oberta a la interpretació dels seus actors. K. Mannheim (1966) ja va plantejar, en la seua crítica al programa de recerca de K. Marx, substituir el terme "ideologia" pel de "perspectiva". En aquest sentit, es podria afirmar que les perspectives metodològiques de les ciències socials podrien ser concebudes i practicades com a ideologies de les ciències socials (Ibáñez, 1985). Si prenem com a dimensions de la investigació social considerar la naturalesa objectiva o subjectiva del seu objecte i tindre en compte la major o menor implicació del subjecte que investiga, podríem construir el següent quadre de perspectives metodològiques, seguint les indicacions de S. Juan (1999) i de Villasante (1994):



El procés de la investigació social, en què és tan important el rol de “l’intel·lectual” investigador, convertit progressivament en part d’un “subjecte en procés” treballa amb un concepte “ètic” de pràctica i amb un concepte “teòric” de crítica. El seu objectiu és transformar el que és social, és a dir, el sistema de la cultura configurat com un camp de relacions de poder, un sistema de formes de saber i un conjunt de formes de subjectivació. Ara bé, permet canviar la societat entesa com a sistema històric de desigualtats socials? Possibilita transformar la nostra forma de vida material que és social i productiva? Pot eliminar la nostra essència i el nostre ésser i substituir-los per altres? o és, més aviat, una acció de la consciència que cerca transmutar les formes de consciència per dotar els individus d’una nova manera de ser? La investigació social d’allò social va emergir com un projecte polític de reorganització de la societat, no de canvi d’aquesta. I mai no ha qüestionat el pressupost dualista, el que sí que ha posat en qüestió és l’existència de la pròpia societat, atribuint-li una naturalesa metafísica, és a dir, filosòfica.

La tercera opció al problema d’una societat desigual seria dissoldre aquesta societat, que és de classes, i substituir-la per una societat on l’ésser humà no fos un mitjà per a un altre ésser humà i deixés de ser un mitjà de producció progressivament empobrit i menyspreat. Aquesta societat sense classes no seria la societat de la llibertat o de la igualtat, però sí que seria la societat de la re-objectivació dels éssers humans i de la seva de-subjectivació, atès que podrien disposar de mitjans de producció, d’existència i de subsistència. Seria un canvi important en l’essència i l’ésser de la nostra espècie, entenent per *ser* el procés de producció social de la vida material humana, que és social; i per *essència* el conjunt de les relacions socials de producció que són produïdes històricament en el procés de producció de la vida.

Davant d’aquestes tres vies, no és complicat ubicar la proposta democràtica entre les dues primeres una de les solucions del problema polític, cosa que suposa, d’alguna manera, que es té la confiança a recuperar d’alguna manera allò que s’ha perdut en la societat i en el procés de producció. La vida democràtica seria una aposta decidida pel poder de la consciència humana, és a dir, pel poder de la representació i de la voluntat dels individus humans per dirigir la seua societat, la seua història i la seua vida, sigui filosòfica o científicament. En aquest sentit, estaríem davant d’una cosmovisió liberal d’arrels cristianes que Castoriadis (1975) ha categoritzat com “allò social-històric” davant de l’ontologia del “ser determinat” que Marx compartiria amb el conjunt de la filosofia. Amb independència que això és no valorar apropiadament el concepte de “praxi” utilitzat per Marx i no diferenciar entre conceptes de temporalitat, tenim un problema afegit respecte a la ruptura de Marx amb la filosofia i que es concreta en què la mera consciència no es pot re-apropriar de l’ésser. L’alienació pròpia del capitalisme és la definitiva primacia de l’ésser sobre la consciència, entenent per ésser no un fonament inventat, sinó un procés històric específic de desapropiació ma-



terial dels éssers humans. Ésser que s'ha alienat en múltiples sentits. Estant la solució d'aquest problema no en una re-subjetivització significativa del món, sinó en una reapropiació de la nostra objectivitat (mitjans d'existència, producció i subsistència). El que és problemàtic de la proposta democràtica no és tant la qüestió de fer compatibles els interessos com superar les formes d'alienació que caracteritzen la societat capitalista.

Això no obsta perquè pugam pensar sobre les condicions subjectives i objectives que ha de satisfer un sistema democràtic (Supiot, 2019) més enllà dels pressupostos liberals i pugam coordinar, almenys en el pensament, una possible societat socialista, que socialitze els mitjans de vida, amb una societat democràtica en què tots/es pugam decidir en condicions d'igualtat sobre la nostra forma de vida i del treball pel comú, més enllà d'allò públic i d'allò privat (Laval i Dardot, 2015): igual llibertat per a tots/es i igual poder per a tots/es, sent la igualtat la condició necessària de la llibertat i de l'exercici del poder. Igualtat tant formal com a material. Igualtat per superar el mercat total i les estructures estatals com a monopolis de la violència legítima. Una vida en comú que respecte la vida dels altres i les condicions de vida ecològiques, culturals i polítiques.

Ara bé, les preguntes per les quals vaig iniciar aquestes reflexions sobre per què fracassen les revolucions i per què s'accepta el feixisme encara sostenen la necessitat d'investigar sobre la ideologia (Klein, 2024), intentant explicar els mecanismes a través dels quals es nega la realitat i, per tant, la societat. Quin és el camí cap a la realitat? La realitat no es pot reduir a allò representable imaginàriament o simbòlicament, però tampoc no es pot identificar amb el conjunt de fenòmens que se'ns presenten o el sistema de fets que se'ns donen de forma immediata. Com apuntem, és problemàtic assumir que allò real en tant que veritat i fonament irrepresentable es diferencia de la realitat en tant que falsedat enganyosa. Treballar amb la realitat i amb els efectes ideològics suposa treballar a diversos nivells, cosa que significa treballar críticament i dialècticament. Tot i que aquests usos de la investigació no poden continuar la línia de la interpretació, sinó la de la transformació. Però d'una transformació que no treballi simplement amb els dos estats socials (moviment i institució), sinó amb les relacions variables entre societat i formes de allò social. La investigació transformadora, en la línia d'I. Kant y K. Marx, ha d'ampliar el concepte de realitat i donar compte de les causes historicosocials i de les raons epistemològiques que impedeixen tant l'aparició de les relacions reals com la seua conceptualització.

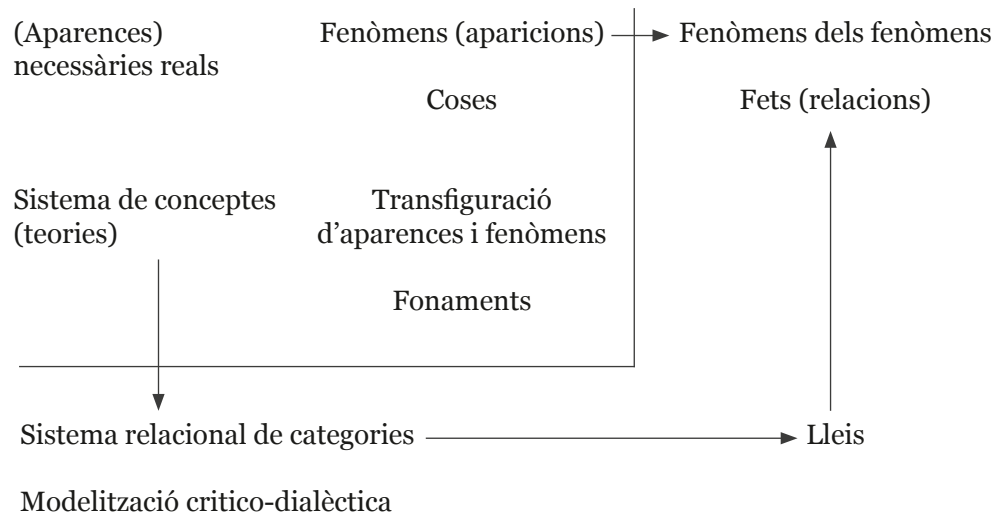
Aquestes preguntes sobre el poder ideològic es poden enllaçar amb les relatives a per què es degraden els nostres sistemes democràtics a nivell de legitimació (Rosanvallon, 2008) i d'organització (Mouffe, 2003). Tot això sense perdre de vista que l'apel·lació a la democràcia pot ser la ficció mítica d'una estratègia de dominació (Chomsky i Robinson, 2025), que enllaça amb la naturalesa idealista de la nostra cul-

tura (Nietzsche, 1979). Per poder abordar el problema de les relacions entre ideologia i realitat i disposar de ferramentes amb què enfrontar-se a la qüestió política de la democràcia, propose partir de dues aplicacions del pressupost dualista. Una relativa a l'estructura mental i una altra a l'estructura social. A la primera es pot observar com es fa un ús psicoanalític del dualisme metafísic platònic per identificar els tres registres que estructuren la psique humana. A la segona es veu com el sistema de l'economia capitalista es presenta de manera ideològica i és objectivat des d'una mistificació conceptual.

Si partisc de la divisió entre món sensible (aparent) i món intel·ligible (veritable) i la re-elabore a través dels esquemes de Plató i de J. Lacan puc obtindre el següent graf del nivell psíquic:

|                   |                          |                      |
|-------------------|--------------------------|----------------------|
| Món sensible      | Icones<br>L'imaginari    | Ídols<br>La realitat |
| Món intel·ligible | Conceptes<br>El simbòlic | Idees<br>El real     |

I si partisc de la investigació desenvolupada per K. Marx a *El capital* puc obtindre el següent esquema del nivell social:



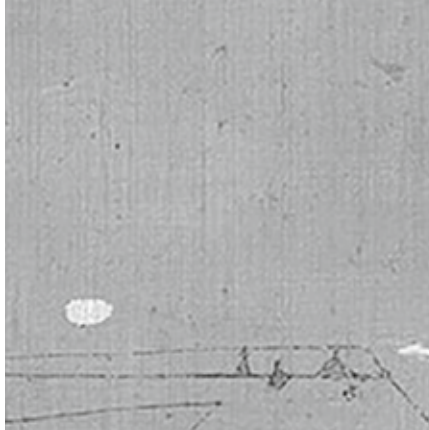
La realitat no és només el que és representable, ja que consta de tres nivells (aparença, fenomen i fenomen del fenomen). Una investigació transformadora que vulga

donar compte de la realitat ha de considerar aquests tres nivells, donar raó de la seva pròpia modelització, de per què es desdobra la realitat i de per què els sistemes teòrics de conceptes no poden donar compte ni del desdoblament ni del procés en què consta la realitat. Es tracta de donar compte de les mistificacions científiques, que representen les relacions com a coses, entre altres raons perquè no entenen la necessitat que les relacions apareguen com a coses a la pròpia realitat. Aquestes mistificacions assumeixen el fetitxisme de la realitat i només poden caure en un escolasticisme intel·lectual que només atén el caràcter aparential (fenomènic) de la realitat. Per això es desplega com a investigació hermenèutica i conclou, en el millor dels casos, en la transformació del que és social, en donar una altra forma al contingut de les relacions socials de desigualtat i de dominació, sense destruir-les. Per poder transformar la realitat, la societat, cal poder accedir-hi críticament, la qual cosa suposa accedir al seu sistema específic de relacions, que cal saber diferenciar d'altres.

### Referències bibliogràfiques

- ADORNO, Theodor (2000) *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- ARENDT, Hannah (1974) *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- ARIÑO, Antonio (2000) *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- BACON, Francis (1984) *Novum Organon*. Barcelona: Orbis.
- BENEDITO, Antonio (2024) "El materialismo práctico de Karl Marx (Las notas "Ad Feuerbach" de 1845) en Antonio Ariño i José Beltrán (coords.) *Ei, Treballador...! Fragmentos de vida amb Francesc J. Hernández Dobon*. Valencia: talón de Aquiles.
- BOURDIEU, Pierre (2012) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- CASTORIADIS, Cornelius (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- CHOMSKY, Noam y ROBINSON, Nathan J. (2025) *El mito del idealismo americano*. Barcelona: Ariel.
- FOUCAULT, Michel (2001) *Dits et écrits II*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (2024) *Nietzsche*. Paris: Seuil/Gallimard.
- GRAEBER, David y WENGROW, David (2022) *El amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad*. Barcelona: Ariel.
- GRAMSCI, Antonio (1980) *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno*. Madrid: Nueva Visión.
- GRAMSCI, Antonio (1984) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- HABERMAS, Jürgen y MARCUSE, Herbert (1980) *Teoría y política*. Valencia: Teorema.
- HAYEK, Friedrich A. (2011) *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- HONNETH, Axel (2017) *La idea del socialismo*. Buenos Aires: Katz.
- IBÁÑEZ, Jesús (1985) *Del algoritmo al sujeto*. Madrid: SXXI.

- JUAN, Salvador (1999) *Méthodes de recherche en sciences socio-humaines. Exploration critique des techniques*. Paris: PUF.
- KANT, Immanuel (1978) *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- KLEIN, Naomi (2024) *Doppelgänger. Un viaje al mundo del espejo*. Barcelona: Planeta.
- LAVAL, Christian y DARDOT, Pierre (2015) *Común*. Barcelona: Gedisa.
- LESSENICH, Stephan (2019) *La sociedad de la externalización*. Herder: Barcelona.
- LESSENICH, Stephan (2022) *Límites de la democracia*. Herder: Barcelona.
- MANNHEIM, Karl (1966) *Ideología y utopía*. Madrid: Aguilar.
- MARX, Karl (2013) *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARX, Karl y ENGELS, Friedrich (2014) *La ideología alemana*. Madrid: Akal.
- MARX, Karl (2023) *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Akal.
- MORIN, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, Serge (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MOUFFE, Chantal (2003) *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- NIETZSCHE, Friedrich (1984) *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza Editorial.
- NIETZSCHE, Friedrich (1979) *Ecce homo*. Madrid: Alianza Editorial.
- PIKETTY, Thomas (2025) *Hacia un socialismo ecológico. Crónicas 2020-2024*. Barcelona: Deusto.
- PONTÓN, Gonzalo (2016) *La lucha por la desigualdad*. Barcelona: Pasado y Presente.
- RICOEUR, Paul (2019) *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- ROSANVALLON, Pierre (2008) *La légitimité démocratique*. Paris: Seuil.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2014) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SHIVA, Vandana (2024) *Terra viva. Mi vida en una biodiversidad de movimientos*. Madrid: Continta Me Tienes.
- SOHN-RETHEL, Alfred (2018) *Trabajo manual y trabajo intelectual. Una crítica de la epistemología*. Madrid: Dado.
- SUPIOT, Alain (2019) *La démocratie, malade du marché*. Tokyo; Conférence You Tube.
- THERBORN, Göran (2015) *La desigualdad mata*. Madrid: Alianza Editorial.
- VILLASANTE, Tomás R. (1994) “De los movimientos sociales a las metodologías participativas” en DELGADO, Juan M. y GUTIÉRREZ, Juan (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, p.399-424.
- VILLASANTE, Tomás R. (2006) *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- VILLASANTE, Tomás R. (2025) *Transducir: desbordes y estrategias*. Buenos Aires: CLACSO.
- WAGENSBERG, Jorge (2017) *Teoría de la creatividad*. Barcelona: Tusquets.
- WEBER, Max (1964) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- WRIGHT MILLS, Charles (1964) *Poder, política, pueblo*. México: FCE.



## Repensar la Formació de Persones Adultes i reflexionar sobre el caràcter intransitiu de l'educació<sup>1</sup>

Rolf Arnold, *catedràtic emèrit, Universitat de Kaiserslautern*<sup>2</sup>

Traducció: Francesc J. Hernández



### 1. El coneixement del coneixement

El pensament sistèmic és un pensament holístic. Trenca amb els supòsits mecanicistes i lineals segons els quals tot fenomen (per exemple, una anomalia del comportament) es pot remuntar a un o diversos factors condicionals que som capços de reconèixer de manera prosaica. En canvi, el pensament sistèmic parteix d'una epistemologia que aborda a fons la qüestió de com les i els observadors construeixen realitats i les donen per assegurades com l'única realitat que és igual per a tothom, una educació rutinària que els cega cada cop més davant del que està a punt de sorgir. Els professionals sistèmics són conscients de la necessitat de:

<sup>1</sup> Totes les notes són del traductor. Aquest text està format pels capítols 1 i 6 del llibre recent de Rolf Arnold *Pedagogia intransitiva. Esbossos sistèmics* (Baltmannsweiler, en premsa). Una primera versió del capítol 1 en: Arnold, R.: Die Unverfügbarkeit der Bildung. En: Zeitschrift Pädagogik, 7-8 / 2023. Els epígrafs 4-6 del present text es basen en una conferència impartida a la Universitat d'Hamburg, el 2016. Aquesta conferència ha estat ampliada en aquest text, que constitueix el capítol 6é del llibre esmentat.

<sup>2</sup> Aquest text va ser publicat com a article a *Zeitschrift Pädagogik* 7-8 (2023) 80 seg., amb el títol "La indisponibilitat de l'educació". Posteriorment va ser inclòs com a capítol 1 del llibre de Rolf Arnold *Pedagogia intransitiva* (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2024), amb el títol «L'intransitiu a l'educació», que és la versió que es tradueix aquí. Cal aclarir que traduïm per *educació* el terme alemany *bilgung*, que té un camp semàntic ampli, que es pot entendre com a *formació* i no es redueix a l'ensenyament escolar o a l'ensenyament formal. Totes les notes són del traductor.

<sup>3</sup> Arnold cita un aforisme de *Sobre la certesa* de L. Wittgenstein: «El fet que així m'ho sembla a mi –o a tothom– no vol dir que siga així» (§ 2).

<sup>4</sup> Arnold es refereix ací a les teories de Harmut Rosa, com ell mateix influït per Erich Fromm. La Rosa identifica l' *acceleració* i l' *alienació* com les característiques del capitalisme avançat. Però davant de la ubiqüitat de l'alienació, les persones són capaces d'establir relacions de *ressonància*. Tot i això, les relacions de *ressonància* no són completament planificables, per la qual cosa s'acompanyen d'un moment d' *indisponibilitat*.

<sup>5</sup> Ací hi ha un joc de paraules difícilment traduïble. Arnold diu que no *percebem* la realitat. En alemany, *percebre* és *wahrnehmen*, que significa literalment *prendre la veritat*. Després, l'autor considera el neologisme *wahrgeben*, que significa literalment el contrari: *donar la veritat*. Hem traslladat aquest joc com *aprehenem* i *aprehendonem*.

<sup>6</sup> En alemany hi ha un nexe entre educació o *formació* (*bildung*) i *imatges* (*bilder*). Per això aquesta frase s'ha d'entendre en el sentit de la nostra formació anterior.

<sup>7</sup> No hem localitzat el passatge, encara que és freqüent l'atribució. També s'atribueix a Anaïs Nin.

- Autoreflexió (lema: «Des de quan tinc això?», és a dir, centrar-se en aquesta forma i veure i interpretar les coses),
- Diversitat de perspectives (lema, en el sentit Wittgenstein: «Que a mi m'ho sembla no vol dir que siga així!»<sup>3</sup>),
- Reinterpretació (lema: «Podria ser completament diferent, i probablement ho siga!») i
- Actuar en mode d'indisponibilitat (vegeu Rosa 2019)<sup>4</sup>.

Els sistèmics també se centren en les interdependències, interaccions, indisponibilitat d'efectes pedagògics i inevitabilitat d'efectes secundaris no desitjats.

Una actitud sistèmica es basa en la consciència que les persones no aprehenem la realitat, sinó que l'*aprehendonem*<sup>5</sup> –una paraula creada per l'hipnosistemista Gunther Schmidt (cf. Schmidt 2007), amb la qual marca la presa de consciència recent que tota impressió (per exemple, de les i els professors) no és un reflex d'una realitat que existeix d'aquesta i no d'una altra manera, sinó simplement la interpretació d'una observadora o d'un observador. Aquesta interpretació no proporciona un accés directe a la realitat, sinó que simplement documenta com preferim construir la nostra realitat. Tota interpretació procedeix de les nostres pròpies experiències i imatges<sup>6</sup> interiors, que en general ja eren presents en nosaltres abans que se'ns revelés l'esdeveniment en qüestió. La seua interpretació és essencialment un record, és a dir, mentre creiem percebre prosaïcament un esdeveniment extern, les nostres pròpies experiències i sentiments contaminen la nostra observació, de manera que sorgeix al nostre interior un enjudiciament de la situació que sol tindre poc a veure amb ella, però molt a veure amb nosaltres mateixos. Aquesta *lògica* del que *aprehendonem* –que recentment ha estat confirmada moltes vegades per la investigació cerebral– ja s'expressava al Talmud amb l'expressió: «iNo veiem el món com és, sinó com som!»<sup>7</sup>.

Aquesta base epistemològica i de teoria de l'observació<sup>8</sup> té conseqüències fonamentals per a l'acompanyament de l'aprenentatge i del canvi<sup>9</sup>. Els sistèmics desconfien dels termes originaris de la psicologia, de la pedagogia, etc., ja que aquests tracen sovint una visió diagnòstica –la majoria de vegades orientada al dèficit– (exemple: «resistència a l'aprenentatge»), que defineix l'altra persona i només permet aparèixer tal com apareix a la llum d'aquest diagnòstic. Ni tan sols els educadors es lliuren encara de la imatge de l'«homo escolasticus», la persona a qui cal ensenyar. Els educadors sistèmics són conscients de la força de la profecia autocomplida en aquesta situació i són capaços d'utilitzar professionalment la lògica autocomplida en el seu suport. Els professors, gestors i orientadors deixen cada cop més enrere els seus judicis en el llenguatge dels problemes i aprenen el llenguatge de les solucions. Això no només els permet pensar de manera nova, sinó també acompanyar els seus homòlegs cap a noves –i inesperades– formes de maduració de competències i autoexpressió que en reforcen el potencial.



**Exemple:** *L'estudiant difícil: l'exercici de la targeta verda*

*Si es planteja a les i els professors la pregunta «Qui de vosaltres no té un alumne difícil?», se sol obtenir un silenci atònit. Tots tenen un alumne amb qui els costa bregar. Si se'ls demana que escriguen en targetes vermelles tot allò que els molesta d'aquell alumne, poden anotar nombrosos punts sense dubtar-ho. Després de recollir i guardar a la butxaca aquestes targetes i demanar als professors que «escriguen tot el que valoren d'aquests alumnes, en allò que reconeixen la seua especial profunditat i creativitat», al principi es troben amb el silenci i les mirades perplexes. «Sí, què he d'escriure? No en tinc ni idea», és una de les reaccions més comunes. Després d'animar-los i donar-los permís per fer suposicions o inventar aspectes a valorar, els professors comencen a emplenar algunes de les targetes verdes. Continuen treballant amb elles mentre fan desaparèixer les targetes vermelles. De vegades això es nota i algú pregunta: «I les targetes vermelles?», i el moderador pregunta: «Quines targetes vermelles?», subratllant així que el desenvolupament potencial és possible canviant la pròpia visió de l'altra persona. Per reforçar aquesta entesa, les targetes verdes també es poden utilitzar per fer ulleres, que els professors participants porten posades durant la resta del seminari.*

- <sup>8</sup> O també: teoria del coneixement i de l'observació. La teoria sistèmica posa en crisi la consideració cartesiana d'un subjecte que observa l'objecte de manera independent i abastadora.
- <sup>9</sup> Resulta central a l'obra d'Arnold aquesta noció d'acompanyament. Si, seguint les premisses constructivistes i sistèmiques, l'aprenentatge no és un epifenomen de l'ensenyament, la tasca pedagògica (en sentit ampli: des de la docència fins a l'acció psicoterapèutica) és una tasca d'acompanyament.

## **2. Professionalitat autoinclusiva**

El personal docent i de direcció que s'esforcen per desenvolupar una actitud sistèmica ha comprès que els sistemes que tenen al davant (empleats, equips, organitzacions i societats), en última instància, «determinen per ells mateixos el que permeten que els impressione», com va dir el teòric de sistemes Helmut Willke (cf. Willke 1987). Aquests professionals previnguts han après a enfrontar-se a la indisponibilitat dels processos de desenvolupament i canvi de manera diferent a la d'un plantejament decidit, una definició d'objectius clara i un seguiment estret. Actuen sabent que, encara que se'ls considera responsables de l'èxit del seu lideratge (en la gestió o l'ensenyament), no poden forçar ni garantir aquest èxit. El fet que les persones que aprenen no aprenen encara que l'ensenyament siga posada en escena amb habilitat no sorprèn més el personal docent i de direcció sistèmic que l'observació que les persones aprenen de manera sostenible encara que no se'ls haja ensenyat. Tampoc no els inquieten els resultats de les investigacions que afirmen que els adults han adquirit el 80% o més de les competències que posseeixen fora i independentment de les institucions educatives (per exemple, Livingston 2001). Més bé confirmen la posició sistèmica que tot canvi és un autocanvi. Per tant, com a personal docent o de direcció, no-

<sup>10</sup> En el sentit de la cita anterior de Wittgenstein.

més es pot observar atentament com els sistemes respectius manegen la seua autoorganització per conformar entorns d'aprenentatge adequats i acompanyar els processos d'apropiació adaptativa de manera apreciativa i orientada al potencial.

Aquesta actitud implica també una ruptura paradigmàtica, d'una teoria didàctica i de lideratge predominantment orientada als inputs a una altra orientada als outputs. Mentre que gairebé tots els models didàctics i de lideratge se centren en l'optimització i la preparació de l'input didàctic i, per exemple, generacions de professors s'han professionalitzat segons la concepció d'anàlisi didàctica i planificació de l'ensenyament, els conceptes d'aprenentatge autoorganitzat se centren més en el resultat (les competències reals) i en la individualitat del moviment d'adquisició. La seua qualitat no depèn de la qualitat de l'ensenyament, sinó de la qualitat de l'aprenentatge. No és possible «forçar» el resultat d'aquests sistemes contraris, però sí que reforça les competències d'autoaprenentatge de les persones que aprenen, sabent que l'ésser humà és un animal que aprén. La capacitat d'aprendre n'és l'avantatge comparatiu (en comparació amb altres espècies): l'ésser humà és capaç d'aprendre, però no ensenyable.

El mateix passa amb personal docent i de direcció: No es pot canviar altres persones, ja que el canvi és sempre un autoaprenentatge. Això no obstant, sí que es poden canviar els punts de vista i els patrons d'interpretació *propis*, que ens permeten creure que les intervencions eficaces i la mediació són possibles i tenen un efecte durador.

#### **Exemple:** *La cultura epistèmica d'empresa*

*Algunes empreses estan començant a ajudar el seu personal directiu a reconèixer els mecanismes dels que ells aprehenen –o més bé dels que aprehendon– i a exercitar un deixar de construir allò que els sembla <sup>10</sup>amb l'ajuda dels seus propis records, per prescindir-ne en favor d'un «pensament fresc», com en diuen els investigadors del lideratge. En essència, aquestes empreses epistèmiques consisteixen a ser dirigides per personal directiu que segueix ell mateix una lògica disruptiva en els pensaments, sentiments i accions. Això significa que el personal té pràctica a no veure sempre allò vell en allò nou ni voler desenvolupar el futur amb els mitjans del passat (cf. Arnold 2023). Molts enfonsaments d'empreses en les darreres dècades (p. ex. Kodak, Nokia, Pfaff) també es poden atribuir a aquests intents impotents dels responsables per comprendre adequadament les noves necessitats i desenvolupaments amb els patrons d'interpretació del passat i, per tant, desaprofitar-los.*

Els professionals sistèmics (personal docent, directiu, d'orientació) s'enfronten a les seues pròpies percepcions i als descobriments i descripcions científiques de manera diferent. Saben que nombrosos termes, conceptes i teories només poden treure a la llum allò que les persones de la docència, la direcció o l'orientació ja «saben» (o han estudiat), per la qual cosa solen ser incapaços de penetrar en el que també podria ser el cas o ja ho és (pregunta: Què més els dona als seus alumnes que un professor estudiés l'obra de Klafki o el seu cap?<sup>11</sup>) autoreflexió (lema: «Des de quan tinc això?», és a dir: aquest tipus d'observació i interpretació) i per evitar el llenguatge problemàtic a favor d' un «llenguatge de solució» (cf. de Shazer 2022), en contacte amb aquells el desenvolupament dels quals volen guiar i acompanyar. Són conscients del fet que només allò que ja s'ha iniciat a l'interior (de la persona) i que s'ha establert com a possibilitat pot prendre forma i desplegar la força d'una solució a l'exterior.

Mentre que el debat sobre les competències ja havia desestabilitzat fonamentalment l'espai públic interessat en la política educativa amb l'argument que el saber no és una competència (cf. Arnold/Erpenbeck 2014) –encara que les competències no són possibles sense el saber–, l'argument de l'actitud sistèmica (cf. Bathelmess 2016) proporciona una:

*El coneixement i l'experiència altament cultivada poden perjudicar la ressonància amb l'altra part perquè socialitzen els professionals responsables (personal docent, orientació, directiu, etc.) en la il·lusió d'un saviesa separada que perd les connexions. L'acompanyament dels processos de transformació –ja siguen d'ensenyament-aprenentatge<sup>12</sup> o de direcció– requereix experts en no saber (cf. Arnold 2019) si es vol donar suport a efectes veritablement profunds i sostenibles a nivell de resultats.*

El personal docent i de direcció que, en aquest sentit, és «conscient» de les certeses –que les recorden! – sap que les seues impressions no són res més que activitats transparents de la seua ment i, per tant, són capaços de nadar contra el seu propi corrent interior de certesa. Tenen una «metaconsciència», és a dir, una «consciència de la consciència», que els pot alliberar de les determinacions i limitacions d'un procés de *constrenyiment* que sorgeix espontàniament i augmentar-ne l'atenció.

Aquest camí cap a la professionalitat autònoma segueix una estratègia de quatre etapes, cadascuna de les quals està dedicada a diferents tasques de desenvolupament:

<sup>11</sup> A títol d'exemple, l'autor fa referència al pedagog Wolfgang Klafki (1927-2016) i a l'Escola Superior Pedagògica de Sant Gallen (Suïssa).

<sup>12</sup> Lògicament, aquesta expressió, habitual a la bibliografia, que estableix un vincle entre ensenyament i aprenentatge s'ha d'entendre a la llum de tot allò exposat.

| L'estratègia BEST de l'autotransformació          |                                          |                                                       |                                   | Descripció (tasca de desenvolupament)                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   |                                          |                                                       | [T] exercitar l'autotransformació | ... esforçar-se en un treball regular d'enfocar i meditar per a un ancoratge sinàptic eficaç i l'automatització de les noves formes d'expressió del volgut per mi                                                        |
|                                                   |                                          | Selfdirection [Autodirecció] – o: allò estimat per mi |                                   | ... desenvolupar una imatge clara de les pròpies formes de sentir-se i estar-en-el-món i ser capaç d'imaginar-ho en imatges clares                                                                                       |
|                                                   | Emancipació – o alliberament de 2n ordre |                                                       |                                   | ... ser capaç de desprendre's de les maneres adoptades –portades a una– de tractar amb un mateix i amb els altres i permetre altres possibilitats                                                                        |
| Brain [cervell] – o la petita ciència del cervell |                                          |                                                       |                                   | ... arribar a conèixer els mecanismes intel·ligibles i el funcionament de les nostres emocions i cognició i aprendre de manera clara com influeixen en les nostres interpretacions i en les nostres reaccions aquí i ara |

*Fig. 1. Etapes de l'autotransformació (Arnold 2022, p. 81; Arnold 2023, p. 23)*

El moviment per les quatre etapes de l'estratègia BEST descriu un procés educatiu reflexiu. En aquest procés es practiquen formes d'autoobservació i autoreflexió, a través de les quals les persones que aprenen poden aconseguir un canvi d'actitud cap a ells mateixos i cap al món. En aquest procés d'aprenentatge, el personal docent i de direcció adquireix algunes eines amb què aprenen a aturar-se, tornar enrere i reconstruir-se novament, però l'efecte decisiu és la competència per relativitzar les certeses pròpies i desconstruir veritats conegudes. Canvien la seua manera d'observar les circumstàncies, no només observant-les (per exemple, processos operatius, situacions de presa de decisions, conflictes, etc.), sinó també observant com les observen. Després d'un temps de pràctica, cada vegada es troben més en situació d'aturar-se quan amenacen de caure en bucles repetitius en què interpreten el món de manera rutinària i no deixen espai per a altres maneres possibles de veure i avaluar les coses. S'adonen que, una vegada més, estan «orientant-se des del passat» (Scharmer 2009) i contribuint així que el futur continue sent igual que el passat.

És precisament aquesta transformació contínua cap a una percepció del món menys determinada pel passat i l'experiència del que tracta el desenvolupament sistèmic del personal docent i directiu. El desenvolupament sistèmic no es limita a l'observació, sinó que reforça la capacitat d'observació i l'atenció plena del personal docent i directiu i us permet dirigir cada vegada més des de l'estat mental de presència<sup>13</sup>, amb atenció plena i en ressonància<sup>14</sup> amb les possibilitats actuals dels sistemes que tenen davant.

### 3. Actitud sistèmica

Una actitud sistèmica sostenible només es pot desenvolupar en el context d'una experiència que obri la possibilitat d'examinar més de prop els motius i les motivacions propis per a l'activitat de l'ensenyament, l'orientació o l'assessorament que un es proposa. Només quan els professionals de la pedagogia es dediquen a un autoexamen crític dels seus motius poden descobrir també si són útils i ressonants per a l'altra persona i en quina mesura ho són o no.

Trobar-se amb la persona que tenim davant una actitud de «no saber» expressa una actitud que confia en el sistema de l'altra persona per crear per si mateix i a manera de principis noves percepcions i nous coneixements. Al cap i a la fi, una persona professional de la pedagogia ja no es mou «en la distància» i en la «desconfiança» davant de les persones que aprenen, sinó que sap de la seua pròpia implicació en una relació cooperativa d'ensenyament-aprenentatge<sup>15</sup> i és capaç de modelar aquesta relació de manera plenament confiada i dinamitzadora.

*En el cor del professionalisme que s'inclou a si mateix<sup>16</sup> es troba, per tant, una actitud específica que es recolza en els valors i els criteris d'una visió humanista de l'ésser humà i una relació dialògica, d'una banda, i una reflexió que s'autoinclou a si mateixa i un enfocament prosaic de l'eficàcia, de l'altra.*

Les dimensions nuclears d'aquesta actitud professional són:

- «Comprens amb quina previsibilitat i transparència fabrique el coneixement, la comprensió i l'actitud de prendre-alguna cosa-per-veritable»: És a dir:
  - Tinc la capacitat de comprendre com la certesa sorgeix en mi / des de mi de manera cognitiva i emocional i em mantinc a mi mateix en ressonància.
  - Note aquest anquilosament del saber i sóc capaç de romandre en diàleg.
  - Puc trencar i travessar<sup>17</sup> l'aparent banalitat de les pautes, repeticions i experiències que interfereixen en el meu interior i implicar-me en alguna cosa nova.

<sup>13</sup> El terme *presència* (*präsenz*) té ací un sentit fort, habitual en la filosofia alemanya, que no s'ha de confondre ni amb el fet que una persona es trobe en determinat lloc (estar present), ni amb la seua aparença (que tinga tal o tal presència). Observeu que *presència* incorpora la paraula *essència* i el prefix *pre-*. També en alemany s'usa un altre terme d'etimologia no llatina, *anwesen*, que inclou també la noció d' *essència* (*wesen*) i un prefix *encara* que pot indicar direcció. Ací *presència* és, per tant, el contrari d' *absència*, és a dir, allò que ens dirigeix a la mateixa cosa, i que, per tant, es relaciona amb l' *atenció* (*achtsamkeit*) plena, perquè cauen les certes i assumim un risc (*achtung*).

<sup>14</sup> En el sentit de Harmut Rosa, ja comentat a la nota 4.

<sup>15</sup> Vegeu la nota 12.

<sup>16</sup> Aquesta noció d' *autoinclusió* és també pròpia de la tradició sistèmica i té a veure amb la crítica a la separació cartesiana de subjecte i objecte. Vegeu la nota 7.

<sup>17</sup> Arnold entrecomet el verb alemany *durchbrechen* que incorpora dos significats intradueïbles en un únic terme valencià: *trencar* (*brechen*) i *anar a través* (*durch*), com quan els esportistes es presenten al camp trencant i travessant pòrtics de paper.

<sup>18</sup> Heinz von Foerster (1911-2002), físic i filòsof, pioner de la teoria de sistemes, que va plantejar l'imperatiu que calia actuar per augmentar el nombre de les possibilitats.

<sup>19</sup> Es refereix a congressos, seminaris, jornades, etc., relacionades amb l'educació i allò pedagògic.

- «Estic atent i present pel que puga sorgir de nou»  
És a dir:
  - *Oriente la meua observació a les diferències dins de les persones i entre elles per reconèixer i desencadenar els canvis i transformacions que es produeixen en els sistemes i poder abordar-los de forma creativa.*
  - *M'alió amb allò inesperat, allò estrany i allò aliè per augmentar el nombre de les meues pròpies possibilitats (en el sentit de von Foerster <sup>18</sup>).*
  - *Dic adéu als vells hàbits i recorro a imatges energitzants i que creen connectivitat.*
- «Sé que com a individu sóc alhora especial i típic. Sóc el producte dels meus mons de vida, en termes diacrònics i sincrònics».  
És a dir:
  - *Sé que no sé, sinó que només observo, jutge i intento canviar els pen-  
saments, sentiments i accions dels altres basant-me en els meus propis  
coneixements i habilitats del món de vida.*

Un element essencial d'una actitud professional visiblement viscuda en aquest sentit és la capacitat de poder remar enrere una vegada i una altra, de qüestionar les pròpies certeses i buscar les raons que s'amaguen després de les proves «demostrades», i també de posar a prova una vegada i una altra els «coneixements reconeguts». També en el cas del personal docent o directiu. Per tant, «l'assessorament sense prejudicis» també requereix que els professionals de la pedagogia tinguin habilitats de comunicació específiques que s'han de practicar i desenvolupar. D'altra banda, en els contextos de socialització de la disciplina específica<sup>19</sup>, massa sovint es tracta de saber decisiu («saber el que és»), de tindre raó («saber el que no pot ser») i de refutar («corregir els errors»), formes de tractar amb un mateix, amb l'assumpte i amb els altres la substància capaç de dissoldre la confiança i realment.

#### **4. Educació de persones adultes: una disciplina jove**

A partir dels anys setanta, l'educació de persones adultes com a disciplina acadèmica independent es va orientar cap a una clarificació més diferenciada de la qüestió de com aprenen les persones adultes tenint com a teló de fons les seues influències i condicions biogràfiques i vitals i quina idea d'educació reeixida expressen en el procés. En els darrers anys, l'atenció s'ha centrat menys exclusivament en la idea d'educació i més en una visió sòbria de la competència. Aquesta sobrietat es refereix tant a la naturalesa basada en l'evidència de les solucions professionals (al món del treball i de la vida) com a la humanitat de les actituds de comportament responsable expressades en les pròpies accions (cf. Arnold/Nuissl/Rohs 2017).



L'educació sempre ha girat entorn de l'afany de promoure la perícia i el desenvolupament personal, encara que de vegades es tinga la impressió que el debat públic, així com els proveïdors individuals de formació contínua, han tendit a mantindre un èmfasi unilateral en el motiu de la perícia i, per tant, es dediquen excessivament precisament a *aquest* aspecte, que intenta dominar amb mitjans inadequats va escurçant.

Des d'una perspectiva històrica, els inicis de l'educació de persones adultes es caracteritzen clarament per un motiu educatiu de pedagogia popular. Estaven impregnats de la creença a la Il·lustració, la convicció que la ciència també tenia una responsabilitat social per complir i que calia deixar enrere l'exclusivitat social de l'educació científica. No les universitats, sinó els centres d'educació de persones adultes semblaven estar a l'ordre del dia. A molts llocs, però, aquest nou clarejar d'una societat industrialitzada no va estar totalment exempt del gest més bé condescendent de permetre a les classes baixes participar en conferències generalment comprensibles. En aquest context, són inoblidables les «conferències generalment comprensibles» del patòleg Rudolf Virchow (1821-1902) al Tiergarten [Jardí de Feres] de Berlín –un marc que encara perdura avui dia en les periòdiques «conferències dominicals» dels hospitals berlinesos (vegeu McClellan) anglosaxó, les conferències públiques de joventut i Nadal del físic experimental Michael Faraday (1791-1867) a la Royal Institution (Tricker 1974, p. 34 i s.), una institució fonamental per al desenvolupament de la ciència britànica fins als nostres dies. Aquestes conferències de Nadal també es poden considerar històricament les primeres formes d'educació institucionalitzada de persones adultes. La Royal Institution segueix oferint-les per Nadal.

