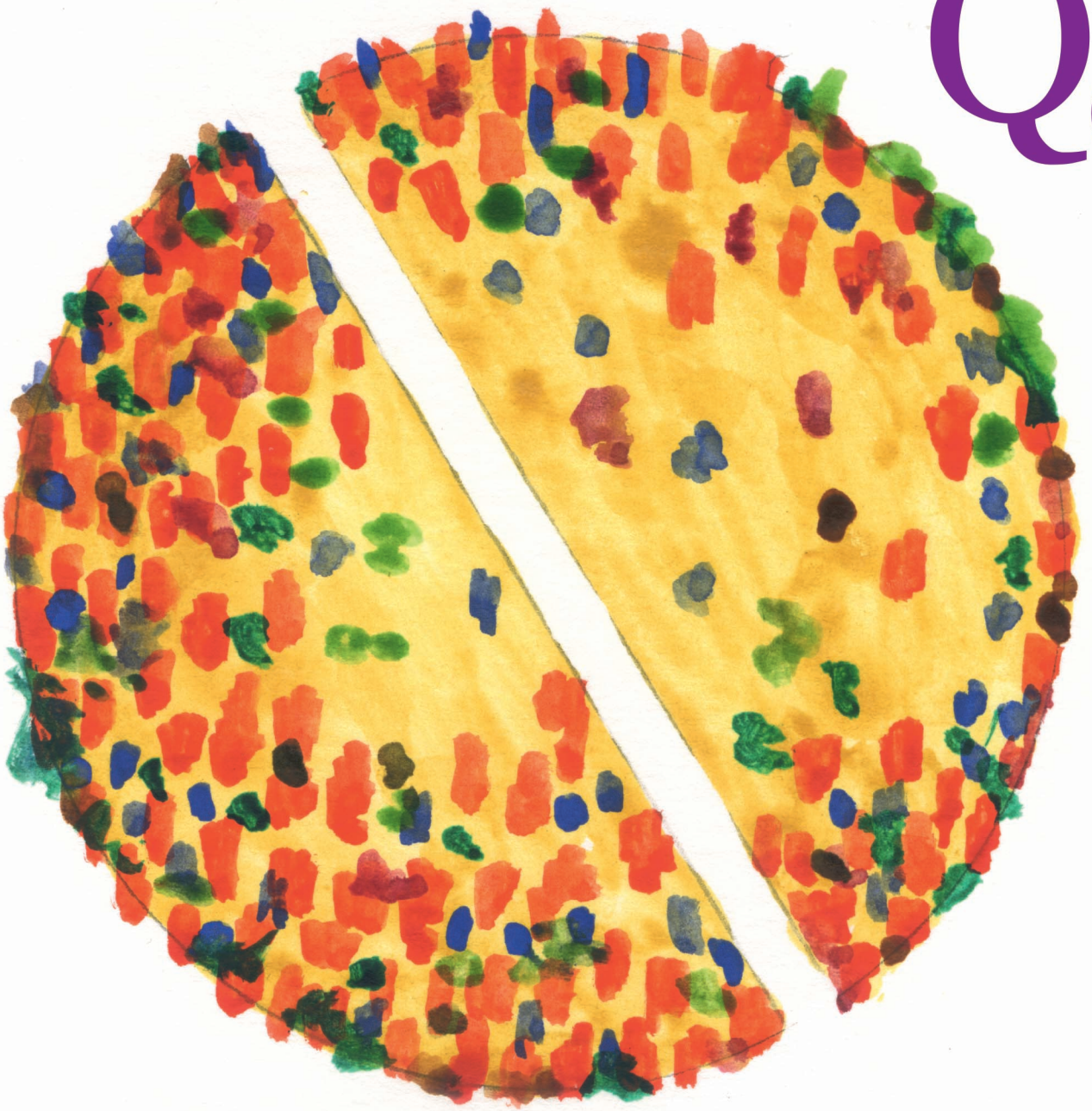
Q 37

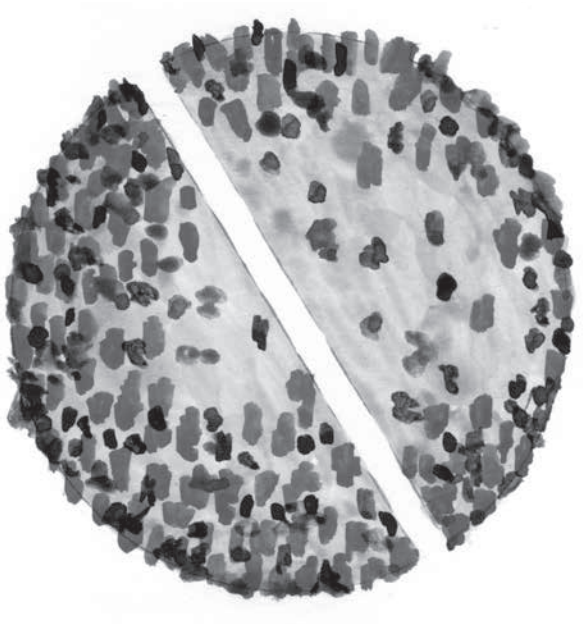


educació, polítiques i ciutadania. freire actual

Q37

Quaderns d'Educació Contínua

educació, polítiques i ciutadania. freire actual



Títol: **Món divers**
Autor: **Vicent Penalba**
Tècnica: *aquarel·la sobre paper*
320x240mm
Any: 2017

Editor
pep aparicio guadas

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

Consell de redacció i assessorament
Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Francesca Salvà (UIB), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piussi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Sebas Parra (UdG), Josep Mª Navarro i Cantero (FDC), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel (MSU), Francesc Hernàndez Dobon (UV), Francisco Gutiérrez (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Vicente Carrasco (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (Grup Inter-UNED), Loris Viviani (IPF), Mercè Morey, UIB

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

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

ISSN: 1575-9016
Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDados: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
httpp://www.dge.uem.br

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

AssociaciódePersones AdultesParticipants CPFPAFRANCESCBOSCHIMORATA

L'Ullal Edicions

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

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

Quaderns d'educació contínua

15 anys

1999-2013

editorial

Sumari

carpeta

Tres raons per llegir a Freire, més enllà de la més òbvia
Licínio C. Lima, Universitat del Minyo • 5

Fragments d'un diàleg imaginat amb Freire. Si avui aixequés el cap...
Anna Gómez Mundó, Universitat de Vic • 17

Reinventar Freire. D'ahir a avui
Xavier Besalú, Universitat de Girona • 29

Lloc i llocs de Paulo Freire en l'actualitat. Renovar l'esperança amb sabers, justícia social i ciutadania
Eunicie Macedo • 42

contínua

Conversant amb la dra. Mary Jane Curry, professora titular
Entrevistador: Fernando Marhuenda, UVEG • 55

persones, territoris i experiències

Teatre-imatge i la "lectura del món": experiències d'aprenentatge crític en un context de crisi i austeritat
Inês Barbosa • 71

Ressonar. Desenvolupament de competències a través de l'art en el context carcerari
Mafalda Guedes • 82

Aprendre, un procés de lluita i de transformació d'un mateix i del món que ens envolta
Isaac Padrós (estudiant del CFA Girona) i Miquel Blanch (mestre del CFA Girona) • 96

La pedagogia de Paulo Freire: apunts sobre l'experiència en educació bàsica de Persones Adultes.
Angel Marzo Guarinos • 109

investigació

De la Task Force al Manifesto
Rosa M. Falgàs Casanovas • 119

Presentació i debat sobre el manifest per a l'educació de persones adultes en el segle XXI *• 122*

arxiu

dialògica

... estem sent (Discurso de Paulo Freire en la Universitat Complutense de Madrid)
Paulo Freire • 127

fotografies

Paulo i Nita Freire • 135

llibres

No som aquí per rendir-nos: cal llegir-lo!
Sebas Parra • 137

Educació permanent. experiències emancipadores i pràctiques educatives de llibertat
Dolors Monferrer Ferrando • 141

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 interés és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

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

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correció 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 puga requerir major informació.

editorial

Acomplim, en aquest número, un homenatge a Paulo Freire i a la seua praxi quotidiana educativa, ètica i política, en el vintè aniversari de la seua mort, sens cap ànim necrològic sinó, especialment i potentment, commemorant la vida, passada i la present-futura... és des d'aquesta perspectiva-dinàmica subalterna i subsidiària que vàrem definir en octubre'2016 la preparació d'un nucli temàtic que abordés el caire actual de Freire: *en l'educació* –ara que bufen uns vents feridors: més enllà del conservador ponent, mestral i tramuntana orientadors d'una falsa *in*novació sempre supeditada a un autoritarisme sense cap autoritat i un dialogisme sense cap dialògica real i fefaent que tanca els processos d'aprenentatge actuals en unes perfectes gàbies de paraules rovellades i d'accions sense cap horitzó de pràctiques emancipadores... -; *en les polítiques* de qualsevol signe i àmbit ara que sols responen a farisaics i jesuítics interessos particulars i privatius oblidant i/o obliterant les dones, les persones nouvingudes, les persones joves i adultes... malgrat els discursos –*'paraules, paraules, paraules...'*- i les activitats regulatòries que pedagògicament i didàctica s'estenen a qualsevol camp d'actuació vivent sense que mai passe res...; i, mentre, des de l'educació, des de les polítiques... persisteix l'afany colonitzador envers la ciutadania: psicològic i cultural, polític i ètic, educatiu i social... en una perspectiva-dinàmica distintivament bancària, des-esperançada i, sobretot, des-emancipadora... que fa que situem a les persones joves i adultes i, a més, ens situa a nosaltres, en un horitzó sense esdeveniments reals, en un permanent simulacre que sedueix i/o domina les experiències, àdhuc en la seua pobresa, i que inhabilita per efectuar pràctiques educatives de llibertat.

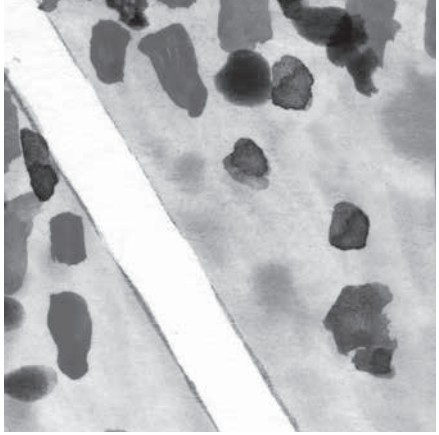
I aquest doble moviment de colonització i/o dominació que ocasiona i afecta l'acte d'educar quotidiament compromet qualsevol de les iniciatives d'educació permanent –des de les metodologies que promouen, faciliten i creen les oportunitats i probabilitats de transformació i/o mudança de les persones educadores i educandes fins a les situacions-en-context que fabriquem, de manera dialògica, relacional, emancipadora... passant per la resta de dones i homes, del món...- i així poder realitzar unes accions d'anunci-pronunciament, antagonistes, de producció i/o cre-acció, útils-inútils, i per proporcionar aquestes potencialitats cre-actives i/o productives requerim de: *(i)* obrir possibilitats educatives i de vida que abans no eren presents; *(ii)* significar les situacions-en-context i elaborar nous significats amb vells elements, o no, operant resignificacions i reproblematitzacions; i, finalment, *(iii)* decidir –distinció, elecció i decisió- és a dir prendre posició davant aquest doble moviment i les seues conseqüències, inhabilitacions, dominacions, adoctrinaments... i esdevenir crítics, com afirma Marina Garcés: *"ser crítics, per tant, és aprendre els límits que reconeixem com a propis i, per tant, també, com a revisables. Ser crítics és la condició fonamental per poder viure junts sense ser governats."*

Potser el compromís educatiu, ètic i polític ja no siga comprensible i, probablement, per això el que ara funciona a l'educació al llarg de la vida i a la formació de persones adultes encara que també a qualsevol altre àmbit d'educació i relació ja no és la resistència sinó el victimisme –de vegades absolutament folrat per un inexpressable-inexpressiu narcisisme...-, com ara observem a col·lectius *gremials* de treballadors de l'ensenyament, que adopta diferents formes i maneres d'expressió i evidència, segons el lloc en el qual impera: iniciativa pública d'educació, centre social, llocs institucionals..., i a més a més, s'acota agònic en una grollera afirmació de moralitat-justiciera clarament espúria-clientelar-...

Mentrestant, amb Paulo Freire i Ferrer i Guardia i les germanes Úriz i Francisco Gutiérrez i Anna Maria Piussi i Ivan Illich... i d'altres aportacions genuïnament emancipadores, *'seguirem... encara amb la mateixa passió/ fidels a aquell somriure que mai/ no oblidarem/ camí de la victòria,/ seguim,/ seguirem'*, no testimonialment sinó fent testimoniatge en unes pràctiques educatives de llibertat, un testimoniatge que ha de suscitar-promoure... el deure de memòria, el deure de resistència, el deure de crítica, el deure de desobediència, el deure de cre-acció... ara i sempre, entre l'experiència viscuda i l'experiència transmesa... ha de suscitar-promoure-sostindre-transicionar-... la sostenibilitat de l'educació i la practicabilitat de la vida en uns dispositius-trames: educatives, ètiques i polítiques que, mitjançant l'amorositat-dialogicitat-..., fan actual i real l'emergència dels esdeveniments i la convivialitat i, a més a més, promouen-agiten-remouen-... i fan viable la perceptibilitat de les pràctiques de testimoniatge i la intensa potència del factor humà...

Nota de l'Editor. *A les diferents notes i/o referències bibliogràfiques de les obres de Paulo Freire quasi totes han estat publicades en català en Publicacions de l'Institut Paulo Freire de l'Estat espanyol:*

http://www.institutpaulofreire.org
http://tienda-institutpaulofreire.com
http://www.rizoma-freireano.org



Tres raons per llegir a Freire, més enllà de la més òbvia

Licínio C. Lima, Universitat del Minyo
Traducció: Loris Viviani, Iolanda Corella i Marta Malet

Introducció: comencem per la raó més òbvia

Em dirigisc de forma especial als estudiants i a altres lectors que no coneixen, o que coneixen poc, a Paulo Freire i comence per la que em sembla la raó més òbvia que justifica la seua lectura: es tracta d'un autor que considere un clàssic del pensament educatiu crític. L'obra de Freire és seminal de la pròpia Pedagogia Crítica. En tant que autor clàssic, crec que resistirà l'erosió del temps ja que aborda tòpics centrals i perquè la seua obra manté la capacitat de dialogar amb els lectors de cada temps històric sobre els problemes de la condició humana i de l'educació. És per això que Freire segueix sent actual, a més de destacar com un dels majors pedagogs del segle passat. Entre altres, Antonio Monclús (1987:15) observà el mateix: "Freire representa segurament un dels fenòmens més importants del segle xx".

Les qüestions que ens planteja són crucials. Què és l'educació, la democràcia, la llibertat, la ciutadania activa, la participació i l'autonomia de l'educand? Quines són les potencialitats i els límits de l'educació? Com realitzar una educació per a la humanització i l'emancipació quant a objectiu polític, tal com va escriure al respecte Lourdes Pintasilgo (1998)? També Carlos Alberto Torres (1998) va definir molt bé la nostra situació davant l'autor: com educadors podem estar *amb* Freire o *contra* Freire, és més difícil estar *sense* Freire o desconeixent el seu pensament i les seues propostes.

Aquest "pedagog polític", com l'anomenà Torres (1998), o, amb el terme utilitzat per Antonio Nóvoa (1998), aquest "pedagog utòpic", és l'hereu d'una tradició humanista-liberal que, al voltant de l'Escola Nova, va incloure les influències de John Dewey, principalment el Dewey (2007) de *"Democracia y educación"*. A Brasil, aquest apropament inclourà les influències que Anísio Teixeira (1997) i Álvaro Vieira Pinto (2003), entre altres, tindran en l'obra de Freire. Tanmateix, Freire arribarà a transcendir aquesta tradició per afirmar-se, més endavant, com adepte de la democràcia radical —d'una democràcia que es funda en les arrels democràtiques i participatives, actives i crítiques—, i que entén la participació com un acte polític en la presa de decisions, a través de les aportacions d'una educació alliberadora.

La seua obra és vasta i polifacètica, més enllà de les qüestions, rellevant, de l'alfabetització i de l'educació popular de las persones adultes. Escrita al llarg de quatre dècades, el seu *opus màgnum*, traduït a trenta idiomes, és "*Pedagogia de l'oprimit*". És en aquest llibre, "Pedagogia *de* l'oprimit", i no *per a* l'oprimit, dedicat "als pobres del món i en tot allò que en aquests es descobreixen i així, en descobrir-se, amb ells pateixen, però sobretot, amb ells lluiten", que l'autor ens presenta una teoria i una trama de conceptes originals, base de tota la seua obra posterior, fins l'últim llibre que publicà, "*Pedagogia de l'autonomia*" (Freire,1996a).

És un llibre exigent pel que fa a la lectura, culte, creatiu, sorprenent per la seua visió humanista-radical, que articula conceptes d'arrel cristiano-progressista i d'origen marxià o, com deia Freire, *prolongacions de Marx*. Algunes de les idees clau que trobem en aquest llibre inclouen les crítiques a l'"educació bancària", a la "invasió cultural" i a l'"*eslogan*", a l'"educació problematitzadora", "educació dialògica", "conscientització", "temes-generadors", "llibertat" i "autoritat", "immersió/emersió", entre d'altres. La idea central del llibre és que, si per un banda els oprimits allotgen en si l'opressor, sols mitjançant un procés de conscientització podran viure alliberats de l'opressor i, de forma simultània, alliberar l'opressor de la seua condició d'opressor. Aquest procés exigeix, i al mateix temps, comporta, una pedagogia:

> *"la pedagogia de l'oprimit, com a pedagogia humanista i alliberadora, tindrà dos moments diferents. El primer, en el qual els oprimits van desvetllant el món de l'opressió i van comprometent-se en la praxi, amb la seua transformació; el segon, en el qual, transformada la realitat opressora, aquesta pedagogia deixa de ser de l'oprimit i passa a ser pedagogia dels homes en procés de permanent alliberament" (Freire,1975:57).*

En aquest llibre, on es presenta una pedagogia humanista-radical d'inspiració política llibertària, trobem, a més, altres conceptes importants per a explorar com

ara, “praxi”, “descobriment”, “inèdit viable”. Aquests conceptes, a vegades són préstecs d’altres autors; altres vegades, re-significats i; altres, evidencien la seua originalitat. Són moltes les fonts en la “Pedagogia de l’oprimit” i, en Brasil es revela important la influència, a partir de 1950, d’intel·lectuals relacionats amb l’Institut Superior d’Estudis Brasilers (ISEB), entre els quals s’inclouen noms com els de Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto (veure, entre altres, Gadotti, 1996; Freire, A. M., 2006; Streck, Redin i Zitkoski, 2010).

Per totes aquestes raons no sempre resulta fàcil estudiar els llibres de Freire, malgrat que ell es definira com un caminant de l’obvietat. Més aviat, amb freqüència, la seua aparent simplicitat és enganyosa, ja que és necessari conéixer els autors que l’influïren, comprendre els contextos on treballà i va escriure —com la història de Brasil—, llegir les seues obres anteriors, tindre cura amb les línies i les “entre línies” dels seus textos.

La pròpia concepció freireana d’*estudiar* és, a més, una de les raons més òbvies per a estudiar. De fet, en 1968, en l’exili a Xile, després del colp militar de 1964 que deposà el govern del President João Goulart (Jango), Freire va escriure un breu text que servia d’introducció a la bibliografia preparada per a un seminari en l’àmbit de la reforma agrària xilena, que es duia a terme en eixe país sota la presidència (1964-1970) del democristià Eduardo Frei Montalva. El text, “Consideracions al voltant de l’acte d’estudiar”, inclòs més tard en el seu llibre “Acció Cultural per a la llibertat i altres escrits” (Freire,2001), seria per cert una lectura oportuna per als nostres estudiants, al menys a l’inici dels seus estudis universitaris. Allí va escriure que “estudiar és, realment, un treball difícil” (Freire, 2001: 10). Quelcom que exigeix disciplina intel·lectual i quelcom que sols es pot aprendre a través de la pràctica continuada del fet d’estudiar:

> *“Estudiar seriosament un text exigeix una anàlisi de l’estudi que va dur a terme l’autor per poder escriure’l. Requereix una comprensió del condicionament historicosociològic del coneixement. I exigeix una investigació del contingut que s’estudia i d’altres dimensions del coneixement. Estudiar és una forma de reinventar, re-crear, reescriure; i aquesta és la tasca d’un subjecte actiu”. (Freire, 2001: 10-11)*

Aleshores, cada lector que estudia un text és, en certa forma, també un autor. Almenys, un autor de la seua pròpia lectura d’aquest text i més, ja que Freire parteix del principi epistemològic que homes i dones estan dotats d’una vocació intel·lectual. Ací es realitza, també, l’autonomia de qui estudia, oposant-se a una posició de mer consum del text i d’alienació front a dispositius formatius *McDonalditzats* (Ritzer,1996) o del tipus “*just in time*” (Viviani, 2011). Estudiar, per Freire, és també un acte polític, a més de ser un acte cognoscitiu

Primera raó: la potència crítica de l'obra

La potència crítica de l'obra de Freire es fonamenta, entre altres, en un principi bàsic: el principi de la "politicitat" de l'educació. L'educació és política perquè, simplement, no pot ser neutra pel que fa als valors. Ningú educa/s'educa en el buit, al marge de referències axiològiques, antropològiques, eticopolítiques, de visions del món. Per això l'educació no sols comporta dimensions polítiques, no sols interactua con el sistema polític, no sols comprén variables polítiques; l'educació, tota, és política, per més neutra que algú pretenga presentar-la, o per més tecnicodidàctica que algun projecte vulga reduir-la. En conseqüència, Freire critica els fenòmens de despolitització, o de naturalització, de l'educació, com en el text del 26 de abril de 1996, publicat pòstumament el 2000 en el llibre "*Pedagogia de la indignació*": "Tal vegada mai s'haja fet tant per la despolitització de l'educació com hui en dia" (Freire, 2000: 95).

Per contra, el que proposa l'autor és una interpretació crítica de l'educació, una crítica a l'educació tradicional, burocràtica, deshumanitzada, reproductora de desigualtats socials. Per això defén una pràctica educativa com a exercici crític, capaç de contrariar l'"obscurantisme de la realitat": veure més enllà de les aparences, de la ideologia com a "falsa consciència" (en sentit marxià) que no permet una lectura crítica d'allò real, que es limita a *doxa*, a les visions superficials del sentit comú i de les idees dominants, siga dels aparells dels partits, siga dels mitjans de comunicació de massa, per exemple. I així, Freire insisteix en el concepte de "desvetllament de la realitat". Desvetllar significa treure el vel, alçar la capa superficial que cobreix la realitat social o, en el llenguatge popular, "obrir els ulls".

La metàfora de la boira és utilitzada per Freire en la perspectiva d'altres autors i de certa tradició filosòfica. En termes poètics, és possible també recordar a Fernando Pessoa en el seu llibre "*Mensagem*", publicat en 1934, quan en referir-se a un país on no entrava la llum, un país "groguenc" i "que entristeix", el poeta escrivia: "Portugal, hui està emboirat" (Pessoa, 2009: 96).