L'educació de persones adultes a l'Alemanya de postguerra va rebre un important impuls de la reivindicació de *reeduació cap a la democràcia*. A l'avantguarda d'aquesta fase de postguerra hi havia la idea de «construir una nova societat», una preocupació exemplificada al llibre de Fritz Borinski (1903-1988) «Der Weg zum Mitbürger» [El camí cap a la ciutadania] (cf. Schäfer 1988, p. 81). Hi va desenvolupar la idea de l'educació cívica, l'objectiu de la qual era «formar ajudants actius per a l'educació democràtica d'Alemanya fent que els últims coneixements socials, polítics i científics fossen generalment accessibles a la població adulta» (citada en: Detjen 2013, p. 138). L'educació de persones adultes era, doncs, essencialment educació política. És un «garant de la democràcia» (Faulstich/Zeuner 2001, p. 237), segons Borinski al llibre esmentat. Allí diu:

*«La formació de persones adultes en una democràcia no té com a objectiu l'adaptació, sinó la comprensió objectiva de la realitat i la crítica vigilant. Ha de ser un exemple de responsabilitat i de crítica. La democràcia viu del valor vigilant dels seus ciutadans, de la voluntat d'oposar-se, de ser una alternativa» (Borinski 1986, p. 64).*

Va ser una politització de la idea d'educació que va començar a dominar l'educació de persones adultes en aquesta època. És característica la identitat personal entre les i els educadors de persones adultes pràctics i la representació acadèmica de l'educació de persones adultes com a disciplina acadèmica emergent, que també caracteritzaria i donaria forma a la nova fase d' *emancipació a través de l'obertura social* iniciada als anys setanta. En aquesta fase, ens trobem gairebé simultàniament amb importants impulsos a la direcció del desenvolupament disciplinari (educació de persones adultes) i de la institucionalització (educació permanent). El 1970 es va crear la Diplomatura de Pedagogia i amb ella l'especialització en educació de persones adultes. El 1970 es va crear la primera càtedra d'educació de persones adultes a la Universitat de Hannover, ocupada per Horst Siebert. Uns anys més tard, la formació contínua acadèmica es va consagrar com a tasca universitària a la Llei Marc d'Educació Superior. Els anys setanta i vuitanta van ser també l'època del gir sociocientífic de la pedagogia de persones adultes cap a una ciència de l'educació de persones adultes, que pretenia esbrinar empíricament i teòricament qüestions centrals sobre l'educació de persones adultes, per exemple:

- Des de quins contextos biogràfics i vitals s'enfronten les persones adultes a un renovat «moviment de cerca», terme que Hans Tietgens va prendre presat de Mitscherlich per comprendre millor la recerca d'identitat en el context de les oportunitats d'aprenentatge organitzades?
- Com es poden «entrellaçar» el coneixement quotidià i el coneixement científic en els processos d'aprenentatge de manera que puguin sorgir noves identitats i competències professionals més diferenciades?
- Quins entorns didàctics i metodològics orientats als participants afavoreixen aquest desenvolupament del jo i quins ho obstaculitzen?
- I: Com es poden organitzar els processos d'aprenentatge des de la perspectiva de les persones adultes, suposant que el moviment d'aprenentatge sempre segueix els propis projectes d'aprenentatge i es pot controlar menys per impulsos o fins i tot aportacions de fora? Aquesta és la narrativa comuna de la teoria de l'apropiació i de les teories sistèmic-constructivistes de l'educació les persones adultes.

Les referències de Klaus Holzkamp a l'«aprenentatge expansiu» van ser i són de fonamental importància per al debat sobre l'educació les persones adultes, sobretot pel que fa a aquesta darrera idea (cf. Holzkamp 1993), ja que són capaços de demostrar amb proves irrefutables que l'educació i el desenvolupament de competències no segueixen una altra cosa. Ens confronten les investigacions recents sobre el cervell. Això significa que diferents usuaris utilitzen o han d'utilitzar la mateixa oferta de maneres molt diferents, per la qual cosa es planteja la qüestió –no només per a les persones adultes que acudeixen a cursos de formació contínua, sinó també per a les que acudeixen a les universitats com a estudiants universitaris– de com pot tindre èxit el

desenvolupament de competències comparables si les institucions educatives segueixen «regulant» l'input i la diferenciació i estructuració del lloc (la persona que aprèn com a propietari real del procés d'aprenentatge). És clar que els instituts i les universitats podrien beneficiar-se molt de l'estat actual de la didàctica de persones adultes si en prengueren nota i realment adoptaren una mirada sòbria a les cultures d'aprenentatge universitàries i consideraren adequadament l'educació de persones adultes i la formació professional com les veritables ciències del desenvolupament de competències.

## 5. Aprenentatge al llarg de la vida

Aquesta reorientació s'ha fet més probable amb la darrera fase de desenvolupament sota l'etiqueta «aprenentatge permanent»<sup>20</sup>. Aquesta fase de transformació, que es pot datar el 1995, va iniciar també un canvi en la cultura de l'aprenentatge pel qual, segons la meua opinió, són fonamentals cinc aspectes:

- (1) La referència a la taxa exponencial d'obsolescència del coneixement ja no és una narració tòpica, sinó una tendència tangible. Aquesta taxa d'obsolescència està soscavant la pretensió de preparació del sistema educatiu, cosa que està sacsejant el nucli de les institucions en particular, en què la provisió de coneixements especialitzats caracteritza la (anterior) autoimatge (*Més enllà de la pretensió de preparació*).
- (2) Per tal de les biografies normals, la clara distinció entre educació inicial i contínua també s'esvaeix i es dissol en un concepte d'aprenentatge permanent, les formes del qual encara no s'han trobat i les conseqüències per al sistema de drets socials encara no s'han aclarit (*Més enllà de la distinció entre formació inicial/formació contínua*).
- (3) Les tradicionals distincions entre educació general i formació professional estan demostrant cada cop més ser el que probablement sempre han estat: una construcció socialment poderosa sense proves fefaents. L'exigència d'una orientació professional més gran en la fase de batxillerat també està obligant les escoles superiors i universitats a rehabilitar l'aprenentatge orientat a la formació professional, potser inspirant-se en la sentència d'Eduard Spranger: «iEl camí cap a la formació general superior passa per la professió i només passa per la professió!». (cf. Spranger 1922) (*Més enllà de la distinció entre formació general i professional*).
- (4) L'èxit de l'educació de persones adultes no requereix ni reunió permanent ni trobades permanents: aquest és probablement el qüestionament més provocador de les relacions habituals d'ensenyament-aprenentatge, la constel·lació bàsica de les quals devem a les escoles dels monestirs medievals. Bill Gates ho va resumir polèmicament en afirmar: «Si les millors conferències

<sup>20</sup> Es tradueix indistintament *al llarg de la vida*, que és l'expressió literal que utilitza l'autor i habitual també en anglès, i *permanent*, que s'usa habitualment.

<sup>21</sup> En molts casos, els responsables de l'ensenyament universitari jutgen les possibilitats de les noves tecnologies o de l'educació a distància només a través del monocle de l'ensenyament presencial, passant per alt que els millors estudiants no són sempre els presencials, com demostren clarament les experiències del pioner dels MOOC, Sebastian Thrun, de la Universitat de Stanford, entre d'altres. Al MOOC hi van participar 160.000 estudiants, 23.000 dels quals van aprovar l'examen. Els millors, amb un 100% d'aprovats, van ser 248 estudiants, cap dels quals procedia de la mateixa Stanford. Cf. l'entrevista al New York Times: <http://www.nytimes.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-toppie-campus-walls.html>

del món estan immediatament disponibles a YouTube, serà la mort de les universitats!». (*Més enllà de la mania de la mediació*).

- (5) Al capdavant, la majoria dels proveïdors d'educació (escoles, universitats, centres de formació contínua) estan fent tombs a través de la reforma de Bolonya més impulsats que guiats estratègicament des del món en declivi de la gestió dels *inputs* (*entrades*) cap al de la gestió dels resultats, que només és capaç de ser gestió del context. Encara no s'han consolidat realment i només han desenvolupat ocasionalment els primers elements d'una veritable orientació per competències en el nucli dels dispositius d'aprenentatge. En aquest sentit, podrien aprendre de la seua formació contínua científica i dels models de discurs de l'educació de persones adultes sobre l'educació de persones adultes d'èxit (*Més enllà del control dels inputs*).

Assenyalar la creixent obsolescència del coneixement científic no és una mera xerrameca generalitzada, sinó que es refereix a una perspectiva de futur –insegura– repetidament provada. És discutible que això es reflectisca de la dramàtica manera que descriu Ray Kurzweil, l'enginyer en cap de Google, però no per això s'han de passar per alt aquestes apreciacions.

*«Així doncs, el progrés s'ha accelerat al llarg del segle xx fins a assolir el ritme actual. Els èxits d'aquest període corresponen, doncs, aproximadament als de 20 anys de desenvolupament al ritme de l'any 2000. El 2014 haurem progressat 20 anys més, i de nou d'aquí a només set anys. En altres paraules, mesurat en termes del ritme de progrés actual, el segle XXI no ens portarà cent anys més de desenvolupament, sinó al voltant de vint mil, unes mil vegades més del que es va aconseguir al segle xx» (Kurzweil 2014, p. 12).*

Ara bé, aquesta valoració pot ser exagerada i inexacta en alguns casos, però és errònia? Fem realment prou per...

- dirigir-nos a les persones que aprenen als seus mons de vida i projectes biogràfics d'aprenentatge?
- Permetre processos d'autoformació de dins a fora?
- fomentar les capacitats d'autoaprenentatge i autogestió de les persones que aprenen i oferir-los un autoestudi guiat en modalitats d'aprenentatge adequades, com és pràctica habitual des de fa anys a les universitats a distància, les modalitats d'*e-learning*<sup>21</sup> o els enfocaments orientats a l'experiència de l'educació de persones adultes?

La coneguda distinció entre formació inicial i formació contínua també resulta cada cop més obsoleta. Es deriva d'un model biogràfic lineal que sembla corres-

pondre's cada cop menys amb els arriscats patrons biogràfics de les societats modernes. En aquest context, resulta estimulante el suggeriment d'Ortfried Schäffter que els models i les cultures d'aprenentatge dels sistemes educatius moderns canvien fonamentalment en els processos de transformació social. Per exemple, els coneguts «patrons de transformació lineals» (lema: «qualificació per a un futur conegut») ja no es corresponen amb la realitat en molts àmbits, encara que continuen caracteritzant els models mentals dels responsables de les polítiques educatives i dels professors. Per contra, a les societats modernitzades del món han sorgit cada cop més patrons de transformació, que Schäffter qualifica de reflexius. Aquests patrons de transformació es caracteritzen per una comprensió de les tasques i possibilitats del desenvolupament sostenible de les competències,

*«[...] que ja no es pot responsabilitzar directament dels objectius i continguts d'aprenentatge dels participants, sinó que es veu a si mateixa com a promotora de processos d'autoaprenentatge i com a "aprenentatge evolutiu". En lloc d'organitzar l'aprenentatge exclusivament segons la "lògica instructiva" ("Com s'arriba d'A a B de manera eficient?"), es tracta cada cop més d'iniciar, construir, donar forma i donar suport a processos de desenvolupament [...]» (Schäffter 2011, p. 30).*

Aquest argument també planteja qüestions fonamentals per al disseny futur dels programes d'aprenentatge en el context dels processos de transformació social i econòmica. No podem seguir com fins ara, sinó que ens enfrontem constantment a la pregunta que l'investigador organitzatiu del MIT Peter Senge va posar en paraules: «Protegim les formes del passat o ens unim per crear un futur diferent?». (vegeu Senge 2011, p. 8)

| Situació de partida | Objectius de competència | Model d'aprenentatge                                                                      | Cultura d'aprenentatge  |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| coneguda            | coneguts                 | A. Model curricular (Qualificació per a situacions d'utilització posterior)               | transformació lineal    |
| desconeguda         | coneguts                 | B. Model de la Il·lustració («Iniciació en la tradició o perícia adquirida»)              |                         |
| coneguda            | desconeguts              | C. Model de moviment de cerca («Suport a la professionalització»)                         | transformació reflexiva |
| desconeguda         | desconeguts              | D. Maduració competencial («Desenvolupament de la personalitat per modelar la incertesa») |                         |

Fig. 2: Canvi de les cultures d'aprenentatge (segons Schäffter 2011, p. 29)

Certament, tampoc aquí no hi ha una progressió lineal d'A a D. No obstant això, el que sí que es pot observar amb certa certesa és el fet que els models A i B s'utilitzen cada vegada menys com a monomodels, mentre que els models C i D han anat guanyant terreny en gairebé tots els àmbits de l'educació des de la dècada de 1990.

L'afirmació d'un desajust entre la formació general i la formació professional es basa en la ideologia de la manca necessària de finalitat de qualsevol desenvolupament personal real, que no està demostrada però que ha tingut un efecte exclouent de gran abast fins als nostres dies. Els textos dels clàssics de la formació professional (Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Theodor Litt) són molt recomanables per a tots aquells que encara avui continuen pregonant aquesta idea. No obstant això, un examen de la investigació sobre les competències de la formació professional des de la dècada del 1980 també podria aclarir molts conceptes erronis.

*En darrer terme, la qüestió és quins processos de recerca i pensament poden fomentar la capacitat d'autoorganitzar noves solucions als problemes, però també quins tendeixen a obstaculitzar-les.*

És important examinar amb serietat les competències, fins i tot més enllà dels nivells certificats d'educació, ja que sovint les persones són capaces de fer coses que oficialment no haurien de poder fer. El poder forjador de la personalitat de l'experiència professional i el període de prova -un terreny comú de l'educació de persones adultes i la formació professional!- ens dona dret a obrir la universitat i a certificar les competències existents en comptes de certificar els períodes d'escolarització completats amb èxit. El Marc Europeu de Qualificacions és un intent d'alliberar Europa de l'enfocament tradicional, en què els inputs d'aprenentatge, com ara la durada d'una experiència d'aprenentatge (per exemple, tres anys i mig de formació professional) o el tipus d'institució (empresa, universitat, etc.) ocupen un lloc central (cf. EQR 2008).

Finalment, des de fa alguns anys també s'estan esvaint les idees que durant molt de temps van considerar necessària i possible l'ensenyament (de coneixements nous i actuals, etc.). Per contra, nombrosos estudis realitzats en els darrers anys han deixat clar de forma gairebé irrefutable que els coneixements i les competències no es poden impartir, sinó que només poden ser adquirits i desenvolupats de forma autònoma per cada persona que aprén; tots els investigadors del cervell de renom s'encarreguen actualment de recordar-ho amb insistència a la pedagogia. Per això ja no podem continuar com fins ara.

*És urgent situar la persona que aprén al centre del desenvolupament de les competències, on sempre ho han situat l'educació de persones adultes i la formació contínua.*



Des dels anys 80, la didàctica de persones adultes ha seguit aquesta línia investigant, acompanyant i teoritzant sistemàticament l'aprenentatge en la manera d'interpretació, com a moviment de cerca en el camí cap a la identitat i la competència i com a transformació del coneixement quotidià, així com expansió o enfortiment de les forces del jo.

Un tipus especial de dèficit es pot observar actualment en el fet que la majoria de les institucions educatives (universitats, instituts d'educació de persones adultes, etc.) es veuen obligades a fer front a les tendències del desenvolupament de competències orientat als resultats, però creuen que poden gestionar aquest moviment d'adaptació al mateix temps que s'adhereixen a les normes del món dels *inputs* (normes curriculars, curriculars) i les fa semblar immòbils i disperses. Només molt de tant en tant els enfocaments permeten identificar fins i tot moviments que obren valentament nous camins, ja que

- Les ofertes estan clarament orientades als perfils de competències,
- L'activitat individual de les persones que aprenen en la seua aproximació als estàndards requerits es recolza i acompanya mitjançant enfocaments de portafoli o passaport de perfil de competències,
- Se supera la visió deficitària de l'alumnat i se n'identifiquen i certifiquen les competències adquirides de manera informal, i
- S'han de recolzar els processos d'adquisició autodirigida i fora del campus, i els aspectes estratègics de l'autoaprenentatge, la dissolució de les fronteres, els nous formats d'examen i la virtualització s'han de convertir en un aspecte central del desenvolupament de les facultats i universitats.

Les persones que aprenen —ja siga en la formació inicial o en la formació contínua— s'adonen de si la seua institució educativa només se n'ocupa de manera medidora o de desenvolupament de competències, com il·lustren amb gran autenticitat nombroses declaracions de participants en seminaris d'autoaprenentatge (cf. Arnold/Lermen/Haberer et al. 2017, p. 30). Potser també ens hauríem de prendre més seriosament la referència crítica de Klaus Holzkamp a l'«ensenyament com a impediment per a l'aprenentatge» (Holzkamp 1991) tant en l'educació de persones adultes i en la formació contínua com en l'educació superior, i buscar formes d'ensenyament i aprenentatge que ja no vulguen impartir coneixements especialitzats, sinó desenvolupar-los, sabent que això només perquè la formació professional i l'educació acadèmica són —en paraules del gran reformador educatiu Georg Picht (1913-1982)— també una forma d'autococoneixement, «un art, no de modelar. I una pedagogia» —continua Picht—

*«que presumeix de ser capaç d'educar les persones cap a una meta de desenvolupament a semblança de Déu, està atrapat en un autoengany que només pot tindre les conseqüències més desastroses» (Picht 1965, p. 19).*

## 6. Edat adulta: «processament de la realitat productiva» o «subjecte aturat»

El subjecte ja no és allò que era. Encara que no es retrocedisca tant i s'invoquen les filosofies del subjecte de René Descartes, Immanuel Kant o Georg Wilhelm Friedrich Hegel, un examen sobri no pot amagar que les qüestions urgents d'aquests representants d'una teoria clàssica del subjecte continuen sense resoldre's. Si seguim la minuciosa anàlisi de Wiebke Wiede, aquestes qüestions són les següents:

*«Com es fan les persones? O més exactament: com es converteixen les persones en subjectes, i com es converteixen elles mateixes en subjectes» (Wiede 1999, p. 1).*

Aquestes preguntes han rebut nombroses respostes, cap de les quals ha estat gaire satisfactòria per aclarir els processos de creixement i la seua iniciació, orientació i suport educatiu de les persones adultes. Encara recordo bé la conferència organitzada el 1989 per Erhard Meueler de la Comissió d'Educació de persones adultes de la Societat Alemanya de Ciències de l'Educació (cf. Gieseke/Meueler/Nuissl 1989), en què es va intentar contrarestar els «processos de desfilament» de l'educació de persones adultes. Es creia que, entre altres coses, la subjectivitat de les persones podia reconèixer-se com el veritable eix del seu creixement, i es va intentar establir una «educació de persones adultes orientada al subjecte», que se n'ocupés essencialment,

*«[...] justificar l'orientació temàtica com a reflex de l'especificitat dels problemes individuals de les persones que aprenen sobre el rerefons dels processos generals de socialització» (Ludwig 2005, p. 75).*

Aquest afany va quedar en gran mesura en res, segons la valoració que aquí s'esbossa. Erhard Meueler ja havia aconseguit abans esbossar un «renaixement de la idea del subjecte» (Meueler 1993, p. 15) en un ampli gest, que va ser capaç d'ampliar les perspectives de l'educació de persones adultes, però que no va poder aclarir realment les qüestions teórico-subjectives abans esmentades. Això no és una crítica a Meueler, sinó més bé una indicació de la impossibilitat d'establir una teoria del subjecte que siga realment capaç d'alliberar-se de l'èmfasi històric, de les dreceres i del caràcter formulista de l'argumentació. Es pot seguir fàcilment a Peter V. Zima, que el 2000 va presentar un ampli estudi sobre el subjecte i la subjectivitat, la quinta essència del qual es pot veure en última instància també en una mena de gir epistemològic del debat sobre el subjecte, ja que tot el que pensa sobre el subjecte dona simultàniament substància i expressió a la seua pròpia subjectivitat (Zima 2000). El que falta és una reflexió teórico-observacional, així com lingüístico-filosòfica i neurofisiològica, sobre la teoria del subjecte, tal com la va elaborar Ludwig Wittgenstein i la presenten de manera sorprenentment nova els investigadors de l'emoció i el cervell. Zima també assenyala respecte al debat postmodern sobre el subjecte que, segons ella

*«[...] el subjecte individual està determinat pels altres perquè es perd a l'altre de l'inconscient, del llenguatge o de la naturalesa» (ibíd., p. 206),*

No obstant això, al meu entendre, l'examen i l'exploració d'aquesta important indicació van continuar sent massa imprecisos. Fins a quin punt és fructífer aquest canvi en el debat cap a una «heteronomia del subjecte» basada en principis, que aleshores ja no pot continuar sent un subjecte en el sentit emfàtic original de la paraula, sinó que amb prou feines pot ser elevat a la categoria de baluard contra les amenaces socioeconòmiques, per una resposta a les qüestions centrals de la teoria del subjecte que segueixen plantejant-se

- com es «converteix» les persones en subjectes,
- com (poden) convertir-se en subjectes
- i quines tasques això implica per a l'educació moderna de persones adultes?

Per descomptat, fins i tot una anàlisi postmodern i l'observació dels processos d'esdevenir subjecte (o créixer) esmentats aquí no poden prescindir d'una definició significativa del subjecte. Què es pot entendre per tal? És el subjecte l'esmentada força creativa, obstinada i resistent que portem a dins, com suggereix repetidament Meueler quan defineix la «subjectivitat com a diversitat creativa» (Meueler 1993, p. 107) i alhora suggereix que aquest subjecte també té el potencial de resistir-se al seu propi modelat comercialitzable i alhora oposar-se a la seua economia la societat que despleguen el seu poder sense control (ibíd., p. 50)? És aquest el cas? No s'està substituint un èmfasi per un altre, sobrecarregant així el subjecte i sobreestimant alhora l'impacte potencial de la il·lustració, l'ús de la raó i l'educació de persones adultes? O bé: s'està exigint aquí al subjecte una cosa que en realitat haurien de proporcionar la política i la societat?

Si volem entendre com es «converteix» les persones en subjectes, necessitem rastrear els processos de socialització de manera nova i basada en l'evidència. La majoria dels conceptes i teories de socialització existents seguien una «imatge aclaparadora» per explicar l'«autodesenvolupament en la relació» (Arnold 2019, p. 89). La idea subjacent era i és que els processos de subjectivació estan modelats de manera decisiva per les experiències contextuais, els missatges i les experiències clau que el subjecte en creixement «absorbeix» o «interioritza». Aquests missatges i resultats clau tenen un impacte fonamental en la identitat, l'experiència d'autoeficàcia i el desenvolupament de competències de l'individu, no amb una certesa d'efecte mecanicista, lineal i atribuïble, sinó més bé com un espai d'apropiació facilitador o no facilitador.

En aquest sentit, les formes *d'ús reflexiu de la raó i l'emoció* experimentades de forma primerenca i permanent en el món vital respectiu faciliten la formació i el perfil d'un subjecte obert que té enfocaments diferenciats i també autoreflexius de si ma-

teix i del món, mentre que el tancament dels contextos corresponents tendeix a obstaculitzar la formació de formes substancials de personalitat i socialització que, per tant, també se centra en aspectes específics de la classe o del medi. Ambdues formes d'autodesenvolupament es caracteritzen per les interdependències, no són realment predictibles i amb prou feines és possible realitzar pronòstics fiables. A més, aquests conceptes de socialització i d'identitat se sustenten en una concepció de l'apropiació que no està totalment exempta de la idea d'una relació adaptativa. És erroni suposar que aquestes idees també reflecteixen un desenvolupament social on l'adaptació segueix tenint prioritat sobre l'autonomia? I és erroni preguntar-se si i com la tendència sovint diagnosticada cap al jo (també en la investigació i la teorització) –en un sentit modificat però encara emfàtic– reforça l'expressió general d'autonomia del subjecte, creant en canvi oportunitats per a passos sorprenents en el desenvolupament i l'autoformació i l'expressió del potencial?

Tot i això, també hi ha hagut moviments contraris o complementaris a la visió de la socialització basada en la classe i el medi, sobretot el concepte de «subjecte productiu que processa la realitat» de Klaus Hurrelmann (Hurrelmann 1983). La seua afirmació central parteix de la construcció d'un «model de subjecte epistemològic», que Bauer caracteritza amb les paraules

*«La nova antítesi és el subjecte actiu. Els adolescents no són simples “portadors de papers aïllats”, no són una “variable marginal”. No actuen sense la seua pròpia consciència i impacte al seu entorn. L’“eliminació de la categoria del subjecte com a determinant independent dels processos socials en general” se substitueix per l’assumpció de “convertir-se en subjecte” com un “procés psicològic específic”. L’individu autònom que actua per ell mateix és el nou punt de referència epistemològic per a la investigació de la socialització» (Bauer 2004, p. 65).*

Aquest gir tematitzat de la investigació sobre la socialització també es va produir a través de postulats més que no pas d'empirismes. O va ser la impressió que una observació i interpretació dels processos de desenvolupament de la personalitat centrada a la classe o el medi conduïa en última instància a classificacions molt aproximades en definicions de medi, que tenien menys probabilitats de trobar-se en casos concrets? Les especificitats del desenvolupament del subjecte cauen víctimes de la visió mitjana (cf. Kucklick 2014). Una ciència del subjecte que realment «mereixi» aquesta denominació també es caracteritza per altres enfocaments en les formes d'observació i plantejaments d'intervenció i assessorament, com es mostra a continuació.

Certament, es pot considerar lamentable que la investigació sobre l'educació de persones adultes haja descuidat la seua dimensió psicològica en els darrers anys. Les aportacions de la psicologia d'adults que han permès analitzar les particularitats de

casos individuals (per exemple, Bittner 2001) han estat ignorades en gran mesura en la investigació sobre educació de persones adultes i en la formació permanent. En el millor dels casos, la psicologia empírica de l'aprenentatge es va centrar en observacions mitjanes i no es va limitar a acomiadar-se de la psicologia profunda, sinó també de la investigació sistèmic-constructivista sobre la psicologia del desenvolupament de la identitat i la competència dels adults.

Aquesta àmplia ignorància de les teories holístiques, de la interdependència i de l'observador també és desafortunada, perquè els coneixements dels investigadors del cervell en els darrers anys també han reforçat de manera impressionant la imatge d'una naturalesa tancada i autoreferencial de la subjectivació. Això ha relativitzat l'esmentat model aclaparador de les teories de la socialització, i l'esmentat concepte del subjecte productiu-processador de la realitat de Klaus Hurrelmann (Hurrelmann 1983) no només ha cobrat un impuls addicional a la llum de la investigació de les emocions, les teories de l'observador sistèmic i també els descobriments fisiològics cerebrals idees sobre les possibilitats de l'autocanvi proactiu. Com a resultat, els conceptes de subjectivització es van acostar molt més a les preocupacions originals de l'educació de persones adultes il·lustrada, el motiu bàsic de les quals sempre es va basar en la idea que era concebible i possible veure a través i superar les limitacions internes i externes d'un límit biogràfic imposat per la coincidència del naixement i el context social.

Aquest impuls emancipador va reduir el focus d'atenció a la qüestió de quines condicions externes –que s'havien de crear– permetien l'autonomia, el creixement i la maduració de la identitat i el desenvolupament de capacitats. El discurs de l'educació de persones adultes

*«[...] es va convertir així en un discurs de teoria social, en el rerefons del qual, tanmateix, sempre van estar també les línies bàsiques d'una teoria del subjecte. Aquesta pretenia definir amb més precisió els mecanismes individuals d'un desenvolupament emocional i cognitiu satisfactori en el context del món vital i les circumstàncies socials, també amb l'objectiu d'enfortir l'individu i permetre madurar-lo fins a convertir-se en un forjador actiu de la seua biografia. D'aquesta manera, el subjecte va passar de ser un "subjecte" a un dissenyador i creador de les seues possibilitats biològiques i socials, i el lliure arbitri, l'autoresponsabilitat i l'autoconsciència es van convertir en connotacions essencials del concepte canviant de subjecte. En això, "l'home es va convertir en el determinant de les coses" (Rehfus) o en el constructor de la seua realitat, cosa que també va obrir la porta a una autoreflexió més profunda de l'ésser subjecte» (Arnold 2019, p. 81).*

Aquests canvis en el concepte de subjecte també van portar a qüestionar la capacitat d'acció pròpia del subjecte que reconeix i actua o a pensar-hi d'una manera fo-

namentalment més àmplia. Semblava fins i tot menys «amo de casa» (Freud) del que haurien volgut les teories del subjecte, que s'ocupaven de l'ús de la raó, la crítica i la transformació del jo i la societat. El filòsof postmodern francès Lyotard va resumir aquest qüestionament del concepte tradicional de subjecte ja als anys vuitanta amb les paraules següents:

*«El que és preocupant per a l'home és [...] que la seua (suposada) identitat com a "ésser humà" s'està esvaint [...]. [Les idees que alimenten el sentit immediat de la identitat humana [s'han] debilitat. És a dir: experiència, memòria, autonomia (o llibertat)» (Lyotard 1985, p. 79 i ss.).*

Aquesta incertesa del concepte de subjecte també va causar algunes dificultats a la teoria de l'educació de persones adultes, ja que va haver de reconceptualitzar els punts de referència dels seus esforços educatius. Quan l'era postmoderna ens mostra clarament la suposada (per no dir futilitat) dels afanys identitaris humans, les reivindicacions tradicionals de l'educació popular, la il·lustració i l'emancipació comencen a trontollar. En particular, les formes d'intervenció i suport a l'educació de persones adultes estan posades a prova i s'han de legitimar més enllà dels conceptes tradicionals d'autodeterminació i heteronomia. La vella pretensió d'escenificar l'educació de persones adultes com a reforç de l'autoalliberament subjectiu i l'autodeterminació flaqueja en un món els modes de subjectivitat dels quals amb prou feines poden representar-se de forma convincent en la juxtaposició del que és extern i l'autoorganització.

El subjecte es deixa aparentment lliure i es posa en escena en el context de les peces substandarditzades i generalment accessibles d'una representació contemporània del jo, una manera que alhora limita els possibles modes d'expressió d'un veritable jo.

Aquesta subtil influència caracteritza el «govern del jo» de què parlava Michel Foucault (Foucault 2009a ib). Ben mirat, no és realment un «acte d'emancipació d'un comportament predeterminat i impost» (Bernard 2017, p. 192). Més aviat, la «voluntarietat» del subjecte alliberat davant d'aquestes prescripcions es redueix al fet que «[...] ja segueix aquestes prescripcions per voluntat pròpia en una autoproblematització anticipatòria» (*ibíd.*). Per al filòsof i sociòleg neerlandès-alemany Willem Lodewijk van Reijen (1938-2012), aquesta subtil infiltració del que és aliè en el jo simbolitza també la mort del subjecte:

*«Els subjectes són morts, ja no poden produir res, al contrari, són produïts. Nosaltres no parlem la llengua, la llengua ens parla [...] a nosaltres. Nosaltres no fem la tradició, la tradició ens fa a nosaltres» (van Reijen 1988, p. 398).*

Aquest cant del cigne postmodern al concepte de subjectivitat es pot, sens dubte, discutir, però, d'altra banda, no es pot passar per alt que els marcadors vinculants d'orientació també són un factor clau en els debats actuals sobre les formes d'expres-



sió i les normes d'èxit de l'educació (continua) com a desenvolupament del subjecte escassegen. Tot sembla encaminar-se a reforçar l'autonomia i la flexibilitat del propi subjecte del qual acabem d'acomiar-nos, ja que només sembla expressar-se en marcs prefabricats de recerca i representació del jo. En el desenvolupament descrit per van Reijen, però, només s'ha dissolt la lectura d'un subjecte que ja deixava de significar a les albors de la Il·lustració. La Il·lustració es va centrar en la raó i, per tant, també en qüestionar els poders suggestius de la tradició i el llenguatge –per què no també de la cultura digital?– la validesa dels quals ja havia estat notablement soscaçada, sobretot per la filosofia del llenguatge i l'educació. La tradició, el llenguatge i l'educació eren mers préstecs, que es van desintegrar des del moment en què el pensament va començar a ser cada cop més conscient de la seua pròpia constricció pels hàbits tradicionals, les formes lingüístiques d'expressió i els conceptes educatius tradicionals. No tot es va llençar per la borda (per exemple, els drets humans amb la seua promesa d'autonomia), però la seua justificabilitat última es va sotmetre contínuament a escrutini. El resultat ha estat un cultiu de la diversitat, la desestandardització i la flexibilitat, que en última instància també suggereix que l'educació de persones adultes i l'educació permanent haurien d'allunyar-se cada cop més dels conceptes estàndard i recórrer a interpretacions més diferenciades o granulars que es basen en el principi que –en casos concrets– les coses podrien ser completament diferents dels conceptes lingüístics.

L'educació de persones adultes contemporània ha d'orientar-se cap als processos socials actuals de canvi en la subjectivitat, la identitat i el curs de la vida, en lloc d'observar-los a través del mirall retrovisor del passat. Davant aquests evidents processos de canvi, es va intentar, per exemple en la sociologia de la «modernitat reflexiva» (cf. Beck 1997), desenvolupar noves formes de maneig mental i operatiu, que fins a cert punt estilitzaven el canvi mateix com a principal punt de referència de la subjectivació –fidels al lema: «L'únic permanent és la impermanència».

## **7. Cognició i emoció en els processos d'aprenentatge**

Des dels seus inicis i fins a l'actualitat, l'educació de persones adultes ha estat un afany principalment cognitiu. En general, l'atenció se centra en la mediació d'explicacions actuals o en l'acompanyament de processos d'aprenentatge reflexius mitjançant interpretacions distanciades, és a dir, menys relacionades merament amb el món de la vida. La majoria procedeixen del discurs científic, per la qual cosa és *la diferenciació de la consciència quotidiana mitjançant la científicació de perspectives i explicacions*, el que marca la pauta en l'aprenentatge de persones adultes fins als nostres dies. Als anys vuitanta, per exemple, van ser sobretot els treballs científico-sociològics (cf. Dewey 1982, entre d'altres) els que van intentar reexaminar la viabilitat del supòsit de la diferenciació. En el procés, es van posar cada vegada més en relleu al-

tres narratives, que van marcar la diferència entre el coneixement del món de la vida i el coneixement científic, i també van plantejar la qüestió de si les diferències estructurals entre les teories quotidianes provades i els conceptes científics poden resoldre's de manera fructífera en els processos educatius, i en quina mesura: aquí (en el cas de les teories) l'esforç per reduir la complexitat i clarificar, allà (en el cas de les teories científiques) la intersubjectivitat i l'ampliació de la complexitat i la diferenciació (Arnold 1985, p. 36). Això se centrava en l'al·lisonadora tesi per a l'educació de persones adultes «del caràcter vinculant reduït de les teories científiques per a la justificació de l'acció pràctica a la vida» (ibíd., p. 38):

*«Doncs fins i tot aquests patrons d'interpretació més intersubjectius i més complexos només s'integren en termes d'identitat a través de la integració interactiva en les expectatives de fons i els supòsits de certesa que s'ha format l'individu respecte en la seua història vital. Això vol dir també, per exemple, que les teories científiques adquirides pels participants en el curs de la formació contínua "científica" estan subjectes a les restriccions de la plausibilitat teòrica quotidiana i estan subjectes a la pretensió identitària-constitutiva de coherència» (ibíd.).*

Això va marcar clarament els límits d'una educació de persones adultes que s'esforçava per il·luminar i utilitzar correctament la raó. Van passar tres dècades més abans que aquesta desil·lusió amb la teoria educativa respecte a les condicions internes del creixement impulsés també l'educació de persones adultes a ajustar els seus conceptes –al principi ampliant molt cautelosament la seua visió, però després centrant-se cada vegada més en la «conscienciació» com el nou principi rector del treball educatiu que acompanya el creixement dels subjectes–.

L'ampliació de la perspectiva més enllà de l'aprenentatge purament cognitiu ja es percebia clarament al Memoràndum de Recerca per a l'Educació de Persones Adultes i la Formació Contínua presentat el maig de 2000 en nom de la Comissió d'Educació de Persones Adultes de la Societat Alemanya de Ciències de l'Educació. S'hi defineix l'aprenentatge de persones adultes com un autèntic procés permanent que

*«[...] no és només un compromís momentani amb problemes situacionals, sinó també sempre un projecte biogràfic. És cert que els reptes d'aprenentatge, i en certa mesura també les opcions de solució, que es presenten a les persones en les diferents fases i situacions de la vida són cada cop més grans. Tot i això, la seua realització i posada en pràctica es veuen "interrompudes" per les canviants situacions vitals.*

*El procés d'aprenentatge es caracteritza pels patrons i les estructures que s'acumulen gradualment al llarg de la vida per formar una individualitat*

*en què s'han incorporat totes les experiències d'aprenentatge. Així, doncs, la facilitació didàctica de l'aprenentatge individual té lloc en una relació creativa de tensió amb les estratègies de disseny adquirides històricament, habitualitzades i limitadores de l'aprenentatge» (Arnold et al. 2000, p. 7).*

Aquesta visió àmplia de l'aprenentatge d'adults també va fer preguntes de recerca que no es limitaven a la dimensió cognitiva del desenvolupament de la identitat i la competència dels adults. Entre les preguntes plantejades s'incloïen:

- *Com canvien les relacions entre els nivells cognitiu, afectiu i motor de l'activitat al llarg de les fases de la vida i en el context de l'especialització professional o la pràctica al llarg de la vida? (ibíd., p. 8)*
- *«Quines vies troben els adults per crear coherències individualment sostenibles, reeixides i basades en la realitat dels seus coneixements i habilitats?» (ibíd., p. 9)*

I:

- *«Com es relacionen els aspectes cognitius, afectius i motors de la competència en el maneig del coneixement?» (ibíd., p. 11)*

Aquesta visió ampliada de la identitat adulta i del desenvolupament de competències també reflectia el fet que el jo es replantejava de manera nova i diferent en els debats dels anys noranta. Es va començar a reconèixer amb més força que les persones adquireixen les empremtes bàsiques reals del seu jo a l'experiència densa. Això comença en sentir-nos lligats o deslligats en les primeres setmanes i mesos de la nostra existència al món, i continua en les interaccions a través de les quals sentim o no la nostra autoeficàcia. La persona que som o podem ser es forja en aquests contextos primerencs, i la substància del nostre pensament, sentiment i actuació adults té les seues arrels aquí. Només fins a cert punt som capaços de transcendir les maneres de ser al món que hem après en la infància. Per aquesta raó, l'investigador del cervell Gerhard Roth qüestiona radicalment l'optimisme educatiu generalitzat assenyalant amb sobrietat, per exemple, que el condicionament emocional d'una persona en particular ja és complet a una edat primerenca i es pot reconèixer com la forma «natural» de ser i resulta «cada cop més resistent a les influències posteriors» (Roth 2007, p. A la seua obra més recent «Sobre l'home»), el mateix autor resumeix el seu escpticisme davant del canvi amb les paraules següents:

*«La marcada autoestabilització de la personalitat [...] té una gran influència en el desenvolupament de la personalitat del nen a l'adult. Així ho confirmen les investigacions sobre el curs de la vida en el sentit que les persones*

*adopten ja a l'adolescència una determinada actitud bàsica, com ara una persona d'un optimisme immillorable o una persona que pensa o se sent lleugerament positiva o lleugerament negativa o un pessimista obstinat. Hi pot haver fluctuacions majors o menors causades per les circumstàncies de la vida, però tard o d'hora les persones tornen a la seua actitud bàsica» (Roth 2021, p. 106 i seg.).*

En aquest context, Roth també cita amb aprovació el psicòleg de la personalitat berlinès Jens Asendorpf, que considera que els canvis percebuts en un mateix (com a conseqüència de mudar-se de casa, començar la universitat, etc.) són un «error, o almenys una gran exageració» (*ibíd.*, p. 108). S'hi refereix:

*«Des del seu punt de vista, a partir del final de l'adolescència, som més propensos a triar els entorns que ens convenen en lloc d'adaptar-nos-hi activament» (ibíd.).*

L'educació de persones adultes és una d'aquestes influències posteriors el poder de canvi realment profund de les quals es qüestiona aquí fonamentalment. En el millor dels casos, un assessorament que se centre realment en la construcció emocional de la seua realitat, com el que trobem als entorns psicoterapèutics, el coaching o els programes de desenvolupament de la personalitat, els pot ajudar a abandonar vells hàbits i patrons d'interpretació i sentiment i a practicar una nova construcció de la realitat. Això no vol dir que l'educació de persones adultes haja de passar a un segon pla per deixar espai a una forma d'assessorament per al canvi amb base psicoterapèutica, ja que l'autocanvi no pot tindre un efecte durador en el context de processos d'aprenentatge acompanyats. Això no obstant, significa «que l'esforç necessari per aconseguir-ho ha de ser cada vegada més gran i els mètodes per aconseguir-ho cada vegada més específics» (Roth 2007, p. 12). S'aplica el següent:

*«Les persones només canvien a llarg termini si els objectius conscients i els motius inconscients coincideixen. Això significa que els motius del canvi han de tindre sentit al món d'experiències de la persona» (Roth 2021, p. 115).*

Aquestes indicacions no són totalment noves (simplement estan documentades amb més precisió en termes de fisiologia cerebral). El debat sobre el patró d'interpretació dels anys vuitanta ja es referia a les forces tenaces de la identitat adulta que lluiten per la «continuitat autobiogràfica» (Arnold 1985, p. 50 i seg.), i els debats sobre l'orientació del participant i la referència experiencial també apunten en aquesta direcció. No obstant això, a la pràctica curricular de l'educació de persones adultes, és a dir, als programes oferts per moltes institucions educatives, així com als plans d'estudi o als reglaments de formació, va continuar dominant l'enfocament basat en els

continguts. Els enfocaments veritablement reflexius de l'aprenentatge d'adults o fins i tot els conceptes d'ensenyament/aprenentatge «metacognitiu» (cf. Kaiser/Kaiser/Hohmann 2012) segueixen sense caracteritzar el corrent principal de la pràctica de l'aprenentatge d'adults actualment. Això és lamentable, ja que l'educació de persones adultes també està experimentant una transformació davant l'escalada de canvis en els entorns postmoderns de treball i aprenentatge causats per la digitalització (cf. Kurzweil 2014), l'era digital s'enfronta cada cop més a la qüestió de les seues contribucions efectives a la configuració i el suport dels processos de transformació personal, organitzativa i organitzativa. Per respondre a aquestes exigències, cal, segons la tesi de les consideracions següents, vincular més eficaçment la integració de les dimensions narratives i emocionals de l'aprenentatge d'adults que s'elabora merament al debat sobre els patrons d'interpretació i als conceptes d'orientació dels participants.