En "*Pedagogia de l'Autonomia*", Freire observà:

> *"El poder de la ideologia em fa pensar en aqueixos matins coberts de boirina en què a penes si veiem el perfil dels xiprers com unes ombres que més pareixen taques de les mateixes ombres. Sabem que hi ha alguna cosa enclavada en la penombra però no la veiem bé. La mateixa "miopia" que ens assalta dificulta la percepció més clara, més nítida, de l'ombra" (Freire, 2006:120).*

És l'exercici de la consciència crítica el que permetrà veure més enllà de la boirina, de la broma, i el que convida a l'acció, a la decisió, a la "transformació del món". En una línia semblant, el filòsof portugués José Gil, en el seu llibre "*Portugal, el Miedo de Existir*", escrivia:

> *"I si tot es desenvolupa sense que els conflictes esclaten, sense que les consciències criden, és perquè tot cap en la impunitat del temps – com si el temps portara, de forma immediata, en el present, l'oblit del que està a la vista, present. Com és possible açò? És possible perquè les consciències viuen en una boirina" (Gil, 2005:18-19).*

Tota l'obra de Freire resulta una contribució per a una comprensió crítica de l'educació i de l'acció pedagògica, entre altres elements pel fet d'insistir que l'educador és un responsable que no pot renunciar; pel fet de criticar la "neutralitat insulsa" i el fet d'estar al món "acomodat", amb una postura "accidentalment imparcial"; pel fet de ficar l'accent sobre la complementarietat entre llibertat i autoritat; pel fet d'exigir el diàleg amb l'altre, i no sobre l'altre, com a principi educatiu i eticopolític. Les seues crítiques a l'"educació bancària", a les organitzacions oligàrquiques i burocràtiques, als lideratges avantguardistes i dirigistes, al dogmatisme i a la propaganda, a la "cosificació" de les masses, al "baixisme" i a l'"elitisme" com formes de sectarisme, representen alguns dels més importants principis de la seua pedagogia democràtica-radical. Les conseqüències epistemològiques i pedagògiques d'aquesta radicalitat travessen gran part de la seua obra, articulades amb determinades concepcions de democràcia, participació, ciutadania, educació permanent...

Malgrat tot, la potència crítica de l'obra de Freire no es limita a la denúncia de l'opressió i de la reproducció de les injustícies. Ell proposa alternatives i un món de possibilitats de transformació tot anunciant, a través de paraules i actes, la força dels somnis i de la utopia. Aquest tòpic, somni i utopia, present en molts moments de la seua obra, apareix també amb gran claredat en el seu discurs a la Universidad Complutense de Madrid, pronunciat el 16 de desembre de 1991, en agraïment al lliurament del títol de Doctor *honoris causa* (Freire, [1991], 2017 – veure la reproducció del manuscrit en aquest número dels *Quaderns d'Educació Continua*):

> *"Els homes i les dones som éssers històrics precisament perquè, més enllà del fet que ens adaptem al món, ens tornem capaços, en la nostra pròpia història, de fer-la i, així, ens refem. I no és possible fer història i en aquesta refer-nos sense somnis i sense utopia. Sense somnis i sense utopia, el que faria una generació recent arribada al món seria simplement ajustar-se al que es trobara fet per l'anterior"*

Segona raó: pedagogia democràtica, participació i ciutadania activa

Freire s'inscriu a l'interior de la teoria de la democràcia participativa, entenent aquest concepte de participació com un acte d'"ingerència' en el procés de presa de decisions. La democràcia com a participació, en la línia de Rousseau, és la base de la pedagogia democràtica que proposa i, per altra banda, és el principi pedagògic de

l'aprenentatge de la democràcia: "aprenent la democràcia per la pràctica de la participació", com escriurà en "*Cartes a Cristina*" (Freire,1994:117). Molts anys abans, tanmateix, ja insistia en la necessitat que els súbdits es transformaren en ciutadans, "guanyant veu", "guanyant responsabilitat política", contribuint a la democratització de la societat i no sols de l'estat o de les institucions polítiques formals, ja que aquestes no asseguren directament aquella (Bobbio,1988:73). Efectivament, ja en "Educació com a pràctica de la llibertat", Freire (1967:92) afirma que eixe procés de democratització exigeix una participació, en tant procés en acció, per part de cada ciutadà (ciutadania activa):

> *"Participant. Guanyant cada vegada major intervenció en els destins de l'escola del seu fill. En els destins dels seu sindicat. De la seua empresa, a través dels gremis, dels clubs, dels consells. Guanyant intervenció en la vida del seu barri, de la seua Església. En la vida de la seua comunitat rural, per la participació actuant en associacions. En clubs, en societats benèfiques."*

La qüestió democràtica és, per a Freire, com ja ho fou abans per a diversos autors de filosofia política —fins i tot d'orientació liberal, com John Stuart Mill y Alexis de Toqueville—, també un problema de caire educativopedagògica. Sense nàixer ciutadans, amb els atributs de la ciutadania practicada, ens tornem ciutadans actius a través de l'exercici de la ciutadania activa, i aprenem les regles democràtiques mitjançant la seua pràctica concreta. Ací resideix el problema pedagògic inherent a la democràcia: aquesta exigeix un aprenentatge social, tant a través de la seua acció com dels processos de lluita per al seu aprofundiment. No existeix altra forma per a aconseguir que la totalitat dels ciutadans s'interesse per la res pública, pels govern de la ciutat i per totes les altres organitzacions socials.

L'educació, en aquest context, representa un element crucial. ¿Com aprendre a dialogar, a debatre, a discutir a través d'una educació imposada? O d'una educació que no comunique, sinó que "domestica" i "fa comunicats", com va escriure en "Extensió o comunicació?" (Freire,169:78). Pel que fa a l'"educació bancària" i a l'escola burocràtica, orientada a la passivitat, la contradicció de la qual va ser subratllada per l'autor:

> *"Donem idees. No intercanviem idees. Dictem classes. No debatem o discutim. Treballem sobre l'educand. No treballem amb aquest. Els imposem una ordre a la qual ell no s'adhereix, sinó a la que s'acomoda." (Freire,1967:96).*

L'educació democràtica —*per* i *per a* la participació— és una contribució per millorar la democràcia política, social, cultural, econòmica, etc. Però per realitzar una educació democràtica existeixen exigències democràtiques generals i elementals, com ara *tindre veu* i *tindre temps* per actuar. Així, com va descriure en el llibre "Professora sí, Tia no" (Freire, 1993a:88):

> *"Ningú viu plenament la democràcia ni tampoc ajuda a créixer si, primer, no pot exercir el seu dret a parlar, a tindre veu, a fer el seu discurs crític; segon, si no es compromet, d'una o altra manera, en la lluita en defensa d'aquest dret que, al final, és també el dret a actuar."*

És en decidir que s'aprén a decidir. Freire serà també un partidari de l'autogovern democràtic, o de la gestió democràtica de les organitzacions educatives, de la pràctica de participació individual i col·lectiva en el procés de presa de decisions, de l'autonomia de les escoles, dels professors i dels alumnes, de les famílies i de les comunitats. És des dels seus primers treballs, més enllà de les referències a la gestió democràtica de les escoles que podem trobar en els llibres "Política i educació" i "A l'ombra d'aquest arbre" (Freire, 1993b; 1995), el reflex de la seua experiència com a Secretari d'Educació Municipal de São Paulo, entre 1989 i 1991, amb el govern de Luiza Erundina de Sousa (veure els estudis de O'Cadiz, Wong, Torres, 1998; Lima, 2002). Ja en "*Pedagogia de l'Oprimit*", Freire (1975: 207) va escriure sobre el que era una "organització verdadera", o siga, una organització en la qual "els individus siguen subjectes en l'acte d'organitzar-se". Amb direcció, cert, però sense dirigisme o avantguardisme, fora de concepcions organitzatives de tipus oligàrquic. El concepte de participació que ací es planteja no és el de la mera "implicació," sinó que s'allunya també de qualsevol programa "participatiu" de coaptació dels subordinats i de la debilitació del seu poder en el marc d'una relació social asimètrica. Del que tracta és de la participació política en el seu sentit més fort, de ciutadania activa i crítica, que es declara contrària al "centralisme asfixiant" que plana sobre les escoles públiques. Per aquestes raons, Freire va assumir com a projecte el fet de "canviar la cara de l'escola", i va contribuir a aquest fi a través de la Secretaria Municipal d'Educació de São Paulo (veure Freire 1991). Mentrestant, va considerar indispensable "començar des del principi", i afirmà:

> *"comencem per fer una reforma administrativa per tal que la Secretaria de l'Educació treballe de forma diferent. Era impossible fer una administració democràtica, a favor de l'autonomia de l'escola, que sent pública també fóra popular, amb estructures administratives que sols feien viable el poder autoritari i jerarquitzat". (Freire,1996b:309).*

Com va tornar a deixar clar en el seu últim llibre, "*Pedagogia de l'Autonomia*", el problema de l'autonomia en l'educació i en les escoles és, en primer lloc, un problema politicopedagògic i no sols un problema tecnicodidàctic. L'exercici d'una pedagogia de l'autonomia exigeix autonomia, poder de decisió, per a la pedagogia i per a la didàctica. No existeix diàleg sense autonomia entre les parts en diàleg. No existeix autonomia en les classes si l'escola no és autònoma i si els professors i les professores no

són els/les que prenen les decisions. L'autonomia en el camp pedagògic exigeix condicions polítiques d'autonomia democràtica; exigeix una pedagogia de l'autonomia amb autonomia per a la pedagogia, que són elements inseparables. Per aquest motiu l'últim llibre que publicà pot ser vist com una crítica a l'educació indecisa i als educadors que no s'arrisquen a prendre posicions i decisions. Educadors passius, sense maduresa eticopolítica, sense coratge cívic i ciutadans, sense "força moral", i que ignoren que "l'educació és una forma d'intervenció en el món" (Freire,1996a:110).

Tercera raó: concepció de l'educació permanent

L'última raó ací presentada per a llegir Freire en l'actualitat, a penes es relaciona amb la seua concepció d'educació en termes globals i com a procés d'humanització dels éssers humans sinó, més que en aquests aspectes, es concentra en la seua concepció d'"educació permanent". En primer lloc perquè, després de l'emergència d'aquest concepte, al llarg de les dècades dels 60 i 70, aquesta designació va perdre protagonisme en els discursos politicopedagògics, especialment a favor de la designació anglesa "educació al llarg de la vida" (*lifelong education*). Inicialment fou, sobretot, una alternativa lingüística per al mateix concepte, però després, sens dubte, es va convertir en una alternativa teoricoconceptual amb profundes implicacions polítiques, especialment en el context de grans institucions com la UNESCO, l'OCDE, la Unió Europea, entre altres (Lima & Guimarães, 2012). En segon lloc, perquè independentment de les qüestions terminològiques i de l'ús actual de designacions com ara "aprenentatge al llarg de tota la vida", "qualificacions", "empleabilitat", "esperit empresarial", etc.; Freire representa una veritable alternativa a les concepcions dominants de tipus tecnocràtic i modernitzador, la teoria dels dèficits i l'enfocament que redueix l'educació permanent —des que naixem fins que morim—, i també l'educació de persones adultes com una de les seues components, a una lògica d'"entrenament" i de gestió dels recursos humans.

És notable la claredat politicoeducativa de Freire i la seua racionalitat epistemològica i pedagògica sobre l'educació permanent, i el seu rebuig a les concepcions vocacionals i tècniques dominants hui dia. En aquest sentit va escriure (Freire,1995:79):

> *"La visió tècnica de l'educació, que la redueix a una tècnica pura, més encara, neutra, i que treballa en el sentit de l'entrenament instrumental de l'educand, considera que ja no existeix antagonisme en els interessos, que tot està, més o menys igual; per a aquesta el que importa és l'entrenament purament tècnic, la possessió dels continguts, la transmissió d'una ben feta comprensió dels resultats".*

Sota els enfocaments típics de la "teoria del capital humà" i de la gestió dels "recursos humans", i sota la lògica de clients-consumidors de serveis i productes edu-

catius comercialitzats a escala mundial en el "mercat de l'aprenentatge", fins i tot les persones adultes en un context de formació són representades com a "matèria primera", objectes per a modelar, d'adaptació i acomodació. Són vistes com a "pacients" en procés de "tractament" o de "teràpia", a través de la prestació de serveis mercantils que els podran oferir les "pròtesis" formatives necessàries.

El començament és, d'aquesta forma, al revés del que hem aprés en el camp de l'educació dels adults i de l'educació popular i comunitària, des de les negativitats i del que es consideren deficiències i limitacions dels "destinataris", o "grups-destinataris", per arribar a la superació; en lloc de començar des de la cultura, l'experiència viscuda i de la "lectura del món" dels participants, i avançar cap a la seua revitalització i problematització crítica. Insisteix en lògiques vocacionals i de modernització de tipus exogen i jeràrquic, a vegades en el marc de la prestació de serveis de formació i de comercialització de l'experiència d'aprenentatge; altres vegades, en el context de programes públics de tall assistencial. En els dos casos es corre seriosament el risc de recuperar l'"extensionisme" i les seues dimensions antidialògiques de "domesticació" i de "normalització", que foren analitzats per Freire. Aquestes lògiques són pròpies dels enfocaments tecnocràtics de l'aprenentatge orientat al treball, i es rebutja el fet que no totes les formes d'educació tècnica i vocacional poden considerar-se decents i justes, de qualitat democràtica i social per a tothom i que cal incorporar necessàriament processos de participació en les decisions i en la discussió de valors, objectius, continguts i processos, formes d'organització i avaluació de la formació professional per part dels educands-adults implicats.

Un enfocament completament diferent té l'educació permanent entesa com a projecte d'humanització i transformació, justificada per Paulo Freire d'aquesta manera:

> *"L'educació no és permanent perquè tinga una certa línia ideològica o una certa posició política o un cert interès econòmic així ho exigisca. L'educació és permanent en raó de, per una banda, la finitud de l'ésser humà, i per l'altra, la consciència que aquest té de la seua finitud" (Freire, 1993:20).*

Com aclareix l'autor, els ésser humans són a penes éssers inacabats, però són, també els únics que tenen consciència d'aquesta situació:

> *"Açò significa que l'ésser humà és, en tant que històric, un ésser finit, limitat, inconclús, però conscient de la seua pròpia inconclusió. Per això, és un ésser constantment en recerca, naturalment en procés. Un ésser que, tenint per vocació la humanització, es confronta alhora amb l'incessant desafiament de la deshumanització, com a distorsió d'aquesta vocació" (id., ibid.:18).*

D'acord amb una concepció antropològica basada, de forma simultània, en l'"inacabament" de l'ésser humà i en el fet d'aquest naixement "programat per aprendre", o siga, de trobar-se biològicament i socialment condicionat, però no determinat, Freire conclou que els éssers humans representen una "vocació ontològica per ser més". Per aquest estat en permanent procés d'educació i aprenentatge, molt més enllà dels límits institucionals de l'educació escolar, són dotats d'una "curiositat epistemològica" per conéixer més, per qüestionar el món i per indagar sobre la societat en la qual viuen i la cultura que construeixen. Per a Freire, més que l'adquisició de competències socials i de qualificacions i habilitats per al mercat de treball, l'educació permanent representa una aportació indispensable a la humanització dels éssers humans, a la realització de la seua vocació intel·lectual a través de la interpretació crítica del món i de la participació activa en el procés de la seua transformació. L'inacabament dels éssers humans i no la lògica dels dèficits i de les llacunes per al creixement i l'ocupació, és la raó substantiva de l'educació permanent. I és per això que aquesta no comença mai de les negativitats, sinó de l'esperança, sense la qual "no hi ha existència humana, ni per tant, històrica" (Freire,[1991] 2017).

Referències bibliogràfiques

Bobbio, Norberto (1988). *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Dewey, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

Freire, Ana Maria Araújo (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras.

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1969). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1993a). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.

Freire, Paulo (1993b). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1995). À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água.

Freire, Paulo (1996a). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1996b). Educação e participação comunitária. *Inovação*, nº 9, p. 305-12.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.

Freire, Paulo (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra (1.ª ed. 1975).

Freire, Paulo ([1991] 2017). Discurso por ocasião do Doutoramento *honoris causa* que lhe foi outorgado pela Universidade Complutense de Madrid em 16 de dezembro de 1991 (manuscrito).
Gadotti, Moacir (Org.) (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
Gil, José (2005). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
Lima, Licínio C. (2002). *Organització escolar i democràcia radical: Paulo Freire i el govern democràtic de l'escola pública*. Xàtiva: Edicions del Institut Paulo Freire d'Espanya.
Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2012). *Estratègies europees en l'aprenentatge permanent. Una introducció crítica*, Xàtiva: Edicions del Institut Paulo Freire d'Espanya.
Monclús, Antonio (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Editorial Anthropos.
Nóvoa, António (1998). Paulo Freire (1921-1997): a "inteireza" de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 167-91.
O'cadiz, Maria P.; Wong, Pia L.; Torres, (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder: Westview Press.
Pessoa, Fernando (2009). *Mensagem*. Lisboa: Guimarães Editores (1.ª ed. de 1934).
Pintasilgo, Maria de Lourdes (1998). Prefácio. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 9-14.
Pinto, Álvaro Vieira (2003). *Sete lições sobre educação de adultos*. 13.ª ed. São Paulo: Cortez.
Ritzer, George (1996). *The Mcdonaldization of society*. Califórnia: Pine Forge Press.
Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime J. (Orgs.) (2010). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
Teixeira, Anísio (1997). *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ (1.ª ed. De 1935).
Torres, Carlos Alberto (1998). A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; Nóvoa, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 151-65.
Viviani, Loris (2011). *La deterninación del mercado: Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi/Edicions del Institut Paulo Freire d'Espanya.

sendas y travesías del pensamiento mínima

DISTRIBUCIÓ

PAPER PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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

Fragments d'un diàleg imaginat amb Freire. Si avui aixequés el cap…

Anna Gómez Mundó, Universitat de Vic

"Según me lo ha explicado ella, o según yo lo he entendido, se obedece porque conviene y se duda porque se piensa. Y si una cosa salva la vida, la otra al parecer salva el alma." [1]

Diuen que els clàssics són clàssics perquè allò que plantegen és universal i manté plenament el nostre interès al llarg tots els temps independentment de les modes i del què els *think tanks* diguin. En pedagogia, la vigència del seu pensament em fa pensar que Paulo Freire és un d'aquests autors. I és que el seu discurs pedagògic, articulat sobre les concepcions humanístiques i polítiques que tenia l'autor brasiler, és tan bast i tan ben pensat que, malgrat les possibles i legítimes discrepàncies que puguem mantenir-hi, continua sent un referent per a orientar-nos en el nostre present. Al menys, per a mi i per molta gent ho és. Per això, quan veig les polítiques que avui s'implementen amb o sense el suport dels homes i dones a qui afecten, penso: *Ai, si Freire aixequés el cap…!*

Si avui Freire aixequés el cap tindria molta feina. Per començar, el convidaria a seure en una gran taula amb tot d'amics i amigues per conversar amb ell. Imagino una conversa intensa, apassionada i divertida, acompanyada de bon menjar i bon beure. Perquè pensar conjuntament ajudant-nos del seu tan reivindicat diàleg – encara tant absent al nostre món- s'hauria de poder fer amb les condicions idònies, de les que avui temo que no disposem. Potser per això aquesta anhelada conversa hauria d'esperar un xic. Potser.

Sí, tal vegada la conversa que desitjaria poder fer hauria d'esperar perquè el projecte de la proposta de Freire no ha acabat només perquè està publicat i aplaudit per moltes persones. Per molt que repetim les seves idees, aquestes no són senceres fins que no troben el seu lloc al món concretades en les pràctiques educatives, i per tant polítiques. Encara fan falta moltes més educadores i educadors, veïns i veïnes que encarnin conscientment i crítica la seva proposta pedagògica, la que porta al seu sí una proposta clarament política. Perquè el pensament de Freire, i per tant l'obra que el recull, no és quelcom estàtic, conclòs i absolutament enllestit en un format de veritat inamovible. Precisament, el perill de caure en el conformisme de donar-ho tot per sabut és una de les advertències que trobem repetidament en cada un dels llibres de Paulo Freire sigui en la seva defensa de mantenir un pensament crític constant, sigui en la seva permanent indicació d'atendre amb una atenció rigorosa les particularitats de cada un dels contextos on es vol actuar pedagògicament. De la mateixa manera que estem vius, així ho està el nostre pensament, tant el del pedagog com el nostre. És la també repetida

[1] Loriga, Ray (2017) *Rendición*. Barcelona: Anagrama. (p.44)

idea en la qual insisteix una i altra vegada: la de que recolzant-se en el fet que som éssers històrics, ens diu que ni nosaltres ni la història estem acabats ni determinats; *'el món està essent, nosaltres estem sent'*. Per aquest motiu goso interpretar que a Freire no li agradaria veure que la seva proposta pedagògica acabés prenent forma de doctrina, ni que fos aplicada al marge del context, ni encara menys li agradaria que s'imposés sense revisar-la críticament; tampoc li agradaria que a ell se'l convertís en una figura que de tan admirada i reverenciada se la col·loqués en un pedestal que l'allunyés de la vida que tant li agradava.

A falta de la conversa anhelada, doncs, em disposo a esbossar, amb la imaginació i el punt de vista del qual disposo avui, una petita revisió de les polítiques socials i educatives ajudant-me del pensament que va deixar-nos.

La dimensió social del ser

Gran part de les polítiques educatives i socials actuals ometen la dimensió social que acompanya necessàriament la naturalesa de tota persona. Per si això fos poc, contínuament ens arriben recomanacions, proclames i argumentacions de propostes legislatives i administratives que emfasitzen els drets, les capacitats i les obligacions individuals de cadascú —que és evident que les tenim—, obviant en tot moment que ningú pot arribar a gaudir dels drets, desplegar les seves capacitats ni assumir les seves obligacions sense estar i haver estat en relació amb els altres.

De la mateixa manera, quan es tracta d'atendre un problema que afecta la societat en conjunt generalment se n'atribueix la causa a l'individu o als individus que el tenen, sense obrir la perspectiva i adonar-se que les causes gairebé sempre són de caire social, sovint estructural. Ens diuen que si algú no té feina, perd l'habitatge, no sap llegir, no aconsegueix el necessari per tenir una vida digna, etc., és el seu problema i a vegades, fins i tot, diuen que l'ha generat ell. La lògica monocausal i acrítica de derivar l'origen de les situacions d'injustícia a les persones individuals que les pateixen és perversa, falsa i violenta. Un dels exemples el podem trobar en la catalogació dels nois i noies que no estan treballant ni participen en processos de formació com a *ni-nis*. La doble negativa ni-ni emfasitza encara més la representació de deixalles i nosa que d'ells se'n vol i s'aconsegueix fer, i es deixa de banda l'anàlisi i el rebuig de les polítiques i pràctiques educatives, laborals i socials que els han empès cap a aquesta situació. Dècades enrere, Freire ja ens anunciava infatigablement la dimensió política de l'educació en tant que pràctica humana, i ens n'advertia de les conseqüències si no ho teníem en compte a l'hora d'observar i analitzar (en deia llegir) el món: "*Cuanto más se niega la dimensión política de la educación, más se asume el derecho moral de culpar a las víctimas*." (Freire, 1996:129). És hora, doncs, de tornar a revisar i rebatre totes aquelles actituds, decisions, polítiques i pràctiques que obliden, neguen, emmascaren, reprimeixen o amaguen la dimensió política de l'edu-

cació; una dimensió política que no és exclusiva de l'àmbit educatiu, sinó que constitueix un puntal fonamental de la vida de les persones en tant que present en la convivència quotidiana dels àmbits familiars, veïnals o laborals.