## **8. Emoció i narració al món digital**

La connexió entre emoció i narració, d'una banda, i entre tots dos aspectes i l'àmbit de la digitalització, de l'altra, no és evident a primera vista. L'emoció narrada no és l'emoció experimentada i, tanmateix, parlem de sentiments, els expressem, analitzem les causes que suposada o realment estan darrere d'ells, que són majoritàriament atribucions de causes, i així construïm l'emoció que se'ns escapa descrivint-la. El que és emocional és l'expressió física del sistema interior amb què ens sentim al món i les seues situacions actuals abans d'interpretar-les. L'expressió emocional també és fixa i ens defineix: són patrons emocionals apresos amb els que ens sentim al món abans que aquest ens parle i abans que hàgim desenvolupat els nostres patrons d'interpretació, que ens ajuden a trobar el nostre camí mantenint-nos «fidels» als nostres punts de vista, encara que els diferenciem i desenvolupem contínuament.

*A més de l'experiència d'autoeficàcia, sembla l'experiència de versemblança la que constitueix la nostra identitat, i la versemblança és una avaluació emocional, no cognitiva.*

La pedagogia com a ciència del curs de la vida i del canvi rastreja la interacció de patrons d'interpretació i emoció en el desenvolupament de la identitat i les competències, que determinen i transformen per una banda. El seu enfocament és l'expressió, la narració és el seu punt de partida empíric. Només podeu conceptualitzar el subjecte en els vostres moviments de cerca si us parla. Per això, molts mètodes pedagògics i de recerca es basen en el desencadenament de la narració. Tot i això, la pedagogia corre el perill de confiar en el que es parla i no reconèixer prou que aquest discurs es pronuncia amb una intenció estratègica. En ell, l'afany de versemblança s'ex-

pressa també amb les seues parts projectives, defensives o distorsionadores, és a dir, una lògica estructuradora més profunda sol estar inicialment tancada al subjecte articulador. Només s'obre a una visió teòricament diferenciada, que alhora sap que també ella només pot captar allò que aquesta mirada és capaç de captar. Aleshores s'aplica el següent: «La teoria és una brúixola, ens allibera de l'aferrament, de la determinació immediata, sensible» (Heydorn 1995, p. 66). Per tant, la narració ha de procedir en dues etapes: d'una banda, directament, expressant les atribucions de significat dels actors i, de l'altra, a través de la brúixola, rastrejant els patrons d'emoció i d'interpretació expressats en aquestes atribucions de significat. Aquest rastreig és l'objectiu comú de la recerca i el desenvolupament de la competència emocional.

En aquest context, els nous mitjans de comunicació s'han de valorar amb ambivalència. D'una banda, amplien els escenaris de les grans emocions –un aspecte que de vegades s'explora en termes de sociologia dels mitjans i teoria social–, però de l'altra, també obren espais de cultura de l'aprenentatge abans no imaginables per a l'autoaprenentatge guiat, que en principi també es pot utilitzar per ampliar la pròpia personalitat i l'autoreflexió emocional. No obstant això, els nous mitjans no només salven distàncies, sinó que també en creen de noves. No és tant la por a la tecnologia que impedeix a moltes persones utilitzar l'e-learning, sinó la idea profundament arrelada que com més personal és el contingut del procés d'aprenentatge, més indispensable és la relació cara a cara entre professor i alumne.

Les consideracions següents tracen la relació entre emoció i narració en el context de les possibilitats virtuals de cooperació i contacte ensenyament-aprenentatge. Es tracta de marcar algunes línies bàsiques de l'educació de persones adultes contemporània, que per una banda reconeix la importància de les emocions en els processos d'ensenyament-aprenentatge (cf. Arnold 2022; Arnold/Holzapfel 2008), però de l'altra és capaç de justificar l'enfortiment de l'autoreflexivitat emocional com a.

*L'aprenentatge emocional explícit és principalment experiencial, però també reflexiu*

El paper que tenen les emocions en els pensaments i accions de les persones ha quedat molt més clar en els darrers anys. Ara sabem amb certesa que no existeix la “cognició no contaminada” emocionalment (Nietzsche), i ara també hi ha una gran quantitat d'investigacions fisiològiques cerebrals fiables que expliquen on té l'origen “la construcció emocional de la realitat” (Arnold 2005) i com interfereix constantment en la nostra cognició, pensament i accions. En el procés, es van confirmar de manera impressionant els supòsits psicoanalítics fonamentals, així com els supòsits de la teoria de l'aferrament, que parteix de la base que l'experiència primerenca de l'aferrament es basa en una empremta emocional que es reforça amb experiències i aprenentatges pos-



teriors i que només es pot modificar marginalment. Com a adults, podem reconèixer els patrons dels nostres sentiments i pensaments a través de l'aprenentatge reflexiu, però poques vegades els dominem realment en la seua emergència situacional. Són aquests patrons els que ens obren el món tal com el coneixem. I és aquest reconeixement el que és capaç de donar-nos sentiments de familiaritat i, per tant, de confiança en les nostres accions, així com la repetició del nostre patiment i les crisis típiques de les nostres vides. Aquesta tipologia del jo adult se'ns pot obrir a través de l'aprenentatge reflexiu, que alhora viu de les teories i els conceptes en què es basa i que no són capaços de conduir-nos a una visió d'una realitat ontològica. En aquest sentit, l'aprenentatge reflexiu ens pot portar a comprendre com «organitzem les experiències i captem els significats» (Holtz 2008, p. 28) i ens relacionem amb el món.

No obstant, el coneixement per si mateix no cura. Per tant, l'aprenentatge reflexiu sempre és un aprenentatge incomplet, si definim l'aprenentatge com un canvi en el curs de la vida. Forma part d'un procés d'aprenentatge emocional, però no n'és el nucli, perquè manca el pas de la reflexió a l'acció canviada, un esforç difícil però possible. Aquest esforç només pot tindre èxit si s'hi afegeix l'experiència. La percepció pot canviar a través de l'experiència: El que al principi ens sembla igual perquè evoca el mateix ressò emocional que suposades experiències similars del passat pot canviar gradualment mitjançant comentaris, retroalimentació i replantejament. L'impuls emocional espontani a què estem massa disposats a cedir en una situació donada no desapareix per això, però els nostres pensaments, sentiments i accions no romanen inalterats pel que se'ns diu, se'ns retroalimenta i se'ns ofereixen interpretacions alternatives. Aquest procés de canvi sol anar acompanyat de grans inseguretats interiors: tot en nosaltres apel·la a la versemblança de la reacció coneguda (per exemple, fugir), però hem comprès que aquesta reacció es basa en una possible *interpretació* de la situació, que és la nostra interpretació i no un reflex sobri d'una realitat que es dona d'aquesta manera i no d'una altra, amb les respectives. En última instància, els nostres pensaments ens condueixen a les situacions emocionals que després exigeixen una determinada reacció emocional, un mecanisme que l'aprenentatge emocional ha de processar primer en una lliçó inicial.

L'aprenentatge emocional és l'expressió del constructivisme aplicat. Es basa en el determinisme estructural de la percepció i el comportament humans. No és l'efecte d'una realitat externa allò que explica –o fins i tot justifica– el nostre comportament, sinó

*«[...] tot el que passa en nosaltres té lloc en forma de canvis estructuralment determinats a la nostra estructura respectiva, que són els resultats de la nostra pròpia dinàmica estructural o que, com a canvis estructurals, estan vinculats a la nostra interacció amb el medi, però no estan determinats per ell» (Maturana 1996, p. 288).*

Els patrons interpretatius i emocionals de la nostra identitat estan significativament implicats en aquesta “pròpia dinàmica estructural interior”. Són aquests patrons els que focalitzen la nostra percepció, creen les interpretacions i reaccions que ens creen i ens condueixen a una interminable batalla sobre la realitat, que en realitat no és res més que un esforç desesperat per evitar haver de canviar o fins i tot renunciar a la nostra –anterior realitat–. Preferisc lluitar sempre sobre els mateixos temes de la mateixa manera que aturar-me a escoltar altres possibles interpretacions o fins i tot el motiu real del comportament del meu interlocutor sense reaccionar internament o externament.

L’aprenentatge emocional consisteix, en darrer terme, a desenvolupar una actitud autodistanciada. En primer lloc, cal silenciar la pròpia actitud de saber-ho tot i veure-la com una expressió del que és: un esforç desesperat per la plausibilitat emocional i la continuïtat, abans que es puguin abordar altres lliçons d’un procés d’aprenentatge emocional i es puguin esperar canvis sostenibles. La descoberta reflexiva d’aquests mecanismes té lloc a través de la focalització conscient i la creació mesurada de narratives. En primer lloc, els sentiments s’han de percebre de manera autoreflexiva i en autoobservació silenciosa i, a continuació, comunicar-se, per la qual cosa es poden distingir diferents etapes de narració, que van de baix a dalt en el diagrama següent:

| Passos de l’aprenentatge emocional |              | Etapas de la narració |                                                                                                                                                          |
|------------------------------------|--------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pas 4                              | Metacognició | Narració de 4t ordre  | Pregunta: Com «fabriques» exactament aquests pensaments? Recopila seqüències de pensaments típiques (sobre el rebuig, la ineficàcia, l’autoritat, etc.). |
| Pas 3                              | Cognició     | Narració de 3r ordre  | Pregunta: Quins pensaments acompanyen aquest sentiment? Com expliques o justifiques aquests sentiments?                                                  |
| Pas 2                              | Metaemoció   | Narració de 2n ordre  | Pregunta: Quan (en quines situacions) has tingut aquesta sensació? Descobriu els patrons que connecten aquestes situacions.                              |
| Pas 1                              | Emoció       | Narració de 1r ordre  | Pregunta: Quan sent que els sentiments en determinen la percepció? Quins sentiments sents? On sents què exactament?                                      |

*Fig. 3: Passos de l’aprenentatge emocional i etapas de la narració*

La realització deliberada d'aquests quatre passos marca una forma guiada i sovint també acompanyada de créixer a partir dels passos irreflexius i espontanis de sentiments i pensaments que determinen les nostres accions. Deixar enrere aquesta força determinant i prendre cada cop més el control dels processos de la nostra construcció emocional i cognitiva de la realitat és el que caracteritza el creixement interior d'una persona. La narració és el nivell en què els sentiments es poden comunicar a una contrapart i veure's des d'un nivell superior. Això crea un enfocament reflexiu del que se sent, i el canvi emocional i la maduració es fan possibles. Per tant, l'aprenentatge emocional sempre és un procés d'aprenentatge per etapes: comença amb l'experiència conscient del sentiment, seguida de la consideració metaemocional dels patrons subjacents. Aquest pas sol requerir suport o assessorament. Implica la percepció següent: ens sentim de manera similar en situacions semblants, i les nostres actituds davant del món es basen en aquesta fixació rutinària, que no surt a la llum en l'experiència directa. Per tant, cal reconèixer-les en el seu efecte "a la nostra esquena" i treure-les a la llum de l'autoobservació. Aquesta lliçó metaemocional ja els treu gran part del seu impacte espontani.

La cognició se centra en la percepció conscient, però també en les nostres interpretacions i narracions sobre allò que hem experimentat. A més, es pot observar i comprendre la connexió, sovint interrelacionada, entre pensament i sentiment. Podem imaginar sentiments, com demostren de manera impressionant els nombrosos exemples de profecies autocomplides de Paul Watzlawick. Una situació completament relaxada ens pot escapar emocionalment perquè els nostres pensaments catastrofitzen alguna cosa, cosa que llavors modela, almenys destructivament, la nostra manera d'afrontar un esdeveniment. Per tant, és un art ser capaç d'evitar aquestes escalades mitjançant l'ús de les possibilitats cognitives pròpies o ser capaç de pensar d'una manera corresponentment desescalant quan es produeixen les escalades.

A més de l'aprenentatge emocional explícit, l'objectiu del qual és augmentar l'autoreflexió emocional en la interacció i el lideratge, l'aprenentatge emocional implícit té una funció important en el context de l'aprenentatge autoorganitzat. Els qui aprenen a organitzar el seu propi aprenentatge i la resolució de problemes necessiten confiança en ells mateixos i capacitat per afrontar la por i la incertesa. Ambdues dimensions descriuen bases psicològiques importants per al desenvolupament de noves cultures d'aprenentatge. El desenvolupament i la utilització de disposicions d'aprenentatge autodirigit per part del subjecte que aprèn no sols consisteix a crear «diversitat», sinó també a fomentar la fortalesa de l'ego i experimentar («sentir») l'autoeficàcia. Tots dos aspectes caracteritzen el vessant emocional del procés. I totes dues dimensions s'han d'haver desenvolupat en el subjecte que aprèn abans que siga realment capaç de seguir amb èxit els seus camins d'aprenentatge.

|                                 |                                  |                                 |                                                                                                        |
|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Emocionalitat de l'autoeficàcia |                                  |                                 | Donar forma a la diversitat                                                                            |
|                                 |                                  | Fomentar l' apropiació autònoma | Didàctica facilitadora: organitzar oportunitats per a l'apropiació autònoma i l'auto-reflexió (guiada) |
|                                 | Ser capaç de sentir autoeficàcia |                                 |                                                                                                        |
| Desenvolupar un jo fort         |                                  |                                 |                                                                                                        |

*Fig. 4: El costat emocional de l'aprenentatge autoorganitzat*

Aquesta prioritització mútua dels aspectes emocionals i didàctics de l'aprenentatge autoorganitzat o autodirigit sol passar-se per alt en els debats actuals sobre didàctica d'adults. Les qüestions sobre la promoció i el desenvolupament de la competència emocional s'ignoren molt. La gran majoria dels enfocaments de l'educació de persones adultes es basen implícitament en la idea que permetre que les persones que aprenen busquen i adquireixen coneixements per ells mateixos reforçaran gradualment els seus poders del jo i el sentit de l'autoeficàcia. Al meu entendre, aquesta expectativa només és certa fins a cert punt. Com a mínim, l'experiència -sovint merament temuda- de la humiliació, així com el maneig après de l'ansietat, perjudiquen el desenvolupament d'una veritable emocionalitat d'autoeficàcia. Però sense elles maduren persones desconfiades de l'aprenentatge, els temors del qual no només es dirigeixen a les oportunitats d'aprenentatge que se'ls presenten, sinó –allò que és encara més fonamental– a si mateixes i a la seua capacitat per organitzar el seu aprenentatge. Per tant, un canvi exitós a la cultura de l'aprenentatge requereix conceptes didàctics per a adults que tinguen sempre presents totes dues dimensions. En aquest sentit, Anke Grotlüschen i Henning Pätzold assenyalen que “l'aprenentatge dels sentiments no es pot canalitzar únicament a través d'oportunitats d'aprenentatge individuals i especials” (Grotlüschen/Pätzold 2020, 50). Més aviat

*«[...] cal un maneig segur d'això directament en la situació. Una manera pot ser tematitzar les emocions com una avaluació legítima, però no necessàriament 'correcta' d'una situació; per exemple, preguntant quin tipus de sentiment significa 'estar-ne fart' i quines podrien ser les seues possibles causes» (ibíd.).*

Què signifiquen aquestes consideracions per a la inclusió dels nous mitjans en la reorganització dels processos d'ensenyament-aprenentatge a l'educació de persones adultes? En primer lloc, el següent: les indicacions específiques són les generals. Tot i que els nous mitjans tenen possibilitats específiques per escenificar realitats d'aprenentatge i formes d'accés i ús còmodes, sensibles alhora i individualitzades, l'apropi-

ació per part del subjecte també en el tracte amb les realitats mediàtiques, el projecte també està subjecte a les interaccions descrites entre l' *emocionalitat de l'autoeficàcia, d'una banda, i la disposició didàctica possibilitadora*. Els nous mitjans no faciliten l' apropiació del tema per se; al contrari, sembla que també tenen el perill de trobar una oferta d'aprenentatge mediàtic en una actitud consumista. Tot i això, els nous mitjans formen part del món modern des de fa molt de temps, i als usuaris se'ls exigeix ser més actius, sobretot en els sectors del joc i d'Internet, del que la nostra imatge de la televisió faria esperar. Per això, la didàctica no pot pretendre que tot segueix igual amb els nous mitjans. Més aviat, és important utilitzar les possibilitats específiques que ofereixen les noves tecnologies en els entorns d'aprenentatge multimèdia, no per si, sinó amb vista als requisits descrits de l'aprenentatge autodirigit i sostenible, de manera que no es produïsquen els possibles desavantatges.

L'acrònim *PAUSE*<sup>22</sup>, format pels aspectes següents, pot servir com a quadrícula orientativa aproximada:

#### **P**rocesualitat

L'aprenentatge sostenible d'adults requereix una lògica d'apropiació que segueixca la lògica del que és viu. L'èxit del desenvolupament de competències no es caracteritza per productes que s'adopten sinó per processos (per exemple, la resolució de problemes) que es posen a prova, es dissenyen i es practiquen. Els nous mitjans de comunicació ofereixen nombroses oportunitats d'aprenentatge a través de tasques o estudis de casos, però també de cooperació en xarxa en comunitats professionals d'aprenentatge.

#### **A**utenticitat

El sentiment d'autenticitat sorgeix del reconeixement per part de la persona que aprén. Aquesta constatació té inicialment conseqüències fonamentals per a la situació de l'aprenentatge: La persona que aprén ha de tindre l'opunitat de relacionar els enfocaments explicatius, instruments o similars que troba al programa d'ensenyament amb la seua pròpia experiència pràctica. Per això, l'orientació a casos concrets té una importància fonamental per als processos educatius sostenibles.

Tot i això, la dimensió de reconeixement de l'aprenentatge també està vinculada a conseqüències fonamentals per a la dimensió emocional, que no només faciliten l'aprenentatge sostenible. Per exemple, la persona que aprenen també reconeix experiències d'exigències excessives i estrès o alienació en un context d'aprenentatge determinat, i de vegades el seu aparell cognitivo-emocional s'adapta a l'aprenentatge precisament quan els sentiments negatius familiars els ho indiquen. Cal un desenvolupament gradual d'altres sentiments d'aprenentatge fins que aquesta contaminació es supera eficaçment per contextos passats d'aprenentatge.

<sup>22</sup> Els termes alemanys formen un acrònim que equival a la paraula anglesa per designar *pausa*.

L'acrònim no s'ha pogut mantindre en valencià.

### **[U] *Inmediatesa***

L'ensenyament i l'aprenentatge són dos sistemes que sembla semblar l'experiència en relació mútua. Només gradualment es va estenent en la investigació constructivista de l'ensenyament-aprenentatge la comprensió de la dissociació de tots dos sistemes. Aquests coneixements també repercuteixen en la imatge de la (suposada) immediatesa de la coevolució dels conceptes de tots dos sistemes. L'ensenyament i l'aprenentatge només es relacionen entre si segons les especificacions pròpies i, per tant, no es relacionen entre si. Per tant, l'ensenyament només pot proporcionar espais experiencials per a l'aprenentatge autodirigit. Aquest és el punt de partida de la professionalitat pedagògica veritable, però també ho és de l'ús dels nous mitjans per a processos d'aprenentatge sostenibles.

### **[S] *Autocontrol***

L'aprenentatge autodirigit requereix una relació estratègica amb el propi aprenentatge. Per aconseguir-ho, les persones que aprenen han d'aprendre a adoptar una posició d'observador en relació amb els processos d'aprenentatge propis i tindre experiència en mètodes d'aprenentatge. Això es desenvolupa en processos d'aprenentatge autoreflexius en què les persones que aprenen poden reflexionar sobre les vies d'adquisició pròpies i analitzar els resultats dels mètodes d'aprenentatge. Aquests moviments d'aprenentatge autodirigit poden ser estimulats i acompanyats per l'e-coaching, que també s'aplica als processos d'aprenentatge profund que tenen a veure amb l'auto-concepte, com demostren els estudis (cf. Trager/Wilbers 2008).

### ***E xperiència***

L'aprenentatge sostenible és un aprenentatge profund. No obstant això, l'expansió o el canvi sostenible de competències, així com el desenvolupament d'actituds, no es poden aconseguir realment sense una reconstel·lació emocional de les situacions formatives originals, com suggereixen els resultats de investigacions recents sobre el cervell (cf. Roth 2007, 2021). Sembla que hi ha molts indicis que aquestes reconfiguracions no es poden aconseguir realment sense una presència d'assessorament en el sentit d'una contrapart empàtica. Tot i això, l'e-coaching també pot assumir una funció d'acompanyament en aquests contextos, proporcionant al client oportunitats per a la prova guiada de nous patrons d'avaluació i comportament, l'avaluació dels quals, tanmateix, sempre requereix el debat i la reflexió conjunta en la trobada personal.

## **9. La didàctica per a adults de l'aprenentatge mediàtic i sensible a les emocions**

L'emocionalitat i l'ús dels nous mitjans de comunicació en els processos de desenvolupament de competències només sembla que siguin socis desiguals a primera vista. La suposició òbvia que la proximitat i la immediatesa de l'expressió emocio-

nal només es poden utilitzar eficaçment per a l'aprenentatge a través de la proximitat i l'afecte a la trobada no resisteix un examen més detingut. Aquí, les empremtes arrelades de la cultura de l'aprenentatge obstrueixen l'accés de l'observador al potencial real de l'e-learning i l'e-coaching per als processos d'aprenentatge transformadors de competències (cf. Arnold/Lermen/Haberer 2017).

Hi ha tres consideracions en particular que ens porten a noves formes d'escenificació multimèdia de les oportunitats d'apropiació per a les persones que aprenen a la formació contínua, que també són capaces de tindre en compte les percepcions sobre la importància fonamental de l'emocional per a l'aprenentatge i el canvi en els adults:

(1) Comprova el valor didàctic de la producció escollida.

L'ensenyament a l'aula (per exemple, les lliçons) és abans que res una tècnica de distribució les arrels històriques de la qual es remunten a l'època anterior a Gutenberg. En aquella època, es llegia en veu alta per transmetre coneixements, per «repartir-los» en un acte gairebé sagrat. No hi havia cap altra forma de distribució, per la qual cosa la tradició oral es va poder convertir en la forma universal de distribució. La difusió dels llibres i, encara més, l'aclaparadora disponibilitat de diverses fonts de coneixement han fet supèrflua la posició de monopoli d'aquesta forma de distribució, que només ha pogut sobreviure perquè l'ensenyament en aquesta forma tradicional continua dominant la nostra imatge de la interacció entre l'ensenyament i l'aprenentatge.

Una prova de valència didàctica examina el valor (o valència) empíricament verificable d'un entorn didàctic-metodològic per al desenvolupament de determinats tipus de competències. Això es pot basar en la idea que el desenvolupament de competències autodirigides, així com socials i emocionals, és més probable si la lògica d'adquisició ja conté elements de les situacions en què s'aplicaran les competències desitjades més endavant a la vida. Per tant, les qualificacions clau i la “competència reguladora individual” –com diu el primer informe nacional sobre educació d'Alemanya– no es poden desenvolupar en cultures de lideratge determinat externament o fins i tot de disciplina total (cf. Arnold 2007).

Per aquest motiu, totes les formes de captar el que és nou estan cobrant importància pel que fa a les competències didàctiques. Cal fer esment de l'ús de materials d'autoaprenentatge, com els utilitzats per Maria Montessori, formes d'autoaprenentatge guiat o aprenentatge a distància, així com modalitats d'aprenentatge electrònic. Aquestes formes se centren conscientment en la capacitat d'apropiació de les persones que aprenen, per a això, per descomptat, cal fer alguna cosa en les mesures educatives preparatòries, encara que només siga proporcionar prou espai per a l'autoaprenentatge, així com per a la pràctica i les proves cooperatives. L'apropiació autodirigida “viu” així d'un canvi en la cultura d'aprenentatge que no només s'esforça pel subjecte autoactiu, sinó que ja ho pressuposa com a actor en el procés d'aprenentatge, tant conceptualment com a la pràctica educativa.



(2) L'aprenentatge també és una reconstel·lació emocional o un moviment orientat cap al món interior. Per tant, reconstrueix l'experiència de l'eficàcia pròpia!

Sovint, les cultures d'aprenentatge predominants continuen sent cultures d'incapacitació innecessària però ritualitzada o, de vegades, fins i tot insults a les persones que aprenen. També s'hi experimenten i reconstitueixen constantment estats emocionals d'inddefensió. No és casualitat que la por siga l'emoció més investigada en contextos d'ensenyament-aprenentatge. En canvi, la base emocional de l'experiència de l'autoeficàcia s'ha investigat comparativament poc. Es pot dir el mateix de la base emocional de l'orientació als recursos. És la certesa emocional del subjecte de ser capaç de dominar amb èxit possibles reptes amb les seues pròpies competències disponibles allò que determina en última instància allò que l'individu confia a ser capaç de fer i fins a quin punt confia que pot adaptar constantment les seues competències als canvis mitjançant l'aprenentatge. Hi ha molts indicis que aquest equipament emocional bàsic es va iniciar o descuidar bé en les experiències d'aferrament del subjecte. Malgrat tot l'optimisme pedagògic, una maduració posterior cap a una experiència emocional d'autoeficàcia sembla possible només fins a cert punt i requereix un enquadrament emocional específic del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest enquadrament emocional té alguna cosa a veure amb la individualització del contacte d'assessorament amb la persona que aprén, així com amb la regularitat i el caràcter constructiu de la retroalimentació. L'ús de teletutors o formes virtuals de coaching, per exemple, pot assumir aquí funcions importants, sempre que aquests components d'acompanyament segueixen un enfocament basat també en la pedagogia emocional i no només en un disseny tecnològicament possible.

### *(3) Beneficia't de la comoditat i de les possibilitats d'establir contactes virtuals.*

L'ús d'oportunitats d'aprenentatge virtual ja va de la mà d'un canvi fonamental en les cultures d'aprenentatge. L'ensenyament –especialment a universitats i instituts– és cada cop més còmode, més transparent i, per tant, més públic. Els estudiants es veuen alliberats en gran mesura de la tasca de prendre apunts, ja que poden accedir fàcilment en línia als textos essencials, les il·lustracions i els materials complementaris i aprofundits. L'estudi permet ensenyar sense presència o amb presència ocasional, mentre que la trobada amb el professor s'ha de legitimar de manera nova i diferent. Així, els professors poden tornar a ser més accessibles per als estudiants; reorganitzen la seua distribució del coneixement i estan disponibles com a persones recurs (terme tècnic per referir-se al suport que reforça els recursos), assessors i mentors.

Més fonamentals són els canvis derivats de la connexió en xarxa dels programes oferts per diferents proveïdors (per exemple, les universitats). D'aquesta manera, els estudiants no estan únicament “a mercè” de l'oferta institucional “aleatòria” de, per exemple, una universitat o un professor universitari, sinó que poden “afegir” al seu propi pla d'estudis els coneix-

xements generalment més especialitzats dels professors d'altres universitats i optimitzar-ne així els estudis o especialitzar-se en àrees en què la seua universitat d'origen només ofereix una oferta marginal o cap. En el context d'aquesta interconnexió, el paper dels professors universitaris també està canviant. Encara que ells mateixos continuen sent acadèmics reconeguts a les seues pròpies àrees d'especialització en la investigació i les seues pròpies publicacions, també són responsables d'una xarxa de col·legues competents a altres universitats, s'asseguren que els estudiants tinguen plans d'estudi adequats i també són responsables de la creació de xarxes socials i el compromís entre els que treballen a diferents llocs.

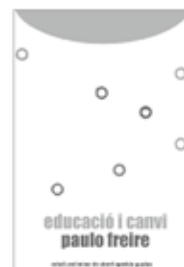
### **Referències bibliogràfiques**

- ARNOLD, R.: Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das «Lob der Disziplin». Heidelberg 2007
- ARNOLD, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985.
- ARNOLD, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2005.
- ARNOLD, R.: Die persönliche Bildungsverantwortung stärken. Perspektiven einer innenweltorientierten Erwachsenenbildung. En: Forum Erwachsenenbildung, 4 (2023) pp. 33-36.
- ARNOLD, R.: Emotional kompetent agieren. Das eigene Denken, Fühlen und Handeln bewusst verstehen und verändern. Wiesbaden 2022.
- ARNOLD, R.: Nichtwissende Beratung. Von der Intervention zur Übung. Baltmannsweiler, 2019.
- BARTHELMMESS, M.: Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht. Göttingen, 2016.
- ARNOLD, R./ERPENBECK, J.: Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler, 2014.
- ARNOLD, R./HOLZAPFEL, G. (ed.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Baltmannsweiler 2088
- ARNOLD, R./LERMEN, M./HABERER, M. (ed.): Selbstlernangebote und Studienunterstützung. Vol. III sobre la conferència d'especialistes «Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!». Baltmannsweiler 2017.
- ARNOLD, R./NUISSL, E. /ROHS, M.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler 2017.
- BAUER, U.: Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung. En: GEULEN, D. /VEITH, H. (ed.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart 2004, pp. 61-92.
- BECK, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M. 1997.
- BERNARD, A.: Komplizen des Erkennungsdienstes. Das Selbst in der digitalen Kultur. 2a. ed. Fráncfort 2017.

- BITTNER, G.: Der Erwachsene. Multiples Ich in multiplerWelt. Stuttgart 2001.
- BORINSKI, F.: Gespräch am 17.3.1986 in Baden-Baden mit Bernd Besch und Heinz Lang. [Conversa realitzada el 17.3.1986 a Baden-Baden amb B. B. i H. L.] en: 40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloss Göhrde. Göhrde 1986, pp. 47-72.
- DE SHAZER, S.: Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. 25<sup>a</sup> ed. Heidelberg, 2022.
- DETJEN, J.: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. München 2013.
- EQR (EUROPÄISCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN) [MARC EUROPEU DE QUALIFICACIONS]. EN: HOJA INFORMATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA, C111/1 de 6.5.2008. Brussel·les 2008.
- FAULSTICH, P. /ZEUNER, C.: Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Bezüge. Bad Heilbrunn/Obb. 2001.
- FOUCAULT, M.: Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesungen am Collège de France 1982/ 83. Frankfurt 2009b.
- FOUCAULT, M.; Der Mut zurWahrheit: Die Regierung des Selbst und der anderen II. Vorlesungen am Collège de France 1983/ 84. Fráncfort 2009a.
- GIESEKE, W. /MEUELER, E. /NUISSL, E. (Hrsg.): Zentrifugale und Zentripedale Kräfte der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [Anuari de 1888 de la Comissió de Formació de Persones Adultes de la Societat Alemanya de Ciències de l'Educació]. Mainz 1989.
- GROTLÜSCHEN, A./PÄTZOLD, H.: Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld 2020.
- HEYDORN, H.-J.: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Liechtenstein 1995. Liechtenstein 1995.
- HOLTZ, K. L.: Einführung in die systemische Pädagogik. Heidelberg 2008.
- HOLZKAMP, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Stuttgart 1993.
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. En: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3/1983, pp. 91-103.
- KAISER, A. / KAISER, R. /HOHMANN, R. (Hrsg.): Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK. Bielefeld 2012.
- KUCKLICK, C.: Die granulare Gesellschaft: Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst. Múnich 2015.
- KURZWEIL, R.: Menschheit 2.0. Die Singularität naht. 2<sup>a</sup> ed. revisada. Berlín 2014.
- LIVINGSTONE, D. W.: Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT, 2001.

- LUDWIG, J.: Modelle subjektorientierter Didaktik. En: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 2005, 1, pp. 75-80.
- LYOTARD, J.: Immaterialität und Postmoderne. Berlin 1985.
- MCCLELLAND, C. E.: Die Professoren an der Friedrich-Wilhelm-Universität. In: Geschichte der Universität Unter den Linden. Bd. 1: Gründung und Blütezeit. Hrsg. von E.Tenorth und C.E. McClelland. Berlin 2012, pp. 427-512.
- MEUELER, E.: Lob des Scheiterns. Baltmannsweiler 1993.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. 2a. ed. Freiburg 1965.
- ROSA, H.: Unverfügbarkeit. 3a ed. Viena/Salzburg, 2019.
- ROTH, G.: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich uns andere zu ändern. Stuttgart 2007.
- ROTH, G.: Über den Menschen. Frankfurt 2021.
- SCHÄFER, E.: Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von den Universitätsausdehnungsbewegungen bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1988.
- SCHÄFFTER, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2011.
- SCHARMER, C. O.: Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing. San Francisco 2009 (cit. segons la trad. alemana: Heidelberg, 2009).
- SCHMIDT, G.: Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung. Heidelberg, 2007.
- SENGE, P. et al.: The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World. Nueva York 2008 (trad. alem. Heidelberg 2011).
- SPRANGER, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Berlin 1922.
- TRAGER, B. /WILBERS, K.: Selbstreflexion als besonderer Lernprozess. E-Coaching: Wege zur Unterstützung mittels E-Learning. En: Geißler 2008, pp. 55-70.
- TRICKER, R. A. R.: Die Beiträge von Faraday und Maxwell zur Elektrodynamik. Braunschweig 1974.
- VAN RELJEN, W.: Das unrettbare Ich. En: Frank, M. et al. (ed.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt 1988, pp. 373-400.
- WILLKE, H.: Strategien der Intervention in autonome Systeme. En: BAECKER, D. et al. (ed.): Theorie als Passion. Frankfurt a.M., 1987, pp. 333-361.
- ZIMA, P. V.: Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen, Basilea 2000.

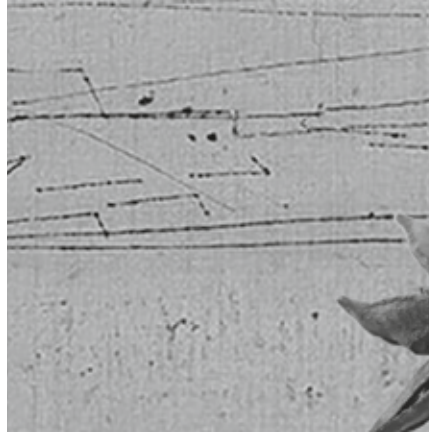
# a biblioteca paulo freire



DISTRIBUCIÓ

PAPER  
PLEGAT  
INDUSTRIA GRÀFICA

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



## Un model d'escola municipal d'educació de persones joves i adultes i el seu paper en el context sociopolític actual

*Màrius Martínez Muñoz, professor titular d'orientació professional;  
Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB*



*The ideas of Dewey, Freire, Gelpi, Jarvis, Lindemann or Tawney differ in many ways, but all have a vision of learners as active, powerful, engaged and ethically important subjects in learning processes and the social construction of knowledge.*

*Such premisses prejudiced us to look at people not as the objects of policy but as subjects; not as subjects of the state but as intelligent, thinking citizens; not as consumers of learning products but as creative designers of learning processes; not as atomised, eternally excluded individuals but as self-governing and inventive adults entitled to contribute in educated democracies”*

*HOLFORD, J. (2023; pp.13-14)*

Fa dos anys, el juny de 2023, signava un article a propòsit del panel d'educació d'adults de la Diputació de Barcelona (Martínez, 2023) citant Holford. La cita resumeix una idea clau que s'arrela en els clàssics però que es projecta en l'actualitat i cap al futur amb extraordinària força: concebre les persones adultes com a agents actives de la construcció del que anomena democràcies educades. Aquesta

visió encara utòpica –tal com esmenta el propi autor– ha d'estar present en qualsevol reflexió sobre l'educació de persones adultes. En definitiva, es tracta de situar les persones adultes, els potencials participants, al centre de la mirada. I per això torno a començar amb la mateixa cita per la seva potència i permanent actualitat.

### **Quin és el context des del que podem pensar en un model d'escola de formació de persones adultes?**

El món ha patit una pandèmia que ha impactat al conjunt de la societat i que ha posat de manifest la importància de la col·laboració, de l'aprenentatge, de la interconnexió dels fenòmens globals i els seus efectes locals i de la necessitat d'un canvi de paradigma en el funcionament de la nostra societat. Un canvi que ha de considerar el canvi climàtic, la necessitat d'avançar cap a un model de decreixement, d'una economia decididament verda, d'impulsar models de mobilitat sostenible i la importància de la col·laboració en un marc de justícia global. La geopolítica dominant però no ha anat en aquesta direcció, i els plantejaments negacionistes (tant de l'emergència climàtica primer com de l'actual evidència de canvi climàtic, com també de les mesures contra la COVID19, per citar dos exemples paradigmàtics) i el creixement dels autoritaris i poc democràtics moviments populistes i xenòfobs, sense precedents des de la segona guerra mundial, han anat trobant contextos d'expansió i han obtingut i capitalitzat electoralment beneficis del malesstar i la precarització del benestar que afecten moltes de les nostres comunitats.

Vivim en una societat informacional, on, tal com adverteix Proctor (2008) es dissemina deliberadament la falsedat, la mentida o es construeix a propòsit la ignorància col·lectiva generant un estat essencialment emocional on la raó, les dades, la ciència, el coneixement es banalitzen o ridiculitzen.

Ens trobem immersos també en el debat sobre la intel·ligència artificial que impacta en el món professional i laboral però també en el formatiu i que haurà de portar a noves anàlisi dels desafiaments, de les escletxes i amenaces però també i en clau més positiva, de les oportunitats que pot generar també en l'àmbit de l'educació de persones adultes per incorporar noves formes i solucions tecnològiques i també nous elements d'alfabetització i apoderament digital i de noves oportunitats formatives.

També tenim ben a prop l'enèsim conflicte bèl·lic i un terrible genocidi que fa tornar a albirar un món dividit en blocs i de conflictes (que són presents a tot el món però que sacsegen la vella Europa quan es produeixen tant al costat de les nostres fronteres) i d'una nova remilitarització dels estats i del creixement de l'imaginari confrontacional de les nostres societats i d'un increment impensable de la despesa i de la col·laboració militar en la vella lògica actualitzada dels blocs.

Som, en definitiva, en un moment de crisi, que caldria aprofitar per repensar què volem ser i quin és l'horitzó al que volem atansar-nos. El món de l'educació de persones adultes no en podrà restar al marge.



Per parlar de models d'educació de persones adultes partim decididament d'una concepció de l'Educació de Persones Adultes derivada dels principis de la Justícia Social i d'una concepció d'aquesta modalitat formativa vinculada a l'educació al llarg i ample de la vida. Aquesta afirmació ha de considerar, tal com assenyalen Holford i altres (2023) que la formació de joves adults no és una preparació per a la vida adulta sinó part d'aquest procés de formació que s'estén al llarg de tota la vida. Tampoc té només una funció compensatòria sinó que té caràcter propi i abasta tots els àmbits de desenvolupament de les persones i les comunitats -cívic, ciutadà, polític, associatiu, cultural, formatiu i no només els instrumentals. De cap altra manera es poden afrontar tots els desafiaments que tenim al davant.

Com es generen més i millors oportunitats d'aprenentatge per a tothom en aquests contextos? Per abordar-ho, de manera breu i introductòria, vull parlar de l'oferta als centres, dels i de les professionals que hi treballen, de les persones participants –i les no participants –, de la inclusió, de l'orientació i l'acompanyament i del treball en xarxa.

### **L'oferta formativa diversa, modular i descentralitzada**

L'oferta formativa per a persones adultes segueix responent en molts casos a situacions no resoltes per a una part d'aquesta població, en clau essencialment socio-econòmica, tal i com apunten també en el context internacional Benavot i altres (2022). L'arribada de la Intel·ligència Artificial (IA) i les seves implicacions hauria de refermar la importància de la FPA com a factor d'apoderament i emancipació front a l'univers informacional de notícies i informacions falses o esbiaixades que amaren les xarxes socials i els dispositius mòbils i en conseqüència l'univers referencial de bona part de la població. Una utilització informada i crítica dels recursos TIC ajuden a combatre la desinformació o la manipulació informativa que sovint patim.

La formació però és també la resposta a moltes altres necessitats o inquietuds de tipus cultural, cívic-social i ciutadà i naturalment les vinculades a projectes formatius i professionals i per això és important que sigui diversa, modular, per adaptar-se a ritmes i situacions diferents i canviants i que sigui fruit de la participació, en el seu disseny i oferta, de les persones que la segueixen.

### **El professorat**

La feminització de la professió docent en l'àmbit de persones adultes mostra també una tendència en la distribució de homes i dones, essent l'àmbit educatiu, d'acció social, de les cures i l'atenció a les persones majoritàriament feminitzat front als àmbits tecnocientífics tradicionalment ocupats majoritàriament per homes. Aquesta distribució requereix d'una reflexió més extensa en clau d'emancipació, prestigi, projecció, reconeixement, poder... que no cap en aquest article però que cal deixar apuntada.

També cal deixar apuntat el caràcter diferencial i específic de l'educació de persones adultes que hauria d'implicar una formació específica per al col·lectiu que imparteix la seva docència en aquests centres. D'altra banda, la necessària diversificació dels perfils professionals hauria de considerar en primer terme els i les professionals de l'orientació i la incorporació de funcions d'orientació en els perfils docents.

### **La participació de les persones adultes**

Les persones participants en l'oferta formativa de les escoles de FPA segueix essent majoritàriament dones, tret d'alguns programes específics on els homes són una gran majoria. L'educació de persones adultes aplega en un mateix centre tot l'espectre de persones adultes i totes les condicions personals socioeconòmiques i culturals del territori on s'ubica. Un dels desafiaments més importants és el de la participació que té a veure en primer lloc en reflexionar sobre els "no participants". Qui són? On són? Perquè no participen? I en segon lloc, amb les pròpies participants i en quina mesura efectivament ho fan: poden decidir sobre el tipus d'oferta? Sobre els mètodes? Sobre horaris i organització? Sobre la governança del centre? Són persones actives en la creació de grups i associacions que neixen o podrien néixer al propi centre?

Parlar de persones participants en comptes de parlar de 'alumnat té connotacions semàntiques i referencials específiques: el terme alumne al·ludeix al context escolar i d'aprenentatge i a un rol de persona que aprèn – element cert, d'altra banda – però pot limitar la seva agència. El seu rol actiu i emancipat en el procés en el que ha de participar és el que cal destacar i per això sempre prefereixo parlar de persones participants. El terme participant es vincula justament amb aquest rol més actiu que depassa l'àmbit formal de l'espai aula i permet concebre l'experiència com a oportunitat per prendre part activa en associacions o en la pròpia governança del centre, en la tria o disseny de les accions formatives i en la seva avaluació. Aquí són novament pertinents les paraules de Holford (2023) que obren l'article.

### **L'orientació i el seguiment: una funció emergent**

Existeix una necessitat objectiva d'orientar i acompanyar les persones participants dels centres que presenten demandes en relació al seu itinerari formatiu i als seus projectes personals. Front a aquesta necessitat abastament objectivada i copsada, els centres es mobilitzen i procuren atendre-la de la millor manera possible. L'orientació és però una pràctica deficitària: la FPA pateix l'absència de personal orientador i també de formació específica en matèria d'orientació i acompanyament per a formadors i docents de l'àmbit.

El seguiment de les persones que han participat en processos formatius, s'hauria d'institucionalitzar progressivament no només perquè és un instrument valuós per a l'avaluació institucional i permet tenir informació encaminada a la millora de l'oferta

ta formativa, dels mecanismes d'acompanyament i orientació sinó perquè també respon a la necessitat de consolidar relacions en xarxa amb altres recursos del territori. No disposar de dades sobre els itineraris que segueixen les persones participants en la formació a continuació d'haver-la acabat suposa prendre decisions no basades en l'eficàcia o encert de les accions formatives proposades i desenvolupades. El seguiment s'acostuma a interessar, segons els casos, per la inserció laboral i per la continuïtat d'estudis, factors associats a l'assoliment però cal afegir també els índex d'assoliment en tots els cursos o programes formatius encaminats a la preparació per a l'accés a altres etapes o modalitats formatives o els que afavoreixen la creació i la participació cívico-ciutadana.

### **La inclusió als centres**

Molts centres de FPA declaren no disposar de projectes d'afavoriment de la inclusió com tampoc no disposen de serveis de cura per afavorir la participació de persones amb persones al càrrec. Les beques o ajuts segueixen essent escasses i el seguiment i acompanyament tampoc queda garantit. Molt probablement els recursos disponibles no ajuden a desenvolupar aquest vessant però novament caldria buscar fórmules per a que cada centre disposés d'un pla i dels protocols i les persones (professionals) que contribueixin a la inclusió de qualsevol persona que necessiti o desitgi participar en processos formatius.

La qüestió dels "no participants" segueix afectant a molts centres. La no participació pot entendre's des de les anàlisi de les situacions individuals i comunitàries però també des de les condicions institucionals i els mecanismes que permeten superar barreres i que ajuden a eliminar les barreres estructurals que diferencien, segreguen i estigmatitzen persones i grups, que fan més difícil la incorporació de tots els col·lectius que necessiten l'educació de persones adultes com a factor de emancipació. L'anàlisi dialèctica dels dos factors (els d'origen individual o comunitari i els d'origen estructural) ha de permetre una millor comprensió de les causes d'aquesta situació però sobretot articular mesures des del component estructural o institucional per a fer-ne front.

### **La col·laboració i el treball en xarxa**

Quina és la xarxa d'oferta de formació per a persones adultes al territori? Com s'articula i s'interrelaciona. Ja fa molts anys que Manel Castells (1996) va descriure el poder de les xarxes. Aquesta idea ja antiga i sovint desvirtuada, vol posar en valor la importància d'establir connexions (en forma d'intercanvi d'informació, de coneixement, de col·laboració, de recursos, de reivindicacions o d'activitats) per tal d'eixamplar les possibilitats per a persones, col·lectius, institucions i comunitats. El treball en xarxa en educació de persones adultes és una oportunitat per a eixamplar horitzons,

per aprendre dels altres i per compartir tot allò de bo que fem cadascú de nosaltres en el nostre àmbit d'actuació.

La connexió dels centres amb el seu entorn (que també s'afavoriria, de manera complementària, mitjançant els accions de comunicació i difusió de la pròpia activitat) és un factor d'impacte important que connecta cada centre amb el seu territori i la seva comunitat. En la mesura que els centres troben mecanismes per a col·laborar o participar en altres activitats i que s'estableixen xarxes de col·laboració

## Conclusions

Tal com assenyalen Holford i altres (2023) els països nòrdics mostren una realitat relacionada amb l'educació de persones adultes i estat del benestar força admirat i referencial per a la resta del continent. Aquest estat del benestar té un conjunt de trets que encoratgen les persones adultes a participar en les activitats formatives: la relació estreta entre formació i polítiques de treball; unes estructures relacionals robustes, una societat civil que engloba l'educació pública de persones adultes i les associacions d'educació de persones adultes i finalment, un fort èmfasi en l'equitat. Cal perseguir aquestes característiques per impulsar una major participació en la formació de persones adultes per part de col·lectius que segueixen estant infra-representats. La connexió entre formació i polítiques públiques d'ocupació però també polítiques més amples d'abast socio-econòmic i comunitari i també la interconnexió de les diferents polítiques públiques, locals i de país, haurien de permetre potenciar aquesta modalitat formativa. L'enfortiment i promoció de l'activitat associativa al voltant de la formació de persones adultes permet crear sinergies entre la formació i la participació associativa, cívica, cultural i ciutadana. Finalment, l'èmfasi en l'equitat esdevé un darrer element de referència que també ha de caracteritzar la FPA però que ha de seguir essent un dels criteris nuclears per a satisfer les necessitats i oportunitats d'aquells sectors poblacionals que més ho necessiten.

L'educació de persones adultes és un factor d'emancipació individual, col·lectiu i societal. Individual perquè permet a persones incrementar el seu potencial, la presa de decisions i les eleccions de qualitat i la llibertat efectiva d'actuació davant l'esdevenidor. És però també un factor d'emancipació col·lectiva perquè permet a col·lectius –especialment els més vulnerables– expressar les seves necessitats i objectius i trobar entorns favorables per a la col·laboració i l'assoliment. La perspectiva col·lectiva o comunitària és clau per conceptualitzar i potenciar entorns cohesionats, inclusivament i emancipats. És finalment social perquè permet assolir quotes d'equitat, confiança i millora de la sostenibilitat i la cohesió a través de processos educatius i de participació social. És en aquest sentit i en aquest context en el que cal situar el model d'educació de persones adultes que necessitem per encarar el segon quart del segle XXI.

## Referències bibliogràfiques

- CASTELLS, M. (1996). La era de la información: economía, sociedad y cultura; volumen I. La Sociedad red. Madrid: Alianza Editorial
- BENVAVOT, A. i ALTRES (2022). *Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives*. International Review of Education., 68, pp. 165-194.
- HOLFORD, J. i ALTRES (Eds.) (2023). Lifelong learning, Young adults and the challenges of disadvantage in Europe. Palgrave studies in adult education and lifelong learning.
- JAMES, N.; THÉRIAULT, V. (2020). *Adult education in times of the COVID-19 pandemic: Inequalities, changes and resilience*. Studies in the Education of Adults. Vol. 52, n. 2. 129-133.
- MARTÍNEZ, M. (2018). Un decàleg per al debat, per a la presa de decisions i l'acció socioeducativa al territori. A DIBA. Les escoles municipals de persones adultes com a agent educatiu del municipi. Destil·lats d'educació n. 2.
- MARTÍNEZ, M. (2019). Deu elements guia per a la definició d'un model d'escola municipal de persones adultes a la província de Barcelona. Xarxa d'escoles Municipals de Persones Adultes.
- MARTÍNEZ, M. (2022). Què vols ser? Orientació amb joves per a un futur verd i compromès. Vic: Eumo.
- MARTÍNEZ, M. (2024). Panell sobre els centres i serveis municipals de formació de persones adultes. Estat de la qüestió. Panel 2020-2021. Diputació de Barcelona. <https://www.diba.cat/documents/d/oel/article-mmartinez>
- MARTÍNEZ, M. i RIUS, J. (2017). La formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona. Informe qualitatiu. A: DIBA. Panell de la formació de persones adultes a la demarcació de Barcelona.
- MASSOT, M. (Coord.) (2006). Diagnòstic de l'Educació de Persones Adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació, del Departament de Justícia i Municipals. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- PROCTOR, R. N. i ALTRES (Eds.) (2008). *Agnotology: the making and unmaking of ignorance*. Palo Alto: Stanford University Press.

# Associacionisme, aliança dels aprenents i futurs de la formació de persones adultes

Encarna Such Cardona, Victoria Vercher Bosch, Isabel Aparicio Guadas, Paqui Borox López i pep aparicio guadas, Associació de Persones Adultes Participants Francesc Bosch i Morata



i

*“...l’aprenentatge de l’assumpció del subjecte és incompatible amb l’ensinistrament pragmàtic o amb l’elitisme autoritari dels que es creuen amos de la veritat i del saber articulat.”*

PAULO FREIRE

La formació de persones adultes i l’educació permanent i popular valencianes, en el període 1980-2007, es van caracteritzar per establir i verificar en les pràctiques educatives de llibertat la necessitat i l’interés de la participació, real i autèntica, de les persones joves i adultes, educandes i educadores, als processos d’aprenentatge que, en aquells moments, estaven planificant-se i/o implementant-se a diverses iniciatives d’educació permanent i popular: a les associacions de veïnes i veïns, a les comunitats cristianes de base, als casals de joves, als col·lectius de dones, als sindicats, als nuclis inicials d’alfabetització i educació de persones adultes... i aquesta necessitat i interés mostraven l’esperit de l’època i la urgència d’implementar formacions específiques i singulars arrelades al territori i a la ciutadania i fonamentaven aquesta tasca, immensa, en el requisit de promoure i incentivar l’associacionisme i, per tant l’aliança de les persones aprenents.

A partir dels períodes 2007-2015 i 2015-2024, aquesta necessitat i interés va anar desapareixent i l’esperit d’aquesta època era i és la tecnoburocratització, la mercantilització dels processos educatius i la supeditació dels aprenentatges a qüestions relacionades amb el mercat i, el pitjor de tot, la consideració de les persones adultes participants com a menor d’edat i el seu correlat, el procés d’infantilització extrema, en tots els àmbits i dinàmiques d’aprenentatge, qüestions totes elles amb una determinant deriva educativa i sociocultural, econòmica i política, molt definitòria, sabotejar i neutralitzar la llei 1/95 de FPA i els decrets que la desenvolupen per tres vies: una formació del professorat tecnoburocràtica i allunyada de la realitat dels territoris, de les escoles, dels barris... unes sistemàtiques instruccions d’inici curs, en molts aspectes il·legals, que conculquen per aquesta via la avantguardista normativa de FPA del País Valencià, quan és impossible anul·lar-les i, per últim, una deixadesa, manca de resistència i absoluta negligència per part del professorat i les seues associacions, els sindicats, les Universitats valencianes que, senzillament, miren cap altre lloc. Aquesta situació es dona en tots els centres públics i iniciatives socials de Formació de Persones Adultes anul·lant, d’aquesta mane-

ra, qualsevol *dret a noves oportunitats*, motiu del passat III CONGRESO ESTATAL EPA 2023 –organitzat per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports, la Universitat d'Alacant...– i deixant el lema i la formació, els principis i els valors en una inqüestionable fal·làcia.

Això és el que possibilita, lentament, la prevaricació i la no-obediència envers un model educatiu i formatiu de persones adultes valencià i democràtic, singular i específic pel camí de les instruccions –mesura de rang notablement inferior a ordres, decrets...– i dels fets instructius implementats als centres i associacions també, sobretot, per les orientacions que la cohort d'inspectores i inspectors s'encarreguen de posar en marxa per tal de configurar centres i ensenyaments com a establiments merament escolars i escolaritzants, *despolititzant l'educació*, neutralitzant el *partir de sí* de les persones joves i adultes en els seus aprenentatges i *impossibilitant la participació i l'associacionisme* als processos educatius, administratius i de gestió de les iniciatives educatives i, d'aquesta manera, impeding, com senyala Paulo Freire, el procés de la persona jove i adulta de: *'assumir-se com a ser social i històric, com a ser pensant, comunicant, transformador, creador, realitzador de somnis, capaç de sentir ràbia per que és capaç d'amar'*.

## ii

*"només ens trobem en disposició d'ensenyar alguna cosa si, al mateix temps, aprenem, és a dir, si en el mateix acte de transmissió es dona la transformació interior de qui transmet alguna cosa; o dit d'una altra manera: realment s'ensenyar alguna cosa si en l'acte d'ensenyar es dona una interacció efectiva i afectiva entre el 'subjecte docent' i el 'subjecte discent'..."*

LLUÍS DUCH

Mentrestant, les persones adultes educadores, les seues associacions, claudres... així com els seus sindicats, mantenen una actitud inactiva, passiva i submissa envers les orientacions i les instruccions que l'administració educativa amb els seus *kapos* d'establiment realitzen –manipulant i il·legalment tergiversant les normatives específiques– i, aleshores, l'autoritarisme més ferotge emergeix a les iniciatives educatives i, en primer lloc, blasma la possibilitat d'associacionisme de les persones joves i adultes educandes, i ho fa de moltes maneres, però hi ha dues molt subtils: la primera consisteix en deixar caure a mitja veu que no cal associar-se, associar-se per a què si ja estem nosaltres l'equip directiu o el professorat, si aquest és un centre públic i no cal pagar res...; la segona és posar destorbs i obstruccions a la participació de les persones joves i adultes educandes a les assemblees del grup d'aprenentatge, a considerar



una pèrdua de temps l'elecció democràtica de persones delegades que representaran el grup al legal i legítim Consell de delegats i a les altres instàncies participatives reals que considera, entre d'altres la llei 1/95 de FPA, els decrets que la desenvolupen...I hi ha una tercera, dura i artera, que despòticament obliga a les associacions de persones joves i adultes a estar inscrites en la conselleria d'Educació i, d'aquesta manera, els representats de l'administració educativa (personal directiu dels Centres, inspectors, etc.) exerceixen un control 'professoral-parental' i, per tant, a censurar els seus drets i les seues potencialitats com éssers humans... i, a més a més, marcar-los com menors d'edat, *infants*.

És així com, malgrat la normativa i l'esperit dels temps, els centres i les associacions esdevenen una carcassa pseudo-democràtica buida i l'autoritarisme-despotisme, novament il·lustrat com l'analfabetisme de nou encuny, pren aire i força a les diverses iniciatives educatives públiques de persones joves i adultes i la planificació-programació curricular, didàctica, organitzativa... sols respon a les necessitats i interessos de les persones adultes educadores i les ofertes son configurades des d'aquesta premissa tirànica i, per tant, les iniciatives educatives –horaris, grups, metodologies i didàctiques, treballs de recerca, agrupaments espacio-temporals, relacions amb el context, dedicació horària real, promoció de l'associacionisme...– son absolutament formals i responen potser a la càrrega oficial de treball de les persones adultes educadores però no de les necessitats, interessos, dissenys... de les persones adultes educandes i de la ciutadania i la societat en el seu conjunt.

I, d'aquesta manera, es neutralitza i/o elimina el model educatiu-cultural, sociopolític, feminista i antipatriarcal... d'educació i formació al llarg de la vida, profundament popular i valencià que, des d'abans de la posada en marxa de la Llei 1/95 de FPA, poble a poble, barri a barri, associació a associació estava posant-se dempeus, malgrat el postfranquisme i *les actituds reaccionàries d'alguns estaments*, en les iniciatives educatives permanents i populars a diversos llocs i territoris, com escoles de ciutadania, reals i radicals, i que posteriorment veuríem, negre sobre blanc, en aquesta Llei i en gran part del seu dispositiu normatiu posterior, malgrat algunes resistències socialdemòcrates i molta oposició reaccionària continuïsta que ara de nou torna a consolidar-se com a tendència d'una educació merament instructiva, 'entrenadora' i submissa.

Perquè, entre d'altres qüestions, aquestes persones joves i adultes, en aquesta opció educativa instructiva, entrenadora i submissa, mai son escoltades, mai participen en cap procés i programa d'organització-i-coefectuació-i-avaluació (distinció-decisíó-elecció), mai son reconegudes com a persones interlocutores i, sobretot, mai seran reconegudes com a persones amb capacitat d'efectuar un procés, a través del qual, realitzar i verificar que, com afirma Paulo Freire *"l'aprenentatge de l'assumpció del subjecte és incompatible amb l'ensinistrament pragmàtic o amb l'elitisme auto-*

*ritari dels que es creuen amos de la veritat i del saber articulat*” que, de vegades, és el professorat qui exerceix la tirania, d’altres les persones inspectores i l’administració educativa... i, d’aquesta forma, impedir la bastida d’unes propostes educatives-socioculturals-polítiques dialògiques, emancipadores, valencianes, populars... per part de les persones joves i adultes educandes que han de suposar sempre una activitat real d’*educativitzar la política i allò polític*, i alhora, de *polititzar l’educació i allò educatiu-formatiu*, i amb aquestes accions les persones, les institucions, les entitats i organitzacions... en certa manera, gosar poder posar en peu d’educació popular i permanent, vivent –afectiva, amorosa, dialògica, efectiva...– la societat, les institucions, etc. mitjançant l’aliança de les persones aprenents i la matriu motora del seu associacionisme.

### iii

*“És a dir, aprendre els uns amb els altres i els uns dels altres, a partir de la consciència del que sabem i del que no sabem. Aquest és el nucli de l’educació com a poètica i com política de l’existència. Poètica, perquè recrea una sensibilitat ofegada en l’oblit i en la superstició, i política, perquè aquesta creació es dona en antagonisme amb les relacions de dominació ja establertes.”*

MARINA GARCÉS

Aquesta aliança que nosaltres volem implementar hauria de possibilitar la construcció d’una ciutadania activa, radical i participant, allunyada de la tirania autoritària i mercantil que suposen les actuals formes organitzatives i formatives a les iniciatives educatives de FPA i fer esdevenir els centres, les associacions, etc. una plataforma per crear-animar-promoure-implementar-... una ciutadania cultural-comunicacional, més enllà de la clàssica perspectiva dels drets, que afavorisca l’aliança i l’associació de les persones joves i adultes així com estímul el treball co-efectiu, cooperatiu i dialògic en el qual l’acte d’ensenyar és inseparable de l’acte d’aprendre i sols quan les i els estudiants estan preparats les i els mestres apareixen, i viceversa.

La veritable persona educadora, així com també la genuïna persona educanda, ignorant i dubitativa, que viuen en dos o més mons alhora dimensionen l’acte d’aprendre i d’educar com un moviment en el qual els vectors i eixos de les metodologies novadores aniran creant, operant, materialitzant i descrivint, *in situ*, una confluència i/o constel·lació en la qual el pensament-resistència-creació com a operació d’acció-i-reflexió, com a creació singular i social, en i des de l’experiència, anirà establint els elements i les variables que conformen la pràctica de relació, mediació i con-

text que alhora esdevenen accions educatives per a i de la llibertat, de diàleg i participació i, per tant, edifica i basteix, pedra a pedra, una pràctica de la pràctica sobre si mateixa, incardinada en l'acció real de pensar i activar el present, situant-se ambdós en la senda de la convivialitat i l'autovalorització de les persones joves i adultes educandes i educadores que participen que, alhora, implica i imbrica la materialització d'una praxi emancipatòria, autònoma, ciutadana... i la consegüent reconstrucció, recombinació i recreació de la comunitat, d'una comunitat inèdita i possible, on és possible, real i viable, com assevera Marina Garcés, *“una paraula capaç d'escapar al xantatge del poder: o dialogues amb mi o no existeixes. Aquesta paraula compartida, capaç de resistir i de construir des de l'autonomia, d'existir més enllà del diàleg i de la representació política, era pensada com aquella que obre temps i espais propis per a l'autoformació o l'aprenentatge col·lectiu”* i d'aquesta manera, promoure, proporcionar i crear metodologies novadores –relacionals, dialògiques, participades...- en la Formació de Persones Adultes i en qualsevol altre espai, institució, associació, sindicat, col·lectiu... ens exigeix, a nosaltres persones joves i adultes una acció d'educar-aprendre i de situar-nos i col·locar-nos, les persones educadores i educandes, en la senda de la interrogació, de la pregunta, del qüestionament, de la reproblematicització, aquesta és la radicalitat de l'acció educativa vivent, un testimoniatge que ha d'inaugurar una nova manera de veure, de sentir... i fer les coses, amb compromís educatiu i social, cultural i polític... doncs com ens mostrarà Paulo Freire *“no hi ha utopia vertadera fora de la tensió entre la denúncia d'un present que es fa cada vegada més intolerable i l'anunci d'un futur per crear, per construir políticament, estèticament i èticament entre tothom, dones i homes.”*

I, com assenyala Jorge Osorio, sembla educativament pertinent i políticament imprescindible i socialment rellevant, *“orientar les vies polítiques d'una educació de persones joves i adultes basada en la comunitat i democratitzadora, entesa como una ferramenta estratègica per a construir una societat justa i igualitària”*, entre d'altres iniciatives:

- a) *Enfortir el lideratge dels actors de l'Educació de persones Joves i Adultes als governs democràtics i a les organitzacions de la societat civil, perquè es reconega el dret humà a aprendre durant tota la vida, i que, com a tal, s'expressi en les polítiques educatives.*
- b) *Reconstruir, en un sentit democràtic, els programes orientats a enfortir les capacitats necessàries per al ple exercici de la ciutadania econòmica. Això implica avançar cap a una democratització del debat sobre les polítiques econòmiques i una adequació de l'Educació de persones Joves i Adultes a les exigències del desenvolupament de les regions i les localitats, per millorar les seues condicions de vida i en favor de l'exercici del dret a una ocupació decent i a una formació contínua. Cal exigir inversions públiques i la re-*

*estructuració dels sistemes d'educació per al treball, especialment als països on aquests sistemes estan privatitzats.*

- c) *Ampliar, en les polítiques educatives, la noció d'espais d'aprenentatge, per valorar les famílies, les comunitats, els barris i altres àmbits de socialització com a locus educatiu, d'enfortiment del capital cultural, de reconeixement dels sabers locals i de creativitat. Per això, cal conjuntar les accions educatives escolars amb les polítiques culturals i de foment a la lectura pròpies de les biblioteques, els centres culturals, les escoles de barri i les universitats regionals, construint un espai d'actuació sociopolítica que distribusca el poder del coneixement i potencie els aprenentatges i els sabers locals. De manera especial, és important donar suport als governs locals i les associacions independents que treballen amb aquesta perspectiva.”<sup>1</sup>*

### **coda**

Un nou panorama està configurant-se ací, al nostre país valencià –i potser també a d'altres països del nostre entorn–, a l'àmbit de l'educació i formació al llarg de la vida; un panorama que respon a la posada en marxa d'un model d'educació permanent clarament conservador, patriarcal, racista, extractivista, classista... i sòlidament anti-valencià, per exemple:

- Un nou currículum de FPA que estableix, des del poder i des d'una administració educativa, laboral... pusil·lànim i indecisa –no sols en aquest camp institucional també en el polític municipal, mancomunal...– la selecció cultural, social, professional... dels coneixements, sabers... que ha de conformar els ensenyaments i els aprenentatges de les persones joves i adultes, obviant en tot moment la participació activa i democràtica de les persones educadores i educandes en la seua configuració, planificació-programació, avaluació i retroalimentació educatiu-cultural i social i, sobretot, es desmarca d'unes accions educatives novadores, col·laboratives, participatives, arrelades al territori, que donen resposta als interessos i desigs de la ciutadania jove i adulta valenciana.
- Una normativa que reconfigura i reordena, en definitiva disminueix i/o amortitza, les plantilles dels Centres Públics de titularitat de la GVA –i per adopció dels Centres Públics de titularitat municipal– no sols afectant el número de professorat adscrit a les iniciatives educatives-formatives sinó també les especialitats i els camps de coneixement i/o àmbits d'aprenentatge a implementar que, segons aquesta esquadra d'administradors morals i oportunistes, sols ha de possibilitar bàsicament els aprenentatges del programa a), deixant a les afores la resta de programes i introduint, per la via fàctica,

<sup>1</sup> OSORIO VARGAS, Jorge (2025). *La Educación de las Personas Adultas y el Aprendizaje durante toda la Vida: inclusión, democratización y justicia educativa en América Latina y el Caribe*. Escuela de Humanidades y Política

la neutralització de la capacitat emancipadora, valencianitzadora, feminista, de ciutadania crítica... que feia possible el marc real de l'educació i formació permanent valenciana existent.

- Una lectura parcial alhora que reaccionària de la funció dinamitzadora i/o relacional, educatiu-cultural i sociolaboral... que el mapa i xarxa de Centres Públics de Formació de Persones Adultes –Generalitat i Entitats Locals– configuren així com ser garants del dret a una educació al llarg de la vida, d'uns programes de recolzament, etc., tal i com existeixen a la Unió Europea –veieu el *Manifest per a l'aprenentatge de les persones adultes al segle XXI: El poder i l'alegria d'aprendre*<sup>2</sup>–. Aquesta lectura està suposant l'amortització de les places fins ara mateix ocupades per l'equip de FPA de la Diputació de València així com la desaparició de les actuacions provincials en aquest àmbit, deixant als municipis valencians sense acompanyament en aquestes iniciatives, després d'haver-ne tancat el *Centre de Recursos i Educació Contínua* (1997-2013); per altra banda, la màquina tecno-burocràtica-política de l'Estat encapçalada pels cossos superiors de l'Administració General i Específica –Secretaria, Intervenció...– posen pals en les rodes del funcionament municipal al·ludint que les intervencions en Educació, Cultura... son competències *impròpies* i per tant no haurien de planificar-se ni implementar-se i, les ja existents, haurien de neutralitzar-se i/o rematar-se, deixant sense aquests serveis bàsics i reals, sense atendre i a la ciutadania que son les persones joves i adultes en situació de necessitat i risc, o amb un gran interès, sense cap atenció o amb una atenció deteriorada.

Mentrestant, l'antany moviment popular d'educació de persones adultes, *mesa dels agents socials per la FPA (1990-2018)*, ha desaparegut i l'espai-temps que ocupava ha quedat orfe i les activitats del *Col·lectiu de Mestres Municipals de FPA* son quasi inexistents malgrat haver-se associat amb algunes de les iniciatives perfilades per l'anterior administració polític-educativa (2018-2023); els sindicats STE, Federació d'Educació de CC.OO, FETE-UGT, CGT segueixen en una dinàmica merament corporativa i, entre alguna iniciativa, potser caldria senyalar la posada en marxa de l'*Associació Valenciana de directors i directores i membres d'Equips Directius de centres públics d'FPA*, AVED-FPA (2016-...) una burda imitació de les existents en altres àmbits educatius, que ha situat el nivell col·laboració mitjà i el marc d'interlocució i/o pressió democràtica i intervenció real sota zero. Així mateix, TAREPAPV ha destinat els seus esforços ha mantindre enceses les flames de la novació educativa, formativa... mitjançant seminaris, grups de treball, etc. tangencial a la que la administració educativa directament implementa o a la que amb el recolzament d'algunes de les organitzacions i entitats abans al·ludides ha formalitzat congressos, jornades...

Unes activitats de TAREPAPV arrelades a les iniciatives reals territorials i, per una altra, continuant amb d'altres entitats en els treballs de edició de materials, llibres, etc. i la revista *quaderns d'educació contínua*.

Per altra banda, l'àmbit Confederal dels grans sindicats valencians és, en l'actualitat, absolutament absent d'aquest camp d'intervenció malgrat que afecta a una ciutadania conformada per persones joves i adultes amb insuficient formació bàsica; amb dones, joves... amb dificultats laborals i d'inserció socioeconòmica; amb persones nouvingudes que han d'aprendre les llengües oficials i així com les eines culturals bàsiques per integrar-se; a una població adulta major que requereix una atenció sociocultural i educativa específica...

Finalment, caldria convenir i potser combinar que sols quan les persones joves i adultes, independentment de les entitats, organitzacions, etc. i dels territoris, han estat capaces de promoure associacionisme, teixir i/o enfortir aliances i *d'aprendre a aprendre a aprendre*, humilment i radical, produint políticament i cultural antagonismes múltiples, és aleshores quan proposem-i-guanyem un horitzó d'esperança en l'educació permanent i, simultàniament, aprenem-i-ensenyem amb vida, amb passió i amb experiència i, també, salvaguardem les persones i les seues histories i les seues coses, esdevenint testimoniatge vivent el nostre compromís amb les i els altres i possibilitat de possibilitat-acció esdevenint generosament en l'educació, tal i com senyala Josep Maria Esquirol *"l'educació és poètica: ajuda a fer créixer les persones (...)"* Per fer créixer, per construir, per crear, gairebé sempre cal ajuntar.(...) L'art més excel·lent és el que ajunta les persones."

# Un model d'èxit en l'acompanyament i la semipresencialitat al CFA La Garrotxa

*Ferran Colomer<sup>1</sup>, CFA La Garrotxa*



En els últims anys, el CFA La Garrotxa s'ha consolidat com un referent en la implantació de la semipresencialitat, desenvolupant un model educatiu flexible i inclusiu que situa l'alumne al centre del procés d'aprenentatge. Aquesta experiència, basada en un enfocament d'acompanyament personalitzat i de suport constant, ha generat resultats significatius en la millora de les trajectòries formatives i laborals dels estudiants, en coherència amb els factors d'èxit identificats per autors com Feito (2015) i Salvà-Mut (2014).

La semipresencialitat permet oferir una organització horària àmplia i adaptada a les necessitats de l'alumnat. El centre procura duplicar tots els cursos en horari de matí i de tarda, de manera que cada persona pugui escollir la franja que millor s'ajusta a la seva situació personal o laboral. Aquesta modalitat també possibilita acreditar hores de treball autònom des de casa, fet que afavoreix l'autonomia i la responsabilitat en l'aprenentatge. L'ús de la plataforma Moodle és fonamental en aquest procés, ja que permet a l'alumnat familiaritzar-se amb una eina que també utilitzarà en estudis posteriors, com ara els de la IOC.

El projecte educatiu del CFA La Garrotxa es fonamenta en tres pilars essencials: l'equitat, l'acompanyament i la flexibilitat. Aquests principis estructuraven la seva manera de fer i es tradueixen en una organització centrada en les necessitats reals dels estudiants. Cada decisió pedagògica o organitzativa es pren amb la mirada posada en la inclusió i el benestar de l'alumnat. Un exemple d'aquesta flexibilitat és la reorganització dels cursos de català i castellà: inicialment anuals, es van reformular en format semestral per tal de fer-los més àgils i adaptats al ritme dels participants

## **L'acompanyament com a eix vertebrador**

Un dels trets dels que el centre se sent més orgullós és l'acollida individualitzada de cada alumne que s'incorpora. En aquest primer contacte, el personal docent dedica temps a conèixer les necessitats, expectatives i condicionants personals de l'estudiant, traçant un itinerari formatiu adaptat a les seves circumstàncies. Aquesta entrevista inicial, que pot durar entre 15 i 20 minuts, és clau per establir una relació de confiança i entendre de manera precisa les motivacions de cada persona. El centre defensa que aquesta acollida i seguiment constant són l'essència de l'acompanyament educatiu.

Aquesta metodologia reflecteix els principis identificats per Feito (2015), que subratlla la importància de l'orientació i l'acompanyament continu com a estratègies per prevenir l'abandonament educatiu. Salvà-Mut

---

<sup>1</sup> Aquest article ha comptat amb a col·laboració de Laia González Montolio.



(2014) també destaca que aquest suport contribueix a millorar l'autoconfiança i el compromís dels estudiants, especialment aquells amb trajectòries interrompudes. A la pràctica, això es tradueix en canvis organitzatius que posen l'alumne al centre: per exemple, els antics cursos anuals de català i castellà es van substituir per cursos semestral, ja que el centre va detectar que un període més curt afavoria la motivació i la continuïtat. L'equip docent entén l'acompanyament com un procés actiu i permanent, des de l'acollida fins a l'avaluació final, i el considera el veritable motor del seu model pedagògic.

Aquest acompanyament adquireix una dimensió especialment rellevant en casos d'alumnes amb necessitats específiques. Per exemple, el CFA La Garrotxa ha acollit estudiants amb discapacitats diverses —visuals, auditives o físiques— i ha sabut adaptar-se per garantir la seva plena participació. El cas d'en Mamadou Dambélé Djarra, un alumne cec que va aconseguir superar les proves d'accés a grau superior després d'haver fracassat al sistema educatiu ordinari, és un exemple d'aquesta filosofia d'inclusió activa. Malgrat les dificultats tècniques, com la instal·lació d'una impressora Braille que va requerir mesos d'ajustaments, el centre va aconseguir oferir-li un entorn d'aprenentatge òptim. Aquest cas posa de manifest com l'acompanyament, la perseverança i la confiança poden transformar completament una trajectòria educativa. El cas d'en Mamadou es un exemple clau de inclusió, ja que per nosaltres la inclusió no és una mesura concreta, és una manera de fer.

### **Una semipresencialitat adaptativa i integradora**

El model de semipresencialitat del CFA La Garrotxa ha estat dissenyat per equilibrar la flexibilitat i l'accessibilitat amb un aprenentatge de qualitat. Les assignatures es desenvolupen combinant sessions presencials —destinades a la discussió i l'aprofundiment dels continguts— amb activitats asincròniques a través de la plataforma Moodle. Aquesta organització permet a l'alumnat gestionar millor el seu temps, especialment a aquells que han de compaginar els estudis amb les seves responsabilitats laborals o familiars.

El centre ha estat pioner en la implementació d'aquesta modalitat i ha incorporat mecanismes que permeten acreditar hores de treball autònom, afavorint així l'autonomia i la responsabilitat en el procés d'aprenentatge. A més, els cursos es dupliquen en horari de matí i de tarda per facilitar l'accés i garantir la màxima flexibilitat possible per a tot l'alumnat.

Pel que fa al Graduat en Educació Secundària (GES), els mòduls s'organitzen en trimestres, i cada estudiant pot triar quins vol cursar, combinant una hora i mitja de sessió presencial amb una hora i mitja de treball autònom. Per donar suport a aquest sistema, el centre manté oberta una aula d'autoformació amb professorat disponible

per resoldre dubtes i oferir orientació personalitzada. Aquesta estructura respon a la realitat de l'alumnat adult, ja que prop del 80% treballa, i per tant necessita un model educatiu flexible, adaptat als seus ritmes i necessitats.

El centre també treballa amb matrícula viva, un sistema que permet incorporar nous estudiants al llarg del curs. Amb prop d'un miler d'alumnes i llistes d'espera constants, s'intenta que cada baixa es compensi amb una nova alta. En el cas dels cursos de català, aquesta flexibilitat s'articula mitjançant la coordinació amb el Consorci de Normalització Lingüística, per tal de garantir que hi hagi sempre una opció de matrícula oberta en un termini màxim d'un mes.

Al CFA La Garrotxa hi conviu un alumnat molt divers, tant en edats com en orígens. Aquesta diversitat es gestiona fomentant activitats conjuntes, com la Castanyada, el Nadal o sortides de natura i cultura, que afavoreixen la convivència i la intergeneracionalitat. Joves migrants i persones grans comparteixen espais i experiències, generant vincles d'aprenentatge i respecte mutu que enriqueixen la vida del centre.

Pel que fa a l'oferta formativa, el centre disposa d'un ventall ampli d'ensenyaments que abasta des dels nivells inicials i instrumentals fins a llengües estrangeres (anglès i francès), català, castellà, competències digitals (COMPETIC) i preparació per a les proves d'accés a cicles formatius i universitat. El CFA destaca especialment els itineraris d'èxit d'aquells alumnes que inicien el seu recorregut amb l'alfabetització bàsica i arriben a completar estudis superiors, evidenciant el potencial transformador del model semipresencial i de l'acompanyament individualitzat.

El paper del professorat és clau en aquest procés. El centre defensa que tots els alumnes "mereixen una catifa vermella fins a l'escola", ja que molts arriben a classe després de jornades laborals llargues o nits sense descans. Aquesta realitat exigeix un professorat empàtic, flexible i altament compromès, capaç d'oferir classes de qualitat i adaptar-se a les circumstàncies de cada estudiant. Des de l'equip directiu s'intenta facilitar-los la tasca docent perquè puguin centrar-se plenament en l'atenció pedagògica. Quan un alumne no pot assistir presencialment, se li ofereixen alternatives per garantir la continuïtat de l'aprenentatge. A més s'intenta treure el millor de cada docent, per exemple, si algú és apassionat de la literatura, impulsem un club de lectura; si algú estima la tecnologia, tindrem la millor web. Creiem que només pots fer bé allò que estimes. Ara, per exemple, estem posant l'accent en l'ensenyament instrumental i l'oralitat, perquè primer va la paraula abans que la lletra.