L'arrogància de jutjar moralment l'altre és quelcom practicat també en contextos educatius. A vegades ens adonem que algú ha mentit en relació a l'edat que té, als permisos de residència o de treball que té, a la formació i competència que té per a treballar d'això o d'allò; i aleshores ens enfadem i al claustre es proposa buscar mesures per a evitar que ens enganyin. Hem de buscar mesures *preventives*, una recomanació que últimament es subratlla molt i amb negreta. Hem de prevenir allò dolent, anticipant-nos-hi i pressuposant, per tant, que l'altre vol fer-nos mal, vol enganyar-nos, no sap, no vol, no... Quin tipus de confiança pot establir algú que es digui educadora o mestre amb una representació tan negativa de l'altre? Quin tipus d'acollida els fem per treure'ls la por de ser rebutjats? Com se'ls tracta perquè es sentin segurs i acompanyats per iniciar un procés entre nosaltres? Les situacions que viuen les persones immigrades, per exemple, solen exemplificar la desídia, la violència i la desconsideració que tenen vers elles les persones a qui la comunitat ha dipositat la responsabilitat pública de garantir-ne l'acollida. Mehta fa una reflexió que posa l'accent en aquests casos i ens insta a ressituar-nos a l'hora de relacionar-nos i valorar aquestes persones:

> *"En las zonas del mundo de donde provienen los solicitantes, mentir al Estado es esencial para sobrevivir. ¿Cómo vamos a esperar que esas personas se transformen por arte de magia y comiencen a confiar en la burocracia en cuanto les dejamos entrar en el país? Están llenos de miedo, desconfianza, paranoia. Todavía no son conscientes de que la verdad puede liberarlos. ¿Por qué nos sorprende que los solicitantes de asilo o los inmigrantes ilegales mientan?" (Mehta, 2017:45).*

Llegir l'altre al marge del seu context, de les relacions que hi manté, del seu recorregut vital, dels seus projectes de futur, etc. és un exemple de com s'oblida la dimensió social i, per tant, política de tot ésser humà. L'atur no és un problema només de qui no té feina, ni la islamofòbia ha de preocupar només a la comunitat musulmana, ni l'analfabetisme és una llosa que ha d'arrossegar a l'esquena l'analfabeta. No. L'analfabetisme és la conseqüència d'unes polítiques educatives injustes i violentes, i el fet que una comunitat tingui persones analfabetes al seu si significa que la cultura i la llibertat de tothom de la comunitat hi estan en condicions precàries, perquè l'alfabetització no consisteix en adquirir un aprenentatge de caire tècnic, sinó eminentment cultural i polític.

Mentre hi hagi les situacions d'explotació amb trets clars d'esclavatge a les empreses càrniques de Vic i rodalies, la comunitat osonenca està molt feble política-

ment. És més, és una comunitat amb no éssers sencers, perquè som en relació amb, i mentre hi hagi qui no pugui ser i saber més, mentre hi hagi un veí que no té garantides les condicions de vida mínimes amb dignitat, la resta no acabem de ser. Perquè la injustícia és resultat d'una pràctica política de la comunitat de la qual formem part, i sense aquesta consciència de la dimensió social que tinc en mi, no sóc. No per acció, direu, però sí per omissió.

> *"Si voy a llevar una buena vida, será una vida en unión con otros, una vida que no es tal sin esos otros; pero no voy a perder el yo que soy; sea lo que sea este yo, se transformará merced a mi conexión con los demás, ya que mi dependencia del otro y mi capacidad de dependencia son algo necesario para vivir, y para vivir en buenas condiciones." (Butler, 2017:217)*

En efecte, al contrari del què volta per l'imaginari social, el què molts i moltes volem fer públic és que la precarietat laboral no només afecta els centenars de ghanesos i senegalesos que hi treballen, sinó a totes i tots els treballadors, i més extensament, la seva precarietat de condicions de vida afecta al conjunt de la comunitat política on haurien de ser reconeguts com a membres malgrat que, de moment, no els sap dir res més que no sigui "immigrants". I qui té la responsabilitat de fer aflorar la consciència d'alteritat i la necessitat de relació amb el món és, entre d'altres, tot aquell que es vulgui dir educador.

L'imperant individualisme s'erigeix com un dels valors actuals més oposat si el què es desitja és anar cap a l'articulació de l'entramat de relacions necessàries tant per a viure com per fer i ser comunitat. No obstant, cal que tinguem ben present que estar en relació no és una opció, sinó una necessitat. Si l'educació és allò que ens humanitza, és a dir, que ens empeny a ser i a saber més, tot allò que vulgui ser qualificat d'educatiu no pot deixar de banda l'obligació de crear, promoure, sostenir i defensar les relacions de cadascú amb la resta de companys i amb el món. Escrivia Freire:

> *"Es interesante pensar ahora en qué medida fue importante, indispensable incluso estar con. Estar solo ha sido a lo largo de mi vida una forma de estar con. Nunca me retiro como quien tiene miedo de compañía, como quien se basta a sí mismo, o como quien se siente extraño en el mundo. Al contrario, retirándome conozco mejor y reconozco mi finitud, mi indigencia que me sitúan en permanente búsqueda, inviable en la soledad. Tengo necesidad del mundo de la misma forma que el mundo precisa de mí." (Freire, 1997:17)*

La necessitat del món i dels altres que reconeixia Freire la tenim totes les persones, en siguem conscients o no. És per això que a l'hora de pensar en conceptes com *ciutadania* o *polítiques* és imprescindible tenir present en tot moment l'existència de vincles i ponts de relació.

El context: un entramat de relacions que fan comunitat

Una de les idees que més pesen en mi i que em va arribar de la mà de Paulo Freire és la d'orientar tota decisió i pràctica a partir del coneixement del context on s'ha de dur a terme. La pertinença de considerar el context físic, cultural, històric i econòmic de les persones participants en les experiències educatives és encara avui indiscutible. Fet i fet, és precisament en aquest context on té lloc la pràctica política, una qualitat de la pràctica educativa a la qual Freire va dedicar el seu primer llibre més conegut arreu. És en la dimensió política de la pràctica educativa on ell ubicava la potencialitat transformadora de l'educació, motiu pel qual no es cansà mai d'atribuir com a finalitat de l'educació la transformació social, tant dels homes i dones com de la seva realitat, esdevenint d'aquesta manera una tasca històrica en procés permanent (Freire, 1976).

És des de la concreció del context -amb tota la seva complexitat, història i entramat de relacions- que cadascú pensa, imagina i projecta; és en aquest mateix context on pateix, on discuteix, on protesta o bé es resigna. Però malauradament, sovint deixem el context fora de les referències que tenim en consideració a l'hora de pensar i decidir la nostra pràctica educativa; i quan volem incorporar-lo, a vegades es fa a tall d'anècdota, gairebé com si fos un afegit accessori al corpus de contingut important. Incorporar el context com a element a relacionar-nos plenament i fer d'aquesta manera comunitat implica que no només es vagi a berenar als jardins de l'antiga fàbrica, sinó que amb aquesta activitat s'alimenti la curiositat epistemològica i que se la faci caminar per la història d'aquests jardins i de qui els trepitjava. No podem perdre de vista aquesta perspectiva, perquè si ho féssim ho tindríem difícil per seguir la idea freiriana de la capacitat i necessitat de vinculació i acció que tenim totes i tots:

> *"...es fonamental partir de la idea que l'home és un ésser de relacions i no solament de contactes, no solament està en el món sinó amb el món". (Freire, 1994:13)*

Ara bé, admetre la necessitat de les relacions amb els altres i amb el món per tal de poder ser s'interpreta com una feblesa per part de qui valora la realitat a partir dels paràmetres neoliberals. La debilitat de qui sap que no és omnipotent no és tal, sinó consciència de vulnerabilitat. En canvi, la feblesa que hi veu l'altre és símptoma de la seva. Pot semblar un joc de paraules, potser degut a la paradoxa del fet que, tal i com ens diu Butler, la vulnerabilitat és allò que ens obra a la llibertat:

> *"El ejercicio de la libertad es algo que no viene de ti o de mí, sino de lo que está entre nosotros, del vínculo que se establece entre nosotros en el momento en que ejercitamos juntos la libertad, y sin ese vínculo no hay libertad en absoluto." (Butler, 2017:58)*

Freire i Butler coincideixen en qualificar la precarietat de les vides com el gran obstacle per tal de viure i desenvolupar la capacitat de ser subjectes de tothom i, per tant, de posar en joc la nostra dimensió política. És central, ens diuen, tenir en compte les condicions materials i afectives amb les que es desenvolupa un procés educatiu. Tenir cura i estar atents a l'entorn físic i afectiu és una disposició necessària per al bon educador. La violència, la brutícia, la prepotència i el pessimisme, per dir-ne alguns, no són companys de cap projecte que vulgui esdevenir experiència educativa. Ho són menys encara quan dita precarietat s'atribueix a les circumstàncies individuals de cadascú, donant a entendre a la vegada que la resta de persones no som responsables en absolut de les condicions de vida d'aquests individus. Idees com l'anterior allunyen les persones de la consciència de necessitar establir i sostenir els vincles com a vies de vida, i així és com les relacions entre uns i altres van afeblint-se, esquinçant-se i desapareixent donant lloc a una alarmant emergència de l'individualisme. La conseqüència no podria ser més contraproduent per a un projecte sociopedagògic que pretén ser i fer comunitat:

> *"Cuando se plantea que el individuo puede hacerse cargo de sí mismo bajo unas condiciones de precariedad generalizada, si no de auténtica pobreza, se está dando por hecho algo asombroso, y es que se asume que las personas pueden (y deben) actuar de manera autónoma en unas condiciones en que la vida se ha hecho invivible." (Butler, 2017:23)*

Aleshores, quan en discursos educatius s'incorporen acríticament termes com *emprenedoria* confonent-los amb *autonomia*, per exemple, el què s'està fent és anar en contra de la concepció de subjecte agent d'història i de política en la que pensava Freire. I és que, tal i com he esmentat anteriorment, el tipus de lectura de la realitat que porten a fer les idees neoliberals són contraproduents per a l'articulació i sosteniment d'una comunitat política digna, la qual exigeix unes polítiques educatives i socials que superin la dimensió administrativa i legal del concepte de ciutadania, portant-la a un nivell de reconeixement sense condicions de l'altre i de la seva dignitat.

Identitats i ciutadania: ser subjecte

Últimament, fa una mica de neguit observar com s'utilitza el concepte de ciutadania. Com a pedagoga, no tinc els elements necessaris per endinsar-me en el debat jurídic del terme però sí que puc analitzar de quina manera s'utilitza per a legitimar processos d'exclusió social de persones amb qui vull fer i compartir comunitat. De fet, les necessito. No obstant, des del meu punt de vista, penso que hi ha una tendència a reduir el fet de ser ciutadà o ciutadana a una simple qüestió de drets; uns drets que, a més a més, només unes poques instàncies s'atribueixen la competència de regular i de dir qui els té o no té. El reduccionisme fa que les situacions de clara agres-

sió a la dignitat humana —com penosament estan sent les viscudes per milions de refugiats arreu del món— només siguin valorades a partir de carretons de normatives, decrets, informes jurídics, tractats internacionals (incomplerts), etc., abandonant absolutament tota la mínima sensibilitat humana i responsabilitat ètica exigible. És més –i aquí la seva dificultat- hi ha qui pensa que no es tracta d'escollir amb qui fer comunitat, sinó que la comunitat política és amb tothom al marge de que jo ho vulgui, així que fins i tot aquells que jo no vull són part de la meva comunitat:

> *"Sabemos que la vida en comunidad, pese a sus dificultades, es siempre un imperativo ético y político. Es más, la libertad se ejercita muy a menudo junto a otras personas, aunque no necesariamente en unión o conformidad con ellas. No es que se asuma o produzca una identidad colectiva, sino que más bien se establecen relaciones dinámicas entre las personas, en las que puede observarse cómo se activa el apoyo, la disputa, la ruptura, la alegría y la solidaridad." (Butler, 2017:34)*

L'imperatiu ètic del què ens parla la filòsofa troba la seva correspondència en Freire en molts dels arguments amb els quals el pedagog fonamentava la responsabilitat política de la pràctica educativa: "És que estic absolutament convençut de la naturalesa ètica de la pràctica educativa, en tant que pràctica específicament humana." (Freire, 2003:27)

La idea del reconeixement de l'altre sense condicions forma part de la dimensió ètica de l'educació, una dimensió que també cal garantir i posar en pràctica com a condició *sine qua non* al si de tot projecte democràtic. Segons Freire, la democràcia als espais escolars —podríem estendre'ls a tots aquells espais educatius— va més enllà del fet de tenir òrgans de decisió democràtics i, a la idea del reconeixement del ser per si mateix, hi afegeix el reconeixement del ser amb la seva cultura, o el que és el mateix: reconèixer-lo amb la seva diferència:

> *"El respeto al conocimiento con el que los educandos llegaban a la escuela, el no menos necesario respeto a la identidad cultural de los educandos." (Freire, 1996:106)*

A vegades, en projectes i pràctiques educatives és possible visualitzar clarament la pretensió que tenen d'homogeneïtzar els coneixements, les pràctiques culturals o les concepcions de vida dels educands. La confiança en la legitimitat de dites pretensions ha donat lloc —i des de fa molt de temps— a qualificar la diferència de l'altre com a desviació, problema o fins i tot malaltia de l'individu. La convicció d'estar segur de què és normal i què no, també en els processos educatius, han expulsat de l'experiència a moltes persones que no complien els requisits considerats adequats. L'heterogeneïtat de singularitats que poden arribar a participar de l'educació no ha es-

tat gairebé mai acceptada, a no ser que fos amb la condició de tractar patològicament les diferències que hi eren presents. L'associació de diferència amb patologia ha estat com s'han anat introduint al lèxic pedagògic verbs com reeducar, reinsertar o integrar:

> *"Esta perspectiva de la intervención social excesivamente psicologizada conduce a determinadas formas de trabajo que se encuentran relacionadas con la corrección de las desigualdades, con la compensación de pérdidas o carencias, paternalista, etc., que opera en una lógica de control en detrimento de una lógica de emancipación. Todo ello hace pensar en modelos que se alejan excesivamente de la acción pública (la perspectiva crítica sobre las políticas sociales), que rehúyen la mirada crítica a las cuestiones estructurales, y que se fundamentan más en una cierta medicalización de la intervención social que en su sustrato de acción pública." (Planella, 2016:51)*

És un dels resultats de veure el món a partir de la dicotomia nosaltres / ells, situant allò desitjable a la nostra banda i atorgar tot allò corregible i reeducable a l'altre bàndol, plantejant l'anàlisi de la realitat talment com es feia en els conflictes bèl·lics del segle XIX. La divisió en dos grups clarament diferenciats en qualitats morals i polítiques no impedeix la constitució de comunitat política, el conjunt de persones que viuen i conviuen en relació des de les seves disparitats. Col·locar-se al món políticament implica saber-se part d'una comunitat diversa que ve legitimada per la pròpia dignitat dels éssers humans que la conformen. Implica l'existència d'uns individus que estiguin més o menys vinculats entre ells i amb el seu entorn per la necessitat mateixa que tenen de ser i de viure; això és, la repetida idea de necessitar la relació per a viure i humanitzar-nos, la relació també imprescindible per a aprendre i ensenyar:

> *"Está también ese fenómeno que los sociólogos llaman los "vínculos débiles" que, a pesar del sentido despectivo del adjetivo, son vínculos importantes, que nos unen los unos a los otros, nos hacen existir en calidad de ser social. El vecino al que saludamos al cruzárnoslo en la entrada del edificio, la maestra que tiene a tu hijo en clase y a la que sonreímos al salir de la panadería, el amigo de tu hijo que pasa cinco minutos en tu casa. Tantas pequeñas conexiones que desaparecen cuando nos mudamos, cuando nos vamos al extranjero más todavía. Hace falta tiempo para hacer que vuelvan a crecer en otros lugares." (Sun Limmet, 2016: 69-70)*

Els espais on es donen aquests vincles dèbils són espais de gran valor, malgrat que sovint no reben l'atenció que requeririen per la gran potència que tenen com a plataformes de comunitat. Tal i com jo ho entenc, aquests espais són els escena-

ris dels que més cal tenir cura, perquè és en aquesta quotidianitat on es fa el primer exercici polític: el reconeixement de l'altre. Un reconeixement, una acollida, un establiment de vincle, un compartir espai i temps, etc. que es repeteix en cada situació que vivim en relació amb l'altre, també a l'escola. És en part per aquest motiu que reconeixem les institucions educatives com a comunitats polítiques, i també és per això que reivindiquem la feina d'educar com una tasca política al si de la comunitat.

Una pràctica de reconeixement, imprescindible per a esdevenir subjecte polític, és la de pronunciar el món. *Dir el món*, l'expressió que tant usava Freire, és un acte que trasllada la persona de ser testimoni de la realitat a ser-ne subjecte actiu. És una mostra de la seva vinculació crítica amb la comunitat i amb el context, i alhora ho és de la seva capacitat de ser subjecte. És una evidència que esdevé un clar argument de l'exigència de la comunitat a garantir que tothom tingui accés a l'alfabetització sigui quina sigui la seva condició, perquè la manca d'accés a l'alfabetització es tradueix també a un analfabetisme polític que afebleix els principis democràtics de la societat. La capacitat de ser subjecte esdevé quan més coneixement i més elements té per a pensar críticament i quantes més oportunitats i capacitats de prendre decisions té cada una de les persones de la comunitat; com deia Freire: "*en este contexto se percibe la importancia de una educación para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética, en fin.*" (Freire, 1997:36). Davant d'això, la responsabilitat de qui ens dediquem a l'educació i de qui depèn l'organització dels processos polítics de la comunitat és indiscutiblement alta.

La importància de fer pràctiques subversives

Atenent la precarietat en la qual vivim els cossos de tantes dones i homes, es fa inevitable situar-se de manera activa i crítica en tots els àmbits que calgui per tal de recuperar, mantenir o reforçar la nostra entitat de subjectes polítics. Durant les últimes setmanes i mesos, sobreïxen les evidències dels abusos de poder que s'exerceixen damunt dels homes i dones del nostre temps, tant de terres llunyanes com properes a la mediterrània. Un dels fenòmens que he pogut observar en els conflictes que han desencadenat els abusos de poder ha estat l'atribució de la responsabilitat de l'anomalia de les situacions —qualificada gairebé d'actuació delictiva— únicament al col·lectiu que estava denunciant la situació d'injustícia a la que se l'està sotmetent. Si contemplem de la vaga dels treballadors i treballadores de seguretat de l'aeroport de El Prat, treballadors de l'empresa Eulen, trobem un molt bon exemple de com el poder econòmic i polític articula un relat pervers ocupat en adjudicar i responsabilitzar de tots els maldecaps que comporta una vaga d'aquestes característiques als treballadors explotats. La manca de negociació, les condicions laborals precàries, la desídia de les institucions i empreses, etc. quedava fora de les acusacions que els poders mediàtics, econòmics i polítics llançaven damunt d'aquells que amb el seu cos, els seus

arguments, la seva precarietat i la seva llibertat reivindicaven unes condicions de treball dignes.

Un altre fenomen il·lustratiu d'aquesta pràctica perversa el trobem en les desqualificacions que reben els moviments veïnals que, davant l'especulació urbanística o ocupació privada dels espais públics, reclamen recuperar uns barris habitables per a tothom. Així és, i quan s'han inventat i propagat arreu el terme *turismofòbia* han pensat que donaven per resolta la gran problemàtica com és la pèrdua de la qualitat de vida dels veïns i veïnes dels barris mobilitzats. En aquestes i tantes altres ocasions, anem veient –i aprenent- que qui gosa aixecar la veu per defensar, recuperar o eixamplar els seus drets personals i col·lectius és immediatament ridiculitzat i menyspreat, fins i tot criminalitzat. Probablement, un dels motius que porta el poder a malparlar de tothom qui exerceix la seva capacitat de ser subjecte és la por que sent davant de la gran i digna mostra de pràctica política que representen. Perquè ensenyen com els vincles i la relació entre uns i altres és el què ens dóna la llibertat de ser, perquè estan al costat de tants participants en processos educatius subversius que no tenen por de dir el seu món i d'actuar-hi. És aquí quan la tasca de tants anys de crear i alimentar espais de trobada, aprenentatge crític, relació amb l'entorn es fa visible i alhora fa evident la naturalesa política de l'educació, la que precisament fa que les pràctiques educatives a vegades – com ho és avui- hagin de ser necessàriament subversives.

Precisament, els dies en els què estic acabant d'escriure aquestes ratlles, sóc testimoni de com el govern espanyol està menyspreant i agredint la comunitat en la que visc abusant del seu poder. Ho estic vivint amb perplexitat, perquè no per saber fins on pot arribar la prepotència i la insensibilitat deixo de quedar-me atònita a l'adonar-me les dimensions a de cinisme i d'impunitat a les quals la realitat pot arribar. L'abús de poder ha arribat a ordenar i justificar l'exercici de la violència física damunt de gent que pretenia dir la seva davant la complexa realitat política que fa temps que vivim a Catalunya. Un dels arguments que esgrimeixen per restar importància i credibilitat al què les persones han arribat a saber fer, organitzant-se i mobilitzant-se conjuntament, mostra de manera explícita la seva ignorància del què està passant. Es tracta del fet que diuen que estem abduïts. Diuen que ens han mentit, però això no seria tan esgarrifós si no fos perquè implica admetre que ens hem deixat mentir, que no tenim la capacitat de destriar, reflexionar, argumentar ni articular un discurs propi sense estar sota la tutela d'altres. Els fets d'aquestes últimes setmanes porten molts exemples de com la dimensió política i històrica de cadascú es desplega gràcies a una relació àmplia amb la seva comunitat. No els detallaré ni analitzaré un per un. Valgui haver esmentat aquesta realitat per fer visible com la política ha aparegut en majúscules pels carrers de tots els pobles i ciutats de Catalunya i com encara el poder estatal encara no se n'ha volgut o sabut adonar malgrat tenir una mostra clara de pràcti-

ca política davant seu. Caldria potser passar-los aquest petit fragment perquè se'l llegissin i els ajudés a pensar millor el present: "*La polis, propiamente hablando, no es la ciudad-Estado en su situación física; es la organización de la gente tal como surge del actuar y hablar juntos, y su verdadero espacio se extiende entre las personas que viven juntas para este propó*sito, sin importar dónde estén". (Arendt, 1993:221).