Les actituds de l'alumnat són un reflex d'aquest entorn d'acollida i confiança. Són persones profundament agraïdes i motivades, que sovint expressen sentir-se més còmodes a l'escola que a casa seva. Molts, un cop finalitzen un curs, decideixen continuar estudiant: acaben anglès i s'inscriuen a informàtica, o bé, després d'informàtica, inicien francès. L'escola es converteix així en un espai obert, segur i de creixement personal, on l'aprenentatge es viu com una experiència compartida i contínua.

## **Tecnologia i recursos al servei de l'aprenentatge**

El CFA La Garrotxa ha fet una aposta decidida per la digitalització i l'actualització metodològica. Mitjançant la plataforma Moodle, el professorat ofereix materials diversificats —com guies interactives, vídeos i activitats autocorrectives— que complementen els continguts presencials. A més, el centre compta amb espais per a l'autoformació i el treball col·laboratiu, així com equipament informàtic de préstec per garantir l'accés universal a la tecnologia.

Per tal de donar suport a l'alumnat amb menys competència digital, s'han creat aules de capacitació digital. En aquestes aules s'imparteixen mòduls de 45 hores sobre l'ús de mòbils, correu electrònic, pagaments bancaris, WhatsApp, entre altres temes. També s'ofereixen els cursos COMPETIC inicial i COMPETIC 1, dirigits majoritàriament a persones grans. Els grups són heterogenis, combinant avis i joves migrants, la qual cosa genera espais d'aprenentatge intergeneracional molt enriquidors.

El centre manté una estreta relació amb l'entorn i altres institucions educatives, participant en taules de joves majors de 16 anys i col·laborant amb el Consorci de Normalització Lingüística, la Creu Roja, l'Escola Pia, l'IFE, els PTT i altres entitats. Un exemple clar de la seva inclusió és que un alumne amb discapacitat realitza pràctiques de consergeria, essent la primera persona que rep els visitants del centre.

## **Impacte i resultats**

Les dades recollides al CFA La Garrotxa mostren un augment del 100% en les matrícules en els darrers quatre anys, acompanyat d'una reducció de l'abandonament i uns resultats acadèmics superiors a la mitjana catalana. Aquest èxit s'explica per la combinació d'un model flexible i un acompanyament constant. L'alumnat descriu el centre com un espai obert i segur, on molts afirmen sentir-se més còmodes que a casa seva. Aquesta percepció positiva reforça el sentiment de pertinença i impulsa molts estudiants a continuar formant-se: acaben anglès i s'apunten a informàtica, o finalitzen informàtica i inicien francès.

El centre acull una gran diversitat d'edats —des dels 17 fins als 87 anys— i promou activitats comunes com celebracions tradicionals o sortides culturals, fomentant la convivència i la intergeneracionalitat. Aquesta diversitat és un valor afegit que contribueix a crear una comunitat d'aprenentatge cohesionada i solidària. A més, la col·laboració amb institucions locals, com el Consorci de Normalització Lingüística, la Creu Roja o l'Escola Pia, reforça la dimensió comunitària del projecte educatiu.

Reptes de futur que ens marquem El centre ha crescut molt: en cinc anys hem passat de 450 alumnes a mil. Tenim més alumnat però quasi el mateix professorat. Ara hem incorporat orientador, conserges i integradors socials en pràctiques. El repte és créixer sense perdre l'essència d'escola familiar i acollidora. També mantenir un equip docent actiu i motivat.

## Conclusions i perspectives de futur

El CFA La Garrotxa consolida un model d'educació d'adults que combina innovació pedagògica, inclusió i qualitat docent. Els reptes de futur passen per mantenir aquest creixement sostingut sense perdre l'essència d'escola familiar i acollidora. L'equip directiu destaca la importància de mantenir un professorat motivat, flexible i compromès, que entén que molts alumnes arriben a classe després de jornades laborals llargues i mereixen una experiència educativa excel·lent. Per això, es treballa amb empatia i s'ofereixen alternatives a aquells que no poden assistir presencialment.

En paral·lel, el centre continuarà reforçant el paper de l'orientació, l'acompanyament i la semipresencialitat com a eines clau per a l'èxit educatiu. També es planteja incorporar noves figures de suport com orientadors i integradors socials per millorar l'atenció personalitzada. El CFA La Garrotxa vol evitar convertir-se en un espai de final de trajectòria professional i aposta per un equip docent actiu i inspirador, capaç d'impulsar projectes innovadors com clubs de lectura o espais de tecnologia educativa. Aquesta vitalitat pedagògica garanteix que el centre continuï sent un referent en educació d'adults a la comarca.

## Referències bibliogràfiques

- FEITO, R. (2015). *La educación en tiempos de incertidumbre: un esfuerzo colectivo*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8(2), 201-220
- MALLOW, G., & SANTOS, R. (2019). *Connection with Nature in children's reference*. Ambiente & Sociedade, 22
- MERINO, R., SALVÀ-MUT, F., & GARCÍA, M. (2017). *Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares*. Revista de Educación, 375, 30-55
- RUJAS, P. (2015). *Preventing student drop-outs in vocational secondary education: Contributions from students and teachers*. Revista de Educación, 370, 10-35
- SALVÀ-MUT, F., NADAL-CAVALLER, J., & MELIÀ-BARCELÓ, M. A. (2016). *Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(2), 1405-1418
- TARABINI, A., & CURRAN, M. (2015). *Educational trajectories and youth transitions: pathways, outcomes and factors shaping them*. European Educational Research Journal, 14(6), 538-550

# I, no obstant això, et llig

*María Lorena Colombo López, directora i professora en el CEP Plasència, Extremadura*  
*Traducció: Joaquín Martínez Ortiz*



*Y sin embargo, te leo*<sup>1</sup> va nèixer d'una motivació per reviure la biblioteca del Centre d'Educació de Persones Adultes de Plasència (CEP Plasència), que es trobava relegada a un racó, atrapada entre centenars de documents i llibres coberts per la pols i per l'oblit i utilitzada com a lloc de magatzematge. I així, en el curs 2019/2020, un grup de docents va decidir desempolsar els tresors que amagava i començar amb activitats que pogueren traure tot el potencial que una biblioteca pot tindre, com a ens viu, eix vertebrador i motor de les activitats que es desenrotllen en un centre educatiu. Els integrants de l'equip de la biblioteca es van formar en activitats relacionades amb la catalogació d'exemplars i la dinamització de biblioteques escolars i la difusió de les seues activitats. Des del principi, la idea va ser establir la biblioteca com un lloc de trobada, una font de recursos i de referència per al desenrotllament de les activitats lectives i celebracions pedagògiques. Per a això, s'han combinat accions relacionades tant amb la promoció de la lectura, l'escriptura i l'accés a la informació com amb l'adequació de l'espai destinat per a la biblioteca.

En relació a l'espai físic de la biblioteca, s'han dut a terme tasques de neteja, ordenació, adquisició de mobiliari modular i flexible i redistribució d'este per a crear un ambient més acollidor, establint diferents racons que estan orientats cap a una temàtica en particular o la realització d'una tasca específica, i optimitzar així un espai d'unes dimensions molt reduïdes, perquè a penes aconseguix els 21 m<sup>2</sup>. Així doncs, hem disposat d'un parell de pufs, amb dues taules baixes i un expositor on col·loquem les novetats, les obres gràfiques i aquelles relacionades amb una temàtica o celebració pedagògica en particular, de manera que l'alumnat i el professorat puguen asseure's a gaudir una estona de lectura en els descansos o en els moments sense activitat lectiva. També comptem amb sis taules i cadires que es poden disposar de manera individual o en conjunt per a aconseguir una millor interacció i espai de treball i investigació; i una taula amb ordinador i impressora per a les labors de catalogació, préstec i desenrotllament de les activitats de la biblioteca. En este sentit, cal esmentar que l'alumnat pot disposar d'ordinadors portàtils, en qualitat de préstec, per al seu ús individual a la biblioteca. Igualment, hem creat un *Racó violeta*, dedicat a les lectures relacionades amb la història de la lluita feminista i per la igualtat de gènere, temàtica LGTBI, biografies i obres de referència d'autores nacionals i internacionals, històriques i contemporànies. Per part seua, el *Racó extremeny* arreplega els exemplars que tracten sobre la història, el patrimoni artístic, cultural i natural de la nostra regió, i les obres més rellevants d'autors extremenys. A més, comptem amb un *Erasmus+ corner*, on exposem informació sobre les mobilitats del nostre

<sup>1</sup> Consulta el nostre blog: [\*Y sin embargo, te leo\*](#).

projecte acreditat *In diversity we trust* i un *Board games corner* que estem completant amb jocs de taula tradicionals i d'altres més moderns, perquè els membres de la comunitat educativa puguin gaudir-ne i interactuar amb un altre alumnat o professorat en un ambient més distés, al mateix temps que educatiu.

A causa de les limitacions d'espai, vam decidir transcendir el lloc original de la biblioteca i “enderrocar les parets” que el limitaven, per la qual cosa es va optar per una concepció de biblioteca més flexible, que permet estendre i disseminar les activitats a diferents racons i espais del CEPA. Així doncs, creàrem un *Bibliotablón* on s'anuncien les activitats programades, s'exposen els resultats de treballs i tallers, es publiquen les recomanacions de lectures i tenen lloc accions d'escriptura col·laborativa. Igualment, al llarg d'estos últims cursos, s'ha dissenyat un espai lector, situat en el rebedor, amb un parell de butaques, una taula, un llum de lectura i una xicoteta prestatgeria-expositor on es col·loquen les últimes adquisicions i diverses revistes de divulgació. Així mateix, s'ha aprofitat la disposició dels espais i del personal que treballa a la nostra aula de restauració del Cicle Formatiu de Grau Bàsic de Cuina i Restauració per a dur a terme activitats de clubs de lectura, lectura individual acompanyada d'un café servit per l'alumnat del cicle formatiu i desenrotllament de jocs de taula durant els períodes d'esbarjo. A més, per tal de donar més visibilitat a la biblioteca i promocionar altres oportunitats de lectura, des del passat curs hem instal·lat una caseta de fusta, a l'entrada del CEPA, on qualsevol membre de la comunitat educativa pot depositar els llibres que ja no desitja conservar i intercanviar-los per uns altres si ho estima oportú. D'altra banda, esta extensió de la biblioteca s'ha traslladat també a l'àmbit virtual, amb el disseny del blog *Y sin embargo, te leo*, enllaçat a la pàgina web del CEPA Plasència; la difusió de les activitats en el compte de Facebook del CEPA; la creació d'un compte propi en Instagram on registrem tots els esdeveniments, les novetats i la informació relativa a la biblioteca i a les notícies literàries en general; i l'adhesió al programa INNOVATED de *Librarium*, una plataforma de préstecs digitals i de creació de clubs de lectura de la Conselleria d'Educació, Ciència i Formació Professional de la Junta d'Extremadura.





Quant a la dinamització de les activitats de la biblioteca i el foment de la lectura, l'escriptura i l'accés a la informació, s'ha seguit un plantejament similar al de l'extensió de l'espai físic de la biblioteca, en el sentit que hem procurat que el centre educatiu treballi de manera interdisciplinària, de manera que tots els departaments i docents responsables de les diverses matèries pro-



gramen activitats que impliquen d'un mode o un altre a la biblioteca. Així mateix, l'equip de la biblioteca es coordina amb els departaments per a proposar i organitzar activitats relacionades amb el foment de la lectura, el treball de l'expressió escrita, la pràctica d'idiomes, el correcte accés a la informació i l'alfabetització mediàtica i informacional. Pretenem, doncs, que la biblioteca es transformi en un lloc considerat com a recurs i font de coneixement, generador d'idees, de trobada, de debat i d'establiment de relacions interpersonals, on tant alumnat com professorat es troben en un ambient que els convida a reflexionar, a desenrotllar el seu pensament crític i a fomentar el seu benestar personal. Per a això, la biblioteca roman oberta durant tota la jornada escolar, que s'estén des de les 8.00 fins a les 15.00 i des de les 16.00 fins a les 21.00, amb els membres de l'equip de la biblioteca, de l'equip directiu i d'altres docents perquè l'alumnat pugui ser atès en qualsevol moment i, sobretot, senti que la biblioteca és un espai obert, que li pertany i del qual pot, i deu, fer ús en qualsevol moment que ho necessiti. En este sentit, a principis de curs i de cada quadrimestre, tots els grups del centre fan una visita guiada a la biblioteca per a conèixer les instal·lacions, els recursos dels quals poden disposar i les condicions d'ús i préstec. A més, en classe, se'ls explica l'ús del *Bibliotablón*, dels diferents racons que funcionen com a extensions de la nostra biblioteca i de l'existència del blog *Y sin embargo, te leo* i de les xarxes socials de la biblioteca, de manera que puguin estar al dia de tots els esdeveniments i activitats. Igualment, se'ls informa de l'ús de la plataforma *Librari-*



um, a la qual poden accedir de manera gratuïta amb les seues credencials de *Rayuela* (plataforma educativa de la Junta d'Extremadura) i se'ls fa saber que poden accedir a una bústia de suggeriments virtual, enllaçat en el blog, i un altre, físic, a la biblioteca. No obstant això, també arrepleguem propostes que l'alumnat ens fa arribar a través dels seus docents, especialment en els casos de les persones inscrites en cursos com Ensenyances Inicials o no formals.

Passant a les activitats que realitzem, podríem classificar-les en tres tipus principalment: activitats desenrotllades diàriament i/o relacionades amb diverses celebracions pedagògiques, clubs de lectura i activitats complementàries i extraescolars.

En primer lloc, duem a terme activitats de promoció de la lectura, amb propostes que arriben a l'alumnat des de l'equip de la biblioteca a través dels canals que hem esmentat anteriorment, però també des de l'alumnat que col·labora amb este equip, especialment en la recomanació de lectures i en la posada en comú de les seues impressions en classe. Referent a això, des de les diferents matèries es recomanen lectures relacionades amb la temàtica pròpia i des de l'equip de la biblioteca es proposen diverses lectures mensuals, sempre parant atenció al fet que hi haja un nombre suficient d'exemplars a la nostra biblioteca i/o a la biblioteca virtual de *Librarium* (també informem l'alumnat sobre la disponibilitat d'unes certes lectures a la Biblioteca Municipal de Plasència). Per a fomentar el gust per la lectura i reconèixer als nostres grans lectors, hem dissenyat un passaport lector en el qual es registren les lectures de cada alumne/a i, al final de cada quadrimestre, s'atorga un premi a l'alumne/a amb més llibres llegits. El funcionament del passaport és molt senzill: cada alumne/a ha de sol·licitar-ne un a la biblioteca o a un dels seus docents i després de la lectura de cada llibre, ha de completar unes dades bàsiques de l'obra i aportar una breu ressenya amb les seues impressions. En retornar el llibre, ha d'entregar la ressenya i se li estampa un segell en el lloc corresponent. Esta activitat, per simple que sembla, els aporta un sentiment de satisfacció i genera una motivació per continuar llegint i reflexionant sobre les obres que més els interessin; a més de compartir les seues impressions amb el professorat, alumnat o personal de la biblioteca en un ambient que transcendeix les parets i activitats pròpies de l'aula. D'altra banda, la resta d'activitats que es desenrotllen amb regularitat al llarg del curs solen es-





tar emmarcades en la temàtica de les diverses celebracions pedagògiques. Tenint en compte que el nostre curs escolar sol començar en la tercera setmana de setembre, la primera activitat que desenrotllem és el Dia de les Escriptores, en una data pròxima al 15 d'octubre (aniversari de la defunció de Teresa de Jesús), seguint les propostes de la Biblioteca Nacional d'Espanya, amb la lectura dels textos seleccionats per la comissària triada cada any, una escriptora de reconegut prestigi, i el treball d'investigació sobre la vida i obres de les autores dels textos seleccionats per cada edició. Es repartix el treball entre els diferents grups del centre i s'exposen breus biografies i fragments de textos en el nostre *Bibliotablón*. En l'última edició, amb la temàtica "La perifèria de la perifèria: dones que van mirar al món rural", també creem un tauler de *Padlet* amb informació sobre diverses escriptores i impressions sobre la lectura de les seues obres. De la mateixa manera, si disposem d'obres d'estes autores a la nostra biblioteca, les col·loquem en la prestatgeria-expositor de la zona de lectura de l'entrada del CEPA, per a donar més difusió a esta celebració i animar l'alumnat a prendre-les en préstec. Un parell de setmanes més tard, el 24 d'octubre, celebrarem el Dia In-

ternacional de les Biblioteques, una jornada en la qual organitzàrem activitats sobre els recursos de la nostra biblioteca i les seues normes d'ús, a més de participar en els esdeveniments que organitze la Biblioteca Municipal de Plasència. Igualment, el curs passat vam dissenyar un *Kahoot* amb els començaments d'obres literàries famoses perquè l'alumnat poguera endevinar les seues obres i autors i així aprendre jugant sobre estes lectures imprescindibles. Després d'estes dos activitats, celebràrem el Dia de Tots Sants i *Halloween* a la fi d'octubre, amb un concurs de micro-relats de terror, en espanyol o en anglés, i activitats que varien cada curs, per exemple, s'han investigat els orígens cèltics de la celebració de *Halloween*, comparant les seues similituds i diferències amb les celebracions ancestrals en diferents pobles extremenys; hem elaborat i exposat *esqueletets* literaris, amb inspiració en el Dia de Morts mexicà; i decorat la nostra biblioteca amb epitafis graciosos. Ja al començament de desembre, organitzàrem un calendari d'advent amb 24 propostes de lectura amb temàtica variada per a les vacances de Nadal: en aquest es van disposant codis QR que enllacen a la lectura recomanada i una xicoteta recensió sobre l'obra; a més, indiquem si l'obra en qüestió es pot amprar de la nostra biblioteca, de la Biblioteca Municipal de Plasència o de la plataforma *Librarium*. Igualment, abans de les vacances de Nadal solíem convocar un concurs de micro-relats amb eixa temàtica, però en els últims anys i donada la representació multicultural del nostre alumnat, hem optat per realitzar una activitat d'escriptura enfocada a l'aprenentatge i servici: l'elaboració de postals de felicitació i de bons desitjos genèriques, sense referències religioses, destinades als xiquets i xiquetes ingressats a l'Hospital Verge del Port de la nostra localitat.

Gener sempre ve carregat de bons propòsits i d'esperança i una de les nostres primeres activitats és la celebració del Dia de la Pau, amb murals col·laboratius sobre la frase cèlebre de Mahatma Gandhi "No hi ha camí per a la pau, la pau és el camí", a través de la qual reflexionem sobre la fi de la violència, de la guerra, de la pobresa i de la discriminació racial i sobre la resolució de conflictes pacíficament. En altres ocasions, hem dut a terme activitats creatives, com "Si la pau fora una cançó, quina seria?" o "Allibera un poema", en el qual l'alumnat escriu poemes de creació pròpia o cites cèlebres amb la temàtica de la pau, la llibertat o la no violència i les deposita en una gàbia per al seu posterior alliberament, lectura i col·locació en un mural el dia 30 de gener. Al febrer, amb motiu del Dia de Sant Valentí, hem realitzat poemes col·laboratius en el nostre *Bibliotablón*, un mural reflexiu sobre què és i què no és l'amor, creació de targetes i la nostra última proposta: "Sembra amor", consistent en l'elaboració de targetes amb dedicatòria, acompanyades d'un sobre amb llavors de flors que es van distribuir entre l'alumnat i el professorat. Per al 8 de març, Dia Internacional de la Dona, sempre preparem activitats de reflexió sobre els obstacles als quals s'han enfrontat, i es continuen enfrontant les dones, al llarg de la història, especialment aquells relacionats amb el seu desenrotllament professional

i els seus drets i consideració com a escriptors. Este últim curs hem treballat en uns marca-pàgines, elaborats en goma Eva, amb siluetes de dones rellevants i personatges literaris femenins. L'alumnat ha escrit els seus noms, dates de naixement (i defunció), juntament amb alguna frase cèlebre, i els han repartits entre l'alumnat. Finalment, entre les activitats destacades, subratllem la celebració del Dia Internacional del Llibre, amb activitats variades, com,



*escapes rooms*, la lectura en veu alta d'obres literàries significatives o adaptacions com *El Principinu*, per a donar-li un matís localista al clàssic contemporani *El Principito*, centrant la nostra mirada en l'adaptació a *l'extremeñu* que ha realitzat Antonio Garrido Correas. “Cita a ciegas con un libro” és una altra de les nostres activitats d'èxit, en la qual l'alumnat prepara recensions cridaneres sobre llibres que hem expurgat de la nostra biblioteca o han sigut donats per terceres persones, embolicant-los en paper *Kraft* i pegant eixa recensió o proposta en el seu exterior. Posteriorment, els llibres es col·loquen en cistelles, repartides pel CEPA, i qualsevol persona pot acostar-s'hi, llegir els suggeriments i emportar-se un llibre “a cegues”, perquè fins que no li lleva l'embolcall no pot saber de quina obra ni autor es tracta. Es tracta d'una activitat molt completa en la qual participa pràcticament la totalitat del centre educatiu i que aporta eixe al·licient d'emportar-se una cosa “secreta” a casa.

Pel que fa als clubs de lectura de l'alumnat i el professorat, aprofitem les funcionalitats de la plataforma *Librarium* per al seu desenrotllament, ja que, d'eixa manera, podem treballar també la competència digital de l'alumnat. Esta plataforma permet sol·licitar un nombre suficient d'exemplars, fer un seguiment del progrés de cada alumne/a i afegir activitats de comprensió lectora i debat. Estes activitats es complemenen en classe i proporcionem a l'alumnat de l'ajuda i dispositius de lectura que puguem necessitar; encara que solen preferir la descàrrega de l'aplicació de *Librari-*

um en el seu mòbil, per la seua immediatesa i facilitat d'ús. Igualment, els espais de debat no es limiten a la plataforma, sinó que es traslladen a les aules, a la biblioteca, a la nostra ràdio escolar Onda Mayorga (*RadioEdu*) o fins i tot a l'aula de restauració. Així mateix, durant este passat curs vam tindre l'honor participar en la lectura d'Una partida d'escacs, d'Stefan Zweig, convidats per l'Associació epAlv, que, al costat d'altres col·lectius, va analitzar l'obra de Zweig i la pel·lícula *The Royal Game*, dirigida per Philipp Stölzl. A més, vam poder presentar els resultats de la nostra reflexió en la Jornada Lectora FAEA "Qui no inventa, no viu", en homenatge a l'escriptora Ana María Matute. Va ser una excel·lent oportunitat per a conèixer el treball d'altres companys, posar en valor la literatura i fer viure al nostre alumnat altres experiències a través de la lectura.

Finalment, i enllaçant amb esta última activitat extraescolar, procurem organitzar activitats complementàries en les quals l'alumnat participe en xarrades literàries, presentacions de llibres i altres esdeveniments organitzats entorn de la Fira del Llibre. Estes activitats es poden desenrotllar en línia i bon exemple d'això és el club de lectura de *La maestra gitana*, de Lola Cabrillana, en el qual va participar alumnat d'Ensenyances Inicials, amb l'excel·lent oportunitat de debatre sobre el llibre amb l'autora, a través d'una vídeo-telefonada.

En definitiva, des del CEPA Plasència treballem per a infondre en el nostre alumnat i professorat la màgia de la lectura, les possibilitats que ella comporta i els beneficis que ens aporta en la nostra vida acadèmica, professional i personal.



# Singularitat i comunalitat en l'experiència de formació de persones adultes

*Dolors Monferrer Ferrando, TAREPA-PV*



## 1. Introducció

Me costa molt començar a escriure aquest article, primer perquè mirar cap arrere no és una cosa que m'agrada massa. Per altra banda perquè tampoc considere que la meva experiència professional siga més interessant que les de moltes altres persones i que puga servir a ningú/na més que a mi mateixa. Encara així, assumisc donar testimoniatge d'un temps en la Formació de Persones Adultes del país Valencià que va ser encoratjadora, amb moltes lluites, esperances, il·lusions i alegria. En definitiva, un temps de molta vida, de moltes relacions, de molta política, personal, sindical, que va ser una gran oportunitat d'aprendre, personalment i professional.

Entrar a treballar en la Formació de Persones Adultes, no va ser la meva primera, i ni tan sols la meva segona experiència laboral i professional. No va ser una elecció, va estar determinada per unes circumstàncies personals/familiars i laborals les que me van fer aplegar a aquesta tasca de mestra de Formació de Persones Adultes de la Diputació de València. Després d'un temps volia tornar als Serveis Socials, era educadora amb menors marginats, i havia participat en els inicis dels Serveis Socials en València, havia treballat com educadora en barris marginals. Volia tornar a eixe món, però no va ocórrer, i pense que la meva formació i experiència com a educadora, va ser un plus per a mi, fonamentalment, en els anys que he estat de docent de FPA en el barri de la Coma.

Al curs 1988/89 vaig aplegar al Centre de FPA «Miguel Hernández» de Sagunt, després des de l'any 2007 vaig estar al Centre de FPA de Paterna i amb unes aules que aquest centre té en el barri de La Coma. També vaig estar de delegada de la Federació d'Ensenyament de CCOO en la Formació de Persones Adultes, participant activament en la Mesa dels Agents Socials per la FPA, i membre del Consell Valencià de Formació de Persones Adultes. També soc membre de TAREPA (Taller de Renovació pedagògica del País Valencià) i membre del Institut Paulo Freire d'Espanya.

Possiblement per això, després d'una considerable experiència docent, així com sindical i de compromís social siga el moment de reflexionar al voltant d'aquest àmbit educatiu i social com és la Formació de Persones Adultes. Un àmbit amb una història de compromís amb els sectors més vulnerables i exclosos de la societat, en un país com el nostre, on la formació obligatòria va aplegar molt tard i el nivell educatiu i formatiu de les persones adultes era molt escàs.

Eixe compromís amb els sectors més desfavorits, i sent conscient de que el nivell de desenvolupament d'una societat ve determinada pel nivell d'educació i formació de la seva població, és el que entre altres qüesti-



ons, va a decantar-me per entrar a treballar a la Formació de Persones Adultes al curs 1988/89.

Han passat molts anys des d'eixa data, la societat ha canviat molt, l'educació obligatòria ha fet que els nivells d'analfabetisme que ens trobaven en aquella època, que eren enormes, (no era rar ni estrany trobar-se a moltes persones adultes que mai havien anat a l'escola). Això, ara, en l'any 25 del segle XXI ja no se troba en persones del nostre país, sí en canvi, en moltes persones migrants que son analfabetes en la seva pròpia llengua, o en persones del poble gità, poblacions invisibilitzades, i que certament, haurien de ser les prioritàries en la Formació de Persones Adultes.

Potser escriure aquest article ens pot servir per adonar-nos com ha canviat la societat, com hem canviat nosaltres, com ha canviat la Formació de Persones Adultes i cap a on, sembla, que ens dirigim.

## **2. Des d'una motivació col·lectiva i una vocació singular a la FPA**

Cal assenyalar que quan vaig començar a treballar en l'educació d'adults, la societat era molt diferent a l'actual. En aquella època les accions i les propostes polítiques, socials, culturals, eren col·lectives. No eren accions personals ni particulars. Eixa era una de les característiques dels inicis de l'Educació de Persones Adultes i a més de totes les altres iniciatives socials. Per tant pertany a una generació que sabem que les coses se aconseguixen amb els altres, de manera col·lectiva i no a soles. La societat no era tan individualista.

Després del franquisme, en la Transició i abans de la transferència de competències per l'Estatut d'Autonomia Valenciana, partíem d'una societat on no hi havia res, calia fer-ho tot, pel mateix, hi havien iniciatives polítiques i socials que van propiciar avanços i avantguardes en molts àmbits. A tot això cal afegir que eren joves, volíem participar en el món que ens havia tocat. Estem parlant de la època històrica amb elevats nivells d'analfabetisme, amb una població adulta en baixos nivells de formació, amb una majoria de dones, fonamentalment, que no havien anat mai a l'escola. Una societat amb barris de xaboles, on vivia una població que no anava a l'escola. Ni els pares i mares, ni els xiquets. I és allí, en un barri de gitanos, on vaig començar de manera voluntària, junt a altres amics i amigues, a donar classes d'alfabetització a xiques gitanes, amb el primer mètode d'adults que vaig conèixer: «*Así aprendemos los adultos en l'Hospitalet*». Escuela de Adultos de Can Serra. 1978.

Un mètode basat en paraules generadores: «*Piso, llave, tele, escuela, médico, paisano, barrio, vecino, ayuntamiento, Cataluña, trabajo, familia, huelga, mujer, excursión chiquillo, buzón.*» Eixes paraules generadores, arplegaven la realitat del món on vivien les persones adultes. Amb la concepció de que la persona que no sap llegir ni escriure, no és un ignorant, té una vida, té una experiència, té una veu i per suposat, pot fer propostes. Aquesta era la manera que en aquells temps enteníem que



havien de ser els processos d'alfabetització. Però malgrat aquesta experiència com a voluntària, no vaig entrar a treballar en l'Educació d'Adults, ni tan sols en aquella època coneixia la possibilitat de fer-ho.

Vaig començar a treballar en l'Escola Infantil de Aiora, depenent de l'Ajuntament de València, com a mestra, Una experiència avantguardista, on la gestió de l'Escola Municipal era del barri. Aquesta Escola Infantil era el resultat d'una lluita de les Associacions de Veïns del Marítim que van aconseguir que el Palauet d'Aiora de València, fora gestionat de manera participativa i democràtica per l'Associació de Veïns, l'Ajuntament de València, els pares i mares, i el personal docent i no docent de l'Escola. Però com que hi havia treballat com a voluntària en diferents barris marginals: Torrent, Burjassot, Malilla, vaig tindre l'oportunitat d'estudiar en el cursos que la Diputació de València, havia ofert per a formar Educadors de Menors Marginals. Cal recordar que en eixos temps no existien ni els Serveis Socials, ni estudis d'Educació Social, i l'abandonament que hi havia en els barris era total. Una vegada acabat els tres cursos, vaig tindre l'oportunitat d'entrar a treballar a la Diputació de València com a *educadora en l'experiència pilot dels Equips d'Intervenció en Barris*, en el meu cas en el barri de Santa Rita de Paterna, formant part d'un equip multiprofessional amb tres persones educadores, una treballadora social i una psicòloga.

Una vegada comença el desenvolupament de les competències de la Comunitat Autònoma, i aquesta experiència pilot en el barris se desfà, vaig tindre la possibilitat d'entrar a treballar en la Formació de Persones Adultes de la Diputació de València, concretament al centre de FPA de la Generalitat Valenciana «Miquel Hernández» de Sagunt. Tot açò per explicar que quan aplegue a la Formació de Persones Adultes ja hi havia tingut experiència en àmbits educatius i socials avantguardistes en uns temps apassionants on sentíem que podíem canviar les coses, que l'educació podia ser d'una altra manera, que els pobres i marginats ho eren per les circumstàncies, per les desigualtats i a causa de la societat injusta en la que vivíem. Vam formar part d'uns temps de molta il·lusió, de molta innovació, i ens ajudava la nostra joventut. Tot era possible, tot el podíem fer.

Quan vaig aplegar a la FPA aquesta ja tenia prou de recorregut: des de les iniciatives de voluntaris a les Associacions de Veïns de ciutats i pobles on es donaven classes d'alfabetització, i que després foren en molts casos, els centres Municipals de FPA, fins, la iniciativa de la Diputació de València d'enviar professorat de FPA als barris marginals de poblacions de la província de València. A mi m'enviaren al Barri de Baladre, formant part del claustre de professors/es del centre de FPA Miguel Hernández de Sagunt. Encara que ràpidament vaig estar en el centre del Port i en els aules de Bajo Vies de Sagunt.

En aquell moment, jo sabia que no tenia la formació suficient per la Formació de Persones Adultes i vaig apropar-me a TAREPA, Taller de Renovació Pedagògica de

l'EPA, per tal d'aprendre i d'actualitzar els meus coneixements. Vullc assenyalar que el meu aprenentatge en TAREPA ha estat autènticament valuós i significatiu en la meua tasca docent. No puc entendre la meua feina sense la influència dels meus companys/es de TAREPA així com la formació que vam fer i de la que vam gaudir any rere any.

### **3. Primeres experiències institucionals com resposta a contextos socials heretats, la desestructuració a la nova institucionalització**

Quan aplegue a la Formació de Persones Adultes, ja s'ha realitzat la transferència de les competències en matèria educativa i s'han creat els centres d'EPA de la Generalitat Valenciana. El professorat de primària que en aquells temps donava classe en aquests centres s'havia presentat a unes proves específiques de FPA: normativa, mètodes, pedagogia i a un procés de selecció mitjançant un projecte específic. Se partia de l'especificitat de l'Educació d'Adults, uns ensenyaments diferenciats de l'educació infantil i de primària. Va crear-se el Programa de EPA de la Conselleria. I en el meu cas, en la Diputació, ens van impartir cursos de formació específics d'EPA abans d'entrar a treballar en aquests centres. Cal assenyalar que el professorat de la Diputació havia aplegat abans a aquests municipis que els centres de la Generalitat Valenciana, fonamentalment a aquells municipis on hi havien barris marginals, com Baladre en Sagunt, Xenillet a Torrent, La Coma a Paterna, el Barri del Crist a Xirivella, etc. I que aquest professorat, una vegada creat el centre de Conselleria s'incorporava a eixos claustres.

L'equip avantguardista de la Formació de Persones Adultes, van ser els professors/es de la Diputació de València, i els mestres dels centres municipals d'EPA, molts dels quals havien estat prèviament voluntaris impartint cursos d'alfabetització en les Associacions de Veïns, als sindicats...

Eixe model d'una educació d'adults social, i compromesa amb les persones més excloses, amb més dificultats, va començar a canviar. I ja des dels inicis, i des de que vaig entrar, xocava amb un model molt més conservador, no participatiu, i tradicional en les seves metodologies. Encara així, en el centre que jo vaig treballar, el Centre d'EPA Miguel Hernández de Sagunt, va ser un centre experimental amb un interessant projecte de tot el centre: «El món on vivim», un projecte que pretenia aprenentatges significatius, sense llibres, amb materials elaborats pel propi professorat, i que intentava que les persones adultes que participaven al centre, entengueren i per tant tingueren una capacitat crítica de les situacions que se vivien en aquell moment.

També en aquell moment, i com que no hi havia Associació d'Alumnes, el director em va encomanar la constitució de l'Associació d'Alumnes del centre, que va resultar per a mi, una experiència educativa de les més valuoses, una experiència que posava en acció l'autonomia, la participació, la cooperació, el treball en equip i a més,

els valors femenins que moltes dones tenen en la seva vida personal i que és meravellós vore com al posar-los en acció en espais públics, les relacions i el món canvia. Vaig aprendre molt d'eixe grup de dones, que van constituir-se en la Junta Directiva de l'Associació, que participaven, que eren inclusives, quan encara eixa paraula no existia ni es parlava d'això en àmbits educatius, que aprengueren a parlar sense por davant de qui fera falta, que aprengueren que la seva paraula era important i valuosa si se volia un centre democràtic i participatiu. Molta saviesa, trellat i sentit comú, solidaritat, empatia i cooperació vaig aprendre d'eixes dones tan valuoses.

Aconseguiren que se paralizaren les classes per a que tot l'alumnat del centre poguera participar en les Assemblees que convocaven per a aprovar pressupostos, així com decisions de tot tipus. Un centre participatiu i democràtic on l'alumnat tenia veu i estava organitzat.

Però posar en marxa aquesta Associació, no va estar ni fàcil ni senzill. Xocava amb altre model de relació amb l'alumnat. S'havia interioritzat molt això de que el que no té estudis no sap res. Eixe classisme estava molt present. En realitat eixa era i és la idea social preponderant que fa que sols se consideren valuoses determinades paraules, i determinades persones.

#### **4. De models i tensions formatius personals i col·lectius**

Una escola democràtica, una escola participativa, una escola que prepare per al futur, un escola que tinga relació i coordinació amb la Conselleria d'Ocupació, amb la Conselleria de Benestar Social, una escola inserta en el seu territori amb Pla Locals i territorials, una escola amb equips multiprofessionals, una escola on el centre siga la persona adulta participant. Eixe model és el que assenyala la Llei 1/95 de Formació de Persones Adultes de la Comunitat Valenciana, però mai no s'ha posat en acció, ni pels responsables polítics, ni pels mateixos professionals que apleguen als centres de FPA sense una formació específica per a la FPA i que majoritàriament ignoren la normativa específica d'aquest sector educatiu. Eixa contradicció entre el model de la Llei de FPA i el que veritablement se fa en els centres de FPA, a més de la falta de voluntat política per a que se duguera i es duga endavant, ha generat al llarg dels temps, diferències personals i col·lectives importants.

Associacions com TAREPA ha estat central i fonamental en aquest avanç en la FPA, ha possibilitat formació, reflexió i acció organitzada, així com la Mesa dels Agents Socials per la FPA, moviment social que des de la base, des de l'impuls participatiu de coordinacions territorials, els sindicats UGT, STE-PV i CCOO, la Federació Valenciana d'Associacions d'Alumnes d'EPA, Tarepa (taller de renovació pedagògica d'EPA), Col·lectiu de Mestres Municipals d'FPA, son els que organitzats van fer possible la pressió democràtica i les negociacions polítiques necessàries per a que se promulgara la Llei de FPA 1/95 de la Comunitat Valenciana. Una vegada promulgada

aquesta Llei, continua sent la Mesa dels Agents Socials qui continua la seva lluita en la defensa d'aquest model que assenyala la Llei de FPA. I va aconseguir-se una normativa de FPA que seguia responnent a l'esperit de la Llei, una normativa no seguida i crec que ja, definitivament i de manera majoritària, no compartida.

Si vull assenyalar en canvi, que des de la meua experiència com a mestra, i com què vaig passar els últims quinze anys de la meua tasca professional en la FPA de Paterna i concretament en les aules que aquest centre té en el barri de la Coma, he pogut evidenciar que sols amb la posada en pràctica d'aquesta Llei, podrien possibilitar-se canvis reals i efectius en territoris i en persones. És en els territoris menuts com un barri com la Coma, on es veu la realitat que eixa llei pretén evitar: la duplicitat de serveis, la opacitat de les ONGS que participen al barri, la desconnexió amb la realitat, les accions a esqueses de les necessitats reals de la població, el manteniment dels baixos nivells de formació, la falta d'equips multidisciplinaris per a abordar problemes de famílies molt complexos, la dificultat de l'escola per si mateixa per solucionar problemes en eixos xiquets, o persones adultes, i per suposat, la falta real de voluntat política per que eixe barri deixe de ser un gueto, violent, on la població te por, i a més amb greus mancances de tot tipus. Cap cosa funciona, dons, l'avaluació no funciona, si funcionara no continuaria sent una barri marginal exactament com ho és des de fa 40 anys, abandonat, ple de brutícia i insalubre, on viu una població a la que que se l'ha assignat una vivenda social que pareix té com castic, que per ser pobre i necessitar una vivenda, ha de viure en eixes condicions.

El desenvolupament de la Llei 1/95 de FPA de la Comunitat Valenciana, hauria fet canviar i evolucionar, avaluar i proposar per tal de resoldre problemes de manera multi-disciplinar, i amb objectius compartits, i velaria per fer de l'educació de xiquets i adults l'objectiu primordial per al desenvolupament tant personal com col·lectiva de les persones que pateixen l'exclusió, les desigualtats i la marginació. La relació entre pobresa i manca de formació no cal dir, determina la vida de les persones.

Però no tot és ni ha estat negatiu: vull assenyalar la meua experiència amb el alumnat de la Coma, una població majoritàriament gitana, així com emigrants subsaharians i magrebins. La força de voluntat que moltes d'eixes persones tenen per tirar endavant, per eixir d'eixe entorn que no volen per als seus fills, la impotència que a sovint, la majoria dels habitants d'eixe barri tenen, per la manca de recolzament de l'Administració i dels serveis públics, per no parlar dels polítics de torn, és una de les coses que allí te fan mal. Malgrat tot, he après d'eixes persones el que és l'esperança, la cooperació, l'ajuda mútua, l'estima i el reconeixement que donen a qui no té prejudicis davant amb ells.

El meu temps en el barri de la Coma ha estat una de les experiències més enriquidores de la meua vida, estar amb les persones que des de sempre pateixen el racisme, l'exclusió, ara més encara que abans, son les persones més esperançades, més valuosos, més alegres, més solidàries, més amoroses, que he conegut.

He donat classe a grups amb persones «penades» que feien serveis a la Comunitat per algun delictes menor, altres també havien estat molts anys a la presó, i he vist com homes gitanos superaven els seus prejudicis per a ajudar a dones africanes negres, he vist el respecte entre ells, he vist com han tingut cura de mi, persones que en altres llocs se considerarien perilloses, he vist la solidaritat i l'estima entre ells, i com se passaven treballs que se trobaven i el comunicaven a la resta, he vist les ganes de gaudir de la vida, del sentit de la música i el ball, tots i totes junts deixaven fora de l'aula els prejudicis i l'odi entre ells i la violència. Ells i elles m'han reconciliat amb l'esser humà. I els estic molt agraïda, pel respecte que m'han tingut, per la protecció que sent en eixe barri, per que sé que les persones quan son tractades sense prejudici, és tranquil·la i assossegada, i sé que moltes vegades la violència i l'agressivitat té un motiu: el judici despectiu, la no acceptació, la falta d'empatia, el menyspreu i l'exclusió, la falta de reconeixement que malauradament, és el que han viscut molts d'ells i elles en les seves famílies i en el món extern, de manera quotidiana.

Allí vaig posar en pràctica les metodologies que al llarg dels anys he après entre altres llocs, en TAREPA, i m'han funcionat. No sols ha estat una qüestió personal, ha estat una qüestió professional, vaig aprendre de moltes altres persones, homes i dones, he après les metodologies freireanas, les he posat en pràctica i funcionen, i he vist canvis importants i significatius en eixes persones. Aprenentatges significatius, funcionals per a les persones participants, adequació als nivells i capacitats, diàleg i confrontació d'idees. Partint de les persones adultes participants, de la seva cultura, de la seva experiència, de la seva vida. Fer-los sentir la seva vàlua, que sàpiguen que la seva paraula és valuosa, que tots i totes eren valuosos. He intentat que la classe fora un espai de vida, on el diàleg, l'acceptació, el no juí, el respecte, foren els valors que se posaren en pràctica dins del aula. Malauradament, molts i moltes persones que venien a classe, mai no havien viscut eixe tipus de relacions, i allí, en l'escola d'adults era on havien d'experimentar eixes relacions, per a que sàpiguen que hi havien altres formes de relacionar-nos, de viure, i no sols el crit, l'insult, la violència, la falta de respecte, la indiferència, que per desgracia, per a molts d'ells, eixa havia estat la seva vida en les seves famílies, en el seu barri, en el seu entorn.

Una persona no pot desitjar alguna cosa que no coneix, i ells i elles havien de conèixer que es poden establir altres formes de relació. I que eixa experiència educativa i formativa, poguera servir-los per a saber, que relacions volen i el quines no volen, en la seva vida, i en el seu entorn. Desnaturalitzar la violència, en un barri com la Coma, és una qüestió educativa central i fonamental, així com augmentar els seus nivells d'autonomia personal i col·lectiva, i per suposat l'augment del nivell formatiu.

## **5. Construcció de projectes de Centre autònoms. Ideari de Centre**

Però tota aquesta experiència anterior, positiva i constructiva, enriquidora i que m'ha donat molta felicitat a l'hora de realitzar la meua feina, no ha estat completa, en el Centre de Paterna, i en la Coma on he estat els últims anys de docència.

Vaig intentar varies vegades que a la Coma vinguera més professorat, i que se poguera realitzar un projecte de FPA en la Coma, i no ha estat possible, fonamentalment perquè durant molts anys he estat sola en la FPA, massa sola. No crec que això siga bo ni personal ni professionalment per a ningú. De tota manera tenia a l'alumnat amb mi. Ells han estat la meua força i el meu ànim. Malauradament, per al Centre de FPA de Paterna, el treball docent en el barri de la Coma no ha estat una prioritat.

També vaig participar activament en les reunions de Coordinació del barri, la Comissió Mixta, on participen cinc Conselleries, representants de l'Ajuntament, de les moltes entitats del Barri, dels centres educatius, de la Policia, dels Serveix Socials, Sanitaris, però que durant els últims temps va deixar de convocar-se, malgrat que tampoc eren efectives ni servien per a avançar en res. També tenia un paper actiu en la Comissió d'Educació del Barri: volia que totes aquelles persones que la resta d'Entitats detectaren que no sabien llegir ni escriure i que no tenien estudis primaris foren derivades a la FPA, però ni tan sols això vaig aconseguir. Mes de 20 ONGs en un barri que no ix de la pobresa, i és un gueto, i on els centres educatius públics havien estat històricament subsidiaris de les ONGs, un barri amb nivells d'analfabetisme escandalosos, on molts pocs xiquets acaben la ESO, amb un abandonament escolar enorme, amb matrimonis primerencs als catorze i quinze anys, amb duplicitats de serveis, competició i excepcionalment la col·laboració.

Assenyalar que moltes ONGs paguen per l'assistència a les seves activitats, el centre de FPA i la resta de centres educatius públics, no paga per assistir. Eixe va ser un gran entrebanc. No va ser possible ni tan sols un pla de Barri on hi haguera coordinació entre tots. Encara així va estar un plaer conèixer companyes i companys mestres dels centres de primària i de l'Institut del Barri, docents valuosos, lluitadors i coherents, gent que defensa l'escola pública, que lluita per ella, i dignifica la nostra professió. Però sempre ens va faltar el recolzament polític, tant per banda de l'Ajuntament com de la Conselleria d'Educació.

## **6. El conflicte com desenvolupament constructiu en la FPA**

Lluitar front el formalisme, les inèrcies còmodes, la passivitat general, la manca d'avaluació de les accions i activitats en el barri, la capacitat crítica per veure que es fa bé i cal continuar i què cal canviar perquè no millora cap cosa, és el que he valorat com molt important, però he après que no tenim cultura d'avaluació, ni anàlisi dels canvis que se produeixen o no, ni de propiciar la major participació de les persones del barri, de la seva major autonomia i de escoltar i tindre en compte la seva pa-

raula, crec que cal eixir de la caritat i de l'assistencialisme, i anar avançant en processos cap a la autonomia personal i col·lectiva, cap a la justícia, i poc a poc a l'eliminació de les desigualtats.

Son necessaris equips que comparteixen visions, metodologies i la voluntat real de augmentar el nivell cultural, social i educatiu de les persones del barri, i no mantindre tot com està any rere any, que és el que passa allí des de fa 40 anys. Caldria fer un Pla territorial del barri, però hui per hui això no és possible, primer per les pròpies dinàmiques de les ONGs i les Administracions Públiques i per altra, per la falta de formació dels professionals que allí estan. Professionals, la majoria molt bons, però subjectes als plans de les seves ONGs que estableixen que cal i que no cal fer, amb contractes precaris i temporals en molts casos.

## **7. El creixement crític versus l'acomodació de l'entreteniment en l'oferta de la FPA**

Un entreteniment que en molts casos és en el que s'ha convertit la Formació de Persones Adultes, i per a mi, produït pel no desenvolupament de la Llei 1/95 de Formació de Persones Adultes. A vegades me pregunte per què no deroguen aquesta Llei de FPA, per què la mantenen si no volen desenvolupar-la.

No s'escolta manifestar a ningú la necessitat d'avançar, de millorar. Venen molts mestres i professors/es que plasmen el que saben de primària com si les persones adultes foren xiquets, o professorat de secundària en metodologies que per a molts joves de FPA ja ha estat un fracàs. Crec que no són responsables, ningú se ha encarregat d'ensenyar-los. No existeix l'especificitat de la FPA i desconeixen tota la seva normativa.

Llocs on l'oferta educativa dels centres sempre intenten siga còmoda i fàcil per al professorat, per a grups que no donen problemes i siguen fàcils. Un ensenyament on desapareix la capacitat crítica, la capacitat de pensar, la participació en l'aula i en el centre, on se manté l'apatia i el conformisme que a més és el que té majoritàriament el propi professorat. Llocs on les persones adultes més desfavorides i amb més necessitats de formació han estat ignorades i pel mateix eixos grups han desaparegut de molts centres de FPA. Lluny estan els temps on les persones de la Formació de Persones Adultes van estar capaces d'organitzar-se, de lluitar per una Llei de FPA, de lluitar pel no desmantellament de l'EPA, per anar tots junts en defensa d'un sector educatiu que té com a prioritat els sectors de població més desfavorits.

Gràcies a la meua participació en el Moviment Social per la Formació de Persones Adultes, primer com a responsable de les comarques de la província de València i després com a responsable de la Federació d'Ensenyament de CCOO en la Mesa dels Agents Socials i en el Consell de FPA, una vegada més, vaig aprendre de la importància de les accions col·lectives, de tindre clar els objectius més que les diferències, vaig



aprendre que sols una ciutadania organitzada i unida podia fer canviar les coses com així va ser. Va ser un gran aprenentatge per a mi. Quan has viscut això, ja no és fàcil que ningú et convenci de que alguna cosa no es possible, que caigues en l'apatia i el derrotisme i et cregues que eres alguna cosa sense els demés, sense una acció col·lectiva organitzada.

## 8. Epíleg

Ara ja és altre temps. Fa tres anys vaig jubilar-me. He fet voluntariat en la FPA de La Coma durant dos hores a la setmana en un grup d'Alfabetització per a migrants africanes. No he perdut la relació en el barri, ni en TAREPA, i estic d'activista en Amnistia Internacional, en defensa dels Drets Humans, qüestió què considere és més necessària que mai.

És trist que la Formació de Persones Adultes estiga com està, amb una disminució de l'oferta formativa, una disminució de professorat, per tant una disminució d'alumnat, etc. etc. Però és el temps d'altra generació, d'altres mestres i professors/es que hauran de lluitar pel que consideren just per a ells i per a la Formació de Persones Adultes.

Aquesta generació, com totes les anteriors han d'afrontar altres problemes, les de la societat actual, i aprendran, com ho hem fet totes les generacions anteriors que cap cosa ens ve donada, veuran que les injustícies i les desigualtats van augmentant, que la violència i l'odi als altres, als diferents, cada vegada és major. En algun moment hauran de pensar què món i que vida volen per a d'ells i per a la Formació de Persones Adultes, i per tant què han de fer tots i totes juntes. *Va dir Paulo Freire: «El món no és, el món està sent»* Doncs, en eixe món que està sent, hem d'estar, i cadascú i cadascuna de nosaltres, hem de decidir com volem estar i què volem fer.

# Perspectiva col·lectiva i/o singular en la formació de persones adultes a Mislata

*Pascual Murcia Ortiz, TAREPA-PV*

*Traducció: Rosa Navarro Piqué*



## **1. Introducció motivacional**

*El perquè i el per a què d'aquest article*

En convidar-me a escriure de manera reflexiva sobre la meua experiència formativa en els Centres d'FPA en què he estat, pretendré deixar amb el meu testimoniatge singular i/o vocacional una sèrie de qüestions obertes sobre l'FPA, amb aquesta perspectiva subjectiva que tota narrativa té. Aquesta finalitat és, inicialment, el que em fa asseure darrere d'un ordinador per a comptar eixa experiència que arranca des de finals dels anys 70.

Hui, apartat de la docència retribuïda de “mestretites” o siga ja jubilat laboralment, estic en altres bifurcacions vitals i socioeducatives (“en una vida hi ha moltes vides”). En aquest sentit, he représ l'associacionisme en el meu barri, amb els meus veïns i veïnes; i al mateix temps, alguna tasca voluntària de docent. Encara que, ara, dedique més temps a la inclinació familiar. Tot això, dificulta centrar-me en aquesta reflexió experiencial del meu treball en els Centres d'FPA en què he estat, és com si fera un parèntesi del nou rumb pres. Un exercici recordatori cap al meu passat experiencial i educatiu, no exempt de llacunes i dificultats.

Reflexió, que servirà per a, d'una forma crítica, analitzar la gènesi, d'on partim algunes persones, en l'assoliment no sols de propostes en la creació també d'espais i experiències que hem tractat de fer emergir (“encarnar”) una educació alternativa i popular de l'FPA. Cal saber d'on venim, quins han sigut eixos treballs alliberadors col·lectius en alguns Centres d'FPA, perquè en cas contrari serà difícil valorar i mantindre referents, coherència amb les finalitats per a les quals van ser creats els diferents programes arreplegats en la Llei Valenciana d'FPA de 1995, impulsada i participada en el seu moment, pel moviment social a través de la Mesa d'Agents Socials per a l'FPA del País Valencià. I igual que algunes vacunes perden eficàcia amb el temps i si no es posa una nova de recordatori, la vulnerabilitat cap al futur de l'FPA dissenyada en eixa Llei serà (si no és ja) una realitat de retallades i d'esterilitat per a un canvi educatiu i social de la població adulta valenciana.

## **2. Des d'una motivació col·lectiva inicial a una vocació singular a l'FPA**

*Realitat social inicial. Primeres activitats i desafiaments formatius per a la construcció alternativa d'FPA*

El primer que vull assenyalar, és la quasi inexistència de l'Educació de Persones Adultes en els anys setanta. Ja no que fora “la ventafocs”, com ho és actualment en el sistema educatiu. És que era quasi inexistent institucionalment i sobretot, inapropiada a la realitat psicosocial de les persones adultes d'aquella època. Tot es reduïa a unes classes nocturnes per part del professorat de l'EGB, com a extensió del seu treball o als residu-

als professors que venien de les Campanyes d'Alfabetització dels anys 60; campanyes creades com a procés extern davant la necessitat del desenvolupament industrial i de la rentada de cara del règim davant organismes internacionals, que van ser reduïts a 1.000 professors en tot l'Estat Espanyol, situats molts d'ells, en el sistema educatiu penitenciari.

És necessari, deixar testimoniatge d'aquesta històrica realitat; eixes carències, en i per a un procés d'obertura democràtica d'aquells anys. Això va ser l'origen de les demandes dels moviments democràtics emergents com les associacions veïnals, entitats culturals, els moviments de renovació pedagògica i les propostes sindicals de formació bàsica dels treballadors. Moviments que van començar a desenvolupar experiències i demandes davant la falta d'una formació ciutadana per a aconseguir una societat més democràtica.

Aquests moviments socials van forçar un diàleg, no exempt de resistències i incomprensions, amb els polítics que van iniciar les seues marxades en les institucions democràtiques recentment triades. Aquests amb major o menor sensibilitat o voluntat política cap a l'FPA, van iniciar o alentir les propostes de creació d'aquest servei educatiu cap a la població adulta.

En el meu cas, la iniciació i conscienciació polític-pedagògica va vindre de la mà del primer ajuntament democràtic de la ciutat de València, que d'una forma improvisada va contractar els serveis de persones que havíem treballat de manera voluntària en alguns barris de la ciutat i/o amb col·lectius vulnerables. Va ser una actuació xicoteta, en classes nocturnes i tan sols en dos Centres, situats a la ciutat de València: els actuals CEIP Angelina Carnicer en el barri de L'Amistat i CEIP Jaume Balmes en Russafa. Els grups eren nombrosos, al voltant de 50 persones cada un, amb joves o persones funcionàries a les quals els faltava la titulació bàsica exigida en aquell moment: el Graduat Escolar d'EGB.

Ací vaig començar a prendre consciència que reproduir els continguts pensats per a xiquets i adolescents no era el més apropiat per a un procés educatiu significatiu per a les persones adultes. Com a conseqüència vam tractar d'iniciar processos de negociació i mediació amb els membres del grup aula per a connectar situacions i continguts educatius amb l'aprenentatge per a la nostra vida. Encara que aquesta directriu educativa va començar a emergir següem constrets pels programes oficials educatius i pel requisit laboral del títol de l'EGB.

Aquesta primera experiència docent va cobrir algunes necessitats, va obrir oportunitats, va servir com a educació compensatòria d'una segona oportunitat... tant de les persones joves del barri com del personal funcionari del mateix Ajuntament i d'altres instàncies públiques. Però no va fer emergir de manera clara un model específic d'FPA i adequat a les necessitats i condicions socials i polítiques cap a una societat democràtica.

### 3. Primeres experiències institucionals com a resposta a contextos socials heretats, la desestructuració a la nova institució

*De la voluntat política inicial per a construir una alternativa d'FPA*

*De la improvisació a la detenció de les demandes reals*

*La rêmora o inèrcies obstaculitzadores de canvi i transformació*

Més tard aquesta actuació municipal inicial va ser substituïda per models o directius polítics de recuperació de models alternatius històrics com el projecte “d'Universitat Popular” per a la ciutat de València. Des del meu punt de vista, la translació d'aquest model a la realitat actual d'aquell moment, deixant la formació bàsica reglada (alfabetització funcional) exclosa, haguera servit per a crear millors condicions de partida per a un procés posterior d'animació cultural i de participació ciutadana; va suposar un error pedagògic i polític. No cal dir que, amb aquesta visió crítica, les persones que iniciem aquest procés d'FPA municipal des de l'Ajuntament de València vam ser exclosos.

Però l'impuls d'una educació permanent d'adults al final de la dècada dels setanta i a principi dels huitanta per moltes causes (lluïtes ciutadanes i sindicals); aprovació de la Constitució i el reconeixement de l'educació com un dret per a qualsevol persona, independentment de l'edat; experiències d'educació de persones adultes per part de la societat civil, que encara que aïllades, permetien obrir i buscar noves vies d'implementació a través dels nous poders institucionals d'ajuntaments i diputacions emergents democràticament.

D'aquest context va sorgir l'experiència de la Diputació Provincial de València que va intentar respondre no sols a les necessitats de la formació educativa de la població adulta valenciana, sinó que pretenia investigar la possibilitat d'alternatives específiques i diferenciades d'FPA.

Des d'aquesta perspectiva sorgeix el gener de 1981 la Campanya d'Alfabetització i Educació Permanent d'Adults de la Diputació de València, amb dues actuacions diferenciades, una en el món rural –Xest– i una altra el medi urbà –Mislata-. Érem conscients de les dificultats de partida (falta de competències educatives, de recursos econòmics, de referents pedagògics propis, improvisació administrativa...) però davant la preocupant situació educativa<sup>1</sup> i sabent que el nivell cultural condiciona el grau de participació social, era urgent intervenir amb aquest model educatiu d'acció-investigació per a buscar solucions efectives i que serviren de base per a fomentar el major nombre d'experiències educatives i culturals en l'àmbit municipal a l'espera del desenvolupament territorial i de les competències educatives autonòmiques.

Personalment, vaig tindre la sort d'estar en les dues experiències inicials de la Diputació de València. D'aquestes dues experiències destacaria algunes coses comunes:

- L'acolliment gratificant de les persones adultes amb eixe interès d'aprendre, d'aprofitar aquesta oportunitat que no van tindre (“*abans ningú es va molestar a educar-nos, fins que va arribar la democràcia*”<sup>2</sup>).

<sup>1</sup> Segons l'INE, el Cens de 1981 llançava les dades de 44.128 analfabets i 372.373 sense certificats d'estudis només a la província de València.

<sup>2</sup> SANZ DIAZ, Benito (1982): “Xest: una experiència pilot en l'educació d'adults” Revista Generalitat, pàg. 10. València. Comentari de Trini Rodríguez d'una alumna de Xest.

<sup>3</sup> Ídem. Comentari de l'autor de l'article.

- La voluntat política inicial dels responsables municipals per a facilitar la viabilitat d'aquestes experiències: buscant locals, fent enquestes de les necessitats formatives i contactant directament, en el cas de Xest, amb les persones que ho desitjaven.
- La voluntat d'atendre el major número d'alumnat per part nostra, encara que només érem dues persones docents, obríem les Escoles de Persones Adultes al matí fins a la nit. I realitzàvem imaginatives campanyes de sensibilització entre la població d'aquests nuclis.
- L'augment considerable de l'alumnat d'un curs a un altre, duplicant en alguns casos el seu número.
- L'atenció majoritària a grups d'alfabetització i neoelectors, amb plantejament obert a la vida quotidiana i temes d'actualitat.
- La carència d'infraestructures més adequades, material i llibres especialitzats i adequats (*"estava tot per fer"*).
- La necessitat de superar la vergonya d'aprendre a les seues edats. Potser, això més accentuat en el medi rural, que tarda en acceptar els canvis, impera més una mentalitat tradicional (*"l'educació era cosa de senyorets o gent de ciutat. El camp era treball des de la infància<sup>3</sup>"*).
- I, finalment, l'amenaça de continuïtat, la fragilitat d'aquestes experiències, pel seu caràcter experimental i per la no renovació dels contractes als professors per part de la Diputació el gener de 1983 (aspectes legals en la renovació de la contractació i/o de la conjuntura electoral –eleccions de 1983– van ser les excuses donades). El resultat és que la Diputació, va paraitzar el seu propi projecte implantat ja en set nuclis –quatre rurals (Alborache, Xest, Godella i Macastre) i tres urbans– (Mislata, Sedaví i Silla) i amb al voltant de 450 persones involucrades.

#### **4. De models i tensions formatives personals i col·lectives**

*Dels obstacles i dificultats per a tirar avant. La força de la voluntat col·lectiva o de grup*

Les conseqüències descrites en l'anterior apartat van deixar a molts nuclis amb el curs 82-83 començat, amb les matrícules i els grups formats. En alguns d'aquests nuclis, tant l'alumnat, com els representants municipals i professorat involucrat coordinats entre si, van iniciar processos de reclamació i negociació de suport institucional en les diferents administracions per al manteniment i la finalització del curs en marxa. Mentre aquest suport s'aconseguia, part d'aquest professorat va treballar de manera voluntària durant un trimestre.

En el cas de l'Escola de Persones Adultes de Mislata, gràcies a una subvenció pública de l'Ajuntament es va poder acabar el curs 82-83. Tots els programes municipals

que van resistir aquest “impàs” van ser capaços de realitzar i acabar eixe curs. Al mateix temps, van crear comissions d'alumnat i professorat per a garantir la continuïtat educativa i van sol·licitant-se diverses entrevistes amb el president de la Diputació i el diputat d'Educació i Cultura, exigint la garantia en la contractació de personal per a la continuïtat del Programa d'Alfabetització i Educació Permanent d'Adults de la Diputació de València. Aquestes diferents entrevistes de les comissions ciutadanes de diversos nuclis i ajuntaments, van aconseguir que hi haguera una nova convocatòria pública de contractació amb la voluntat de crear una plaça de coordinador/a del servici d'EPA i diuït professors i professores per al seu Departament d'Educació Permanent (març de 1983).

Ara es tractava, no sols de consolidar l'atenció creixent de la demanda, sinó al mateix temps, crear models pedagògics alternatius juntament amb altres experiències renovadores, pròximes o de la resta de l'Estat Espanyol. Es va iniciar un Centre de documentació i arxiu bibliogràfic i processos de formació del professorat intercanviant experiències de bones pràctiques transformadores.

El nostre treball educatiu en els grups perseguia: l'atenció de les persones amb nivells bàsics (principalment dones i/o persones aturades), la globalització del coneixement (presentació integral de la realitat), un aprenentatge funcional, el tractament científic, el diàleg i l'atenció de la diversitat de persones adultes. Es tractava de partir tant del seu nivell educatiu o de la seua visió del món com a persona adulta amb un bagatge vital propi i complex (“*un il·letrat, no és un analfabet vivencial*”). Com ho fèiem? Des del principi de l'experiència creant mètodes d'alfabetització amb base al seu món voca-bular i els seus codis de vida (inspirats en la metodologia de Paulo Freire).

Codis canviants i adaptats perquè foren nuclis generadors de processos de consciència i de motivació per a conèixer la realitat on estem –el món propi– a través del domini del llenguatge. En grups amb un major domini lecto-escriptor, introduïm, en els anys noranta, el diàleg constant (basat en «El llenguatge total» de Francisco Gutiérrez): partíem de la pròpia lectura connotativa de cada persona participant sobre alguna problemàtica existent passant a una posada en comú o lectura grupal que ens servia com a context generador de noves preguntes per a realitzar activitats d'investigació, on obtindre conclusions i propostes de millora (personals, col·lectives i de l'entorn) de la problemàtica estudiada. Aquesta metodològica es va estendre durant la dècada dels noranta als diversos Seminaris desenvolupats en el Centre<sup>4</sup>.

Altra pràctica educativa constant en grups de neolectores i educació de base es basava en la creació de materials propis creats sobre temes pròxims o basats en les seues pròpies històries de vida (projecte GAMA<sup>5</sup> que implementàvem juntament amb altres centres valencians i catalans com a model i acció de publicacions comunitàries): es tractava de realitzar els seus propis llibres de vivències i de records; editar-los i servir com a propi material de treball a l'aula-grup: *És un aprenentatge difícil, de xoc de subjectivitats, problematitzador (provocatiu); però validat com a procés hu-*

- <sup>4</sup> MURCIA ORTIZ, P. (2016): “El plantejament formatiu dels seminaris al centre de formació d'adults de Mislata. Revista Quaderns d'Educació Contínua 34. L'Ullal Edicions i TAREPA-PV. Xàtiva.
- <sup>5</sup> AA.VV. (1994). Taller de Gatehouse a Barcelona. Autoedició de materials per aprenents. GAMA. Barcelona.

<sup>6</sup> MURCIA ORTIZ, P. (2003):  
“Experiència de nous  
lecto-escriptors”. Revista  
Quaderns d'Educació  
Contínua 8. Centre  
de Recerca i Educació  
Contínua, CREC. Diputació  
de València. Xàtiva

*manitzador per dependre a aprendre la paraula i la seu semàntica com a font alliberadora i creadora de cultura per i per tots i totes*<sup>6</sup>.

Aquestes línies de treball es completaven amb un altre bloc d'activitats que es desenvolupaven en un principi els dimecres (més avant en el temps passarien als divendres), i en què els criteris de l'aula com a agrupament es trencaven per a realitzar assemblees conjuntes dels diferents grups, a projeccions, xarrades, taules redones, etc. Eren per a totes les persones assistents a un mateix torn horari, independent del seu nivell educatiu. Tots teníem alguna cosa a aportar i a rebre. Com a conseqüència, per a desenvolupar aquestes altres activitats es van crear comissions mixtes entre alumnat i professorat per dur a terme aquestes tasques i activitats recreatives i culturals (comissió econòmica; de viatges, excursions i festes; de xarrades i tallers).

Amb la creació del Programa d'Animació i Promoció de l'EPA per part de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, el gener de 1985 en el marc del desenvolupament de competències educatives autonòmiques; l'Escola d'adults de Mislata es va integrar amb els seus dos professors de Diputació, més els quatre de Conselleria en el nou claustre del Centre Específic i Públic d'FPA. Amb un currículum reglat complet i amb més de 350 persones assistint, des dels 7 grups d'Alfabetització fins als 4 grups de Graduat, passant per altres grups com neoelectors o educació de base.

Cite aquest canvi significatiu, perquè a partir d'ací, el Centre Públic d'FPA estarà sotmés a constants incorporacions de professorat, que en un principi entraven amb la realització d'un projecte específic d'FPA, però posteriorment les plantilles es complementarien per mitjà de comissions de servei i substitucions. Al principi, el grau d'assumpció d'aquestes línies metodològiques, del respecte d'espais oberts de participació en la gestió en el Centre es va mantindre. Però, no van estar exemptes de tensions i conflictes, per al manteniment del Projecte Educatiu del Centre, que ja serien una constant organitzativa, de participació i enfocaments metodològics i pedagògics.

El Centre Públic d'FPA de Mislata, a través de la seua dinàmica en el temps, havia aconseguit un acceptat grau de consolidació i desenvolupament en el municipi com a espai cultural, que anava més enllà dels reduccionistes objectius instructius. Era una tasca, que tant l'alumnat, com el professorat, hauríem de tindre en compte en una perspectiva crítica i activa per a anar més enllà dels murs d'un edifici (escola castell) i del simple objectiu d'augmentar la seua instrucció o obtindre un títol només amb un valor de canvi (a manera d'acadèmia).

## **5. Construcció del projecte de Centre educatiu i autònom per a una FPA**

A partir de l'augment del nombre de persones docents, de la seua integració igualitària del claustre i de la continuïtat de la progressió dels nivells educatius de l'educació reglada (el que hui seria el programa A) quedaven molts desafiaments per a consolidar



una FPA a Mislata que responguera amb qualitat a les demandes educatives, socials, culturals i econòmiques del municipi. No era una tasca exclusiva nostra, però si com a àmbit col·lectiu de reflexió del nostre Centre tractàvem de donar respostes a les necessitats i demandes socials contextualitzades que tenia una base educativa i de formació de la població adulta. Això obligava a fer enquestes i estudis estadístics per part nostra, la qual cosa unida a la participació democràtica en les diferents comissions entre membres de l'alumnat i professorat –pedagògica, econòmiques, de promoció cultural...– del Centre, va donar com a resultat la creació de nous programes i accions formatives i organitzatives que assumíem en funció d'eixa demanda detectada. Anàvem creixent: més alumnat, ampliació d'horaris –de 9 h del matí a 9 h de la nit–, classes de valencià, d'anglès, de francès, diversos tallers –que van ser suggerits pel mateix alumnat al Consell Escolar– seminaris de diversa temàtica, programes d'inserció laboral i professional...

Les conseqüències d'aquest creixement es van manifestar en la falta de locals suficients i espais adequats per a la demanda de l'alumnat i per a les activitats culturals a desenvolupar. A això caldria afegir les dificultats de cobrir eixa demanda amb el número de professorat existent.

Una altra vegada es va crear un moviment intern reivindicatiu, entre l'alumnat i el professorat, per a poder eixir de la provisionalitat de locals i deficiències d'infraestructura “que ens impedeix una EPA de majors abastos i millors servicis”. I després de dues promeses i dos programes electorals, vàrem obtenir el compromís de la construcció d'un edifici digne per a un Centre específic i públic d'FPA, que reunira les condicions per a sistematitzar i atendre amb qualitat les diverses actuacions educatives i formatives de la nostra experiència sobre la base dels diversos Programes que la Llei Valenciana d'FPA possibilitava. Les persones inscrites van anar augmentant gradualment fins a arribar a un número pròxim al miler, també davant els nous desafiaments formatius: castellà per a estrangers, diversos nivells d'aplicació informàtica, més nivells de valencià, educació ambiental... juntament amb programes o projectes transversals d'animació a la lectura –tertúlies literàries, xarrades amb escriptors...–, normalització lingüística... Tot això sense oblidar l'atenció de les persones amb més necessitats formatives, mantenint grups d'atenció bàsica de persones amb necessitats d'una alfabetització funcional<sup>7</sup>.

## **6. El conflicte com a desenvolupament constructiu (o destructiu) en l'FPA**

*La metàfora de la closca del caragol en la Formació Permanent. Els problemes de créixer.*

*Causas i conseqüències. La debilitació organitzativa i educativa de l'FPA com a camp de batalla polític i social.*

El caragol quan va creixent va trencant la seua pròpia closca, passant etapes de vulnerabilitat, fins que cicatritza la nova amb el cos més gran i de nou protegit. Aquesta metàfora és el que anava ocorrent contínuament en el nostre desenvolupa-

<sup>7</sup> És aquell, on les persones que, coneixent i dominant els instruments i capacitats mínimes de lecto-escritura i càlcul, no aconsegueixen el nivell mitjà desitjat que es necessita en l'entorn en què es desemboliquen, i no entenen els continus canvis que es donen en la societat actual.

<sup>8</sup> Desitjaria en aquest aspecte de la formació específica d'FPA, recordar i distingir el treball dut a terme des de 1999 a 2013 del CR'C (Centre de Recursos d'Educació Continua) de la Diputació de València que amb la seua unitat de gestió i coordinació de les intervencions, de documentació, de recursos, de publicacions i d'assessorament, va ser novament una manera d'intervindre i completar per part de la Diputació de València, en aquest àmbit socioeducatiu i, per a servir a les entitats locals valencianes en la creació i consolidació dels seus propis programes d'FPA, així com en la formació del professorat implicat.

ment educatiu a Mislata, i malgrat l'autonomia, el projecte educatiu de Centre, aconseguim mantindre'l curs a curs, apareixien contínues tensions (conflictes) interns i externs que ho posava a prova:

- La pressió administrativa i burocràtica apareixia guiada per un formalisme basat cada vegada més en ítems delimitadors i d'altres modalitats educatives. Normatives unificadores en les funcions directives i d'organització del Centre no d'acord amb les pràctiques docents desenvolupades en la participació i involucració educativa dels agents participants (Associacions, comissions de treball...)
- L'ampliació del professorat, amb unes plantilles provisionals i procedents de la secundària. Algunes persones amb diferent visió formativa, vocacional i amb aspiracions professionals i educatives diferents. Dificultat d'acceptar un model educatiu alternatiu i participat, en el qual es negociava des de continuts fins a criteris d'avaluació.
- Escassetesa de formació i falta d'ampliació tant de l'oferta com de la creació d'una demanda per a una formació del professorat específica, basada i centrada en les característiques psicosocials i econòmiques de les persones adultes per part de les administracions educatives institucionals (Universitat, CEFIREs...)<sup>8</sup>
- L'abandonament de projectes d'educació integral ("*globalització de continuts, la nostra vida com a base dels mateixos*") a través de respostes organitzatives cartesianes (assignatures inconnexes).
- La diversitat socioeconòmica de l'alumnat, la dificultat d'integració i participació de diversos grups en el projecte comú. Inèrcies formatives alienes a les finalitats de la Llei d'FPA i les seues prioritzacions.
- La desaparició gradual d'espais de trobades i de participació alternativa (minoració del paper de l'Associació de l'alumnat); l'existència de Comissions mixtes, no de manera contínua, sinó només per a temes puntuals i intranscendents en la vida del Centre. "*La democràcia només s'aprén exercitant-la*".
- Clivelles en la concepció del subjecte de l'FPA com a protagonista voluntari i imprescindible que dona sentit al treball d'aquesta modalitat educativa. Unit a la comoditat i les expectatives d'un cert professorat, no sols aliena, sinó també amb la desvaloració d'aquesta visió centrada en la persona adulta, han donat com a resultat expulsar gradualment a part d'un alumnat, grups buits: "*Si et demanen peres i els dones pomes*".
- La imatge creada en diversos col·lectius de docents que els Centres de Persones Adultes eren llocs sabàtics. Això va generar algunes tensions, almenys en el meu Centre, entre la direcció conscienciada de l'especificitat

del Centre i les noves incorporacions amb unes expectatives no cobertes en aquest sentit.

- Abandonament per part d'alguns sindicats de l'especificitat i importància social i política de l'FPA, un cert corporativisme, que postulava l'FPA com a canviaable amb l'educació ordinària del Sistema Educatiu. Pèrdua interna i externa de projectes municipals i de Centres Públics d'aquesta visió autònoma i pròpia. Davant d'això, hi havia una necessitat continua de reivindicar i valorar el que s'havia fet davant de visions externes. Això consumia part de l'energia en el treball educatiu a Mislata.
- La tensió entre un model de democràcia cultural i un model de democratització cultural. No és el mateix crear cultura, que assimilar de forma no crítica, la cultura hegemònica existent. No és el mateix propiciar canvis en una situació donada, que aconseguir una major participació ciutadana –sense clixés, ni estereotips...- en el debat cultural de la nostra societat actual. Tractàvem de mantindre aquest model amb revistes, certàmens literaris, festes, exposicions, debats, taules redones... propis.
- Tensions polítiques i socials en l'ús i manteniment del nostre edifici per a l'atenció de l'FPA. Diferents grups polítics han tractat de canviar la utilitat d'aquest edifici, d'aquesta closca. Només demostren la ignorància de la necessitat de l'educació al llarg de la vida, així com l'oblit antidemocràtic del dret a l'educació i la importància de la mateixa per si mateixa: *“Si creus que l'educació és cara, prova amb la ignorància” Derek Bok.*

Davant aquestes tensions, vindria bé una pedagogia de la pregunta, recordant els dilemes i debats per a superar aquests conflictes:

Com aconseguir la participació? Com respondre a les demandes reals de les persones d'un Centre? I quines són? Com detectar-les? Com vincular a les persones en el seu procés educatiu i transformador? Què és cultura? Quina cultura es transmet en el nostre Centre? Com anar contra les inèrcies educatives de la passivitat, de l'entreteniment... cap a pràctiques actives i democràtiques de creació personal i col·lectiva?...

## **Epíleg**

*Revitalització vital i social per l'FPA. La desmemòria històrica en l'FPA. La pugna de l'hegemonia cultural i la necessària permanència dels models alternatius humanitzadors i de vida.*

Com he dit al principi d'aquest escrit, es necessita un moviment social i ciutadà que torne a donar impuls a la Formació Popular de Persones Adultes. Es tracta d'anar contra la desmemòria del desenvolupament històric de l'FPA al País Valencià: d'analitzar quines experiències han aportat canvis significatius de la vida de les persones<sup>9</sup>

<sup>9</sup> En aquest escrit m'hauria agradat posar noms propis de persones que han contribuït, des de la seua vocació i paper polític, docent, discent, sindical, formatiu, participatiu... que m'han fet sentir i reforçar en la meua vida i en el treball educatiu, la viabilitat d'una FPA alternativa, democràtica i transformadora. Però és una tasca impossible de transcriure en aquest escrit. Els tinc en la meua memòria.

(singularment i col·lectivament) que s'han format i participat. Cal arreplegar aquests referents i testimoniatges reivindicatius i de lluita contínua d'una FPA alternativa, democràtica i transformadora. Fer l'inèdit, viable, possible.

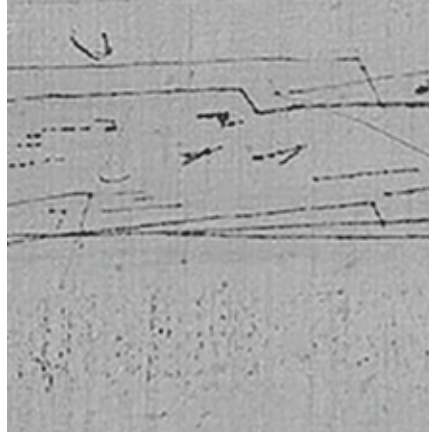
No era una educació parada en un temps de transició democràtica –com alguns l'han/ens han qualificat– La democràcia es construeix dia a dia i des d'una educació crítica, participada i valenta. No ha estat un somni, no ha estat una utopia –com alguns també l'han qualificat alimentant una passivitat adaptativa i reproductora-. Ha sigut i continua sent –a través d'algunes experiències- una realitat possible carregada d'un potencial transformador i de creació personal i social. Hi ha suficients proves d'això.

Estem submergits en el món virtual, que imposa una cultura i un model acrític, simplista, individualista, hedonista... de la realitat (recorde's la pel·lícula *Matrix* o els llibres “*Un món feliç*” o “1984”), deshumanitzador de la persona, acientífic, reductor de drets... i que ens encamina a tecnocràcies autoritàries; on el darwinisme social, la lluita falsa generacional, el racisme, el “negacionisme” climàtic i el patriarcat són els seus valors guia cap a un capitalisme salvatge i bèl·lic.

En aquest context, adquireix un paper més rellevant cap a una FPA popular, activa i transformadora que evite aquesta “distòpia” orientada a la manipulació dels sentiments destructius de l'ésser humà. Que done oportunitat a l'ésser humà com a creador de convivències i capacitats de resolució dels conflictes de manera col·lectiva i pacífica, comunicativa i igualitària.

Una FPA que siga capaç de donar resposta als canvis continus i més complexos; a la visió globalitzada dels mitjans de comunicació; a la publicitat i el consumisme; als avanços científics i tecnològics per a un ús humanitzat d'aquests. A la necessitat constructiva i creadora del temps d'oci de manera personal i col·lectiva. El necessari aprofundiment democràtic de la nostra societat. Tots aquests canvis necessiten una pedagogia crítica, perquè el desconeixement del món on es viu produeix una pèrdua d'identitat, de valors, de formes de vida... que creen incerteses, inseguretats, pors, soledat...

Assajar fórmules educatives i culturals, que donen sentit al dret a l'educació al llarg de la vida, perquè les persones ens comuniquem dialògicament i aconseguir una formació humana que trenque els problemes o obstacles que ens genera la societat en què ens toca viure i en la mesura del possible, encarnar i potenciar eixe desenvolupament humà en el medi social, on sentim, somiem, pensem, actuem...; en definitiva, vivim.