Mehta ens aporta un exemple més de la paradoxa de fins a quin punt les comunitats de subjectes alfabetitzats políticament molesten als alts estaments de poder polític:

> *"Las listas de las "mejores ciudades para vivir" que publican las revistas financieras son de risa: las confeccionan banqueros expatriados. Siete de las diez primeras de la clasificación de 2015 según Economist Intelligence Unit están en Australia o Canadá. Las manifestaciones en favor de la democracia del año pasado en Hong Kong comportaron que la ciudad bajara un 3,2% en la clasificación. "La calidad de vida en Hong Kong se ha visto perjudicada por las manifestaciones que tuvieron lugar el año pasado", aseguraba el analista de EIU. Por tanto: las protestas democráticas hacen que no se pueda vivir en una ciudad. Con este criterio, la ciudad ideal sería Pionyang." (Mehta, 2017:131)*

Si avui Freire fos testimoni de l'amplitud i la capacitat de penetració que tenen alguns discursos que pretenen portar la gent a la resignació, a la submissió i el silenci davant les injustícies, potser pensaria que el treball que va dur a terme durant bona part de la seva vida va ser un miratge. Però li diríem que no, que ja estàvem al cas que "*...la transformación no se hace con el consentimiento de los señores de las tierras y de las gentes, sino con su decidida oposición.*" (Freire, 2017:38), i que per això, i gràcies en bona part al què la seva obra ens ha suscitat, som moltes les que pensem que ara, com abans, continua sent necessari que encarnem pràctiques educatives subversives. I per dur-les a terme, una de les primeres coses que cal transformar és l'apatia, la desídia, el conformisme i el passotisme instal·lats al cos de tanta gent. La nostra pràctica ha d'anar de la mà de la passió, la passió per la vida, la passió per ser i per saber més que tant va sentir el pedagog i que pot respirar-se en totes les seves idees. Si des del món educatiu volem col·laborar en la constitució d'unes comunitats conformades per subjectes polítics caldrà que encarnem pràctiques obertes al món i a la vida, seguint una de les reflexions que ens va deixar:

> *"No entiendo cómo podremos conciliar la radicalidad democrática por la que luchamos con una comprensión gris, sosa, fría, de la práctica educativa, realizándose en salones resguardados del mundo, con educadores y educadoras que sólo depositan contenidos en la cabeza vacía de sumisos educandos." (Freire, 1996:174).*

Les orientacions pedagògiques de Freire posen de manifest que la indiferència i la insensibilitat no poden identificar a qui diu sentir passió per saber, de qui es reconeix com a subjecte cultural i polític actiu d'una comunitat amb la qual està i vol estar vinculat.

La responsabilitat de qui ens sentim interpel·lats per Freire quan el rellegim o el recordem, ens remet a reconèixer, respectar i estar en relació amb totes les persones de la nostra comunitat, totes; amb les subjeccions en les que estan sotmesos, amb les possibilitats que porten, amb les tensions i dificultats que pateixen, també amb els somnis i destins que projecten. Perquè el sentit d'una pedagogia crítica no consisteix en eliminar les tensions i els conflictes de la vida en comú, sinó a reconèixer-les i aprendre a conviure-hi. Cal repetir i repetir-nos que el nostre projecte no fa referència a una bassa d'oli. El projecte polític de la pedagogia crítica no és ni vol ser plàcid, perquè reconeixem i necessitem les diferències que portem i aportem totes i cadascuna de les singularitats dels subjectes que en participem.

Referències bibliogràfiques

Arendt, Hannah (1993) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

Butler, Judith (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona, Paidós.

Freire, Paulo (2003) *Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva, Edicions del Institut Paulo Freire d'Espanya.

Freire, Paulo (1994) *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo

Freire, Paulo (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

Freire, Paulo (1976) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1996) *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid, Siglo XXI

Freire, Paulo; Macedo, Donaldo (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Mehta, Suketu (2017) *La vida secreta de las ciudades*. Barcelona, Randhom House.

Planella, Jordi (2016) *Acompañamiento social*. Barcelona, UOC.

Sun Limet, Yun (2016) *Sobre el sentido de la vida en general y del trabajo en particular*. Madrid: Errata Naturae.

Reinventar Freire. D'ahir a avui

Xavier Besalú, Universitat de Girona

Afirma Freire[1]: *Ningú no educa ningú, i ningú s'educa a si mateix. Les persones ens eduquem en comunió, mediatitzats pel món*. Aquestes paraules seminals em serveixen per fixar l'atenció en dues de les seves derivades:

- Que tots som fills del nostre context, del nostre temps i, en conseqüència, que per entendre la nostra praxi és imprescindible aquest diàleg amb el món que hem viscut, que ens ha condicionat en gran manera i que ens ha sotmès a desafiaments constants. Això val també, naturalment, per a Paulo Freire.
- Que l'eix vertebrador de l'educació no és el currículum, sinó les relacions: primer les familiars, després les escolars i sempre les socials, que engloben tant les d'amistat, com les de treball, lleure i ciutadania, així com les que es vehiculen a través dels mitjans de comunicació i les xarxes socials.

Contextos d'ahir

Freire (1921-1997) va arribar a la majoria d'edat en començar la II Guerra Mundial. El món que va viure dels 20 als 60 anys és la llarga postguerra que, estirant molt la corda, podríem dir que s'acaba amb la caiguda del mur de Berlín, l'any 1989. És un període que, al món occidental, es caracteritza per un creixement econòmic sostingut que vindria a ser la culminació de l'era industrial, i que esclatarà amb la crisi de 2007, tot i que ja havia anat avisant abans amb l'anomenada crisi del petroli (1973) i amb les diverses crisis de la dècada dels 90 del segle passat. És també en aquest període que la major part dels països africans i asiàtics, que fins aleshores havien estat sota el jou colonial, arriben a la seva independència política mentre s'instauren noves formes de dependència, tant política com econòmica, que afecten també la major part dels països d'Amèrica Llatina, tot i constituir-se com a *Tercer Món*, en un intent, més voluntariós que eficaç, per treure el cap entre els dos pols que dominaven el planeta: el bloc capitalista, en l'òrbita dels Estats Units d'Amèrica, i el bloc comunista, en el de la Unió de Repúbliques Socialistes Soviètiques. Aquest seria el tercer tret essencial del temps de Paulo Freire: la divisió del món en dues grans ideologies filosòfiques, polítiques i econòmiques, en dos grans compartiments que obliguen tothom, estats, societats, entitats i persones, a alinear-se amb un dels dos, amb poc marge per a la discrepància i els matisos; no en va la situació es va qualificar de *guerra freda*.

Freire ho va viure i ho va patir des d'Amèrica Llatina, un territori tractat com el pati del darrere dels Estats Units, com un feu privat on fer negocis, en una estratègia de neocolonialisme econòmic que garantís l'explotació indiscriminada de les matèries primeres i el benefici sense restriccions de les grans multinacionals, i en què

[1] Freire, P., 1970, *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

els governs nacionals actuaven com a titelles del gran capital, la funció principal dels quals era la de contenir i reprimir els intents de revertir aquesta situació, impossible d'aconseguir per vies pacífiques i democràtiques —com quedaria clarament i tràgicament de manifest al Xile d'Allende (1970-1973). D'aquí les revoltes constants, les guerres de guerrilles o els processos revolucionaris, dels quals només un va resultar exitós: la Cuba de Fidel Castro i el Che Guevara, l'any 1959. S'ha de dir que l'administració Kennedy (1961-1963) va fer un intent seriós per rentar la cara a tanta ignomínia i, per això, va posar en marxa un programa de cooperació amb els països d'Amèrica Llatina, anomenat *Aliança per al progrés*, amb la intenció d'explorar una mena de tercera via reformista, allunyada de l'autoritarisme militar, que mirés de corregir les desigualtats més insuportables (impulsant reformes agràries, lluitant contra l'analfabetisme, etc.), de manera que la població girés l'esquena als qui no veien més solució que la revolucionària. Aquest intent, en termes generals, va acabar malament, i Freire el va viure en primera persona al seu país, Brasil, amb el govern de J. Goulart (1961-1964), que va acabar amb un cop d'estat militar.

Freire, però, no es pot entendre sense la seva fe i el seu compromís cristià. Tant el Vaticà com la jerarquia catòlica d'Amèrica Llatina vivien amb preocupació la pobresa i la misèria extrema que afectava la major part de la població, però també l'avenç del comunisme, en les seves múltiples versions, que agombolava i donava consistència i fortalesa a la contestació social, i el creixement de les diverses esglésies protestants, un procés que, de fet, ha anat fent camí fins a convertir-se en majoritari en diversos països, quan la població més humil ha acabat associant el catolicisme amb el poder dels de sempre. El concili Vaticà II (1962-1965) podria ser entès com la resposta de l'església catòlica a aquesta situació, com la tercera via religiosa, que va tenir una rèplica molt consistent a Amèrica Llatina, a través de la Conferència Episcopal Llatinoamericana (CELAM), celebrada a Medellín (Colòmbia), el 1968 que, d'alguna manera, va donar carta de naturalesa i visibilitat a un moviment que havia anat arrelant en les comunitats de base i fins i tot entre els cercles de la guerrilla, la teologia de l'alliberament, una lectura de l'evangeli en clau no només moral, sinó també social i política. De fet, un dels seus representants més destacats i coneguts fou el bisbe de Recife, Hélder Cámara (entre els anys 1964 i 1985), d'on era el mateix Freire.

El concili va representar per a ell una autèntica il·luminació, que va aprofundir i desplegar identificant-se amb els documents i els líders de la teologia de l'alliberament i amb la lectura de dos pensadors cristians: P. Teilhard de Chardin (1881-1955) i E. Mounier (1905-1950). De Theilard de Chardin li va interessar especialment la voluntat de conjugar les creences religioses amb una cosmovisió racional del món, la compatibilitat entre la ciència i la fe. De Mounier valora sobretot l'empeny per dialogar críticament i des de la fe amb els filòsofs de la sospita (Marx, Nietzsche i Freud) i els esforços per bastir un humanisme concret i real: el personalisme de Mounier di-

buixa una persona humana relacional, lliure, espiritual, esperançada i transcendent, que prova d'obrir un espai nou entre el capitalisme —que qualifica d'utilitarista i individualista— i el comunisme —que veu col·lectivista i ateu. En canvi, la teologia de l'alliberament és una elaboració genuïnament llatinoamericana, que es caracteritza per fer una anàlisi de la realitat utilitzant les categories del marxisme, per fer una opció pels pobres i exclosos enfront dels rics i poderosos, i per una concepció de la salvació cristiana espiritual i terrenal alhora. No és difícil d'entreveure en el pensament i l'obra de Freire, en la seva crítica permanent al fatalisme i en la seva irreductible esperança, aquesta pulsió religiosa.

Freire és també un intel·lectual rigorós i reconegut, un pensador de sòlides bases filosòfiques, molt ben connectat amb les inquietuds i l'ambient cultural del seu temps, i això explica que les seves reflexions i propostes trobessin un terreny enormement favorable i multiplicador en els medis progressistes, tant dels Estats Units com d'Amèrica Llatina, tant d'Europa Occidental com dels països que formaven part del *Tercer Món*. Un dels pilars més ferms del seu pensament és el marxisme, un marxisme de rostre humà, que va beure de diverses fonts. Una d'elles és Gramsci (1891-1937), de qui li va interessar la seva anàlisi dels aspectes culturals de les societats, més enllà de les condicions materials d'existència, que li va obrir els ulls respecte de la importància de la lluita pel significat, de la rellevància del combat cultural, de les idees, de la influència pràctica de la ideologia, dels imaginaris, de les creences. És fàcil pensar, des d'aquesta òptica, en la importància de l'educació com a factor estratègic fonamental per a la transformació personal i de les societats.

El marxisme és també a la base de la seva visió de l'educació. D'una banda es va empapar de la crítica dels teòrics de la reproducció (Althusser, Bourdieu i Passeron, Bowles i Gintis...), que van demostrar amb dades com els sistemes educatius funcionen en la pràctica com uns mecanismes ben engreixats de selecció i exclusió, com l'educació és un espai diferenciat de poder, que juga un paper decisiu en la reproducció de l'estructura de classes de les societats capitalistes i, més en concret, de la reproducció intergeneracional de la pobresa. Però de l'altra, tant pel seu convençut antideterminisme com per la seva persistent visió esperançada, trenca amb aquell llenguatge fatalista i paralitzador i adopta el de la possibilitat i de l'escletxa, del compromís polític i moral per treballar per revertir aquest destí prefigurat.

És innegable també la influència que va rebre de F. Fanon (1925-1961), el pensador postcolonial, per exemple en aquesta premissa de Freire: *El meu punt de vista és el dels condemnats de la terra*. Fanon fa una anàlisi molt fina de l'opressió que viuen els homes i dones de les colònies i, com Gramsci, atorga una paper important a la cultura i a l'educació com a mecanismes de dominació i alienació, que els colonitzadors inoculen en les consciències dels colonitzats, i que Freire reprendrà en estudiar les maneres de fer i de pensar d'opressors i oprimits. Poderosa és també la seva descrip-

ció de les relacions socials entre aquells que es troben en la zona del ser (que mereixen ser reconeguts com a persones amb drets) i aquells que viuen en la zona del no-ser (i, doncs, sense drets), unes zones canviants i diversificades en funció de les relacions de poder existents en cada societat, de manera que fins i tot en països formalment democràtics s'hi poden trobar zones del ser i zones del no-ser.

Referències intel·lectuals significatives són també les d'E. Fromm (1900-1980), J.-P Sartre (1905-1980) i A. Camus (1913-1960). De l'autor de *La por a la llibertat*, que cita expressament en els seus escrits, és la idea que l'opressió no és sempre una imposició que ve de fora, sinó que són els propis oprimits els qui es poden convertir en agents necessaris de la seva pròpia submissió. I dels filòsofs existencialistes s'apropia de la seva visió de la persona lliure, però també abandonada i a les palpentes, obligada a agafar les regnes de la seva pròpia vida, perquè no hi ha absoluts que ens resolguin el problema, perquè som responsables de tot i de tots.

Contextos d'avui

Desaparegut el bloc comunista, l'economia de mercat, el capitalisme, exhibeix exultant, i sense cap mena de destorb, el seu triomf incontestable[2]. La seva mateixa lògica, ajudada per les extraordinàries possibilitats de les tecnologies digitals, ha derivat en una globalització de les economies mundials, és a dir, en la dissolució de les barreres continentals o nacionals que dificultaven l'intercanvi tant de mercaderies, com de persones i capitals, en la pèrdua de capacitat d'intervenció dels estats enfront dels poders econòmics mundialitzats i en la desregulació, deslocalització i precarització generalitzada de les condicions de treball. De tot plegat se n'ha seguit un qüestionament i un deteriorament dels estats del benestar que, amb més o menys intensitat, s'havien anat bastint a tot Occident, entre altres coses per foragitar l'atractiu del comunisme entre les classes populars. En nom de la competitivitat i de la qualitat del servei, es posa en dubte la universalització i gratuïtat de l'ensenyament i de la sanitat, la protecció social als desocupats i jubilats, etc., de manera que és perfectament perceptible l'augment de les desigualtats a tots nivells: mentre cada cop hi ha més persones milionàries i més persones empobrides a l'interior de cada societat, les diferències entre països també s'engrandeixen, amb efectes com les migracions en massa, la sobreexplotació dels recursos naturals, l'increment dels negocis il·legals o l'enfortiment dels fonamentalismes.

També la política ha sofert l'impacte de la globalització. Per una banda, s'ha volgut reduir la democràcia a unes cites electorals periòdiques per a escollir uns representants que, un cop escollits, no es deuen ja a la ciutadania, sinó a uns partits que controlen tots els ressorts del poder o a uns poders econòmics que mouen els seus atots i interessos des de la penombra, sense informació substanciosa, ni debat, ni retiment de comptes: en aquestes condicions, la participació esdevé pura aparença. Per

[2] Pérez, A., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

l'altra, les tecnologies digitals i la crisi de les grans narratives ideològiques, han atorgat un protagonisme i un accés a la informació absolutament nou als ciutadans, que veuen factible la possibilitat de prescindir de les mediacions (els mateixos partits, els mitjans de comunicació) a l'hora de participar activament en la presa de decisions polítiques i a l'hora d'escollir uns representants que efectivament els representin, però que al mateix temps obre la porta a tota mena de populismes, basats més en la imatge que en els continguts, més en el present que en el futur, més en les solucions fàcils que en les propostes que van a l'arrel dels problemes. En tot cas, si l'únic criteri és la rendibilitat electoral, el compromís de la política amb l'ètica passa a millor vida i es facilita l'entrada a la corrupció, a la demagògia, al cinisme, a la mentida ara anomenada postveritat, a la publicitat i el màrqueting, com hem pogut comprovar amb l'elecció d'un personatge tan sinistre com D. Trump a la presidència dels Estats Units, o tan extravagant i fatxenda com S. Berlusconi, ara fa uns anys, a Itàlia.

Així doncs, estem en un context econòmic i polític substancialment diferent del que va viure i va interpel·lar Freire. A nosaltres ens toca, per tant, desocultar novament la realitat, aclarir amb tot el rigor i el debat possible els desafiaments del present i prendre les decisions més adients en comunitat, perquè *ningú allibera l'altre, ni s'allibera sol: les persones ens alliberem en comunió*. Com fer front a les desigualtats creixents i al desmantellament dels estats del benestar? Com dotar de sentit la solidaritat entre els pobles, quan el que ven és l'egoisme nacional o quan, sota la capa de la cooperació al desenvolupament, s'estan generant formes noves de dependència? Com positivar l'avui tan desacreditada política? Com argumentar la necessitat de la bona organització per poder fer front amb alguna garantia a uns poders tan descomunals? Com conjugar les possibilitats extraordinàries que ens ofereixen les xarxes socials, la seva immediatesa i horitzontalitat, la seva obertura i dispersió, amb la necessitat del diàleg, del contrast, de la reflexió i la responsabilitat?

També ha canviat extraordinàriament el panorama religiós, singularment en el cas espanyol, que venia d'un nacionalcatolicisme rampant a nivell jurídic i de jerarquia, i d'una església de base que, en molts indrets, va ser un refugi i un baluard de l'antifranquisme i dels drets humans. El procés de secularització ha estat impressionant i ràpid, tot i que l'Església catòlica malda encara per preservar el seu lloc de privilegi. Però l'interrogant religiós, el vincle dels humans amb la transcendència, amb el misteri, amb els símbols, no s'ha pas dissolt. Per a Duch[3] es tracta d'una estructura necessària per fer front amb certes garanties a *l'insuportable pes negatiu de les nombroses indeterminacions que graviten sobre els individus i els enfonsen en la perplexitat i, sovint, en la desesperació*. Per a Bauman[4] és simplement el fenomen que sintetitza l'acceptació de la insuficiència humana, de la seva finitud, de la seva vulnerabilitat, de la seva incertesa existencial, i la recerca de sentit. Algunes veus s'estimen més parlar d'interioritat o d'espiritualitat, però fan referència al mateix, a la necessi-

[3] Duch, L., 2012, *Religión y comunicación*. Barcelona: Fragmenta.

[4] Bauman, Z. – Tester, K., 2002, *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.

tat de la contemplació, d'entrar dins d'un mateix amb una certa profunditat, d'apostar pel coneixement autoimplicatiu (que inclou tant la imaginació simbòlica com el ritual, la música o la poesia), de donar significació a la pròpia vida. Aquest procés de secularització ha comportat un debilitament de les creences, una desvinculació de la comunitat i de la institució, i un auge de la religiositat individualitzada, en sintonia amb la centralitat que ha adquirit l'experiència més emocional. També s'ha donat un procés de privatització del vincle religiós, que s'ha reclòs en l'àmbit estrictament privat i íntim, lluny de competir per mirar d'imposar-lo a tota la societat, lluny també de tota ostentació. El que caracteritza la nostra societat, en definitiva, no és pas la secularització, sinó el pluralisme religiós i la necessitat de repensar el rol de la religió en l'esfera social i pública.

En la mesura, però, que la religió catòlica havia estat un dels eixos centrals de les identitats d'infants i joves, aquest canvi, al costat de la crítica postmoderna i de l'aposta radical per la llibertat i el valor de les diferències, ha generat un problema relativament nou: la construcció d'identitats madures i capaces de fer front a l'adultesa i als desafiaments d'un món obert, complex i ple de riscos; l'enfortiment dels individus per fer front a les variables situacionals i per no caure en els paranys de l'alienació, víctimes de seduccions interessades, de promeses de duració limitada o d'efervescències instantànies. Frankl[4], un psiquiatra que va ser reclòs en un camp de concentració nazi, fa seva la dita de Nietzsche que *qui té un perquè per viure, gairebé sempre trobarà el com*. Frankl parla del buit existencial com d'una de les malalties que afecten els homes i dones d'avui i que assimila a una forma de nihilisme; i el nihilisme és la negació del sentit, que pot abocar tant a la indiferència com a la desesperació, actituds una i altra refractàries a qualsevol tipus de lluita col·lectiva per la transformació social.

És possible ser freireà sense aquesta pulsió religiosa i esperançada que va guiar sempre els seus passos? Com integrar la cultura religiosa, el diàleg interreligiós en una educació integral, que contempli totes les dimensions de la persona i que alhora treballi per a una comprensió cada cop més racional i científica del món? Com enfortir la subjectivitat i la independència de l'ésser humà quan són tan nombroses les possibilitats de trobar la felicitat, quan es multipliquen els estímuls que criden el nostre interès, quan són tan poderosos els condicionaments i les oportunitats del context? Com fer front a l'actitud indiferent que, a vegades, apareix tan propera a la tolerància? Com cercar i on trobar el sentit de l'existència? Com viure una vida que valgui la pena de ser viscuda?

Si el món de Freire era el de les ideologies fortes –polítiques i religioses, el dels dos blocs enfrontats i irreconciliables, el món d'avui és el de liquiditat, el del risc, el de la fragilitat, la flexibilitat i el pensament únic, el món postmodern. Una vida líquida és una vida sempre en precari, viscuda en condicions d'incertesa permanent. Els

[5] Frankl, V.E., 1979, *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

temps no semblen propicis a un pensament sòlid i de llarga durada, i més aviat s'imposen les solucions a curt termini. Eliminades o en revisió les seguretats vitals que atorgava la societat moderna, especialment a través dels estats del benestar, que garantien una vida mínimament digna des del naixement fins a la mort, les persones es troben en un món ple de perills i de reptes, obligades a agafar les regnes del seu propi destí, sense amarratges segurs i en la penombra.

La crítica postmoderna ha significat un torpede en la línia de flotació de tots i cadascun dels pilars de la modernitat[6]. En l'àmbit cultural ja no es pot sostenir que la cultura humana és única i que s'ha anat construint al llarg de la història en una línia ascendent de progrés i perfecció, i que les formes de vida dels diferents pobles s'ubiquen en algun lloc d'aquesta escala, al capdamunt de la qual hi seríem nosaltres, els europeus. Hem descobert, astorats, que la mirada de la Il·lustració era profundament etnocèntrica i excloent, una forma cultural més[7], *que no té cap dret a col·locar-se en la cúspide de les jerarquies de les formes de ser,* i que hem d'acceptar sense embuts el relativisme cultural. En el camp de l'ètica hem assistit a la desaparició dels fonaments clàssics, universals i transcendents, del nostre pensament i de la nostra acció sense que n'hagin aparegut d'alternatius amb prou consistència. Ens cal assumir un cert grau d'indeterminació i que haurem de reconstruir permanentment el sentit i la bondat de les pròpies pràctiques. Pel que fa a les ciències socials, la crítica a la perspectiva tecnocientífica, filla del positivisme, ha estat demolidora. L'hermenèutica, la fenomenologia, la teoria crítica, el deconstruccionisme, ens han fet passar de l'objectivitat a la subjectivitat, de l'explicació a la comprensió, del descobriment a la construcció, i han donat carta de naturalesa als significats, els sentiments, les intencionalitats, els contextos, els valors, les intuïcions. Aquest nou paradigma emfasitza la naturalesa socialment construïda de la realitat, de manera que la veritat seria la millor conclusió possible en un moment determinat de la història, la que aplega un consens més ampli, sempre però provisional i parcial. Tot plegat ha redundat en un desfondament de la racionalitat en tots els àmbits, en una pèrdua de fe en el progrés natural i social sense límits, i s'ha anat imposant una manera de fer més pragmàtica i presentitsta, l'exigència d'una autonomia personal més gran, el respecte a la diversitat, el consens sobre els procediments per a evitar el mal i per mirar de conviure en llibertat.