## Cossos insurgents<sup>1</sup>

### Perspectives ecofeministes del conflicte entre la vida i el capital<sup>2</sup>

Antonia De Vita

Traducció: Iolanda Corella Llopis i Marta Malet Carol



#### 1. Cossos insurgents: algunes premisses

*Després de Txernòbil, les dones que eixiren al carrer amb un llenguatge d'una banalitat descarada: la llet, l'amanida, la bugada, les sabates dels xiquets... Però, precisament a través d'aquest aixecament de la vida quotidiana contra les grans estratègies tecnicocientífiques s'ha obert pas la capacitat d'exercir una ruptura dràstica en els equilibris tradicionals del saber i del poder.<sup>3</sup>*

Cap a què o contra què es rebel·len les dones? Partint dels aspectes elementals de la vida: el menjar, els xiquets, la salut. Com subratllava als anys noranta la física Elisabetta Donini, les dones han sigut sovint, i continuen sent, protagonistes d'una «insurgència de la vida quotidiana».

Privilegiant la perspectiva ecofeminista i algunes de les seues importants contribucions des dels anys setanta, m'agradaria aprofundir en aquest article en

<sup>1</sup> Aquest títol me'l va suggerir Giuseppe Burgio. Li agraisc que haja copsat la intencionalitat del text.

<sup>2</sup> És investigadora de Pedagogia Social en la Universitat de Verona, on dirigeix el Centre d'Educació, Formació i Diferència Sexual (Cesdef) del Departament de Ciències Humanes; i també el Màster "Coneixements en transició. Eines i pràctiques per a una ciutadania ecològica i global".

<sup>3</sup> E. DONINI, *La nube e il limite. Donne, scienza, percorsi nel tempo*, Turín, Rosenberg & Sellier, 1990.

- <sup>4</sup> L. BERTELL, *Lavoro ecoautonomo. Dalla sostenibilità del lavoro alla praticabilità della vita*, Milán, eléuthera, 2016.
- <sup>5</sup> M. DERIU, *Verso una società della decrescita. Prospettive sulla transizione*, Nápoles, Marotto e Cafiero, 2016.
- <sup>6</sup> I. ILLICH, *La convivialidad*, Milán, Red Edizioni, 1970.
- <sup>7</sup> C. MERCHANT, *The Death of Nature, Women, Ecology and the Scientific Revolution*, San Francisco, Harper One, 1980.

el tema del sorgiment dels cossos femenins en algunes batalles importants en defensa dels béns comuns, per la custòdia del territori, per la cura dels éssers vius. L'ecofeminisme, com ja suggereix el seu nom, combina les crítiques pròpies del feminisme –el domini violent del patriarcat sobre les dones– i les crítiques de l'ecologisme a un sistema capitalista que explota i abusa de la natura.

Aprofundiré en el tema de la insurgència també en relació amb els cossos femenins a la feina, quan les dones, i també els homes, intenten desmarcar-se del treball mercantilitzat, parlant del «treball ecoautònom»<sup>4</sup>. Persones que es comprometen a recórrer camins de treball diferents des d'una perspectiva d'ecologia profunda i de viabilitat de la vida per tal de mantenir viu el sentit del treball, i erosionen l'alienació creixent i generalitzada que s'està consolidant en els contextos laborals.

La perspectiva ecofeminista em sembla especialment pertinent en aquest moment històric, marcat no només per una evident crisi ecològica i climàtica, sinó també per un complex general de crisi<sup>5</sup>, que insisteixen unànimement en la destructivitat d'un sistema econòmic, polític i social centrat en el creixement econòmic i en el desenvolupament, com ja va denunciar amb força Ivan Illich<sup>6</sup> a partir dels anys setanta.

L'ecofeminisme ha obert un camí en denunciar una manipulació important per part del capitalisme, que ha subsumit la naturalesa, la vida i el treball gratuït de les dones i de les persones precàries en el seu projecte «orgànic» de creixement econòmic i desenvolupament infinit. Devorar, absorbint i subsumint en si mateix la vida a través de la despulla de la naturalesa, que es transforma així en «natura morta», és el moviment que ha sigut analitzat amb lucidesa.

*La naturalesa animada i viva va morir, mentre que els diners inanimats i morts van ser dotats de vida. El capital i el mercat assumirien cada cop més els atributs orgànics del creixement, la força, l'activitat, la pregnància, la debilitat, la decadència i el col·lapse, enfosquant i confonent les noves relacions socials subjacents de la producció i la reproducció que fan possible el creixement i el progrés socials. La naturalesa, les dones, els negres i els treballadors assalariats van ser relegats a la nova condició de recursos «naturals» i humans per al sistema del món modern<sup>7</sup>.*

Així, tot allò que genera vida i condicions materials útils per a la supervivència –la naturalesa, les dones, les treballadores i els treballadors– es transforma i es degrada a recurs natural disponible i apropiable; i en el gir biocapitalista són precisament aquests recursos els més productius i els més explotats, oprimits i invisibilitzats.

El capitalisme contemporani, amb la seua capacitat d'apropriar-se del que és viu, ha agreujat el tradicional conflicte entre capital i treball, convertint-lo, amb els seus trets biopolítics i biocapitalistes, en *un conflicte frontal entre capital i vida*.



El biocapitalisme, com ja anticipa l'expressió, crea valor econòmic a partir de la vida, la subjectivitat, el llenguatge, les relacions, allò viu. Els estudis més recents sobre el capitalisme posen en relleu, en cada moment, alguns aspectes específics del biocapitalisme contemporani: la seua dimensió extractivista en relació amb els recursos naturals<sup>8</sup>, el seu poder destructiu sobre el medi ambient: «el món es crema»<sup>9</sup> i el seu poder transformador sobre el sistema geològic, quan en el debat sobre l'Antropocè com a nova era geològica es planteja la qüestió de si caldria parlar més prompte de Capitalocè<sup>10</sup>.

Davant les nombroses variacions sobre el mateix tema –un capitalisme depredador respecte als éssers vius–, cinquanta anys de teories i pràctiques (eco)feministes ens poden proporcionar visions i exemples de conflictes pacífics i creatius amb el capital. Conflictes que utilitzen instruments no violents, sinó dialògics i participatius, i que prefereixen les «lluïtes amades»<sup>11</sup> a les lluites armades: batalles per a recompondre allò viu, per a crear connexions i interconnexions entre allò humà i allò no humà, per situar els éssers humans i la terra, el medi ambient i la naturalesa del costat dels subjectes capaços de construir relacions de col·laboració<sup>12</sup>.

## 2. Les batalles de les «eco- guerreres»

Les relacions privilegiades entre les dones i el medi ambient són un primer vincle en l'origen de l'ecofeminisme. Com bé Bruna Bianchi<sup>13</sup> ha reconstruït en un important assaig sobre el pensament, els debats i les perspectives ecofeministes, aquest es basa en el reconeixement d'una aliança històrica entre les dones i la natura, i és a partir d'aquesta que sorgeix un pensament que denuncia alhora l'opressió sobre les dones i l'opressió sobre la natura.

A partir dels anys setanta, moltes autores pioneres van establir les bases teòriques i pràctiques, els fonaments d'aquesta perspectiva. Un primer element es refereix a la relectura de la història occidental com a marcada, sens dubte, pel domini sobre les dones i la natura, que ha de rellegir-se, tanmateix, no només des del punt de vista del domini sofert per les víctimes, sinó també com a reconeixement i consciència d'una relació especial d'interconnexió entre els éssers humans i les plantes, els animals i totes les formes de vida, units pel fet de viure en un únic planeta.<sup>14</sup> En un món concebut i governat segons la lògica del domini, no hi pot haver alliberament per a les dones ni alliberament per a la naturalesa violada. Com suggereix la teòloga Rosemary Ruether el 1975, només unint les forces de feministes i ecologistes serà possible fer sorgir nous models de societat no violents.

*Les dones han d'adonar-se que no hi pot haver alliberament per a elles ni solució a la crisi ecològica dins d'una societat el model fonamental de relacions de la qual és el domini. Han d'unir les reivindicacions del moviment feminista amb les del moviment ecologista per tal de proposar una reorganit-*

<sup>8</sup> S. SASSEN, *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*, Bolonia, il Mulino, 2018.

<sup>9</sup> N. KLEIN, *Il mondo in fiamme. Contro il capitalismo per salvare il clima*, Milán, Feltrinelli, 2019.

<sup>10</sup> J. W. MOORE, *Antropocene o capitalocene? Scenari di ecologia-mondo nella crisi planetaria*, Verona, Ombre Corte, 2017.

<sup>11</sup> L. Bertell, *Trabajo ecoautónomo. De la sostenibilidad del trabajo a la viabilidad de la vida*, cit.

<sup>12</sup> C. MERCHANT, «Partnership», en «Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», 20, 2012, Universidad Ca' Foscari de Venecia, editora invitada: Annalisa Zabonati, pp. 34-52.

<sup>13</sup> B. BIANCHI, *Ecofeminismo: el pensamiento, los debates, las perspectivas*, en «Deportate, Esuli, Profughe. Revista telemática de estudios sobre la memoria femenina», 20, 2012, Universidad Ca' Foscari de Venecia, editora invitada: Annalisa Zabonati.

<sup>14</sup> S. GRIFFIN, *Women and Nature: The Roaring Inside Her*, Nueva York, Harper and Row, 1978.



<sup>15</sup> R. R. RUETHER, *New Women/New Earth*, Nueva York, Seabury Press, 1975.

<sup>16</sup> K. J. WARREN (Ed.), *Ecological Feminism*, Londres-Nueva York, Routledge, 1994.

<sup>17</sup> R. CARSON, *Silent Spring*, Boston, Riverside Press, 1962.

<sup>18</sup> M. MELLOR, *Feminism & Ecology*, Cambridge, Polity Press, 1997.

zació radical de les relacions socioeconòmiques fonamentals i revisar els valors de la societat industrial moderna<sup>15</sup>.

La confluència de diferents moviments crítics va ser força complexa als anys setanta, però més recentment, els moviments socials, ja siguen feministes, ecologistes o antiracistes, mostren una forta vocació interseccional, aconseguint així unir diverses instàncies crítiques en un únic discurs, com subratlla Karen Warren quan parla d'un ecofeminisme multicultural:

*El que fa que l'ecofeminisme siga multicultural és el fet que inclou en la seua anàlisi de la connexió entre les dones i la naturalesa la interconnexió inextricable de tots els sistemes socials de dominació, per exemple, el racisme, el classisme, l'etnocentrisme, l'imperialisme, el colonialisme i la discriminació pel que fa a l'edat, a les preferències afectives, etc. Té en compte les diferents cultures<sup>16</sup>.*

Rachel Carson, en *Silent Spring*<sup>17</sup> –un text considerat inaugural pel moviment ecologista en què la biòloga nord-americana posa en relleu la major fragilitat de nens i dones respecte a la contaminació a què estan exposats– inicia una tradició encara viva de compromís de les dones amb la defensa de la salut.

Com explica Carolyn Merchant a les protestes contra els residus tòxics i els pesticides, les dones sempre han estat les principals protagonistes. La protesta femenina ha posat constantment al centre temes com el cos, la llar i les comunitats, entenent-los com a elements fonamentals de l'experiència i de la protesta de les dones als Estats Units, Canadà, Austràlia i Suècia.

*L'impacte ecològic i les seves conseqüències s'experimenten a través del cos, la malaltia, la mort prematura, els danys congènits i el creixement compromès del cos infantil. Les dones pateixen les conseqüències d'aquest impacte de manera proporcionalment més gran en el seu cos (dioxines a la llet, avortaments) i en el seu paper de nodridores i cuidadores dels altres. Per a les ecofeministes, aleshores, les preocupacions per la salut del planeta estan directament relacionades amb les experiències corporals de les dones. Reavaluar aquestes experiències és crucial per a l'adveniment d'un món postpatriarcal<sup>18</sup>.*

A la dècada de 1970, els moviments feministes, que es van desenvolupar de forma espontània a tot el món, van revelar la connexió entre la salut, la vida de les dones i la destrucció de la naturalesa. La consciència de la vulnerabilitat femenina davant de la degradació mediambiental i el desig de tenir veu en els processos de presa de decisions unien aquestes lluites gestades de manera informal.

El 1973 va nèixer el moviment *Chipko* (*Chipko* significa «abraça els arbres») en defensa dels boscos de l'Himàlaia central i de l'economia de subsistència duta a terme per les dones en harmonia amb la natura. El 1977, Wangari Maathai va iniciar el projecte de reforestació inspirat en la iniciativa de les dones i la seva autonomia. Entre el 1980 i el 1981, dos esdeveniments de gran rellevància van donar visibilitat al moviment feminista a nivell internacional: a Washington, dues mil dones van envoltar el Pentàgon per a protestar contra l'energia nuclear i, el 1981, es va dur a terme la protesta a la base de míssils de Greenham Common, a Anglaterra<sup>19</sup>.

La física ecofeminista Vandana Shiva, que juntament amb Maria Mies<sup>20</sup> va contribuir a impulsar la reflexió ecofeminista, remunta el seu compromís polític precisament a les lluites de les dones *Chipko*, que es van fer famoses pel seu gest característic d'abraçar els arbres en defensa del seu bosc entés com a lloc de vida.

Shiva sosté, que les dones que participen activament en tots els moviments ecologistes de base i assumeixen un paper decisiu i de lideratge en les accions polítiques, poden definir-se com “eco-guerreres”. De fet, elles declinen el sentit de pertinença i cura del territori que decideixen defensar, amb la força i el coratge dels qui saben emprendre accions concretes de lluita, aconseguint obrir conflictes polítics i socials amb les institucions i les realitats responsables del maltractament del territori.

Les formes de lluita que aquestes dones duen a terme a totes les latituds des de fa més de cinquanta anys tenen en comú la protecció de la natura –entesa com a subjecte i com a lloc hospitalari que ens acull– combinada amb la capacitat d'obrir els conflictes necessaris amb les realitats que l'amenacen i n'abusen.

Arribant als nostres territoris més propers, és possible passar de les llunyanes dones *Chipko* a les properes *Mamme No Pfas*<sup>21</sup>. Aquestes darreres, al territori de Montecchio Maggiore, a la província de Vicenza, des de principis de 2016, juntament amb bona part de la població, s'han mobilitzat arran d'una veritable catàstrofe mediambiental. De fet, s'havia produït un enverinament de les capes freàtiques a causa d'agents químics molt perillosos, que van arribar directament a través de l'aigua a la sang de tots els habitants, afectant en particular els adolescents. En aquesta mobilització popular, les dones, que es van autodenominar “*Mamme No Pfas*” (Mares No als PFAS), han estat molt actives en la seva lluita per la salut dels seus fills, la qualitat del medi ambient i el seu espai vital.

El que les experiències de les dones *Chipko* tenen en comú amb les de les *Mamme No Pfas* és un enfocament implícitament o explícitament ecofeminista, que representa bé la «lluita estimada» de què parlem en aquestes pàgines. De fet, els desastres mediambientals exigeixen una resposta contundent en defensa d'unes condicions de vida dignes i sol·liciten un protagonisme femení que unisca la cura (de la terra, dels fills, de les formes de vida dignes) i la capacitat d'iniciar conflictes socials i polítics amb les multinacionals, els grups empresarials i les institucions responsables d'aquests abusos.

<sup>19</sup> B. BIANCHI, *Ecofeminismo: el pensamiento, los debates, las perspectivas*, cit.

<sup>20</sup> M. MIES, V. BENHOLDT-THOMSEN, *The subsistence perspective*, Londres, Zed Books, 1999.

<sup>21</sup> A. PERUFFO, *Non torneranno i prati. Storie e cronache esplosive di Pfas e Spannoveneti*, Verona, Cierre, 2019.

<sup>22</sup> La pandèmia ha ficat al descobert les contradiccions del nostre sistema socioeconòmic i politicojurídic dominant. «Les epidèmies virals són, en la gran majoria de casos, d'origen animal (zoonosis) i realitzen un salt transespecífic (*spillover*) a causa dels comportaments, per dir-ho suaument, imprudents que ha adoptat progressivament el gènere humà, que ha devastat els ecosistemes naturals i ha causat la major extinció massiva d'espècies vives des de fa 65 milions d'anys, tant és així, que el terme més adequat per representar el que està passant és *biocidi*» (P. CACCIARI, *Ombre verdi*, Milán, Altra economia, 2020, p. 18).

<sup>23</sup> C. MERCHANT, *Partnership*, cit., pp. 34-52.

<sup>24</sup> La cosmovisió andina i la hindú insisteixen molt en la naturalesa com a subjecte.

<sup>25</sup> C. MERCHANT, *Partnership*, cit., p. 37.

Aquestes reflexions poden constituir, sens dubte, un rerefons teòric per comprendre el «biocidi»<sup>22</sup> a l'origen de l'actual pandèmia de Covid-19. Els científics ens expliquen que els virus fan el salt d'espècie a causa de pertorbacions ecosistèmiques.

### 3. Associació per als béns comuns

*Per al segle XXI propose una ètica mediambiental nova: una ètica de l'associació. Es tracta d'una ètica basada en la idea que els éssers humans són socis, ajudants i col·laboradors, i que les persones i la natura són igualment importants, les unes per a les altres. (...) Una ètica de la col·laboració afirma que el bé més gran per a les comunitats d'éssers humans i no humans consisteix en una interdependència vital i recíproca*<sup>23</sup>.

Per comprendre la politicitat radical i elemental de les lluites pels béns comuns que duen a terme moltes dones en diferents latituds, és important introduir allò que Carolyne Merchant anomena «l'ètica de la col·laboració».

Quan la natura deixi de ser mercaderia, objecte, adornament, contorn verd i es torne a considerar un subjecte<sup>24</sup> —com ho han fet durant mil·lennis les savieses i cosmovisions antigues—, es podrà imaginar i practicar una relació de col·laboració i reciprocitat més enllà del domini i la violència. Es tracta d'imaginar i practicar un enfocament ecològic basat en una consideració moral per totes les formes vives i no vives, un enfocament que elimini del centre l'ésser humà i "l'home" amb la finalitat d'aconseguir el bé social i la satisfacció de les principals necessitats dels éssers vius. Com a espècie humana, necessitem menjar, roba, refugi i energia, però, com sosté Merchant, «la naturalesa té el mateix dret a sobreviure»<sup>25</sup>.

Una ètica de l'associació vol construir una relació de reciprocitat entre els éssers humans i la naturalesa no humana; una relació dinàmica, equilibrada i, sens dubte, més equitativa. La necessitat de reconèixer la naturalesa no humana com a subjecte de dret i com a agent autònom podria anar de la mà de la nostra capacitat per a admetre i prendre plena consciència que, com a espècie humana, tenim un potencial destructiu de la vida. L'energia nuclear, els pesticides, els productes químics tòxics i el desenvolupament econòmic descontrolat amb finalitats lucratives, segons una ètica de la col·laboració, haurien d'estar fortament controlats i redimensionats.

*Si sabem que és probable que es produïska un terratrèmol greu a Los Angeles en els propers setanta-cinc anys, una ètica utilitarista i antropocèntrica afirmaria que el govern no ha de permetre la construcció d'un reactor nuclear sobre la falla. Però una ètica de col·laboració diria que nosaltres, la comunitat humana, hem de respectar la natura com a agent autònom, tot limitant les construccions i deixant espai obert.*

De fet, no es tracta només de limitar les accions perjudicials sinó, encara més, d'aprendre a respectar la natura com un subjecte diferent, un subjecte que necessita el seu propi espai i la seua pròpia individualitat. Ha arribat el moment d'escoltar la veu de la natura, de prendre's seriosament la seua rebel·lió. Si volem construir una relació de *col·laboració*, podem ficar en pràctica un pensament ecològic que implique el compromís i la dedicació cap a noves formes de disseny i planificació en sistemes oberts. Concebre la natura com a subjecte i no com a una màquina que cal controlar i dominar és la premissa fonamental de les relacions de reciprocitat i no de domini; una interacció no jeràrquica entre la humanitat i la natura.

He recordat la importància de passar d'una relació de domini a una relació de *col·laboració* per tal de subratllar alguns trets fonamentals que uneixen les lluites femenines (i no només) pels béns comuns que des de fa una cinquantena d'anys s'han estés per diverses parts del planeta. La perspectiva feminista sobre els béns comuns es basa en la presa de consciència que les dones han depés més que els homes de l'accés als recursos naturals comuns, i s'han vist més penalitzades per la seua privatització i compromeses amb la defensa. Com argumenta Silvia Federici a *Caliban and the Witch*<sup>26</sup>, a la primera fase del desenvolupament capitalista, les dones van estar en primera línia de la lluita contra l'apropiació de les terres comunes, tant a Anglaterra com al «Nou Món», i van ser també les que més ferotgement van defensar les cultures comunes, que la colonització europea intentava destruir<sup>27</sup>.

La reflexió i el debat sobre els béns comuns han esdevingut un tema central en el discurs polític dels moviments socials contemporanis perquè, com explica Federici, aquesta perspectiva representa, per una banda, l'ocàs de l'ideal de revolució estatal que va inspirar i frustrar els intents dels moviments radicals de crear alternatives reals al sistema capitalista; d'altra banda, l'avanç del neoliberalisme i el seu intent de dominar totes les formes de vida ha posat de manifest el perill real de no poder continuar tenint lliure accés a l'aigua, la terra i els animals sense passar pel sistema monetari. La privatització de tots aquests elements i de totes aquestes relacions necessàries per a la vida ha posat de manifest un món de béns comuns i de relacions que, encara que arcaïques, no estan extingides ni són menyspreables. Les noves «*enclosures*», «cercats», han posat en relleu, paradoxalment, la importància i la persistència dels béns comuns en les diferents formes de cooperació social.

El que implica una reconstrucció feminista ho expressa eficaçment Maria Mies quan afirma que la producció de béns comuns requereix, sobretot, una profunda transformació en la nostra vida quotidiana, que pugui reunir allò que la divisió social del treball ha separat. De fet, la separació de la producció, de la reproducció i el consum ens porta a ignorar les condicions en les quals s'ha produït allò que mengem, vestim o allò que utilitzem per a treballar, el seu cost social i ecològic, així com el destí de les poblacions sobre les quals descarreguem els nostres residus<sup>28</sup>. En altres pa-

<sup>26</sup> S. FEDERICI, *Caliban and the Witch. The Body and Primitive Accumulation*, Brooklyn (NY), Autonomedia, 2004.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>28</sup> M. MIES, V. Benholdt-Thomsen, *The subsistence perspective*, Londres, Zed Books, 1999, pp. 141 i ss.

<sup>29</sup> S. FEDERICI, *Il femminismo e la politica dei beni comuni*, en «Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», 20, 2012, Università Ca' Foscari de Venècia, editora invitada: Annalisa Zbonati, p. 73.

<sup>30</sup> L. BERTELL, *Lavoro ecoautonomo. Dalla sostenibilità del lavoro alla praticabilità della vita*, cit.

<sup>31</sup> El Laboratori TiLT/ *Territori in Libera Transizione* ([www.tiltransition.eu](http://www.tiltransition.eu)) és un grup d'investigació interdisciplinari i interuniversitari creat en la Universitat de Verona en col·laboració amb les universitats de Parma i Trento. El seu objectiu és estudiar, en el seu valor transformador i de creació social, les noves pràctiques de ciutadania a partir d'una crítica a l'economicisme i teoritzant visions i pràctiques de vida inspirades en les «economies diferents».

<sup>32</sup> L. BERTELL, M. DERIU, A. DE VITA, G. GOSETTI (eds.), *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*, Milán, Jaca Book, 2013; L. Bertell, F. De Cordova, A. De Vita, G. Gosetti, *Senso del lavoro nelle economie diverse. Uno studio interdisciplinare*, Milán, FrancoAngeli, 2017.

<sup>33</sup> «Prove di futuro» (Proves de futur) és el títol del cicle

raules, cal superar la condició d'irresponsabilitat envers les conseqüències de les nostres accions, que és el resultat de la forma destructiva en què s'ha organitzat la divisió del treball en el sistema capitalista. En cas contrari, la producció de la nostra vida esdevé, inevitablement, producció de mort per als altres. El feminisme ens ensenya que, en superar aquesta condició d'oblit, iniciem la reconstrucció dels nostres recursos comuns. No podem crear formes de vida «comunes» si basem la nostra existència i la nostra reproducció en el patiment dels altres; si no aprenem a considerar-nos en relació i interdependència amb els altres.

*Si la casa representa l'oikos en què es basa l'economia, aleshores són les dones, històricament treballadores i presoneres de la llar, les que han de prendre la iniciativa de reclamar-lo com a centre d'una vida col·lectiva, travessada per moltes persones i formes de cooperació, capaç de proporcionar seguretat sense aïllament ni tancament, permetent l'intercanvi i la circulació dels béns comunitaris i, sobretot, proporcionant la base de les formes col·lectives de reproducció<sup>29</sup>.*

La llar es converteix en món, en planeta, en cosmos quan les dones donen la volta al seu significat i rellevància, anant més enllà de les geografies i les fronteres que la llar ha assumit a causa del domini patriarcal com a espai de segregació i símbol de la secular divisió del treball entre sexes. La llar, amb els seus múltiples significats, com el foc al voltant del qual gira tot allò viu, es genera i es regenera, i es converteix en el motor impulsor per tornar a situar al centre allò viu i les condicions per a viure bé.

#### 4. Insurgir a la feina: economies diferents i «proves de futur»

En aquesta segona part de l'assaig em centraré en particular en el sorgiment dels cossos femenins i masculins a la feina: un context en el qual el conflicte entre el capital i la vida s'ha aguditzat, igual que ha passat amb la relació entre el capital i la naturalesa.

Aprofundiré, en particular, en les aportacions que provenen de les treballadores i els treballadors «ecoautònoms»<sup>30</sup>, basant-me en investigacions empíriques realitzades en la darrera dècada pel Laboratori TiLT<sup>31</sup>, que naix de l'estudi de les noves pràctiques de ciutadania a partir de la contribució aportada pels moviments socials que des de baix es comprometen a crear alternatives al model neoliberal a la feina, al consum i a l'habitatge<sup>32</sup>. Es tracta de contextos, realitats i persones que no només aconsegueixen prendre una decisió laboral resilient, sinó que també aconsegueixen fer «proves de futur»<sup>33</sup>, anticipant visions i imaginacions, i sabent entrellaçar-les amb la concreció de l'experiència. Quines hipòtesis estan ja sorgint sobre com viure, treballar i consumir? Com podem afavorir que el nostre planeta i els seus habitants troben noves formes de convivència? Es tracta de persones i contextos que experimenten en

el present una visió de futur, i que concreten i encarnen una capacitat de «aspirar»<sup>34</sup>. Són situacions en les quals es posen en pràctica dimensions utòpiques, inclinant-se cap al canvi, com a individus i com a col·lectivitat, i provant el futur en el doble sentit, d'«intentar» i també d'«assaborir» ací i ara el sabor del món que voldríem.

La transició que estem vivint afecta tots els aspectes de la vida contemporània i, sens dubte, te relació amb la transformació de les formes de treball i de la relació que els subjectes poden mantenir amb ell. Sobre el treball futur, hem recopilat algunes orientacions precisament analitzant les històries d'aquelles dones i d'aquells homes que prenen una decisió de vida i de treball inspirada —com més endavant aprofundiré— en la reconstrucció d'una sintonia amb el que és viu, d'una banda, i en la recerca i el aconseguiment d'una certa dosi d'autonomia a la feina, de l'altra.

Amb la intenció de seguir les empremtes que deixa una manera diferent de treballar, hem investigat, mitjançant l'estudi de casos i altres mètodes de recerca qualitativa, les trajectòries de les treballadores i dels treballadors que, abans de qualificar-los com a «ecoautònoms», hem definit provisionalment com a «treballadores i treballadors d'economies diferents». Volíem comprendre com la seua rebel·lió contra una concepció contemporània del treball —cada vegada més mercantilitzat, flexibilitzat i alienat<sup>35</sup>— obria camins creatius i generava sentit en la feina.

Per tant, hem estudiat els paisatges que el sentit del treball està adquirint en aquestes experiències en els contextos de les economies diferents<sup>36</sup>: en particular, la relació que s'estructura entre la vida i el treball i com emergeix una nova forma de qualitat de vida laboral.

Què podem entendre per «economies diferents»?<sup>37</sup> I, diferents de què? En primer lloc, es tracta de marcar una diferenciació material, lingüística i simbòlica pel que fa a la configuració cultural i operativa de l'economia tradicional i, d'altra banda, una clara contigüïtat, sense coincidència, amb l'economia anomenada alternativa, solidària, social, de justícia, transformadora, de cura. La denominació «economies diferents», més enllà de la retòrica, sorgeix d'una investigació empírica prèvia, que ha estudiat el divers món del consum i la producció crítica a Itàlia<sup>38</sup>. Els resultats de la investigació van posar en relleu la «diferència» que aporten les experiències existencials i laborals de dones i homes que se n'ixen de les trajectòries tradicionals del treball i es converteixen en pioners en primera persona de «petjades d'una feina diferent»<sup>39</sup>. Economies diferents és un terme útil per a

*evidenciar el canvi que certes experiències proposen pel que fa al sistema productiu consumista de tipus neoliberal. D'aquesta manera, s'agrupen realitats que, altrament, serien molt heterogènies entre si, mòbils i difícils de descriure dins d'un únic fenomen. Es tracta de moviments múltiples i plurals, no atribuïbles a una única matriu, i amb diferents nivells d'elaboració teòrica (ciutats en transició, permacultura, gas/res, decreixement, municipi-*

de conferències, que arriba a la 6a edició, promogut pel Laboratori TiLT, que expressa una perspectiva teòrica sobre la transició ecològica.

<sup>34</sup> A. APPADURAI, *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, en M. Walton, V. Rao (Eds.), *Culture and Public Action*, Palo Alto, Stanford University Press, 2004; O. De Leonardis, M. Deriu (eds.), *Il futuro nel quotidiano. Estudios sociológicos sobre la capacidad de aspirar*, Milán, Egea, 2012.

<sup>35</sup> L. GALLINO, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Milán, Feltrinelli, 2009.

<sup>36</sup> Els resultats d'aquesta investigació s'han publicat en el volum L. Bertell, F. De Cordova, A. De Vita, G. Gosetti, *Senso del lavoro nelle economie diverse*, cit.

<sup>37</sup> El concepte «economies diferents» ha sigut teoritzat en termes semblants per dues estudioses J. K. Gibson-Graham en el volum titulat *A Postcapitalist Politics* publicat en 2006.

<sup>38</sup> L. BERTELL, M. DERIU, A. DE VITA, G. GOSETTI (eds.), *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*, cit.

<sup>39</sup> L. BERTELL, *Lavoro ecoautonomo*, cit., p. 40.



<sup>40</sup> F. DE CORDOVA, *Tra il dire e il fare. La transizione verso nuovi modelli produttivi come ricerca di 'buona vita'*, en L. Bertell et al., *Senso del lavoro nelle economie diverse. Uno studio interdisciplinare*, cit., p. 27.

*pis virtuosos, ecofeminisme), situats a llocs geogràfics i en condicions polítiques diferents.*<sup>40</sup>

Amb tot, es configura una imatge impressionista, composta per una varietat d'experiments, que es plantegen d'una manera molt específica tant pel que fa a l'ordre liberal existent com als canvis possibles en curs. Se'n desprèn una inaprehensibilitat, una «descomposició» multiforme de les experiències, que no és desordre, sinó necessitat d'habitar simultàniament plànols plurals i diacrònics. Aquestes trajectòries laborals es caracteritzen per una condició en què la singularitat i la irreductibilitat dels recorreguts s'oposen a interpretacions unívokes i unidireccionals.

En aquest sentit, les realitats de les diferents economies, les treballadores i els treballadors/productors dels casos estudiats, escapen a la classificació sectorial d'Estat, mercat i tercer sector, i obrin altres horitzons socioeconòmics que es configuren com a pre-paradigmàtics.

El problema del treball en el nostre model actual de societat és la seua relació amb la vida de les persones. La feina, aquesta feina neoliberal, no permet la vida, perquè la devora. El sentit del treball s'esgota en la seua dimensió econòmica, que es torna omnívora.

Aquesta invasió de l'àmbit econòmic en les vides caracteritza profundament el treball biocapitalista, hui; tot ampliant els seus espais i temps i eliminant les fronteres entre la vida i el treball. Així, la vida es veu submergida i, amb ella, les persones a la feina, provocant una condició estructural de violència, dolor, patiment i aniquilació.

El primer significat de la paraula «diferent» que podem identificar és, doncs, una relació simbòlica diferent, que dona sentit a la relació entre la dimensió de la vida i la dimensió econòmica. Perquè aquesta diferència es done, cal identificar noves fronteres entre els elements. El punt de partida per a aquesta redefinició, que emergeix de les experiències viscudes, és el reconeixement que allò que s'anomena treball no és garant del benestar ni de la supervivència, sinó que, cada cop més, és l'origen d'un malestar generat per la violència d'un sistema econòmic que produeix valor monetari amb la vida.

## **5. Els subjectes en la transició del treball**

Els treballadors i les treballadores dins de l'economia neoliberal estan patint, i anomenar aquesta condició és un acte important de subjectivació, de recuperació del poder sobre un mateix i sobre els contextos, ja que permet establir una nova frontera entre el treball i la persona, una reapropiació d'un mateix i de la pròpia vida més enllà del treball. Així, podem identificar en la capacitat d'escoltar-se un mateix i de nomenar la pròpia perspectiva un primer moviment fundacional de la societat en trans-



ició. No es canvia la feina en la seva abstracció, sinó que es canvia la feina en la mesura que és més funcional per a un mateix. La transició és, com he dit anteriorment, una acció de desviació. És a dir, no proposa un model alternatiu, enllestit i acabat, sinó una acció de diferenciació que passa per significats nous del sentit del treball.

El moviment descrit no és una ruptura, sinó un fer espai on recol·locar la subjectivitat i la vida, el treball i l'economia en una recerca de noves sintonies amb allò viu.

En les investigacions realitzades amb dones i homes que escullen un treball en economies diferents, un treball que els motiva i els realitza, s'observa que les seues decisions radicals de canvi estan orientades per la importància de posar la vida al centre: el treball es converteix en quelcom existencial i ja no és, o no és prioritàriament, instrumental per al consum.

Es tracta de treballs tradicionals o nous: cultivar la terra, fer pa, educar, formar, emprendre, inventar una feina que no existia. Viure fent formatge per a estar en contacte amb els animals, reparar bicicletes per a invertir en el mitjà de transport del futur, cultivar safrà per a cuidar la delicadesa del que és petit i preciós; ser agricultora o llibretera independent per sentir-se com a casa també a la feina, són alguns dels molts exemples de treballs que es mantenen diferents per la relació que es manté amb ells i amb el seu contingut.

*El que hem trobat és un enfocament de la feina que té a veure amb la vida, i no amb el benefici. El treball adquireix altres significats, es mou des d'altres supòsits, pren altres formes, altres estructures que informen de manera nova l'organització dels processos, les xarxes, els llocs d'intercanvi (en sentit ampli) i els contextos socials. Sembla que el treball deixa de ser una mercaderia, un mitjà d'acumulació de mercaderies, per convertir-se més bé, en un bé necessari per a l'existència<sup>41</sup>.*

Les noves experiències de l'acció econòmica també es caracteritzen per manifestacions organitzatives específiques i tenen la intenció de problematitzar les modalitats tradicionals de producció i consum, i la relació que s'estableix entre aquestes.

En la recerca d'una qualitat diferent del treball o, dit altrament, d'un redescobrimient del sentit del treball, és interessant comprendre com es creen noves i diferents maneres d'estar a la feina, que es basen en diferents maneres d'entendre i actuar en l'àmbit econòmic, l'autodeterminació, la creació de l'empresa, la relació entre la vida i el treball, etc. Per tant, així com la cultura del treball i la qualitat de la vida laboral estan inevitablement entrelaçades des del punt de vista experiencial, per tant, així també ho han d'estar des del punt de vista conceptual i analític<sup>42</sup>.

Una primera dimensió que caracteritza el treball a les diferents economies és l'aspecte relacional i els mecanismes que regulen les experiències centrades en la relació, que es converteixen en finalitat i en mitjà de les relacions entre productors i

<sup>41</sup> L. BERTELL, *El trabajo como existencial: una elección de cambio para mujeres y hombres*, en L. Bertell et al., *El sentido del trabajo en las diferentes economías*, cit., p. 116.

<sup>42</sup> G. GOSETTI, *Il lavoro e le sue qualità. Percorsi e tracce nelle economie diverse*, en L. Bertell et al., *Senso del lavoro nelle economie diverse*, cit., p. 56.

consumidors, per exemple. Una altra dimensió interessant d'analitzar és la capacitat d'aquestes experiències per concebre's i crear xarxes entre si, ja que la perspectiva en què s'inscriu el treball diferent és una perspectiva oberta i dinàmica, que es nodreix i conserva les relacions com a element generatiu.

La centralitat de les relacions és la base del marcat interès que aquestes experiències mostren pel seu arrelament en el teixit socioeconòmic i cultural local. De fet, la relació també s'expressa en el fort arrelament en el teixit social de pertinença i es refereix, per exemple, a la recuperació i l'intercanvi de coneixements, contextualitzats en llocs concrets, la planificació d'accions compartides amb diversos actors locals, l'assumpció de responsabilitats cap a l'entorn social i natural, etc.

Una altra dimensió, també significativa, fa referència a la perspectiva política de l'acció econòmica: allò polític es confronta amb allò econòmic per redissenar un domini social diferent, capaç d'escapar de les dinàmiques de coacció pròpies de l'economia dominant. Potser és precisament aquí on es concentra el nucli sobre el qual es fonamenta el sorgiment dels cossos polítics dels subjectes en el treball de les diferents economies. La politicitat de l'elecció laboral consisteix a trencar la capacitat del capitalisme de produir a partir de la vida, la subjectivitat i el llenguatge a favor d'una creació de valor que posa al centre la irreductibilitat de la vida al capital<sup>43</sup>. Marcar una discontinuïtat pel que fa a la valorització de les persones amb finalitats productives sembla que és un punt de demarcació important de les economies diverses. Construir relacions requereix temps; en cert sentit és costós. Aquest aspecte representa, potser, el «major cost» de l'economia diversa, que es pot avaluar si s'introdueixen paràmetres de mesura no només monetaris, sinó orientats a captar els canvis en els estils de vida, com un guany en termes de benestar relacional, de recuperació del sentit, permetent una visió molt més àmplia i complexa dels significats de «treball» i d'«estil de vida».

El treball en transició no elimina allò econòmic, sinó que pretén recol·locar-lo en una nova posició respecte a la vida i, per tant, atribuir-li un valor «just». És a dir, el treball de les economies diferents rebutja l'assumpció d'una «economia» en abstracte i parteix de la consciència de que és justament a la feina on necessàriament prenen forma «accions econòmiques», és a dir, accions destinades a produir valor i (re)distribuir els recursos.

D'aquesta manera, allò econòmic es converteix en una acció co-construïda, i l'intercanvi posa les persones al centre. No és la dimensió mercantilista la que s'apropia de les relacions, dels coneixements, en altres paraules, de la feina. La mercaderia, o més ben dit, els coproductes són expressió de la saviesa i la manualitat dels qui són capaços d'interpretar de manera singular i única aquest ancoratge als contextos que acabem d'esmentar; interpretació que troba la culminació en el moment de la compra, és a dir, en el reconeixement del valor (no només monetari) per part del comprador. La «cadena curta», que caracteritza aquests treballs de les diferents economies, és un valor pro-

fundament lligat a la necessitat de mantenir la connexió de sentit entre la producció i el consum, és a dir, el valor de la mercaderia com a expressió de la vida d'una comunitat específica. En aquest sentit, treballar de manera diferent se situa en una dimensió ètica, perquè se situa en una dimensió de contínua creació i negociació de valor, on la dimensió monetària és només una entre d'altres. I el llenguatge quotidià, les paraules que es fan servir dins de les xarxes per a descriure i narrar el treball i els seus productes, es converteixen en dipositàries d'aquest «sentit comú» de significats i valors compartits. Però, la cadena curta i la comunitat de referència no només ens parlen de km 0, sinó del rebuig a passar per mediacions estranyes i alienants, precisament gràcies a la possibilitat de participar en aquest sentit comú. Per tant, la comunitat és, sens dubte, de base local però no tancada en si mateixa: viu de relacions contínues amb altres punts de la xarxa, distribuïts a l'espai, que contribueixen de manera fonamental a la co-construcció de l'acció econòmica. Per acabar, ens agradaria destacar un últim punt relatiu al guany en termes de qualitat de vida laboral i qualitat de vida en general. En deslligar-se de l'omnipresència del que és econòmic, el treball permet a l'individu recuperar la seua subjectivitat, tot modificant la seua posició de passiva a activa. I en aquesta nova condició de subjecte actiu, el «jo» es pot transcendir a si mateix i reconèixer-se també en els altres; es converteix en un «nosaltres».