Al final de la seva vida, Freire va ser testimoni d'aquesta profunda revisió crítica de la Modernitat i, amb d'altres pensadors hereus del marxisme, va assumir que la dominació ja no és reductible exclusivament a la classe, sinó que pot ser també de gènere, d'origen, de *raça*, d'orientació sexual o afectiva, i que també poden ser diverses i diferents les formes de lluita i resistència. Nosaltres, que ens hem sentit profundament estafats per algunes de les narratives polítiques o religioses de salvació –el maoisme, per posar només un exemple paradigmàtic, que ho fiaven tot a un futur més o

6 Pérez, A., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

7 Balducci, E., 2001, *El Otro. Un horizonte profético*. Salamanca: Acción Cultural Cristiana.

menys llunyà, en aquesta terra o en l'altra, estem obligats a aixecar la vista, a mirar el futur amb esperança, a no deixar-nos abduir per la immediatesa, a valorar el passat, a donar sentit al nostre fer i viure quotidià. Amb la caiguda del mur de Berlín, l'evidència dels desastres del socialisme real, que sempre havíem cregut que no eren sinó calúmnies interessades del capitalisme, les categories d'anàlisi i les vies d'acció proposades pel marxisme han experimentat una davallada important. Però ho vivim com una pèrdua, perquè sabem que l'acció necessita un relat, una teoria, una perspectiva... Igualment, en l'àmbit de l'ètica, encara estem donant voltes a aquesta reiterativa crisi de valors, que no és sinó el reconeixement que alguns procediments, que alguns principis d'acció mereixerien ser acceptats majoritàriament.

Freire ens convida a pensar de nou qui són avui els condemnats de la terra, qui són els oprimits, els qui estan en la zona del no-ser, els últims, i a renovar el nostre compromís per tenir clar a favor de qui i de què treballem i eduquem i en contra de qui i de què. Freire ens impel·leix a ser crítics i propositius envers l'educació d'avui. Quan són tan constants i reiterades les crides a la innovació, quan sembla que les tecnologies digitals han de resoldre tots els problemes, quan la privatització avança a marxes forçades, els educadors progressistes hem de fer-nos presents en aquest debat i hem de mostrar, en la teoria i en la pràctica, que potser les prioritats són unes altres, que potser hi ha algunes coses que cal preservar...

Relacions

Que ens eduquem en les nostres relacions ho ha explicat magníficament J.L. Corzo[8], emparant-se en Freire: *És fonamental partir de la idea que l'home és un ésser de relacions i no només de contactes, no només està en el món, sinó amb el món. De la seva obertura a la realitat, que és d'on sorgeix l'ésser de relacions que és, en resulta això que en diem estar amb el món.* I encara: *Existir és un concepte dinàmic, implica un diàleg etern de l'home amb l'home; de l'home amb el món; de l'home amb el seu creador.* Si estem convençuts d'això, que som les nostres relacions –amb nosaltres mateixos, amb els altres, amb la natura, amb el misteri que alguns anomenen Déu-, està clar que el millor educador serà aquell que tingui cura de les relacions dels i amb els educands.

Corzo ho tradueix a la seva manera: *Ens eduquem junts aquí i ara, en fer front als desafiaments de la vida col·lectiva.* I remarca la importància dels adverbis: el lloc, el territori, on es produeix l'acte educatiu, és determinant; no és el mateix educar a València, que fer-ho a Betlem; no és igual fer-ho a casa que fer-ho a l'escola o al carrer. I també el moment, el temps: no es pot educar exactament igual avui que l'any passat, avui com l'any vinent, perquè ni nosaltres, ni el món, som els mateixos. Els desafiaments, per altra banda, ens arriben de tot arreu: des de l'entorn més proper, però també del país més llunyà. Perquè res del que és humà ens és aliè i perquè la

[8] Corzo, J.L., 2007, *Educar es otra cosa. Manual alternativo. Entre Calasanz, Milani y Freire*. Madrid: PPC.

globalització i la tecnologia ens han fet conscients que tots compartim el mateix planeta. I fer front no equival a resoldre (què més voldríem!), sinó a prendre consciència, a voluntat de comprendre, a interès.

I, entre aquestes relacions, la més profunda, l'estimació. No es pot educar si no s'estima els educands. Milani ho va escriure d'una manera tan contundent i diàfana que encara avui sorprèn[9]: *Si m'obliguessis a fer classe als fills dels rics, objectaria. No es pot fer classe sense estimar i no es pot estimar un noi sense estimar la seva família i no es pot estimar una família sense estimar el seu món. Però el món dels rics no s'ha d'estimar. Per tant, cal objectar abans d'enamorar-se del primer noiet fill de rics.*

Si tenim clar que les relacions són la font més poderosa d'aprenentatge, és fàcil entendre la importància de néixer en una família o altra, de viure en un barri o altre, d'anar a una escola o altra. Per això són tan importants les polítiques socials i de família, perquè no triem la llar on naixem i aquí hi ha l'origen primer de les desigualtats. Per això és imprescindible garantir les continuïtats educatives, perquè el temps de lleure, el temps no escolar és molt més extens i sovint més intens que el mateix temps escolar i, doncs, cal evitar de totes totes que el fet de viure en un lloc o altre sigui la causa d'un increment exponencial d'aquestes desigualtats. Finalment, si les relacions són essencials, és imprescindible que tots els centres educatius tinguin una composició social heterogènia, que sigui una representació al més fidel i equilibrada possible de la població del seu entorn. La pluralitat ha d'estar dins de cada centre, no entre uns centres i altres!

I unes poques paraules sobre el currículum, la selecció de cultura, el projecte cultural que informa l'educació escolar. Estem vivint una autèntica crisi de la funció de transmissió. Com que ens hem convençut que el que cal és formar persones terciàries, autosuficients, creatives, sense vincles ni dependències que els tenallin, moltes famílies consideren que no fan cap favor als seus fills si els hi encomanen la seva visió del món, si els trameten el seu patrimoni cultural i moral. També alguns centres educatius han renunciat a la funció culturitzadora i crítica en nom del benestar personal dels infants i joves, dels seus interessos i desigs, en nom de la llibertat, lluny de rutines i hàbits, de modelatges i demostracions... Però el cas és que el creixement, el procés de fer-se adult, no es dóna en el buit, sense límits ni referents, sense conflictes ni imposicions. Necessitem l'educació, necessitem l'escola perquè és encara el sistema més adient per construir un marc comú de referents, de coneixement, una base cultural que faciliti tant una especialització posterior com el fet de poder seguir aprenent al llarg de tota la vida o de poder exercir amb plenitud la ciutadania. El currículum bàsic s'hauria d'ocupar d'aquest nucli estable, tant cultural com cognitiu, perquè les tecnologies i les diverses agències de socialització i de comunicació ja donen per descomptat que els seus usuaris tenen ben consolidades llurs capacitats d'obser-

[9] Corzo, J.L., 2017, "La pedagogía milaniana". *Educar(NOS)* 78, p. 12-16.

vació, d'anàlisi, de síntesi... necessàries per poder processar, interpretar i comprendre la quantitat ingent d'informació i de dades, avui tan fàcilment accessibles. Si no es compta amb aquesta base cultural mínima, els riscos d'alienació i de dependència serien molt més grans.

Reinventant Freire

Paulo Freire va escriure *Pedagogia de l'esperança*[10] l'any 1992, poc després de renunciar a la Secretaria Municipal d'Educació de la ciutat de Sao Paulo. Tres anys després de la caiguda del Mur de Berlín, anunciada la fi de la història per part de F. Fukuyama, Freire va ser a temps de viure l'inici d'un autèntic canvi d'època, marcat per la crisi profunda del projecte de la Modernitat, per la radicalitat de la crítica postmoderna i per l'auge desfermat del neoliberalisme. Vist així, *Pedagogia de l'esperança* no és només una autobiografia pedagògica, és també una relectura de *Pedagogia de l'oprimit*, una recreació de les seves conviccions més substantives i una presa de posició entorn d'alguns temes emergents[11]. En podem repassar alguns, per evidenciar com el pensament de Freire no és ni estàtic, ni fossilitzat, sinó que ell mateix assenyala el camí per recrear i vivificar el seu llegat.

La lectura del món dels educands com a punt de partida: Freire fa una xerrada a pares i mares sobre les relacions que mantenen amb els seus fills i filles amb una referència especial la violència. En acabar, un home jove demana la paraula i acaba la seva intervenció amb aquestes paraules: *Si un pega als fills, i fins i tot passa dels límits, no és perquè no els estimi. És perquè la duresa de la vida no deixa molt per elegir*. I Freire escriu a continuació: *Això és saber de classe*.

Aquest passatge ens interpel·la sobre la manera de modular el llenguatge dels educadors per fer possible un diàleg autèntic amb els educands i sobre com atorgar presència, visibilitat i legitimitat a la realitat que viuen. Ens interroga també sobre de quina manera la ideologia, les creences i els nostres condicionaments conformen les nostres percepcions, actituds i comportaments. I ens obliga a donar un significat actual al saber de classe.

Partir del saber dels educands per després desafiar-los: Freire dóna comptes d'un diàleg en un cercle de lectura en un assentament de la reforma agrària a Xile. Els proposa un joc de preguntes i respostes. Ell pregunta: *Quina és la importància de Hegel en el pensament de Marx?* Els camperols li pregunten a ell: *Què és abonament verd?* Aquesta és la seva reflexió posterior: *He repetit sense cansar-me que no podem deixar de banda el que els educands tenen de comprensió del món, en les més variades dimensions de la seva pràctica... El seu món és el primer i inevitable rostre del món mateix... Partir del saber d'experiència viscuda per a superar-lo no és quedar-se en ell. Desafiar els educands en relació al que els sembla el seu encert és un deure de l'educador progressista.*

[10] Freire, P., 2004, *Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorial.

[11] Aparicio, P. – Parra, S. (coord.), 2009, *La lectura, i l'escriptura, del món de Paulo Freire*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorial.

Aquest passatge exemplifica primer que el diàleg entre educador i educands ha de ser sempre un intercanvi entre persones iguals en dignitat i capacitat. Mostra alhora la funció específica de l'educació: desafiar la lectura del món dels educands. Tots els éssers humans construïm coneixement a partir de la nostra existència, de les nostres relacions. Però l'educador ha d'ajudar els educands a superar en termes crítics la seva lectura del món, els ha d'estimular a anar més enllà. Tan equivocat seria negar o menystenir els sabers de l'experiència viscuda com mitificar-los o exaltar-los.

La conscientització entesa com a comprensió dialèctica de la realitat: Freire argumenta que hem de tenir clar que l'educació ella sola, no pot canviar el món. Però l'educació en cap cas s'ha de considerar un esforç inútil abans que es produeixi un canvi revolucionari, sinó que és un dels factors estratègics que poden contribuir eficaçment a aquest canvi. Freire parla de tres maneres diferents de comprendre la realitat: la mecanicista, la idealista –aquestes no serien capaces d'entendre el que succeeix en les relacions entre opressors i oprimits, com a individus i com a classes socials- i la dialèctica; en referir-se als oprimits afirma que la seva lectura del món no és *una simple alienació, sinó que, a vegades, pot ser inclús una forma de resistència*. Diu també que per respecte envers els educands, l'educació mai s'hauria de convertir *en propaganda ideològica, ni en esloganització política, ni en imposició, ni en adaptació servil*. Quines actituds, doncs, i quines accions serien necessàries per dur a terme un esforç de comprensió dialèctica de la realitat per part dels educadors?

La por a la llibertat, l'ocultació de la realitat: Una conferència a Nova York i la reflexió posterior de Freire: *La necessitat fonamental que tenen els individus exposats a situacions semblants... de negar la veritat que els humilia... precisament perquè introjecten la ideologia dominant que els perfila com a incompetents i culpables. En recordar aquella sessió, torno a escoltar el que havia dit Erich Fromm: Una pràctica educativa així és una espècie de psicoanàlisi històrica, sociocultural i política*. Freire ens planteja com analitzar l'assumpció de la ideologia dominant i el paper que hi juguen els mitjans de comunicació, la publicitat i la cultura de masses; també l'educació escolar i la familiar, i les religions. Negar la veritat, fugir de la realitat, acaba convertint-se en una necessitat quan les condicions de l'existència són dures i de mal pair. La perversitat del sistema provoca que la pròpia víctima s'acabi culpabilitzant de la situació en què es troba...

La multiculturalitat: Freire té des de sempre un concepte molt treballat, molt antropològic, de cultura. Les cultures, en tot cas, no són equiparables a les nacions, ni als estats, ni tenen fronteres precises, ni posseeixen en propietat les persones. Som les persones les qui fem ús de les possibilitats que ens ofereixen els diversos entorns culturals, perquè ningú no és esclau de la seva cultura. En paraules de Freire, *som éssers condicionats, però no determinats*. Per altra banda, les relacions entre persones i grups amb pràctiques culturals diferenciades, amb sentiments d'identitat i de per-

tinença diferents, si es donen en un context de llibertat, seran, per essència, tenses i conflictives, però això no té perquè dificultar el diàleg i la convivència. Sí que el dificultarien la por, la prepotència, la imposició, el cansament existencial, l'anestèsia històrica o la desesperació... Aprendre a viure junts amb els altres no és un fet natural, sinó que requereix un aprenentatge, un esforç educatiu, la voluntat dels implicats. Com fer aquest aprenentatge? Quines estratègies educatives hi podrien contribuir de manera més coherent i eficaç? Freire propugna la unitat en la diversitat per fer camí cap a una societat multicultural i democràtica, en una mena d'equilibri inestable que intenta de conjugar les identitats de cadascú amb la mínima cohesió social necessària. Com fer possible, en la pràctica, aquesta unitat en la diversitat?

En un altre ordre de coses, A. Darder[12] ens proposa un exercici ben interessant: reinventar el pensament i l'acció de Freire donant veu i visibilitat a la pràctica de diversos educadors que, havent llegit i fent seu Freire, no tenen cap intenció de replicar el seu mètode, ni les seves actuacions específiques, sinó que, imbuïts pel seu missatge, empesos per la seva obra transformadora, es reconeixen com a subjectes de la història i responsables únics del seu fer quotidià i assumeixen el risc d'equivocar-se. En resseguim alguns:

Gina M. Castillo, mestra d'educació infantil i primària al sud de Califòrnia, explica que, per a ella, el currículum ha d'incloure activitats que incorporin les experiències que viuen diàriament i diàlegs crítics sobre problemes que els afecten directament a ells, a les seves famílies o a la seva comunitat. Les notícies diàries eren una activitat que tenia lloc cada matí; també fer un diari i dibuixar quadres eren maneres que els infants tenien per descriure o reflexionar sobre llurs experiències. Està convençuda que parlar amb infants de 5 i 6 anys sobre la discriminació, el racisme i la pobresa els ajuda a comprendre la realitat i a saber que és legítima. També els dóna esperança per poder canviar el món. Per altra banda, s'esforça a connectar l'educació escolar amb la comunitat i amb la societat en general. De fet, va establir relacions amb les famílies fora de l'escola i aviat la convidaven a algunes celebracions familiars i va comprovar que, un cop guanyada la seva confiança, aquests pares i mares es comprometien de veritat en l'educació i el futur dels seus fills i filles.

Alejandro Segura-Mora, mestre d'educació primària, no té cap dubte que es pot practicar la pedagogia crítica amb nois i noies de primària. Pensa que els mestres han de posar en qüestió la cultura i els valors dominants, sinó el que fan per omissió és socialitzar els alumnes en l'acceptació de les desigualtats socials relacionades amb la *raça*, la classe, el gènere i les habilitats. Per exemple, per treballar dialogadament el tema de la bellesa i el color de la pell va fer servir el llibre *Niña bonita*, d'A.M. Machado, i el conte *El patito feo* de H.C. Andersen. Quan discuteix amb els seus alumnes s'esforça a que siguin ells els qui dialoguin i debatin primer. Ell els va fent preguntes a propòsit de les opinions que han donat i els anima a aclarir les seves afirmacions i

[12] Darder, A., 2010, *Reinventando Paulo Freire: una pedagogía del amor*. Xàtiva: Edicions del Crec.

a aclarir-se ells mateixos. Es tracta de crear espais on poder analitzar críticament les diverses formes de relació desigual de poder que es produeixen també en les seves pròpies vides. Aquesta és la lliçó principal que ha après: que també els infants poden reflexionar sobre els problemes que impacten en la seva identitat i en les seves vides.

Finalment, *Evelyn Marino Weisman*, professor de magisteri, constata que la majoria dels estudiants *blancs* no són conscients dels conflictes i de la desigualtat social que afecten els grups subordinats, mentre que els estudiants *de color*, pressionats per assimilar-se al corrent principal, han deixat d'identificar-se amb el seu grup cultural primari. Com a professor, els seus objectius són que els estudiants examinin críticament les seves actituds envers la diversitat cultural i les condicions socials que contribueixen a la formació de llurs creences, que es facin conscients dels seus propis prejudicis, que reconeguin que les seves pràctiques d'aula estan condicionades tant pel gènere, com per la llengua, la classe social, l'orientació sexual, l'etnicitat, la religió o les pròpies experiències viscudes. Les seves classes pivoten entorn del diàleg, l'instrument essencial, segons Freire, per promoure la consciència crítica. Els estudiants es troben primer en petits grups per dialogar entorn de les idees o els problemes plantejats per les lectures que els proposa i que intenten posar en crisi les seves creences sobre l'equitat i la meritocràcia en educació. Ell els ofereix diverses preguntes per tal de guiar el debat i els anima a relacionar les lectures amb el que han observat a les escoles; després es fa una posada en comú amb tot el grup. Per tal que aquest diàleg sigui fructífer és indispensable crear les condicions adequades perquè tothom senti que pot aportar les seves idees sense por i amb sinceritat. Per això cal crear una atmosfera de confiança. Igualment, és molt important fer saber als estudiants que el professor no té la resposta a tot el que es planteja, sinó que també és un aprenent. Tot el procés probablement els ajudi a entendre que adoptar un plantejament crític de l'educació és un aprenentatge continu, conflictiu i complex.

Lloc i llocs de Paulo Freire en l'actualitat. Renovar l'esperança amb sabers, justícia social i ciutadania

Eunice Macedo[1]
Traducció: Loris Viviani, Iolanda Corella i Marta Malet

1. Introducció

Al llarg de les últimes dècades, diversos treballs han reafirmat l'actualitat del pensament filosòfic-polític-educatiu de Paulo Freire (Calado, 2001; Gadotti, 2001; Lima, 2005; Shor, Saul, & Saul, 2016; Souza, 2002; Torres, 1997) al voltant d'un ampli conjunt d'arguments molt pertinents. Aquest article enfoca tres arguments al voltant de la relació pedagògica, aquella en la qual, com a docents, podem intervenir, *més enllà* i *malgrat* les moltes limitacions que empenten a "creuar els braços de forma fatalista front a la misèria, buidant, d'aquesta forma, (la nostra) responsabilitat en un discurs cínic i 'tebi', que parla de la impossibilitat de canviar ja que la realitat és així" (Freire,2001:84). Quelcom que, com alerta Freire, no podem fer.

En un creuament entre educació, política i ciutadania, emergeixen del treball de Freire aquests arguments: el centre en l'ideal de la justícia social és la ciutadania; la possibilitat de renovar l'esperança *amb* una educació alliberadora i la llibertat com a matriu d'una pràctica educativa i l'existència de sabers necessaris a la pràctica educativa-crítica progressista (*ibídem*). Per a aconseguir-ho, es comença amb el traçat d'un panorama de la qüestió educativa, en els nostres temps, tot llançant una mirada a l'abandonament escolar precoç (ESL) com un dels indicadors que permet la monitorització de l'Estratègia Europea 2020, en un període en el qual la garantia anomenada qualitat de l'educació es convertí de vital importància per a la governació educativa, tant en l'àmbit global com nacional, en un enquadrament d'europeïtzació i pressió per l'harmonització (Kauko & Varjo,2008).

En aquest context de fort escrutini sobre las escoles (Nóvoa & DeJong-Lambert, 2003) i sobre el treball dels docents i joves (Cortesão et al., 2011), l'experiència de l'escolarització no ha sigut compensatòria per a molts joves que "opten" per abandonar l'escola, açò és, que són empentats per eixir-se'n per un conjunt de circumstàncies. Lluny de ser un acte de rebel·lia d'uns joves definits com pertorbats i pertorbadors, l'eixida de l'escola pot ser vista com un acte de ciutadania, de recerca d'alliberament o de fuga de situacions d'opressió més o menys continuades, que condueixen a processos de defecció escolar i posterior abandonament, amb conseqüències, moltes vegades, irremeiables i amb un impacte social i individual preocupant.

2. Una mirada a l'actualitat educativa

El nombre de joves que abandonen l'educació i la formació a Europa arriba a centenar de milers (OECD,2014), i, els que abandonen estaran subjectes, més que ningú altre, a una forta incertesa social i tin-

[1] Docent a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Porto (FPCEUP). Investigadora del CIIE - Centre de Recerca i Intervenció Educatives del FPCEUP. Vice-president de la direcció de l'Institut Paulo Freire de Portugal.

dran majors dificultats per trobar lloc en l'economia del coneixement (Fernández-Macías et al., 2013). En aquest quadre de preocupacions, la qüestió de l'abandonament de l'educació i de la formació es considerada com un dels majors desafiaments per a les societats europees (EP, 2000; COM, 2010; Dale, 2010). Mentrestant, en 2012, Portugal i Espanya tenien els índexs més elevats de ESL[2], 20,8% i 24,9%, respectivament, mentre la mitjana de la Unió Europea (UE) era de 12,7%. Entre 2012 i 2015, Portugal va tindre la millora més significativa en aquest índex, amb una reducció d'aproximadament el 7%, i arribant així al 13,7%. Espanya va reduir aquest índex al 20%, al mateix temps que la mitjana de la UE baixà a l'11% (Eurostat, t2020_40). El significat polític d'aquestes dades estadístiques ha de veure's també qüestionat en una *escala múltiple*, en l'àmbit Europeu, nacional i local, tot incloent les construccions polítiques sobre educació i la mirada d'actors tradicionalment més allunyats de l'educació i dels seus propòsits (Macedo, Araújo, Magalhães, & Rocha, 2015).

En la UE es pot observar un creixement econòmic continu, amb més i millors llocs de treball, major cohesió social, equitat i ciutadania activa per a respondre a una economia basada en el coneixement (EP, European Parliament, 2000). El recurs a la qualificació, a través de l'educació i de la formació, per a equiparar els i les joves amb els instruments que els permeten participar en una societat i una economia de coneixement altament competitiva, considera que la falta d'aquests suposa un major risc de marginalització, pobresa i exclusió econòmica i social, i fica en tela de judici tant els desitjos de la UE, traçats per l'Estratègia de Lisboa, com els objectius de l'Estratègia Europea 2020 (COM,2010b), que amplia els objectius de l'anterior.

Traçats aquests objectius i les orientacions de la política educativa inherents a aquests, correspon als estats membres i als seus actors trobar formes de donar resposta als requisits de la UE, mitjançant la producció política, un procés que no està exempt de tensions. Són diverses les dinàmiques– i la combinació d'aquestes – associades a l'educació i al problema de l'abandonament escolar precoç. Amb diferents entorns nacionals i regionals, aquestes inclouen des del nivell socioeconòmic, al gènere, a l'ètnia i/o al *capital cultural* de les famílies, i també les característiques del sistema educatiu (Vallejo & Dooly, 2013), els desajusts de l'escola per minimitzar o eliminar les condicions de desavantatge (van Alphen, 2012), la falta d'anàlisi de les veus de xiquets, xiquetes i joves en la producció de les polítiques educatives i en relació a les errades dels sistemes de relació comunicacional a l'interior de les escoles (Downes, 2013), o a les combinacions de factors a nivell macro, meso i individual (Macedo et al., 2015).