La possibilitat de reordenar altrament la vida, l'economia i el treball és, per tant, la base de la capacitat de veure dins de l'horitzó laboral un conjunt, un «comú». Aquesta nova autonomia i poder fan del treball un espai que excedeix el seu significat neoliberal. El treball s'amplia cap a zones d'ombra, és a dir, zones de profunda implicació entre la vida i el treball en les quals es crea un espai social: grups de compra socials i solidaris, horts comunitaris, co-construcció, xicotets mercats d'autoproducció, monedes locals complementàries, per citar-ne només alguns. Són espais que transcendeixen el treball per donar forma a la vida.

Potser aquesta és la revelació més significativa que duu a terme el treball en la transició: el treball neoliberal, en abolir el subjecte, no pot per la seva naturalesa ser un espai polític, un lloc i una acció de canvi per a la creació social. Només queda el lloc de la reproducció com a finalitat en si mateix, asfíctic i mortífer. Els treballadors i treballadores «diferents», en canvi, tornen amb força el que és polític al centre de la vida i en això consisteix la seua universalitat, la seua capacitat —partint de la humilitat del pa o de l'agricultura— de parlar-nos a tots i totes, de preguntar-nos quins espais i quins instruments se'ns donen per a una veritable consciència política. Perquè, semblen indicar-nos, és ací on comença la veritable qualitat i, potser, el treball del futur.

## **6. Practicabilitat de la vida i ecoautonomia**

Parlar de les diferents economies ha estat important per comprendre també el límit d'aquesta denominació, que acaba reafirmant una vegada més la centralitat de

<sup>44</sup> L. BERTELL, *Lavoro ecoautonomo*, cit.

<sup>45</sup> L. BERTELL, *Il lavoro come esistenziale: una scelta di cambiamento per donne e uomini*, en L. Bertell et al., *Senso del lavoro nelle economie diverse*, cit., p. 135

l'economia fins i tot en un discurs que es vol emancipar d'aquesta tirania omnipotent. Les profundes motivacions que subjauen a les eleccions existencials i laborals de les persones amb qui ens hem trobat i que hem escoltat al llarg dels anys reafirmen que es canvia de vida i de treball per donar prioritat a la vida.

Un rigorós treball de recerca realitzat amb la Grounded Theory ha donat lloc a un nou guany teòric i, per tant, de denominació. Les treballadores i els treballadors que practiquen les economies diverses són, des d'una perspectiva positiva i creativa, «ecoautònoms», ja que estan interessats en la «practicabilitat de la vida»<sup>44</sup>.

*Una denominació que pretén retornar, en la proximitat de les experiències, el veritable significat que posen en joc els qui trien la terra, la naturalesa, el respecte, el límit dels recursos, les relacions, el plaer de sembrar, cultivar, veure créixer i donar gràcies abans d'alimentar-se, viure al ritme del sol i no del déu diners, de l'intercanvi i no del consum. Per a ells no es tracta d'economia, sinó de la practicabilitat de la vida, la «vida practicable», la vida que es fa viable gràcies a l'esforç de mantenir-se units i de teixir relacions significatives amb aquesta finalitat»<sup>45</sup>.*

La practicabilitat de la vida es compon de quatre qualitats/capacitats importants. La primera fa referència a la descentralització dels ingressos, ja que es prefereix una feina en la qual es guanya menys, però que satisfà més en el seu conjunt; la segona fa referència a una remuneració no monetària, ja que aquestes treballadores i treballadors, en no centrar-se únicament en els intercanvis monetaris, saben intercanviar també béns i ajuda mútua; la tercera és la capacitat d'entendre les relacions des d'una perspectiva d'utilitat (no utilitarista), cosa que genera xarxes de suport; i, finalment, la capacitat més important: ser capaços de viure amb senzillesa.

Quan es trenca el pacte addictiu amb el consum, les persones poden triar viure amb allò essencial, de forma sobria i rica, donant prioritat a la qualitat de vida, al temps, a les relacions, al sentiment de pertànyer a un món natural d'éssers vius i no de no vius. Aquestes capacitats estan impulsades per una necessitat radical de recuperar l'autonomia en la vida pròpia, de no estar només alienats en un sistema que ens domina, sinó en un espai on poder reimaginar altres relacions amb els éssers humans i la natura. L'ecoautonomia és, per tant, la síntesi d'aquests dos motius i moviments: l'ecologia profunda en les vides, que emergeixen per a ser autònomes i no heterodirigides pel mercat.

La practicabilitat de la vida és una perspectiva que, amb totes les fragilitats pròpies dels camins inaugurals, em sembla significativa com a horitzó post-patriarcal i postcapitalista concret. Manté unida la centralitat de la vida, com a dimensió que excedeix l'economicisme —motor de la violència cap a la natura i cap a l'ésser humà— i l'essencialitat de viure com a recerca de noves *aliances* amb allò que és viu. Crear re-

lacions ecosistèmiques de no domini, relacions creatives generades per les noves sin-tonies amb els éssers vius és el començament d'un treball ecoautònom. És una mane-ra de combinar la consciència de la interdependència que estructura el sistema viu i el desig d'autonomia en les motivacions que ens porten a triar un treball i una trajec-tòria existencial.

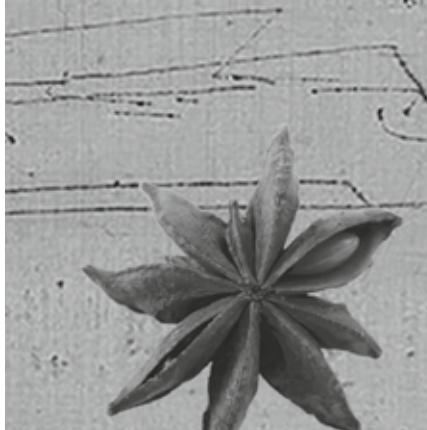
Descentrar el paradigma capitalista-patriarcal, creant un «cos de significat que pretenga desafiar el sistema dominant a partir de la significació de les seues pròpi-es diferències indomables, no normalitzables, diria que anàrquiques i feministes»<sup>46</sup>, constitueix el moviment creatiu i concret de què és capaç la practicabilitat de la vida.

## Referències bibliogràfiques

- APPADURAI A., *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, en M. Walton, V. RAO (Eds.), *Culture and Public Action*, Palo Alto, Stanford University Press, 2004.
- BERTELL L., DE CORDOVA F., DE VITA A., GOSETTI G., *Senso del lavoro nelle economie di-verse. Uno studio interdisciplinare*, Milán, FrancoAngeli, 2017.
- BERTELL L., *Tú que te escondes detrás de todos los nombres*, en Diotima, *Feminismo fuera de serie. Un movimiento que no puede detenerse*, Nápoles, Liguori, 2017.
- BERTELL L., DERIU M., DE VITA A., GOSETTI G., *David y Goliat. La primavera de las eco-nomías diferentes*, Milán, Jaca Book, 2013.
- BERTELL L., *Trabajo ecoautónomo. De la sostenibilidad del trabajo a la viabilidad de la vida*, Milán, eléuthera, 2016.
- BIANCHI B., *Ecofeminismo: el pensamiento, los debates, las perspectivas*, en «Deporta-te, Esuli, Pro- fughe. Revista telemática de estudios sobre la memoria femenina», 20, 2012, Universidad Ca' Foscari de Venecia, editora invitada: Annalisa Zabonati.
- CACCIARI P., *Sombras verdes. El engaño del capitalismo verde*, Milán, Altraeconomia, 2020. CARSON R., *Primavera silenciosa*, Boston, Riverside Press, 1962.
- DE LEONARDIS O., DERIU M. (eds.), *Il futuro nel quotidiano. Estudios sociológicos so-bre la capacidad de aspirar*, Milán, Egea, 2012.
- DERIU M., *Verso una società della decrescita. Prospettive sulla transizione*, Nápoles, Marotto e Cafiero, 2016.
- DE VITA A., *Los territorios de las mujeres. Los espacios de los vínculos*, en M. L. Alga, R. Cima (eds.), *Ampliar el círculo. Prácticas para una humanidad común*, Bari, Progedit, 2020.
- DE VITA A., *La creación social. Relaciones y contextos para educar*, Roma, Carocci, 2009. Donini E., *La nube y el límite. Mujeres, ciencia, recorridos en el tiempo*, Turín, Rosenberg & Sellier, 1990.
- FEDERICI S., *Caliban and the Witch. The Body and Primitive Accumulation*, Brooklyn (NY), Autonomedia, 2004.

<sup>46</sup> L. BERTELL, *Tú que te escondes detrás de todos los nombres*, en Diotima, *Feminismo fuera de serie. Un movimiento que no puede detenerse*, Nápoles, Liguori, 2017, p. 36.

- FEDERICI S., *Las mujeres, las luchas por la tierra y la reconstrucción de los «commons»*, en «Deportadas, exiliadas, refugiadas. Revista telemática de estudios sobre la memoria femenina», 20, 2012, Universidad Ca' Foscari de Venecia, editora invitada: Annalisa Zabonati, pp. 106-123.
- FEDERICI S., *El feminismo y la política de los bienes comunes*, en «Deportadas, exiliadas, refugiadas. Revista telemática de estudios sobre la memoria femenina», 20, 2012, Universidad Ca' Foscari de Venecia, editora invitada: Annalisa Zabonati, pp. 63-77.
- GALLINO L., *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Milán, Feltrinelli, 2009.
- GRIFFIN S., *Women and Nature: The Roaring Inside Her*, Nueva York, Harper and Row, 1978. Klein N., *El mundo en llamas. Contra el capitalismo para salvar el clima*, Feltrinelli, Milán 2019.
- MELLOR M., *Feminismo y ecología*, Cambridge, Polity Press, 1997.
- MERCHANT CAROLYNE, *La muerte de la naturaleza, las mujeres, la ecología y la revolución científica*, San Francisco, Harper One, 1980.
- MERCHANT C., *Partnership*, en «Deportate, Esuli, Profughe. Revista telemática de estudios sobre la memoria femenina», 20, 2012, Universidad Ca' Foscari de Venecia, editora invitada: Annalisa Zabonati, pp. 34-52.
- MIES M., BENHOLDT-THOMSEN V., *The subsistence perspective*, Londres, Zed Books, 1999.
- MOORE J. W., *Antropocene o capitalocene? Scenari di ecologia-mondo nella crisi planetaria*, Verona, Ombre Corte, 2017.
- ILLICH I., *La convivialità*, Milán, Red Edizioni, 1970.
- PERUFFO A., *Non torneranno i prati. Storie e cronache esplosive di Pfas e Spannoveti*, Verona, Cierre, 2019.
- RUETHER RADFORD R., *New Women/New Earth*, Nueva York, Seabury Press, 1975.
- SASSEN S., *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*, Bolonia, il Mulino, 2018. Warren K. J. (Ed.), *Ecological Feminism*, Londres-Nueva York, Routledge, 1994.



*dialogica*

*Learning How to Learn to Think.*

Peter Mayo: L'artesa de la consciència del pensament crític<sup>1</sup>

*Eugenio-Enrique Cortés-Ramírez, Universidad de Castilla-La Mancha*



## 1. Introducció

A mesura que aquestes pàgines es tanquen, quan la discussió sembla haver-se calmat i les notes a peu de pàgina ja no reclamen l'atenció dels lectors, la claredat més simple emergeix com a única paraula, que és l'amistat. Al cor d'aquesta claredat no només hi ha Peter Mayo, una figura intel·lectual, sinó també una persona que ha sabut transformar el pensament en un acte de connexió genuïna. El destí poques vegades ofereix a la gent l'oportunitat de retre homenatge a un amic, i encara menys mentre encara són vius. Parafrasejant el filòsof Søren Kierkegaard, l'acte de voluntat de parlar d'algú que és més que un gran amic, més que un excel·lent professor o fins i tot un professional únic i incomparable, sempre implica una certa aprensió, un toc de trepidació<sup>2</sup>. El professor Peter Mayo no és una excepció. La seva presència pos-

<sup>1</sup> Aquest treball és el resultat d'una investigació duta a terme en el projecte d'I+D+i de Generació de Coneixement titulat "Transferències en la literatura i el discurs: poesia, retòrica i perspectives comparades. Construcció i proposta d'una teoria i crítica de la transferència" (Acrònim: TRANSFERRE. Referència: PID2023-148361NB-I00), finançat per l'Agència Estatal d'Investigació, el Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats i cofinançat per la Unió Europea.



- <sup>2</sup> KIERKEEGARD, Søren (1988), *Fear and Trembling: Dialectical Lyric by Johannes De Silentio* (Frygt og Baeven, 1843), English Version by Alastair Hannay, London: Penguin Classics.
- <sup>3</sup> GRAMSCI, Antonio (1971), *Selection from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, Edited and Translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, London: Lawrence & Wishart.
- <sup>4</sup> GRAMSCI, Antonio (1975), *Quaderni dal carcere*, una cura di Valentino Gerratana, Torino: Einaudi.
- <sup>5</sup> FIORI, Giuseppe (1979), *Antonio Gramsci: Life of a Revolutionary*, English Version by Tom Nairn, London: Verso Modern Classics.
- <sup>6</sup> GERMINO, Dante (1990), *Antonio Gramsci: Architect of a New Politics*, Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.
- <sup>7</sup> FONTANA, Benedetto (1993), *Hegemony on Power: On the Relation between Gramsci and Macchiavelli*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- <sup>8</sup> FERNÁNDEZ BUEY, Francisco (Ed.) (1977), *Actualidad del pensamiento político de Gramsci*, Barcelona: Grijalbo.
- <sup>9</sup> SACRISTÁN, Manuel (1970), *Antonio Gramsci: Antología, Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*, México: Siglo XXI.

seeix la rara virtut de desmantellar jerarquies, ja sigui a la taula compartida, durant un passeig tranquil o en una conversa que comença amb temes acadèmics i acaba, sense cap enrenou, en un intercanvi sincer de pensaments personals. Allà on la teoria sovint es torna rígida, Pere va introduir un esperit de mediació suau: una pregunta oportuna, una ironia subtil, una escolta pacient.

Vaig conèixer Peter Mayo a principis d'aquest segle XXI. La nostra trobada va sorgir d'una passió compartida: l'obra d'Antonio Gramsci. De fet, durant la meua primera estada acadèmica com a estudiant de doctorat en Estudis Culturals, seguint el savi consell del professor Edward W. Said, vaig tenir la increïble sort de tenir accés a l'edició anglesa dels Quaderns de la presó de Gramsci, editats per Quintin Hoare i Geoffrey Nowell Smith el 1971<sup>3</sup>, així com a l'edició original italiana editada per Valentino Gerratana el 1975<sup>4</sup>, a més d'estudiar les obres detallades de Giuseppe Fiori<sup>5</sup>, Dante Germino<sup>6</sup>, Benedetto Fontana<sup>7</sup>, Francisco Fernández Buey<sup>8</sup> i Manuel Sacristán<sup>9</sup> sobre la vida i el pensament de Gramsci. Aquesta fascinant recerca em va obrir un camí molt prometedor, que he seguit durant gran part de la meua carrera acadèmica. Va ser allà on vaig tenir l'immens privilegi d'aprofundir en el concepte d'Hegemonia Cultural, i va ser allà quan vaig descobrir l'obra de Peter Mayo. Aquells de nosaltres que hem tingut l'immens privilegi de conèixer Peter Mayo podríem entendre de prop que la seva presència s'estén molt més enllà de la d'un simple col·lega, professor o erudit compromès. Li deu una mena d'hospitalitat que transcendia les fronteres institucionals, sent aquestes la seva manera d'acollir els altres, el seu interès genuí i il·limitat per ells, la seva capacitat de crear un espai on la gent pogués parlar lliurement sense por. Aquesta actitud el va convertir en un interlocutor realment excepcional, transformant el diàleg d'un mer exercici retòric o intercanvi intel·lectual en una pràctica vital, una manera d'estar amb els altres. Potser escriure un epíleg sobre ell és una manera de continuar el seu ensenyament: entendre que perquè les idees siguin realment fructíferes, han de tocar la vida.

L'amistat, en aquest sentit, no és una simple qüestió secundària, sinó un espai de reflexió, una extensió de l'ètica que va defensar incansablement. Si la seva obra inspira rigor i emancipació, la seva amistat ens recordava que cap emancipació pot ser veritablement duradora sense afecte, lleialtat i memòria. Podem dir que aquest epíleg no pretén tancar un capítol, sinó "transumanar i humanitzar", en el sentit més alighieriano i pasolinian<sup>10</sup>: preservar el to de la seva veu i l'essència de la seva amistat, que, discreta però inquebrantable, continua il·luminant el camí d'aquells que hem tingut la sort de caminar al seu costat. Així, al cor de la seva obra, el que perdura no és la conclusió d'un discurs, sinó la ressonància d'una vida compartida amb cadascun dels seus alumnes, col·legues, activistes i, en definitiva, amb cadascun dels seus lectors.

## 2. La dimensió acadèmica

Parlar de Peter Mayo en l'àmbit acadèmic significa explorar una trajectòria rica i fructífera, on la pedagogia crítica s'entrellaça amb una profunda consciència social i política. La seva carrera està arrelada en la tradició iniciada per Paulo Freire, però lluny de simplement repetir fórmules establertes. A més, Peter Mayo les ha reinterpretat des del seu propi context maltès i mediterrani, ampliant horitzons i forjant ponts amb debats europeus i internacionals. En ell, la fidelitat a un llinatge intel·lectual es combina amb l'obertura creativa a nous camps de reflexió. Només cal recordar la seva obra *Liberating Praxis: Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics* (2004)<sup>11</sup>, on reelabora l'herència freireana des de l'horitzó contemporani, adaptant-la al context maltès i mediterrani, i projectant-la al debat europeu i internacional. Lluny de limitar-se a reproduir fórmules consagrades, Peter Mayo es va distingir per reinterpretar-les, ampliant horitzons i establint ponts entre pedagogia, política i cultura.

En llibres com *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action* (1999)<sup>12</sup>, Peter Mayo dialoga amb Antonio Gramsci i la tradició marxista, mostrant com el pensament gramscian sobre l'hegemonia i la cultura pot dialogar fecundament amb la pedagogia crítica de Freire. Aquest diàleg no és un mer exercici erudit, sinó una aposta per l'educació com a pràctica emancipadora en societats travessades per desigualtats i contradiccions. De la mateixa manera, a *Higher Education in a Globalising World* (2019) analitza amb lucidesa els efectes de la globalització neoliberal sobre la universitat, denunciant la mercantilització del saber i reivindicant la funció crítica de l'educació superior com a espai de resistència cultural.

El seu ensenyament i la seva recerca sempre han demostrat un compromís amb l'educació com a pràctica transformadora. En els seus escrits, la pedagogia mai no està deslligada de la història, la política o la cultura. Peter Mayo entén l'ensenyament com un acte profundament situat, modelat per les llengües, les memòries col·lectives i les lluites socials. Per tant, el seu discurs acadèmic estava imbuït d'un fonament ètic: la convicció que la teoria només té sentit si contribueix a il·luminar la pràctica, i que la pràctica necessita rigor conceptual per evitar el mer voluntarisme.

La precisió de Peter Mayo no és abstracta, sinó inclusiva. La seva escriptura, tot i estar arrelada en les tradicions crítiques més exigents, sempre busca un públic real: estudiants, col·legues, activistes, lectors que necessitaven coneixements per entendre el seu món. Conscient de la fragmentació disciplinària del món acadèmic contemporani, defensa un enfocament transdisciplinari, capaç d'interactuar amb la sociologia, la història, la literatura i la filosofia. Aquesta és la font de la seva força: no quedar atrapat per fronteres disciplinàries rígides, sinó obrir la recerca a la complexitat de l'experiència humana.

El reconeixement internacional que ha aconseguit es deu, en part, a aquesta coherència entre la seva vida i la seva obra. On altres cultiven el prestigi individual, Peter

<sup>10</sup> PASOLINI, Pier Paolo (1971), *Transumanar e organizzar*, Milano: Garzanti.

<sup>11</sup> MAYO, Peter (2004), *Liberating Praxis: Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics* (2004), Westport, CT: Praeger Publications Inc. [ Hay edició en catalán: *La praxis alliberadora...*; Publicacions de l'Institut Paulo Freire, Xàtiva 2008; y en castellano, dentro de: *Práctica de la práctica. Compromiso y libertad en las experiencias educativas emancipadoras*: Publicaciones del Instituto Paulo Freire, Xàtiva, 2014]

<sup>12</sup> MAYO, Peter (1999), *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action* (1999), London: Zed Books. [ Hay edició en catalán: *Gramsci, Freire i l'educació de persones adultes...* Publicacions de l'Institut Paulo Freire, Xàtiva, 2003; y en castellano: *Gramsci, Freire y la formación de personas adultas...* Publicaciones del Instituto Paulo Freire, Xàtiva, 2008]

Mayo no només ha cultivat sinó que també ha desenvolupat xarxes d'intercanvi, projectes de col·laboració i associacions que han enriquit el seu propi pensament i el dels que han tingut la sort de treballar amb ell. Aquesta camaraderia intel·lectual, tan rara en entorns competitiu, és també una lliçó silenciosa, perquè l'excel·lència acadèmica no s'ha de construir sobre la rivalitat, sinó sobre la cooperació. Per totes aquestes raons, referir-se a Peter Mayo com a acadèmic és parlar d'algú que encarna la vocació més noble de la universitat: ser un espai per al pensament crític al servei de la dignitat humana. A més, limitar-lo a aquesta única dimensió seria menysprear-lo, perquè en Peter Mayo, el treball intel·lectual mai no s'ha separat de l'experiència de l'amistat. Aquest és el context on les seves idees han pres sentit i s'han tornat realment rellevants.

### **3. La dimensió personal i amistosa**

Si en els cercles acadèmics Peter Mayo s'ha distingit per la seva perspicàcia crítica, personalment s'ha revelat com un amic estimat, capaç de fer de cada trobada una experiència de confiança. La seva amistat era serena, marcada per l'hospitalitat mediterrània que l'ha definit: sempre ha sabut obrir la seva llar i el seu temps amb naturalitat, sense fer mai que l'altra persona se sentís com un convidat, sinó com algú que ja formava part d'un cercle compartit. Aquesta qualitat, més rara del que sembla, transforma la relació amb Peter Mayo en un espai de tranquil·litat i diàleg genuí.

L'amistat amb Peter Mayo mai es limita només a les anècdotes, tot i que n'hi ha moltes. Era fàcil recordar-lo durant llargues converses després de sopar, durant passejades per paisatges que sabia apreciar amb calma, o en converses que, després de començar amb un tema acadèmic, acabaven decantant cap a temes més íntims: família, records, preocupacions quotidianes, futbol. En tot això, ha demostrat una virtut difícil de definir: la capacitat d'escollar profundament, sense pressa per respondre, deixant que les paraules de l'altra persona es despleguin. Aquesta escolta és, per l'escolta en si mateixa, una forma d'amistat. És ensenyar a aprendre per aprendre a pensar, despertant el pensament crític.

No menys significatiu és el seu sentit de l'humor, tan mediterrani, tan maltès. Sempre acompanyat d'una ironia subtil, mai ofensiu, servia per alleujar les tensions i recordar-nos que la serietat intel·lectual no requereix una solemnitat constant. Amb aquella ironia típicament britànica, va salvar qualsevol distància, fent que col·legues, estudiants, mentorats i amics se sentissin còmodes en la seva companyia. És un sentit de l'humor que no nega la gravetat del món, però que obre un raig de llum enmig de tota la seva complexitat.

El valor de la seva amistat també rau en la seva constància i, per descomptat, en la seva lleialtat. No és una relació marcada per una intensitat fugaç, sinó per una continuïtat silenciosa, plena de missatges breus, gestos reflexius, que culmina en una lleialtat que perdura fins i tot a través de la distància. Aquesta capacitat de nodrir les re-

lacions dóna al seu entorn acadèmic i familiar la seguretat que no experimentaran aïllament ni negligència, ja que sempre poden comptar amb algú que estigui disposat a donar-los suport.

Fer amistat amb Peter Mayo és reconèixer el caràcter profundament enriquidor que resideix en el nucli del seu ésser. Ens ensenya, sovint sense ni tan sols voler-ho, que la vida acadèmica només assoleix tot el seu sentit quan està teixida amb connexions humanes, quan el coneixement no està divorciat de la compassió i quan la comunitat s'estén més enllà de la mera afiliació institucional per convertir-se en una veritable fraternitat. El seu llegat més perdurable, la capacitat de combinar el rigor intel·lectual amb la calidesa i la cura genuïna, perdura en l'esperit de la seva amistat.

#### 4. La convergència del pensament i l'amistat

Pel que fa al mateix Peter Mayo, no és fàcil separar l'esfera intel·lectual de la personal. Lluny de ser un obstacle, aquesta dificultat és precisament la clau de la seva singularitat, on el pensament i l'amistat estan tan entrellaçats que cada conversa pot ser, alhora, un acte de coneixement i una expressió d'afecte. Així, el que per a altres podria ser una frontera, situada entre la distància aparent entre la teoria i la vida, esdevé per a Peter un terreny fèrtil on ambdós àmbits s'enriqueixen mútuament.

No és estrany que una discussió sobre pedagogia crítica pugui conduir a una reflexió sobre la vida quotidiana, o que una anècdota personal, en el seu relat, adquireixi el valor d'una paràbola intel·lectual. Aquesta transició natural entre allò teòric i allò humà fa de la seva companyia un exercici constant d'aprenentatge. La seva amistat és tan instructiva com la seva obra, perquè no només transmet conceptes, sinó que encarna la possibilitat de viure d'acord amb ells.

Potser, en aquesta convergència rau un dels aspectes més valuosos del seu llegat. Peter Mayo no concep l'amistat com quelcom marginal a la seva tasca acadèmica, sinó com una extensió del seu compromís ètic i pedagògic. La confiança i la companyonia que sol establir amb els seus amics és, en certa manera, un laboratori del que defensa a l'aula o en els seus escrits: la creació de comunitats crítiques, basades en la solidaritat i la comunicació horitzontal. L'amistat, l'amor i la pedagogia comparteixen la mateixa arrel, en el sentit més unamunià<sup>13</sup>.

Des d'una perspectiva humanista, aquesta fusió recorda l'antiga concepció de *l'amicitia* com a forma de coneixement. Per als pensadors clàssics, l'amistat no era només un vincle emocional, sinó un espai on es practica la virtut, es comparteixen visions del món i es construeixen futurs comuns. Alguna cosa d'aquesta tradició es reviu en la vida i l'obra de Peter Mayo, entenent el diàleg amb els altres no com un embelliment, sinó com una condició essencial per al pensament.

Per tant, les seves paraules no s'escoten a l'aula ni a la pàgina impresa. Tenen una continuïtat vibrant en les converses de després de sopar, en els passejos, en el

<sup>13</sup> UNAMUNO, Miguel de (2019), *Amor y Pedagogía*, 1ª Edición de 1902, Madrid: Alianza Editorial.

<sup>14</sup> BARTHES, Roland (1967), «The Death of the Author», in *Image – Music – Text*, Essays Selected and Translated by Stephen Heath, London: Fontana Press.

breu missatge que revitalitza el vincle. És en aquests espais que es fa evident que la seva perspectiva crítica no és només un discurs intel·lectual per a l'elit, sinó una manera de ser al món. I és en aquesta coherència, en aquesta unió d'amistat i pensament, que rau una lliçó perdurable: que el coneixement només assoleix tot el seu potencial quan es comparteix amb esperit de fraternitat.

## 5. Epíleg i perspectiva

Cada epíleg implica un final, però no sempre un tancament definitiu. Pel que fa al que queda després de l'obra de Peter Mayo no és una conclusió final, sinó una invitació a continuar caminant i avançant. Les seves paraules no es limiten a un discurs sobre la derrota dels vençuts, sinó que esdevenen un impuls continu i inesgotable per al flux continu de la vida. Les seves paraules compartien amb tots nosaltres, amb les seves converses encara ressonant, la certesa que tant el seu missatge com el seu llegat perduren en aquells que el van conèixer i apreciar.

La vida i l'obra de Peter Mayo sempre han estat marcades per un esperit d'obertura: obrir ments a nous horitzons; obrir les portes de casa seva a amics i col·legues; i obrir-se a l'escolta atenta dels altres. Aquesta obertura no s'acaba amb la seva absència física. Al contrari, es multiplica en el record d'aquells que continuen inspirats pel seu exemple. Així, l'amistat amb Peter Mayo es troba en un estat de renovació perpètua en cada acte de fraternitat i cura.

El temps, en aquest sentit, esdevé un aliat. Perquè allò que Peter ha semblat no estava pensat per a un instant fugaç, sinó per a una durada que transcendeix el calendari. Els seus escrits continuen ressonant. Les seves paraules ressonen en aquells que les van escoltar. La seva manera de ser continua configurant la manera com ens relacionem amb els altres. En aquesta continuïtat silenciosa rau la veritable victòria del seu llegat. No una obra acabada, sinó una obra que roman en moviment.

D'alguna manera, aquest epíleg pretén salvaguardar aquest llegat, compartir-lo, d'acord amb la pròpia vocació de Peter Mayo. No es tracta d'erigir un monument solemne, sinó d'expressar un testimoni agraït. Perquè si hi ha una cosa que Peter Mayo ens ha ensenyat és que l'amistat i el pensament no es mantenen com estàtues, sinó que es practiquen en la vida quotidiana, en trobades senzilles, en lleialtat discreta. Peter Mayo i la seva obra, per tant, representen el compromís d'estendre aquesta lliçó de pau perpètua, evitant que la dimensió humana es dissipï enmig de tota la confusió demagògica del món. Per tant, aquest text no conclou sinó que obre noves possibilitats. Com totes les amistats veritables, voldria oferir aquest petit homenatge a Peter Mayo en record de la nostra amistat, en cada paraula de la seva obra, i com a testimoni de la meua més profunda gratitud, i la de tots aquells que van compartir part del viatge amb ell. Aquest, al cap i a la fi, és el veritable significat d'un epíleg. Com va assenyalar encertadament Roland Barthes<sup>14</sup>, una obra d'art i una amistat es transformen per les vides d'aquells que les experimenten.

# 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



## *fotografia*



**Obrir-se a la vida: amor, tendresa, gratitud...**  
**XVI Certamen Literari FPA**  
**Almussafes 2003**









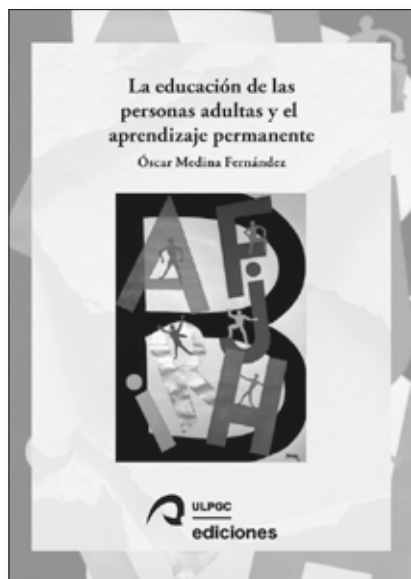
## *llibres*

### *La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente*

Óscar Medina Fernández

Ediciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Ángel Marzo Guarinos



Els canvis socials, tecnològics, de comunicació, geopolítics que s'han produït durant les darreres dècades han estat de gran abast. Però la conseqüències d'aquests canvis ha estat desiguals. Per alguns sectors de la població la transformacions han imposat condicions de vida més precàries, restrictives, impositives, limitant les seves possibilitats. Mentrestant altres sectors han anat acumulant recursos, determinant condicions mediambientals, socials, culturals, econòmiques en funció dels seus interessos.

L'educació no ha estat aliena a aquesta situació. El seu impuls és molt evident. Com també

ho és la desigual implantació entre diferents sectors socials i geogràfics. Viure al segle XXI implica desenvolupar nous aprenentatges, alguns dels quals són de molt difícil accés si no es fan amb una acció sistemàtica, acompanyada i comptant amb les característiques de la població. L'educació esdevé necessària per a tota la població i no és una activitat residual d'accés per una petita elit.

L'educació cada vegada més depassa l'oferta del sistema educatiu ordinari. Un àmbit en el que es fa més intens el seu desenvolupament és del de la formació de les persones joves i adultes. Oscar Medina en el seu llibre *La educa-*

*ción de personas adultas y el aprendizaje permanente* ha escanejant l'evolució de l'àmbit en el que ha desenvolupat en la seva trajectòria professional. Descriu i contrasta les accions i continguts a les diferents comunitats de l'estat espanyol i al conjunt de l'estat en general. Fa una especial referència a les accions i propostes de les Illes Canàries que és l'àmbit en el que ha treballat de manera més intensa.

Al llarg del llibre ens presenta una ampla panoràmica del que, que amb les seves paraules, *és un camp ampli i heterogeni però al mateix temps diferenciat i específic que té com a funció o té com a missió el constant creixement dels participants* en la formació. En primer lloc, fa una revisió de l'origen de les etapes d'aquest àmbit educatiu. Dona una especial rellevància al concepte d'educació permanent que es va definir un marc global integral de treball i va servir d'aixopluc per desenvolupar unes pràctiques educatives necessàries i marcar reptes des del treball al territori fins a l'entorn global. La necessitat de impulsar una aprenentatge al llarg de la vida és assumida per les institucions i la pròpia ciutadania. Malgrat això hi ha uns sectors que queden exclosos i als quals les accions educatives són inaccessibles o arriben de manera més feble.

L'educació de les persones joves i adultes es configura amb unes característiques pròpies que tenen un reconeixement destacat a partir de la segona meitat del segle xx. L'UNESCO en primera instància i la Unió Europea assumeixen un lideratge en l'impuls pel desenvolupament conceptual i la concreció de les accions formatives. Al voltant de la idea de l'educació permanent i posteriorment de l'educació al llarg de la vida s'aglutinen iniciatives que s'havien desenvolupant en les dècades anteriors. L'autor revisa aquesta trajectòria y el context institucional en el que es consolida.

L'educació de persones adultes, que es consolida en la segona meitat del segle xx, té un recorregut més ampli a l'Estat Espanyol i a la vegada unes característiques específiques. El llibre revisa els orígens i les bases en les que es situa la l'actual educació d'aquest àmbit. Revisa la dimensió organitzativa, les bases curriculars i els aspectes metodològics. Es centra inicialment en ensenyaments bàsics i aquells que condueixen a una titulació i quina ha estat la resposta. Destaca les dificultats per reconèixer l'especificitat i la dependència en ocasions del model educatiu infantil. Malgrat això descriu projectes que han profunditzat en la línia de comptar amb uns ensenyaments adients a aquest sector de la població. També aborda el sistema de reconeixement i validació de competències. En el cas de Illes Canàries, per exemple, aquest preveu una *valoració inicial de l'alumne, l'acreditació i la proposta d'un itinerari*.

Les iniciatives de formació van més enllà del sistema educatiu ordinari i l'autor ens ofereix també una aproximació a algunes experiències d'educació popular com ara les Universitats Populares o l'Extensió Universitària. Es tracta d'alternatives que ofereix la societat civil i algunes institucions públiques amb activitats d'educació i de difusió cultural per a tots els ciutadans sense restricció, independentment del seu nivell acadèmic o laboral.

Fins aquest punt, l'aproximació que ofereix Oscar Medina, li permet afirmar que l'Educació de Persones Adultes es *consolida com un sector educatiu, com un àmbit professional i com un camp acadèmic*. I llavors passa a definir les característiques d'aquest sector. Inicialment aquest partia des d'una posició marginal i secundària i que es va consolidant com un sector educatiu diferenciat. Malgrat això continua tenint importants reptes com ara la professionalització dels educadors i educadores. La diversitat, la complexitat i el caràcter multiforme del sector fa més difícil establir una formació amb uns paràmetres generals adients pels diferents professionals i les institucions en les que hi treballen al sector. Apunta l'autor que una formació de formadors

en aquest àmbit necessàriament s'aparta dels paràmetres convencionals però a la vegada podria aixoplugar una gran riquesa formativa i un caràcter dinàmic. Les fronteres i els límits de la professió encara no estan ben definits de vegades es situen en els camps de la pedagogia, en espais molt diversos, altres en l'educació social o a l'àmbit educatiu més formal. En tot cas ens trobem amb un repte de difícil resolució donat que és un àmbit diluït i, la formació dels professionals, caldrà que cerqui mesures que permetin respondre a la especificitat.

La universitat i la recerca educativa han de tenir un paper important en la resolució de la qüestió de l'especificitat que es planteja. El llibre aporta referències de les passes que s'han donat en aquest sector des de la pedagogia, la andragogia, la psicologia, la sociologia i altres ciències amb autors com Leon, Eriksson, Knowles, Ludojoski o Freire entre altres. A l'àmbit acadèmic també ha de contribuir a oferir pautes metodològiques a disposició dels educadors i participants que aportin mitjans, formes d'organització, pràctiques i experiències educatives.

Com a conclusió, l'autor assenyala que assumir el concepte de l'educació permanent té un impacte en el món de l'educació que implica replantejar-se la concepció tradicional. L'objectiu és oferir a tots els ciutadans els recursos necessaris per fer front als reptes actuals. Tot plegat implica resoldre l'encaix entre el sistema educatiu i l'educació al llarg de la vida, entre l'aprenentatge formal, el no formal i l'experiencial. Així cal resoldre, segons l'autor, tres problemes principals. El primer com aconseguir reduir o eliminar els dèficits un sector important de la població que està exclosa de l'educació, imprescindible per al moment actual. El segon, la regulació dels ensenyaments formals i l'autonomia dels professionals de manera que puguin atendre l'especificitat que demana el sector. I finalment com aportar el recursos necessaris que permetin una oferta de qualitat per a l'educació no formal que és un sector freqüentment abandonat per les polítiques educatives malgrat el desenvolupament creixent.

Impulsar l'educació de persones adultes i l'aprenentatge permanent significa, en definitiva, fer possible l'accés efectiu de totes les persones al dret a l'educació en el sentit més ampli.



Paulo Freire  
INSTITUTO  
CONTEMPORANEO

00 Euros
 

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

## SENDAS & TRAVESÍAS



**PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA**  
€ 18,72  
978-84-937372-1-2



**EL PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA**  
€ 18,72  
978-84-937372-2-9



**DAVID Y GOLIAT. LA PRIMAVERA DE LAS ECONOMÍAS DIVERSAS**  
€ 18,72  
978-84-937372-3-6



**APRENDIENDO CON PERSONAS ADULTAS**  
€ 18,72  
978-84-937372-4-3

### COLECCIONES

- Aprendizajes, posiciones y procesos
- Condiciones
- ases d'innovació educativa
- Laboratori Ettore Gripi
- 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

Avda. de Cervantes 36  
28002 Madrid

[Instituto Paulo Freire](#)  
[Escuela Superior](#)

Reserva. Información y pgs. | [Programa de Difusión](#)

Reservado por [gutenberg.es](#)

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

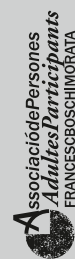
*Domiciliació bancària*

*Data i signatura*

### Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària ..... 50 €
- ☐ Recolzament..... 100 €

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



L'ULLAL Edicions

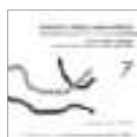


TAREPA - PV  
Taller per a l'Acció Permanent de l'Educació Permanent d'Adults





# *Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ

PAPER  
PLEGAT  
INDUSTRIA GRÀFICA

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



**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 relaci-  
onals
- Q47. Desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents
- Q48. la vida democràtica a les iniciatives i organitzacions d'educació al llarg de la vida
- Q49. Pràctiques crítiques i emancipadores en l'educació al llarg de la vida
- Q50. Reptes de l'educació permanent i popular per a la vida
- Q51. Aprenent amb persones adultes: educació permanent i novació, ciutadania, de-  
mocràcia i apoderament de les dones
- Q52. Educació permanent, ciutadania crítica i democràcia radical
- Q53. Escoles democràtiques, ciutadania apoderada i novació educativa
- Q54-55. Refer i repensar l'educació de persones adultes





INSTITUTO  
*Paulo Freire*

 **Associació de Persones**  
***Adultes Participants***  
FRANCESSC BOSCHIMORATA



**TAREPA - PV**

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



**L'ULLAL Edicions**



AJUNTAMENT DE  
**LA POBLA DE FARNALS**