S'accentuen en l'educació els contorns d'allò que Lima (1997, 2005) designava ja com "paradigma de l'*educació comptable", que inclou privatització, desregulació, mercat educacional, polítiques d'escola lliure, avaluació institucional, control de qualitat* i "mesura de l'eficàcia i la eficiència de les organitzacions educatives"; valo-

[2] ESL – abandonament escolar precoç -es refereix als joves entre els 18 i els 24 anys que abandonen l'educació i la formació sense concloure el 12è any d'escolarització o equivalent (International Standard Classification of Education- ISCED 3).

ritzant-se "sobretot les dimensions mesurables, comparatives i avaluadores de l'educació" (Lima, 1997:43), com a mitjà de control "polític i administratiu, científic i pedagògic" i desvaloritzant "els processos i els resultats més difícils de comptabilitzar", el que "afavoreix la normalització (en perjudici de la diversitat)" (*ibídem*: 53). A contracorrent d'aquest paradigma accentuat pels requisits de l'educació en la UE, ¿quina inspiració podem trobar en Freire per a la intervenció en el camp educatiu?

3. Un ideari de justícia social i ciutadania

> *Qüestions com la pobresa, la presó, l'exili durant la dictadura i la marginalització, de que fou objecte freqüentment, no són alienes a la història de vida d'aquest pedagog que presenta, malgrat tot i més enllà de tot, una postura optimista, encara que lúcida i conscient de totes les constriccions socials i econòmiques existents, arrelada en una fe acèrrima en el poder emancipador de l'ésser humà (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Vaz Pinto, 2013: 19).*

El pensament filosòfic-polític-educacional de Paulo Freire continua responent a las necessitats de l'educació, en un temps en el qual s'accentuen els desequilibris en les relacions de poder entre estats i regions, amb l'augment de les tensions i de les desigualtats socials, i en el qual l'escolarització – tot i l'esforç de massificació i, en molts casos, de la prolongació de l'escolaritat obligatòria – no ha trobat encara camins de *democratització de la democràcia* (Lima, 2005), com a instrument de trencament d'aquestes desigualtats. En aquest context social i educacional que pot albirar-se com a amenaçador en tant que qüestiona el present i el futur d'amplis conjunts de joves, el recurs a Freire permet hui per hui renovar,

> *l'esperança de molts educadors en la tasca de constructors de sentit en una època de poques alternatives pedagògiques (...) Paulo Freire no fou un dels majors educadors del segle XX per les paraules que va escriure sinó, sobretot, per la convicció que despertà en les persones que era possible, urgent i necessari canviar el món (Gadotti, 2013:17).*

Tota l'obra i la pràctica politicopedagògica de Freire és travessada per un ideal de justícia social, identificable en el supòsit que la construcció d'una societat justa implica l'existència de ciutadanes i ciutadans conscients, lliures i participatius (Streck, 2001). A la vegada, això implica el desenvolupament d'un pensament crític sobre la realitat, en el seu interior i en el seu temps, i la conquesta de la paraula per a la seua transformació, com a "éssers transformadors", tal com Freire afirmà al llarg de la seua obra, un paper que correspondrà també a l'educació. És a aquest marc que Freire feia referència, per exemple, en *Educació en la Ciutat*, amb el fet que és la inter-

venció present que construeix el futur, un futur que no està preestablert ni una repetició del present:

> *una de les coses maques que un jove, una jove [...] qualsevol de nosaltres té com a tasca històrica, és assumir el seu temps, integrar-se, inserir-se, en el seu temps. [...] la millor manera que té eixe algú d'assumir el seu temps, i assumir també amb lucidesa, és entendre la història com a possibilitat. L'home i la dona fan la història a partir d'una circumstància concreta donada, d'una estructura que ja existeix [...]. En el moment en què entenc la història com a possibilitat, també entenc la seua impossibilitat. [...] el futur existeix en la mesura en que jo o nosaltres canviem el present. I és canviant el present que la gent fabrica el futur; per això, aleshores, la història és possibilitat i no determinació (Freire, 1991:89-90).*

Aquesta asserció de Freire té conseqüències diverses, obrint espai a la transformació del *present*: i) a la cruïlla de les conceptualitzacions més abstractes, anomenades universals, de ciutadania, per considerar que aquesta es produeix en la interfície de la reconfiguració social, política, econòmica i cultural; ii) a la reconfiguració i fragmentació del "subjecte" de la ciutadania, desafiat ara per una xarxa, ara conflictiva ara complementària, de lògiques estratègiques més orientades a la competitivitat, o més solidàries en el compromís amb el món social (Macedo, 2017); iii) la reconceptualització de la participació, hui associada a les tecnologies, amb els processos simultanis de re-socialització (amb l'obertura a l'aldea global) i de de-socialització (tancats sobre el context local), amb formes de disseminació cultural àmplia, per exemple de l'ideari de competitivitat en l'educació al qual ens hem referit anteriorment, i d'exclusió dels *arxipèlags de cultures distintes*, que no troben espai per expressar la seua veu; iv) la re-configuració de l'opressió i del concepte d'"oprimit", entenent-lo hui més enllà de la relació binària opressor-oprimit, l'opressió posseeix múltiples cares, s'exerceix en diversos nivell i resulta d'interseccions molt particulars (Young,1990). En aquest marc de reconfiguració social, de la ciutadania, de la participació i de l'opressió, ¿quines són les aportacions de Freire a l'educació?

La construcció de la justícia social *com a* exercici de la ciutadania suposa hui, aleshores, considerar i trobar solucions en els contexts diferencials en els quals es produeix ciutadania, valoritzar les diversitats socials i culturals dels ciutadans i ciutadanes, així com els nous espais i formes de participació *amb* veu, i enfrontar la multiplicitat de contexts i institucions que es creuen en la producció de situacions d'opressió, en el sentit de crear espais per a *la inclusió, la participació i la realització de si*. La construcció *en el present* de la justícia social a través de la ciutadania anticipa l'horitzó d'un futur més just i més humà, en la perspectiva de Freire de la *història com a possibilitat*.

4. Renovar l'esperança *amb* una educació alliberadora i la llibertat com a matriu de la pràctica educativa

> *és perquè Freire va forçar els límits i va utilitzar el llenguatge de la possibilitat que es va convertir en un autor crucial per a aquells educadors que, en la seua quotidianitat, es veuen freqüentment confrontats, i a la vegada paralitzats, per eixos límits i que, per tant, necessiten estímuls, suports a un compromís, a una rebel·lia que els ajude a "ser més" en la seua professió (Cortesão,2013:14).*

Front al *desencantament* de l'educació, per a molts docents i discents, que s'empelta i resulta de la vigència creixent del *paradigma de l'educació comptable (Lima,1997), la proposta de Freire pot tindre implicacions significatives en la transformació de l'educació, per la introducció d'una visió esperançadora, d'humanització i d'amor, i per l'enfortiment de docents i discents en l'interior i a través del treball educatiu*. En les seues paraules,

> *Hi ha una relació entre l'alegria necessària a l'activitat educativa i l'esperança. L'esperança que el professor i els alumnes junts puguem aprendre, ensenyar inquietar-nos, produir i, junts igualment, resistir els obstacles a la nostra alegria. [...] Seria una contradicció si, inacabats i conscients de ser-ho, primer, el ser humà no s'inscrivira o no es trobara predisposat a participar en un moviment constant de recerca i, segon, es buscara sense esperança (Freire, 2001:80).*

En un context de recerca d'harmonització per part de la UE, de dificultats a les quals escoles, docents i joves s'enfronten en la quotidianitat, i de verificació de la inadequació dels serveis educatius oferts a amplis grups que acaben per abandonar l'escola, com s'ha subratllat anteriorment, la introducció d'una perspectiva de justícia social i de ciutadania en el camp educatiu implica la implementació d'un currículum que comence en la comunitat local, atribueix sentits més amplis, a més de transformar la pràctica pedagògica en un exercici polític de ciutadania per part de docents i discents, i retorna als primers la possibilitat d'actuar de forma relativament autònoma a les aules. Com declara Torres (1997), de forma esperançadora,

> *Des de la perspectiva d'una política cultural, promoure l'autonomia dels professors i col·locar el control del currículum en les seues mans a la fi provocarà una re-formulació en les pròpies organitzacions i administracions escolars. [...] En el context dels debats sobre la capacitat de l'escola de formar persones competitives en l'àmbit internacional vis-a- vis amb la igualtat d'oportunitats per a formar-se, o amb les propostes que destaquen l'adaptació de les escoles a les necessitats de les indústries i del mercat, l'agenda d'una pedagogia allibe-*

> *radora s'aparta de qualsevol ethos escolar basat en les premisses d'una cultura corporativista i en el discurs tècnic del gerencialisme (Torres,1997:13).*

Ara, el recurs a una pedagogia alliberadora, que tinga una visió de la llibertat com a matriu de la pràctica educativa i que, per això, implique la participació lliure i crítica dels educands i les educandes tal com va ser proposat per Freire, podria constituir, encara hui, un instrument per a les escoles i el sistema escolar, com un tot. Permetria afrontar els desafiaments inherents a la generalització de la informació en la societat (i l'economia) del coneixement i de les múltiples transformacions socials que esdevenen de forma accelerada en els nostres dies, tot incloent la gestió de l'èmfasi en la competitivitat i del reforç dels nous mecanismes de l'exclusió educativa i social, com ja s'ha dit anteriorment. El concepte d'aprenentatge adquireix nous contorns i l'escola necessita passar a exercir una funció més formativa i menys informativa, més com a gestora d'un coneixement social que com a instructora (Gadotti,2013). Front a aquests requisits, el pensament de Freire torna a adquirir actualitat per posar l'accent en les qüestions metodològiques, en l'ensenyament i en l'aprenentatge, així com en el diàleg.

En l'obra *L'educació com a pràctica de la llibertat*, escrita en un període de forta *transició* de la societat brasilera en busca de la democratització, i adequant-se a les preocupacions del temps present en què la transició assumeix contorns diversos, en un temps/espai de globalitzacions i d'afirmacions d'*arxipèlags culturals diversos* en busca de reconeixements, Freire argumentava ja a favor d'una educació que busqués autenticitats, proposant condicions i mètodes que produïren inclusió a través del diàleg; tal como també subratllà hooks (1999), inspirant-se en Freire, és el restabliment de la relació humana en el procés educatiu la que està ací qüestionada, una inversió que permeta a docents i educands la construcció d'una consciència crítica, capaç de la transformació del món en el qual viuen. Així es refereix al

> *passatge absolutament indispensable a la humanització [...] no podria ser produïda ni per la carnada, ni per la por, ni per la força. Sinó per una educació que, pel fet de ser educació, hauria de ser valenta, i proposar al poble la reflexió sobre si mateix, sobre el seu temps, sobre les seues responsabilitats, sobre el seu paper en el nou clima cultural de l'època de transició. Una educació que li propiciés una reflexió sobre el seu propi poder de reflexionar i que tinguera la seua raó de ser eina [...] en el desenvolupament d'eixe poder, en l'explicitació de les seues potencialitats, de què resultaria la seua capacitat de ser una opció (Freire,1967/s.d.:59).*

A més, en una reflexió sobre el que *hauria de ser* i *era* l'educació en aquells temps (i que, perillosament, sembla dirigida a l'educació del 'nostre' temps), Freire accentuava:

> *L'educació és un acte d'amor, per això, un acte de coratge. No pot témer el debat. L'anàlisi de la realitat. No pot escapar de la discussió creadora, sota la pena de tornar-se una farsa. ¿Com podem aprendre a discutir i a debatre amb una educació que imposa? Dictem idees. No intercanviem idees. Fem discursos a les aules. No debatem o discutim temes. Treballem sobre l'educand. No treballem amb ell. Li imposem una ordre a la qual no s'adhereix però s'acomoda. No li facilitem mitjans per a un pensar autèntic, perquè rep fórmules que li donem i simplement les guarda. No s'incorpora, perquè la incorporació és el resultat de la recerca d'alguna cosa que exigeix, de qui ho intenta, l'esforç de la recreació i de la recerca. Exigeix reinvenció (ibídem:96-97).*

5. Sabers necessaris a la pràctica educativa-crítica progressista

> *Les forces dominants estimulen i materialitzen avanços tècnics compresos i realitzats, en la mesura del possible, de forma neutra. [...] Al reconéixer que, precisament perquè ens tornàrem éssers capaços d'observar, de comparar, d'avalar, d'escollir, de decidir, d'intervenir, de trencar, d'optar, ens férem éssers ètics, i es va obrir per a nosaltres la probabilitat de transgredir (Freire,2001:112-113).*

Com una forma encara més subtil d'afrontar les tensions i els conflictes amb els quals es confronta l'educació en el nostre temps, en Pedagogia *de l'Autonomia*, Freire (2001) emfasitza allò que designa " sabers necessaris a la pràctica educativocrítica o progressista" (*ibídem*:24) i que han d'estar presents des de la formació inicial dels docents, al voltant de tres premisses que segueixen sent actuals: i) la indissociabilitat entre docents i discents, ii) l'ensenyament com a procés creatiu de construcció de coneixement; i iii) l'ensenyament com especificitat humana.

Freire situa les persones que aprenen i els docents i les docents com a subjectes de la producció de saber, accentuant el paper d'aquests últims en la creació de possibilitats per a la seua producció. Per una banda, es desvia de la concepció de l'ensenyament com a transmissió de coneixements, pràctica que encara hui preval en molts contexts i que apaivaga l'exercici de la ciutadania educativa (Macedo, 20017) i, per altra, afirma el doble paper de docents i de discents, "qui ensenya aprén en ensenyar i qui aprén ensenya en aprendre" (*ibídem*). Pel que fa a la primera premissa, és en la indissociabilitat d'aquesta relació que la pràctica d'*ensenyar -aprendre* adquireix autenticitat com a "experiència total, directiva, política, ideològica, gnoseològica, pedagògica, estètica i ètica" (*ibídem*:26). Per a la realització d'aquesta premissa, Freire estableix un conjunt de sabers, dels quals destaque: **rigor metodològic**, que permeta als educands i educandes una aproximació a l'objecte de coneixement; **recerca** do-

cent sobre l'objecte de coneixement i el seu subjecte (el o la docent), que estimula la *curiositat gnoseològica*; **respecte pels sabers de les persones educandes**, que permet valoritzar-les i discutir-les, passant des de l'abstracció disciplinar a la comprensió de les realitats concretes. Interroga,

> *Per què no discutir amb els alumnes la realitat concreta a la qual s'ha d'associar la disciplina el contingut de la qual s'ensenya, la realitat agressiva on la violència és constant[...]? Per què no establir una necessària 'intimitat' entre els sabers curriculars fonamentals per als alumnes i l'experiència social que ells tenen com a individus? Per què no discutir les implicacions polítiques i ideològiques d'aquesta indiferència [...]? L'ètica de classe embotida en aquesta indiferència? (Freire,2001:33-34).*

Criticitat, formació ètica i l'estètica, concretització de les paraules en l'exemple, el risc, l'acceptació d'allò nou i el rebuig a qualsevol forma de discriminació, la reflexió crítica sobre la pràctica i el reconeixement i l'assumpció de la diversitat cultural complementen el ventall de sabers inherents a la indissociabilitat entre docència i discència.

Per què l'ensenyança es constituïsca com a procés creatiu de construcció de coneixements, la segona premissa, Freire defineix sabers com ara la consciència d'allò inacabat, el reconeixement que som éssers condicionats, el sentit comú, la preocupació per la realitat, l'alegria i l'esperança, la convicció que el canvi és possible i la curiositat. Per a l'autor, saber que "ensenyar no és transferir és fonamentalment pensar bé" (*ibídem*: 54). Destaque, per als propòsits d'aquest article, el *respecte a l'autonomia del ser de l'educand*. En relació a aquesta condició fonamental, Freire alerta,

> *El respecte a l'autonomia i a la dignitat de cadascú és un imperatiu ètic i no un favor que podem concedir, o no, uns als altres. [...] El professor que falta el respecte a la curiositat de l'educand, o al seu gust estètic, a la seua inquietud, al seu llenguatge [...]; que ironitza l'alumne, que el minimitza, que li ordena 'que es fique en el seu lloc' a cada xicoteta senyal de rebel·lia legítima, tant com el professor que s'eximeix del compliment del seu deure de ficar límits a la llibertat de l'alumne, que se sostreu al seu deure d'ensenyar, d'estar present en forma respectuosa a l'experiència formadora de l'educand, transgredeix als principis fonamentalment ètics de la nostra existència. [...] Qualsevol discriminació és immoral i lluitar contra aquesta és un deure per més que es reconega la força dels condicionaments que s'han d'afrontar (ibídem:66-67).*

És també a l'interior d'un marc ètic, i en relació directa amb la condició anterior, que Freire estableix com a condició la *humilitat, la tolerància i la lluita pels drets*

dels educadors i educadores. Una condició qüestionada en l'actualitat per la creixent burocratització del treball docent (Stoleroff & Pereira, 2009) entre d'altres aspectes citats anteriorment. Si la humilitat i la tolerància docent són vistes com necessàries pel respecte a la persona de l'educand (curiositat, timidesa, diferència), la lluita pels drets és vista com necessària per la dignitat de la professió docent i de l'educació pública, d'una forma que podríem apropiar-nos en l'actualitat,

> *És com a professionals idonis– en la competència que s'organitza políticament i que tal vegada siga la major força dels educadors – que ells i elles han de veure's a si mateix. És en aquest sentit que les organitzacions de classe haurien de prioritzar la tasca de la formació permanent [...] com a tasca altament política i repensar l'eficàcia de les vagues. La qüestió que es planteja, òbviament, no és detindre la lluita sinó, més aviat, tot reconeixent que la lluita és una categoria històrica, reinventar la forma també històrica de lluitar (Freire, 2001:75-76).*

La tercera premissa, *l'ensenyament com a especificitat humana* basada en els principis de llibertat i autoritat, apareix suportada per un conjunt de sabers també articulats, des de l*a seguretat, la competència professional i la generositat, la llibertat i l'autoritat, la presa conscient de decisions, el compromís, la disponibilitat per al diàleg, el saber escoltar,* i *l'estimar als educands*. Per als propòsits d'aquest article, sense menysprear els altres sabers que accentuen i reclamen el caràcter humà de la relació pedagògica, enfoque com a sabers profundament articulats, la comprensió del fet que l'**educació és una forma d'intervenció en el món**, i que **té un caràcter ideològic**. Com a saber del que no es pot dubtar, l'educació no és neutra. Reprodueix o emmascara la ideologia dominant, de forma dialèctica i contradictòria, i sobrepassa tant la visió mecanicista *de la història* com el *subjectivisme idealista*. Així, permetent accentuar la politicitat i el caràcter ideològic de l'acte educatiu, Freire afirma,

> *No puc tornar-me connivent d'una ordre perversa, fent-la irresponsable per la seua maldat, en atribuir a 'forces cegues' i imponderables els danys que causa als éssers humans. La fam, front a l'abundància, i l'atur en el món són immoralitats i no fatalitats com prediquen les forces reaccionaries amb aire de qui sofreix perquè no hi ha res que es puga fer. El que vull repetir, amb força, és que res justifica la minimització dels éssers humans, en el cas de majories composades de minories que encara no s'han adonat que juntes podrien ser la majoria. [...] No junte la meua veu als qui, en parlar de pau, demanen als oprimits, als espentolats del món, la seua resignació. La meua veu té altra semàntica, té altra música. Parle de resistència, d'indignació, de 'justa ira' dels traïts i dels enganyats. Del seu dret a rebel·lar-se contra les*

transgressions ètiques de les quals són víctimes cada vegada més sofertes (Freire, 2001:113-114).

Quines millors paraules que aquestes per descriure l'impacte potencial de la perspectiva freireana en l'educació, en el treball docent i en les vides i les experiències dels joves i les joves en els contexts educatius?

6. Per concloure

Actualment, entre alguns grups, s'ha passat del discurs de la *crisi del sistema,* de la *crisi dels valors*, de la *crisi de l'escola*, de la *Crisi*, a una comprensió de la installació d'una nova forma de vida inherent a transformacions profundes en l'economia i en les relacions polítiques i socials, que reclama una estructuració epistemològica 'nova'. És en aquest temps d'agudització de les asimetries a l'interior de la UE, entre Estats, entre regions, entre grups i entre individus, que es fa crucial implementar alternatives educatives basades en els drets humans d'educands i educandes i docents, en la recerca de la realització de la ciutadania educativa.

Freire revela una comprensió profunda dels problemes de la desigualtat i del sofriment humà, presentant una visió tan crítica com profundament optimista. Tot tenint un lloc crucial en la història de l'educació, les seues propostes de canvi de la filosofia, dels objectius i de les pràctiques educatives, es fonamenten en una visió esperançadora del món, en la capacitat transformadora de la humanitat i en el paper fonamental de l'educació en aquest procés. Constitueix, per tant, una aportació fructífera per a afrontar els desafiaments pedagògics, socials, polítics i culturals dels nostres dies.

En la seua proposta filosòfica-política-educativa de desemmascarament d'allò real i de recerca permanent de la realització del dret a *ser més*, es troba inspiració per a: i) reprendre l'esperança en l'educació i en una visió de la història com a possibilitat de transformació de la vida de les persones; referint-se en particular als nous oprimits, expressió que, com s'ha subratllat, inclou una gran diversitat de situacions de pressió; ii) invertir en un compromís gnoseològic coherent, basat en la *criticitat*, en la *concientització* i en l'*ética universal del ésser humà*, i iii) (i com a resultat dels dos anteriors) intervenir en la realitat, tot incidint en la transformació local, i mantenint el contacte amb els mecanismes i els instruments de transformació de les diverses localitzacions estructurals del poder, a un nivell més global, al voltant de l'equitat, de l'autonomia i de la realització d'una ciutadania amb veu i participació.

Referències bibliogràfiques

Calado, Alder (2001). Paulo Freire: Sua visão de mundo, de homem e de sociedade. In Maria Nayde Lima e Argentina Rosas (Orgs.), *Paulo Freire quando as idéias e os afetos se cruzam* (pp. 35-70). Recife: Editora Universitária.

COM (2010a). *Communication from the Commission. EUROPE 2020. A Strategy For Smart, Sustainable And Inclusive Growth Europe 2020*. Retirado de http://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf

COM (2010b). *Overview of Europe 2020 Targets*. Retirado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf

Cortesão, Luiza (2013). Porquê Freire? In E. Macedo, L. Vasconcelos, M. Evans, M. Lacerda e M. Vaz Pinto. *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação* (pp 13-15). Brasília: IberLivro.

Cortesão, Luiza, Macedo, Eunice, Nunes, Rosa, Madeira, Rosa e César, Filipa (2011). *Discutindo autonomia com professores: A indisciplina como contra-argumento*. Porto: Livpsic.

Dale, Roger (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers. NESSE Report* (Brussels, European Commission).

De Witte, Kristof, & Rogge, Nicky (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, *48*, 131–149.

Downes, Paul (2013). Developing a framework and agenda for students' voices in the school system across Europe: From diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention. *European Journal of Education*, *48*, 346-362.

European Parliament (2000). *Lisbon European Council 23 - 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Retirado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

Eurostat (2016). [t2020_40] *Early leavers from education and training by sex*. Retirado de http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40

Fernández-Macías, Enrique, Antón, José-Ignacio, Braña, Francisco-Javier e Muñoz de Bustillo, Rafael (2013). Early school-leaving in Spain: Evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, *48*, 150-164.

Freire, Paulo (s.d.). *Educação como prática de liberdade* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Publicação original 1967)

Freire, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Ed. Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2001). Cruzando fronteiras, teoria, método e experiências freireanas. In António Teodoro (Org.), E*ducar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Gadotti, Moacir (2013). Porque devemos continuar a estudar Freire?. In E. Macedo, L. Vasconcelos, M. Evans, M. Lacerda e M. Vaz Pinto. *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação* (pp 16-18). Brasília: IberLivro.

HOOKS, bell (1999). Eros, erotismo e processo pedagógico. In Guacira Lopes Louro (Org.) *O corpo educado* (pp. 115-123). Belo Horizonte: Autêntica.

KAUKO, Jaako e VARJO, Jane (2008). Age of indicators: Education indicators in the finnish education policy agenda. *European Educational Research Journal, 7(2),* 219-231. doi:10.2304/eerj.2008.7.2.219

LIMA, Licínio (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, *4*, 43-59 Retirado de http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a05.pdf

LIMA, Licínio (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, Sociedade & Culturas*, *23*, 71-90.

MACEDO, Eunice (2017). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Que lugares de cidadania?*. Porto: Afrontamento (no prelo).

MACEDO, Eunice, ARAÚJO, Helena C., MAGALHÃES, António M., e ROCHA, Cristina (2015). La construcción del abandono prematuro de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *19*(3), 28-42.

MACEDO, Eunice, VASCONCELOS, Lurdes, EVANS, Manuela, LACERDA, Manuela e VAZ PINTO, Margarida (2013). Porquê, ainda, continuar a estudar Freire?. In E. Macedo, L. Vasconcelos, M. Evans, M. Lacerda e M. Vaz Pinto, *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação* (pp 18-24). Brasília: IberLivro.

NÓVOA, António e DEJONG-LAMBERT, William (2003). Educating Europe: An analysis of EU educational policies. In David Phillips e Hubert Ertl (Eds.), *Implementing European Union education & training policy: A comparative study of issues in four member states* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

OECD (2014). *OECD Indicators*. Retirado de http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf

SHOR, Ira, SAUL, Ana Maria e SAUL, Alexandre (2016). "O poder que ainda não está no poder": Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública – uma entrevista com Ira Shor. *Educar em Revista*, *61*, 293-308. doi: 10.1590/0104-4060.46863

SOUZA, João Francisco (2002). *Atualidade de Paulo Freire*: *Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez Editora.

STOLEROFF, Allan e PEREIRA, Irina (2009). A reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. In Pedro Abrantes (Coord.), *Actas do Encontro SocEd2009. Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 164-187). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

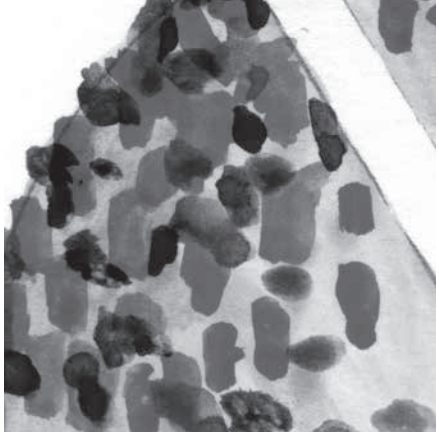
Streck, Danilo R. (2001). *Pedagogia no encontro de tempos. Ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Editora Vozes.

Torres, Carlos Alberto (1997). *Pedagogia da luta: Da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas, SP: Papirus.

Vallejo, Claudia e Dooly, Melinda (2013). Early school leavers and social disadvantage in Spain: from books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, *48*, 390-404.

Van Alphen, Stan (2012). The benefit of educational inclusiveness for early school leavers in the European labour market. *European Journal of Education*, *47*, 596-612.

Young, Iris Marion (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.



Conversant amb la dra. Mary Jane Curry, professora titular Dept. of Curriculum and Instruction Warner School of Education University of Rochester, NY

Entrevistador: Fernando Marhuenda, UVEG[1]
Transcripció i traducció: Esperanza Muñoz i Fernando Marhuenda

☆

FERNANDO MARHUENDA: Estic conversant amb la professora Mary Jane Curry, de la *Warner School of Education* de la *University of Rochester*, EUA. Mary Jane, saps que aquesta entrevista és per una revista adreçada al professorat de persones adultes a Espanya. M'agradaria tractar amb tu alguns assumptes de l'educació en general però també, a causa de les recents eleccions presidencials i al congrés, voldria conèixer el teu parer. Més específicament he vist la quantitat de treball que feu amb persones refugiades i immigrants, treball d'acollida de joves i les seues famílies, i voldria parlar-ne. També fas prou de treball sindical i estàs molt interessada en les relacions laborals, sobre els drets laborals i els ciutadans, per la qual cosa m'agradaria conèixer el teu punt de vista. Finalment voldria conèixer el teu parer com a professora d'anglès com a llengua estrangera i què significa això en un país com aquest, quins reptes veus i quins progressos n'hi trobes. Si vols començar per parlar del panorama educatiu del país...

MARY JANE CURRY: Bé, crec que el marc educatiu dels Estats Units a hores d'ara és en molts sentits anàleg al desenvolupament de l'economia: de

[1] Aquesta entrevista s'ha fet el dia 27 de desembre de 2016, en el transcurs d'una estada d'investigació i una llicència sabàtica de Fernando Marhuenda amb el suport de la Universitat de València.

molt bona qualitat per a la gent que està dalt i de qualitat molt mediocre per a la resta, així com de molt mala qualitat per a la població més marginal. En part, i parlant del sistema escolar públic des de preescolar a l'educació superior, la major part de finançament, com probablement saps, ve dels impostos a la propietat, de manera que si vius en una ciutat o barri adinerat, com ara Brighton[2], on vius, els valors de les propietats són alts i els impostos també ho són perquè molta de la gent que hi viu tenen cases cares o bones i les escoles tenen, doncs, molts diners per a treballar, de manera que la quantitat *per capita* emprada en cada estudiant és de vegades el doble del que es gasta en una altra escola de la mateixa ciutat, a no més de dues milles d'ací. Al contrari, la ciutat de Rochester, a causa del desastre de la Kodak[3], és molt pobra, hi ha molt d'atur, molt d'atur estructural. La ciutat és aproximadament un 40% afroamericana, un 20% llatina, i hi ha gent, com la del meu barri, principalment blanca i que guanyem diners, que tenim bons treballs. Aquesta és la raó per la qual vaig escollir viure a la ciutat, per tal que els meus impostos anaren a pagar les despeses de la ciutat. Però sóc una persona, només una persona.

Tenim una part mínima de finançament que ve de l'estat[4], i hi ha també diners provinents del govern federal, a nivell nacional, per a programes específics. Però, en la meua opinió, no són només que benes que tracten de tapar la ferida i el forat, el veritable forat, per on se n'està sortint la sang, és que els diners es queden on són les persones riques. I he vist molts altres països on, com a mínim, hi ha mecanismes de finançament centralitzats. I tens el que sempre hem tingut, la ideologia sobre el nivell local és una broma, ja que eixe nivell resulta feble.

De manera que, en termes de qualitat de l'educació i els enfocaments i la pedagogia, allà on vols veure on està la bona qualitat, has d'anar on la gent amb diners està educant els seus fills, no? És la regla universal. I, ja saps, hi ha moltes grandíssimes pedagogies innovadores que tenen lloc en districtes escolars ben dotats, amb professorat ben preparat, professorat que no s'hi absenta, professorat amb formació permanent. Bé, la gent en aquest país no se n'adona del mal que funciona el sistema educatiu.

I pel que fa a l'educació superior, passa el mateix, tot i que hi ha un problema afegit per tal que la gent de fora del país ho puga comprendre, com ara són les divisions entre escoles públiques i privades. Algunes de les nostres millors universitats són públiques: Berkeley, Wisconsin, ja saps, inclús a l'estat de Nova York tenim la Universitat de Buffalo... Tenim molt bones universitats públiques. Ens els darrers 20 anys, després dels atacs del 11 de setembre de 2001, molt del finançament que venia del govern de l'estat, el que venia dels impostos, ha estat retallat, a això es va afegir la recessió de 2008. I hui en dia hi ha una ideologia, particularment en llocs com ara Wisconsin, on legisladors molt ultraconservadors i en alguns casos no conservadors sinó radical-llibertaris i radicals de dretes, que bàsicament veuen l'acadèmia com un enemic, el que fa que no vullguen finançar-los. Ignoren completament el tipus de beneficis que du l'edu-

[2] Un dels suburbis de Rochester, ciutat al nord-oest de l'estat de Nova York.

[3] La indústria fotogràfica que ha tingut sempre la seua seu principal a Rochester, NY

[4] L'estat de Nova York, no el govern federal.

cació superior i la investigació per a la societat, per a l'estat, tot allò que nosaltres sabem, no? I també tenim les universitats privades, com la Universitat de Rochester, una de les més prestigioses, i jo encara em sorprenc de vegades de la qualitat dels estudiants que hi venen que no saben, que no són capaços d'escriure amb correcció, em referisc a alguns dels meus estudiants, que tenen unes destreses escriptores molt dolentes, i em pregunte com han estat capaços de superar els quatre anys dels estudis de grau. Fins i tot alguns en tenen ja un altre màster. És la meua batalla!

De manera que hi ha un fum de contradiccions en el nostre sistema. Pense que realment reflecteix la nostra economia i els seus valors per damunt de tot. Excepte, potser, si anàrem de bona fe, si de veritat es pensara que l'economia està per damunt de tot, hauríem de preparar els ciutadans el millor possible per contribuir que arribaren al màxim de les seues capacitats. Però, òbviament, eixa no és la prioritat.

FM: Això està molt clar.

Dra. C: Sone com Michael Apple?

FM: Sones molt a tu mateixa, està molt bé.

Dra. C: De vegades pense quant ha influït en mi Michael Apple.

FM: Bé, pense que en part a mi també. Vàrem trobar un espai de formació adient i gent compromesa amb certs punts de vista.

Dra. C: Tot el que va dir s'ha fet realitat. I pitjor encara. Ho va predir tot!

FM: De tota manera, pel que dius, així com per converses que hem tingut aquestos mesos, al meu parer, com a *outsider*, és que possiblement el canvi en la presidència dels EUA no tindrà tanta influència en el sistema escolar, a causa de la falta de competència del govern federal en l'educació, o potser sí?

Dra. C: Bé, això és interessant i, una vegada més, Michael Apple ha estat profètic en això: El govern central en aquest país té poders limitats per a dir a cada estat com fer les coses. De manera que no hi ha fins i tot ni un currículum nacional, per exemple, que diga què és el que s'ha d'ensenyar.

No obstant això, en els darrers deu anys, el moviment en favor d'estàndards nacionals, que va estar realment una iniciativa promoguda per Bill Gates i suposadament gent de caire liberal i amb interessos filantròpics, en afavorir els estàndards nacionals les empreses de llibres de text han creat currículums i alguns dels estats han creat currículums per assolir els estàndards. Jo no m'opose en realitat als estàndards, perquè pense que, en teoria, hipotèticament, són una bona idea. Hauríem d'estar capaços d'articular el que volem ensenyar, i ajudar els estudiants a aprendre-ho. La pregunta és com ajudem als estudiants a aprendre.

I ahí és on..., ací és on tenim els estàndards, però bé, ja abans del *No Child Left Behind*[5] teníem les avaluacions, avaluacions constants, exàmens a tota hora. I així estem des que es va aprovar el *No Child Left Behind* al 2000. En un règim d'examen continu, tot s'ha invertit, perquè ja no estàs ensenyant material, un currículum, i avaluant-lo;

[5] Una llei educativa posada en marxa pel president George W. Bush per fer front al fracàs escolar als EUA.

sinó que estàs ensenyant per a avaluar. Les escoles han dedicat molt de temps a avaluar, a examinar, a preparar per als exàmens, i hi ha hagut tota mena de corrupció al voltant de l'avaluació i, vull dir, tot allò que pugues imaginar, coses que pensaries que no poden passar als EUA, doncs han passat aquí. Malauradament, aquestes forces externes, com ara els tests i els estàndards... ja hi eren en aquest estat.

I això és part d'una qüestió laboral: el professorat era avaluat, les proves eren part de la seua avaluació anual i de les seues pujades de sou, de compensacions, els rànquings, molt de tot això estava fent-se sobre el rendiment de l'alumnat en les proves estandarditzades, ja que els exàmens estaven alineant-se amb els estàndards. De manera que tens a un mestre responsable del rendiment del seu alumnat en les proves estandarditzades en un districte pobre on hi predomina una minoria d'aprenents de parla anglesa, no és absurd? Vull dir, no pots avaluar un any en la vida d'un xiquet, en una classe, vinculat a un mestre, i dir que el mestre va causar X o Y o Z, no? Són massa factors més enllà del control del mestre, ja ho saps: pobresa, crim, joc, pares absents, responsabilitat a la llar, fam, sense sostre; vull dir, totes aquestes variables, per no parlar de cultura, bé, d'una manca de connexió cultural entre el currículum i la pedagogia de les escoles i les diferents cultures de molts dels estudiants, incloent-hi afroamericans però no solament.

De manera que, al menys a l'estat de Nova York, el governador va deslligar això de l'avaluació del professorat, la va deslligar del rendiment de l'alumnat en les proves estandarditzades. Al meu parer, no hi ha cap problema d'avaluar el professorat sobre la base del rendiment del seu alumnat a l'aula, del rendiment en l'avaluació preparada pel mestre, d'acord? Ja saps, si eres mestre i ensenyes d'una determinada manera i cap dels teus estudiants aprova, i això és enregistrat, això és una reflexió d'alguna part del teu ensenyament, no? Ja ho sabem, però no, és ridícul...

Per això, el meu punt de vista és molt interessant si ho penses, perquè fa vint anys em sentia com, 'de quina manera, com a mestre, pots provocar canvis en el món si contribueixes a millorar la qualitat de l'educació al teu país?' I mira tot el que ha passat des que vaig començar el meu doctorat i com les nostres esperances han estat infiltrades, mercantilitzades, capitalitzades, cada gota de benefici que es podia traure se n'ha tret, i això continua, i això és quelcom del que Apple, per descomptat, ja parlava fa vint anys, en referir-se a les *charter schools*[6]. Com saps, la Ministra d'Educació que vol nomenar Trump, Betsy De Vos[7], és una dona sense cap experiència educativa, que ha gastat milions, si no bilions, de dòlars a defensar les *charter schools* a Michigan, on tenen un registre prou dolent. No hi ha cap lloc en aquest país on les *charter schools* hagen millorat els resultats de les escoles públiques de manera regular.

Tot això és molt desmoralitzador, pensar que l'educació era vista com una eina de transformació social, un motor de canvi social, de mobilitat ascendent. Ja saps, mires qualsevol història de gent com ara *Horatio Alger*[8] o qualsevol veterà que va

[6] Escoles de gestió privada i finançament públic, és a dir, escoles públiques que s'han privatitzat, en un procés iniciat en la segona meitat dels anys noranta del segle passat.

[7] En l'actualitat, ministra d'Educació en el gabinet de Trump.

tornar de la 2a Guerra Mundial i que va cursar educació superior sota la *G.I. Bill*[9], gent de pares carnissers que varen arribar a ser advocats o mestres o el que fóra. Vull dir que ens trobem davant un canvi generacional just després de la Segona Guerra Mundial, quan la gent va tornar i el govern els finançava l'assistència a l'educació superior. I certament, tota aquesta gent podia anar al *college*. I la diferència en les seues vides i en la nostra economia va estar brutal. Però la idea que l'educació és una força de canvi està ara sota qüestió, perquè s'ha convertit en una eina del capitalisme i està tornant-se a... allò que la gent deia als anys seixanta, que l'educació era un contenidor en termes d'atur, una manera de tindre a la gent fora del mercat de treball.

FM: A Espanya, es parla des de fa uns anys que la generació millor preparada del país en la història, gent de famílies que fa tres generacions eren analfabetes, que gairebé no van anar a escola, ara aquesta gent ha estat capaç, amb molt d'esforç per part de les famílies però també de l'Estat, de rebre una educació, de cursar educació superior, de rebre una molt bona formació professional o d'anar a la universitat; i ara es troben que han d'anar-se'n del país, perquè no troben oportunitats dintre. En certa mesura, em ressona això que dius, tenim una població amb molt bona educació i un país que tanmateix davant les urnes de vegades té comportaments insospitats, o s'embolica en casos de corrupció, o mostra una desconnexió entre l'educació, la cultura de la gent i el seu comportament com a ciutadans, la conducta que hi mostrem com a societat.

Dra. C: Però també pense que, inclús un estudiant qualsevol de, diguem-ne, *Walworth*, la ciutat on *Moritz*[10] va criar la seua família: Pots tindre un jove que es gradue de la *High School* i que vaja a, diguem-ne, la *State University of New York* en *Brockport*, que és prop d'aquí, que és molt fluixa, molt mediocre. Eixe estudiant no ha tingut en tota la seua vida l'oportunitat d'haver de fer ús del pensament crític, no s'ha trobat davant cap situació que li ho demanés, ni tan sols de pensament analític, on la gent pot confrontar les seues destreses de pensament d'alt rang o on puga arribar al pensament realment crític, polític. No és capaç. I ho sé perquè de vegades tinc estudiants que s'han graduat a *Brockport*, que venen a cursar el seu màster amb mi i els costa molt escriure amb correcció, no poden articular un argument, només són capaços de fer allò que se'ls ha dit que facen.

FM: Han estat consumidors d'educació...

Dra. C: Han estat consumidors, s'han deixat anar, han estat obedients, són capaços de rendir, estan ben entrenats, són treballadors domesticats. Tot allò que parla McLaren. Així, el que trobe, principalment, entre la gent blanca, és que la gent de classe mitjana alta que tenen l'oportunitat de tindre educació superior, alguns es fan amb una educació crítica mentre que altres no; probablement depèn de qui és la teua família. O de si vas tindre algunes oportunitats en la universitat o potser en la *High School*. És clar que tenim gent crítica entre la gent oprimida, ja saps, afroamericans, vull dir que, per exemple, tenim un cos docent força crític i que són d'origen de famílies oprimides.

[8] Autor de nombroses obres que donaren peu al mite del nord-americana mitjà, capaç de fer-s'hi a base d'esforç i de superació.

[9] Llei aprovada el 1944 per tal de facilitar la reincorporació a la societat de militars de la Segona Guerra Mundial.

[10] Un conegut de la Dra. Curry que també és familiar a l'entrevistador.

Tot i això, en termes del que pot passar, del que canviarà, és molt depriment. I Obama és un cas interessant, perquè a) era una persona de centre, no gens radical, i b) instantàniament va provocar una resistència fortíssima que no ha parat en tots aquestos anys. El mateix congrés el va cridar mentider en els primers tres mesos, pense que ja va ser al primer mes, no el tercer; en el primer discurs de l'estat de la Unió, on un congressista blanc li va dir 'mentider'. No hi ha dret. I clarament el congrés no va fer una altra cosa que posar obstacles. De manera que no va poder aconseguir molt del que volia, va poder fer algunes coses, però no va aconseguir tant com si haguera estat una persona blanca, segurament hauria pogut fer molt més. Tot i això, va convertir-se en un model privilegiat, una persona molt carismàtica per a molts de nosaltres, es va sentir com un gran estímul de canvi, i com a pensador que és, com a advocat, com a activista comunitari, així com una persona amb els peus a terra, molt raonable, va arribar a ser un referent. És clar que no era un *Malcolm X*, no va a anar a fer el salut del *Black Power*, ni a encendre a la gent. Però fins i tot, com a persona extremadament educada i respectuosa, oberta de ment... no volien deixar-lo fer res, ni tindre res a veure amb ell. Des d'aquest punt de vista, va estar molt decebedor per a mi.

FM: Això ens du a parlar de quelcom que he experimentat aquestos mesos i del que no vaig prendre consciència en *Madison*, *Wisconsin*, fa vint anys, i és l'assumpte de la segregació racial i allò fortament arrelat en temes de barris, vivenda, escoles, política també. Com veus el desenvolupament d'aquest procés al llarg dels darrers anys? Fa uns dies vaig escoltar una conferència on s'explicava que el moviment antisegregacionista es va desenvolupar entre els anys seixanta i els noranta, tot i que des d'aleshores ha hagut un retrocés, un procés de resegregació. Amb la teua formació, amb McLaren i Apple, també amb la gent de tradició Freireana, gent molt conscienciada i compromesa en el camp de l'educació; també amb la teua militància social i sindical: com avalues aquest desenvolupament al teu país? També en qüestions de la gent que ara està en els seixanta o setanta anys, que havien tingut l'esperança de canvi en algun moment en la seua joventut i que ara potser veuen amb decepció aquest declivi.

Dra. C: Bé, a veure. La base de la segregació està en la vivenda. I en aquest país hem tingut, com en molts altres, un procés d'escolarització vinculat a allò local, a les comunitats, al veïnat. De manera que si tens escoles arrelades a la comunitat en comunitats segregades, continuaràs tenint escoles segregades. Així doncs, als setanta vam tindre un gran moviment de transport escolar, que es traduïa que xiquets afroamericans viatjaven amb veïnat blanc, i en alguna ocasió a l'inrevés. I va haver-hi molt de rebuig. Vull dir, hi ha aquest gran llibre de Anthony Lucas[11], sobre el sistema de transport escolar de Boston, molt resistent a l'antisegregació i on va haver-hi tot tipus d'atacs racistes, però no es tractava només de Boston, coses així van passar per tot arreu del país. Vull dir, eixe missatge que el nord no és tan refractari i rebel a la segregació no és cert en absolut. Encara hui en dia hi ha pràctiques, com ara mateix a un programa de ràdio avui,

[11] Periodista i premi Pulitzer, conegut pel seu treball *Common Ground*, sobre les relacions racials a Boston, Massachusets, i la problemàtica del transport escolar.

on un professor d'estudis socials parlava d'una pràctica habitual dels bancs, anomenada *red lining*. En breu, els bancs dibuixen una línia roja al voltant d'un cert veïnat per tal de reduir-hi els préstecs, les hipoteques, o bé per posar-los com a taxes d'interés més altes.

Així doncs, la segregació en la vivenda ha estat suportada estructuralment per aquestes pràctiques bancàries racistes. A més, després de la guerra, la migració de gent afroamericana als veïnats blancs va trobar tota mena d'entrebancs i resistència fins i tot física. La gent blanca va començar a emigrar als afores, i donen lloc al que coneguem com a *white clouds*. Així, Rochester és un exemple clàssic del que també s'anomena una 'ciutat dònut', on el cor solia ser predominantment blanc, amb cases boniques i que en aquest cas estaven ocupades per personal de la Kodak i altres indústries en la ciutat, molt pròspera, molt forta, una classe mitjana i treballadora, també una classe mitjana alta, de tot, hi havia faena de tota classe. També hi havia treballadors afroamericans, tot i que se'ls tractava pitjor. Però amb tot, tenien faena, molta faena a les fàbriques. Així, als anys cinquanta, Rochester va ser una de les primeres en fer aquest moviment. El 1964 va haver disturbis racials a Rochester, en part pel tractament que els afroamericans estaven rebent en la Kodak. Fins i tot el fet que se'ls anomene disturbis racials és interessant, jo de vegades empre aquesta denominació sense pensar-ho, tot i que té una clara connotació negativa. Alguna gent diria que va haver protestes el 1964.

En efecte, la segregació ve des de l'esclavisme, tan lluny com això, i no és només contra els afroamericans, sinó front a tota mena de grups d'immigrants que van vindre en busca de fortuna. Tot i que els immigrants blancs han estat eventualment assimilats, no? Tenim un governador d'origen italià, gent irlandesa, italiana, en alguns casos gent tan de color com el carbó però que s'han assimilat, tot i que en algun moment foren vists com a indesitjables. I amb la gent afroamericana, entre el legat de l'esclavitud i la pell de color això no ha ocorregut mai. Mai va ocórrer, fora d'una minoria, en certs estrats.

En realitat, no pots parlar d'escola segregada o desagregada si no pares atenció en la qüestió de la vivenda perquè fins que això no canvie, el problema romandrà. Aquest veïnat, per exemple, és 97% blanc, el de Moritz és molt més integrat. No ocorrerà, la gent no vol que els seus fills agafen l'autobús per eixir del barri. Els barris no volen que les seues escoles s'ompliguen de xiquets que venen d'altres barris. I, d'altra banda, forcem els xiquets a fer-se càrrec de la seua integració, quelcom que les persones adultes no han estat capaces de fer. De manera que no funciona. De fet, la gent afroamericana va rebre millor educació, en molts casos, sota la segregació, ja que tenien aleshores mestres afroamericans, comunitats fortes, nexes culturals entre les escoles i la llar. Tot això és va trencar amb la desagregació. Quina ironia més estranya.

FM: D'acord. Eixim d'aquesta temàtica més decebedora. Una de les coses que més m'ha sorprès aquestos mesos aquí ha estat la manera que aquest país, l'estat de Nova York, la ciutat de Rochester, actua i acull els refugiats i la gent immigrant sense

donar-se publicitat. Sentim cada dia notícies terribles d'Austràlia, Europa parla molt i no fa tant, Espanya no ha fet res en la crisi dels refugiats.

Dra. C: No estem en primera línia. No estem en primera línia. Sí, els refugiats que han vingut aquí han estat reassentats per la UNHCR[12], amb el suport del Departament d'Estat dels EUA. Estem acceptant molt poca gent, en comparació amb Europa, Austràlia, Canadà. El que vull dir és que has vist moltes coses i sí, acceptem un nombre gran de refugiats, però pense que som molt selectius en els països de procedència. A hores d'ara, hi ha un sentiment polític antimusulmà. Estem acollint més refugiats de Síria aquí, però res en comparació amb el que hauríem de fer.

FM: No obstant això, el que he vist, per exemple, a la Rochester International Academy[13], els esforços de disposar d'una escola com aquesta, que funciona, que els proporciona bona educació, en molt poc de temps, només dos anys, per tal de remetre'ls el més aviat possible a escoles ordinàries, això és increïble.

Dra. C: Es tracta d'una escola increïble. Ho tinc molt clar. Bé, hi havia una dona, una dona molt visionària, que ara és la cap del Departament d'Ensenyament d'Anglès com a llengua estrangera a Burlington[14], Vermont. Quelcom que no és cap coincidència: la seua germana és amiga de la meua germana Liz, ambdues viuen a Burlington, i la meua germana ja em parlava de Míriam. És una de les defensores més conegudes de la importància d'ensenyar la llengua als nouvinguts, però el Departament d'Ensenyament de l'Anglès com a llengua estrangera del districte escolar de Rochester (RCSD) no la va voler nomenar com a cap, un crim! Van nomenar un altre home de Long Island, una història lamentable, ja que aquest home no en sabia res del tema. Míriam hauria d'haver estat la cap del departament, i quan la meua germana em va escriure per parlar-me de la vacant de directora per a aquest departament a Burlington, li ho vaig dir a Míriam, que es va presentar i va guanyar la plaça. La qual cosa està molt bé, perquè hi ha molt de treball amb població refugiada a Burlington. Bé, tornant a RIA, Miriam va jugar un paper fonamental en la seua constitució, si haguera continuat aquí hauries parlat amb ella aquestos mesos. Ja saps que estic en el comitè consultiu de RIA. Ella s'ho va prendre molt seriosament, per això va visitar tota mena d'escoles per a refugiats, a Carolina del Nord i en altres llocs del país. La directora de l'escola també té dècades d'experiència i capital polític en el RCSD, tot i que no haguera tingut cap experiència prèvia ni en població refugiada ni en l'ensenyament d'anglès com a llengua estrangera. No cap. Però és una persona molt decidida, ja ho saps, l'has coneguda, veritat? Sí. I tot que s'ha enganyat en ocasions, ha aconseguit que l'escola funcione molt bé, també s'ha fet amb el recolzament del *Catholic Families Center*, que és la institució encarregada del reassentament, així com de les administracions en la ciutat que tenen la responsabilitat de matricular estudiants en les escoles. Així doncs, bàsicament, RIA es troba ja en el seu 6é any de funcionament, i continua creixent. Ara hi ha més de 300 estudiants. De tota manera, no són més que el 10% dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera al RCSD.

[12] Comissió de les Nacions Unides per a l'atenció a la població refugiada.

[13] Es tracta d'una escola de recent creació, només per població refugiada, per iniciar la seua escolarització al districte escolar de Rochester i, una vegada assolits uns hàbits i coneixements mínims, remetre'ls a escoles ordinàries.

[14] La ciutat on va ser alcalde Bernie Sanders fa més de 20 anys, i l'estat del qual després va estar governador. Aquesta ciutat i aquest estat tenen una ciutadania coneguda per ser de les més progressistes dels EUA.

Així doncs, aquí és on ve la meua avaluació crítica de la resposta als refugiats, tot i que estic completament a favor d'atendre'ls, com ho confirme amb la meua dedicació a RIA. Tinc molt clar que tenim l'obligació ètica, l'obligació moral, l'obligació política de fer-nos càrrec dels refugiats... Però els refugiats són la població que 'ens fa sentir bé' d'entre tots els aprenents d'anglès com a llengua estrangera. Perquè vénen aquí, són innocents, ho són, no? No són il·legals, no ho són, no estan creuant la frontera del *Rio Grande*[15]; estan arribant però no estan rebent suficients recursos. Han de tornar els diners dels ajuts que estan rebent. És intolerable! Tenen sis mesos de suport i no és massa, és ben clar.

Però si ho penses, si compares amb el que de vegades s'anomenen els estudiants d'anglès com a llengua estrangera de llarga durada, o per exemple els porto-riquenys, que són ciutadans dels EUA i que poden entrar i eixir cap a Puerto Rico en qualsevol moment de l'any, no reben més que una mínima part del suport que se'ls hauria de donar, perquè la seua situació també és molt complexa. Però bé, ja saps, refugiats com els que has vist a RIA, que han patit tota mena de situacions traumàtiques, que han hagut de fugir del seu país, tantes coses tan horribles. Però arriben aquí i se senten tan agraïts, tenen tanta determinació, treballen tan dur, estan tan motivats! Exhibeixen el tipus de conductes que fa que la gent desitge ajudar-los, els ajude contenta. Són bon estudiants. Recorda-te'n, el dia que vam anar amb Moritz, quan visitàrem la classe de Corey, i Corey va deixar l'aula cinc minuts i els estudiants van continuar treballant, treballant, treballant! Bé, això no va a ocórrer en moltes altres escoles, en la major part d'escoles de la ciutat ni de l'extraradi. No va a passar tampoc en Brighton, no? Ahí ho tens, ens trobem amb aquests angelets, i no vull dir-ho en cap connotació negativa, però pense que és important reconèixer que de fet els estem atenent d'una altra manera; un tractament diferencial per a diferents grups d'aprenents. En part, pel tipus de resposta que ens donen als nostres bons esforços, els nostres esforços benintencionats. I es recompensen i ens recompensen a aprendre i ser bons estudiants. En un parell d'anys, alguns d'ells, no tots, és clar, però alguns d'ells, hauran passat els exàmens requerits per l'estat per a obtindre el graduat de la *High School*. Principalment, aquells que ja van rebre una educació en el seu país, com Nepal o llocs així.

Però pense que, després d'un temps, tothom està encantat de parlar dels refugiats. El 75% dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera a aquest país son hispanoparlants. Són porto-riquenys, dominicans, mexicans, venen d'Amèrica Central. Nàixer, han nascut als EUA, és el que anomenem generació 1,5. Eixa que, ja saps, tenim en molts llocs. Mira Califòrnia, Nou Mèxic, Arizona; que era Mèxic i la vam agafar. Estaven aquí abans, no? Així doncs, eixes situacions polítiques són tan complexes, les tensions culturals entre grups tan grans, perquè a aquesta gent no se li ha permès parlar en espanyol a l'escola durant dècades. I ara ho sabem, vull dir, tornant a la teua pregunta sobre pedagogia. Sempre vols donar suport a la llengua materna dels estudiants. No vol eradicar la seua llengua. Però durant generacions els hem dit:

[15] El riu que fa frontera entre EUA i Mèxic i que tantes voltes ha estat emprat per creuar-la i entrar als EUA.

'Actueu com a nadius americans, només podeu parlar anglès aquí', val? I, saps què? Els EUA no tenen una llengua oficial. No cap.

FM: Com? Tampoc l'anglès?

Dra. C: No, zero, res. La gent diu, 'oh, sou americans, parleu anglès'. Bé, hauríem de dir 'o, sou americans, parleu Iraquià, o Turc, o quelcom... parleu les vostres llengües nadiues'.

Hi ha moltes concepcions errònies sobre el que passa aquí, i desgraciadament no hi ha una estratègia clara, en cap lloc, no la hi ha, mai. La mitologia, la ideologia, està sempre enganyada, no? Així que això és el que passa. Estava llegint al New York Times una opinió sobre un assaig que ha escrit una dona sobre l'adopció d'una família refugiada. Crec que era a Georgia, i que la família era de Síria, sense parlar gens d'àrab, aprenent només dues frases; i ja saps com es va beneficiar... Són aquestes històries, aquestes històries de sentir-se bé, que acaben totes igual, dient que jo em vaig beneficiar més que la família, aquest tipus de coses. I realment vols apuntar-te i comprometre't i ajudar i crear aquest tipus de connexions. Vull dir que no hi ha res dolent en tot això, però és el mateix, vull dir, la crítica general d'aquest tipus d'impuls d'ajut liberal, eixe que fa sentir-te bé però no t'ajuda a encarar les qüestions des d'una perspectiva estructural. Què és el que fa el nostre govern, no dur més refugiats al país —i això va a empitjorar sota Trump—. Perquè és el nostre sistema educatiu tan roí a donar suport als estudiants d'anglès com a llengua estrangera, perquè una part tan gran del professorat no té ni idea de com treballar-hi amb algú diferent? Bé, pense que m'has fet l'entrevista en un mal dia.

FM: Bé, tampoc és que jo siga l'*alegría de la huerta*. Hem arribat ja al cor de la teua especialització, l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera, i com la gent es prepara i dóna resposta a eixes demandes. Ens has explicat què fa l'escola amb els xiquets i la gent jove. Però ara, quin treball es fa amb les seues famílies, amb les persones adultes? En diverses ocasions al llarg d'aquestos mesos has dit que són els xiquets qui donen suport als seus pares amb els metges, les administracions... Quina mena de suport o sistema teniu per ajudar les persones adultes a aprendre anglès i a integrar-los millor en la societat?

Dra. C: No massa.

FM: Ni tan sols a nivell comunitari? Perquè en aquest país les comunitats poden comprometre's de maneres molt efectives i poderoses.

Dra. C: Bé, de nou, hi ha esforços que fa la gent i que habitualment són molt ben intencionats, tot i que molts d'ells estan poc fonamentats, no tenen una idea clara del que estan fent. En fi.

D'acord, tenim classes d'educació de persones adultes per a immigrants. Algunes d'aquestes són ofertes per voluntaris en les biblioteques públiques. Però els bibliotecaris no tenen idea de com ensenyar anglès ni tampoc la tenen la major part de voluntaris. I els refugiats, igual com els immigrants, sovint han rebut una educació ro-

ïna i curta sobretot, en el seu país d'origen, i sovint ni tan sols han estat alfabetitzats en el seu llenguatge nadiu, potser ni el seu llenguatge tinga forma escrita; potser han estat forçats a abandonar l'escola, són moltes les raons perquè la gent no té una bona educació. I es troben en quelcom com una escola d'anglès com a llengua estrangera els dissabtes de matí. I et trobes en graelles, has de memoritzar llenguatge formal, aprens paraules com ara patins, clubs de golf, o dolç de sucre. I els estudiants estan agraïts, són amables i el que fan es no dir-te allò que realment necessiten.

Un dels vídeos que vos vaig deixar, anomenat *Nickel City Smiler*[16], l'heu vist? Sobre els refugiats que viuen a Buffalo. Heu de veure'l... Bé, tenim el centre d'educació de persones adultes de Buffalo. No he estat al de Rochester, però diuen que no funciona massa bé. Estos centres d'educació de persones adultes acostumen a emprar pedagogies velles, ensenyen l'anglès des de la gramàtica i... La meua tesi doctoral ho tractava, en una ciutat en el *Midwest* on, bàsicament, el currículum i l'ensenyament i els estudiants no tenien res a veure entre sí, quelcom que és molt comú al país. Així que bé, diguem-ne que un immigrant, o un refugiat, arriba i ja ha assolit el certificat de la *High School*. Poden anar al *Community College*. I allí hi ha classes d'anglès com a llengua estrangera, també. I potser tinguen, fins i tot, alguna classe pre-diploma, sense valor curricular. I poden cursar-la. Tot i que la seua qualitat no és molt bona.

Molt del que passa amb persones adultes, molta de l'educació que reben immigrants i refugiats, és aprenentatge informal per mitjà de les seues xarxes socials. De manera que molta gent es queda aturada on ja hi són, perquè no tenen ocasió d'aprendre suficient anglès. Pensa que molta d'aquesta gent treballa a tota hora. I, com quan jo treballava a Boston, ensenyant anglès a persones adultes, hi havia una llista d'espera de tres anys per les classes de llengua, i pel que sé, això no ha canviat massa en aquest temps, ni pense que siga molt diferent al que passa en altres llocs perquè, qui és fa càrrec de pagar tot això? Val, ho paguen subvencions governamentals, o el que siga. El mateix passa en la formació dels voluntaris. Val, quan jo estudiava espanyol, aleshores ja era prou capaç en francès i havia estudiat llatí i grec. Aleshores vaig anar a Costa Rica, la primera vegada de vacances, a un curs de sis setmanes per a persones adultes, dos vesprades a la setmana, divertit, molt divertit. Això és el que aprens. Ara, vaig anar a viure a Costa Rica sis mesos, que és tot el que em van permetre els tres mil dòlars que tenia. Vaig viure amb una família i no els havia de dir que no em parlaren en anglès. Cada matí m'alçava i llegia el diari amb el diccionari al costat; passava quasi dues hores llegint el diari mentre buscava en el diccionari les paraules que no coneixia. Vaig escoltar la ràdio, parlar espanyol a tothom, excepte quan feia classes d'anglès. I en aquell moment ja tenia un títol de màster. Ja veus, em vaig ensenyar un fum d'espanyol i estava immersa en l'entorn.

Val, doncs eixa no és la situació dels immigrants. Es tracta d'una situació d'estudi a l'estranger, una immersió que no és la tradicional sinó potser la millor. Però molts immi-

[16] Un documental sobre la lluita per la supervivència d'un grup de gent de Burma al cinturó d'acer dels EUA.

grants estan aquí amb les seues famílies o amb gent del seu país d'origen. Viuen a un barri o tenen una xarxa social on tothom parla la mateixa llengua que ells, no tenen tantes oportunitats d'interactuar amb parlants nadius d'anglès, amb cap angloparlant. Allò que se'ls ofereix com a classes és quelcom, diguem-ho, prou superficial, no massa eficient pedagògicament parlant. No estic segura si això es pot dir també de l'espanyol per a estrangers a Espanya, del francès a Montreal... Ja saps que difícil que és aprendre una llengua si no et trobes en una situació de immersió; que difícil és aprendre una llengua com a adult; a no ser que tingues una situació extremadament privilegiada com la que jo vaig tindre, no? No massa gent es pot permetre sis mesos d'excedència de la seua vida i anar a viure a un altre país i una altra família amb 32 anys. Són quasi unes vacances de llarga durada.

FM: Sí, tens raó. Vull dir, tenint en compte la nostra experiència, *Macarena* ha estudiat molt, ha estat immersa en el context, ha necessitat emprar i aprendre el llenguatge. Per la nostra part, *Esperanza* i jo tenim la sensació que no hem tingut tantes oportunitats de practicar la llengua com ella i tenim dubtes sobre el nostre nivell d'anglès. Però ahir vam trobar-nos a casa de *Mrs. Hallagan*[17] on també hi eren una parella d'espanyols i una altra de cubans, que han viscut aquí els darrers quatre i sis anys respectivament, treballant. En escoltar el seu anglès, vam pensar que el nostre no era tan roí, pot millorar però comparat amb el d'aquesta gent que l'empra tots els dies, no està tan malament. Així que sí, això que expliques sobre l'entorn i les dificultats és ben cert.

Dra. C: Però també pense que és com la meua experiència a Xile de tres mesos, l'any passat, on em vaig qüestionar la meua capacitat de parlar espanyol perquè estava en un nou entorn, on la gent parla un altra varietat de la llengua, alhora que estava vivint a soles, passava molt de temps a Internet, per Skype amb *Moritz* tots els dies, mirant les meues sèries a *Netflix*, treballant amb el correu electrònic... I em trobava a un Departament de Llengua Anglesa a la Universitat, de manera que si volia no havia de parlar espanyol a la Universitat. Tinc una amiga, una molt bona amiga amb el seu home allí. Si eixíem i jo dia *¿hablamos en español*[18]*?*, ella em responia *ok*. O era ella qui dia *¿hablamos en español?* Altrament, pense que quan més coneixes una llengua més te n'adones de 'oh, quant em queda per aprendre'.

Però sí, pense que el país i l'estat i el sistema escolar públic cada vegada estan més atents a reconèixer que al llarg del país el 10% de l'alumnat són aprenents d'anglès com a llengua estrangera. I per descomptat, no és una població igualment distribuïda. Així, a Rochester un 10% de la població són alumnes que s'ensenyen l'anglès com a llengua estrangera, però a Boston, Nova York, Los Ángeles, San Francisco, el percentatge és molt més gran. I, d'altra banda, a Nebraska o Wisconsin serà molt més baix. De tota manera, són nombres que no disminuiran, només creixeran. Prenguem el cas d'aquest estat, Nova York, fa un any que a setembre va canviar la normativa escolar per millorar la manera segons la qual s'havia de donar suport als aprenents d'anglés com a llengua estrangera. Com a conseqüència d'això, el nostre programa de formació del professorat a la Universitat incorpora un

[17] Mestra d'anglès com a llengua estrangera a la *Middle School de Brigthon* (BCSD).

[19] En espanyol en l'entrevista original, igual que les dos cites que venen a continuació en la frase.

curs en ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera per a tothom que vullga ser professor al sistema escolar. Així, una vegada saben com ensenyar la matèria de la seua especialitat, han d'estudiar un altre curs que consisteix bàsicament a treballar com ensenyar eixe contingut i amb quina pedagogia per a estudiants que no coneixen bé la llengua. Així, confiem, d'aquí uns anys, hi haurà més professorat conscienciat i familiaritzat amb aquests afers.

Però escolta, fins i tot qui vol ser mestre d'anglés com a llengua estrangera, com els estudiants que tinc a classe, amb Esperanza, només se'ls demana que hagen estudiat una llengua estrangera per valor de dotze crèdits. Només quatre semestres. És a dir, res, no? En realitat, no han de saber-ne massa, no se'ls demana un nivell de domini d'un altre llenguatge, no se'ls demana cap experiència d'haver viscut en un altre país, en un altra cultura. De manera que no necessàriament entenen l'experiència per la que travessen els seus estudiants, ni tampoc tenen una fonamentació sòlida en lingüística ni gramàtica, així que fem el que podem.

FM: Molt bé, en bona mesura hem tractat molts dels reptes en el camp de l'ensenyament d'anglés com a llengua estrangera, que és la teua especialitat però també el tema que afecta a la integració de l'alumnat en el sistema escolar i en la societat. Quines penses que són les tendències principals, a la vista d'allò que has vist els darrers vint o trenta anys en l'ensenyament de l'anglés com a llengua estrangera en aquest país?

Dra. C: Bé, pense que en el plànol escolar la potència principal és el canvi d'enfocar l'ensenyament de la llengua com a gramàtica al seu ensenyament per mitjà de l'ensenyament del contingut, el que anomenem Ensenyament del Llenguatge Basat en el Contingut[19], que bàsicament vol dir el que tenim clar com a principi en l'ensenyament d'anglès com a llengua estrangera: l'estudiant no pot esperar cinc o set anys per arribar al nivell de competència en anglés dels seus companys de parla anglesa nadiua, és clar que això és impossible d'assolir, perquè els seus companys van també aprenent mentrestant. Però la vella versió era 'posem-los en classe d'anglés com a llengua estrangera durant un parell d'anys i després ja tornaran amb el seu grup d'edat'. Però en eixe temps s'estan perdent un altre contingut, i alhora han perdut, a no ser que siguen molt menuts, continguts que la resta d'estudiants de la seua edat sí està ensenyant-se.

Així doncs, pense que el moviment cap al CBLI, que encara té molt de recorregut, així com decisions com la nova normativa de l'estat de Nova York, ajudarà que el professorat comprenga els reptes que encaren els estudiants d'anglés com a llengua estrangera, així com les maneres en què poden ensenyar els seus continguts de manera més accessible. En un món ideal, podríem veure coses meravelloses. El que passarà en la realitat serà molt similar al que ja passa, que és que els districtes ben dotats econòmicament ho faran bé. Vull dir, una estudianta com Macarena, que ve d'una família educada, pot vindre, aprendre durant un temps, inclús si pots trobar-ne, i n'estic segura que hi trobes, companyes seues que són immigrants i que si poden viure a Brighton és probablement perquè la família s'ho pot permetre.

[19] En anglés, *Content Based Language Instruction* (CBLI).

FM: Sí, tot i que a la seua escola hi ha estudiants de 63 països, Mrs. Hallagan té en la seua tutoria estudiants de 13 llengües que no són anglès, i a Brighton hi ha també vivendes socials on viuen algunes de les seues companyes.

Ara, canviem de tema, com veus al professorat en aquest país, la seua formació, el seu compromís, el reconeixement que reben de la societat, les lluites a les quals fan front; des de la teua perspectiva com a formadora de mestres?

Dra. C: Bé, pense que és molt el que ha estat durant els darrers seixanta anys o més, és a dir, les mestres de primària són principalment dones de classe mitjana o mitjana-baixa. En molts casos, no tenen moltes altres opcions de carrera. No són les millors estudiantes, són bones xiques, habitualment dones, ja que encara hi ha un model predominant d'entendre l'ensenyament com a professió de cura d'altres. En l'educació secundària, trobes més homes perquè hi són les àrees de coneixement i n'hi ha més varietat i, probablement, una formació de millor qualitat.

Pense que l'ensenyament d'anglès com a llengua estrangera és l'àrea a què em vaig adreçar i la que atrau a molts dels meus estudiants com a manera de ser políticament compromesa i de trobar vies d'implicació personal en l'educació. Malauradament, pense que la maquinària de l'educació escolar fa molt difícil que els estudiants mantinguen eixa postura crítica i eixa defensa forta perquè ells, nosaltres, en este estat, els professors poden assolir l'estabilitat[20] després de tres anys d'ensenyar. I és permanent. De manera que durant els tres primers anys tenen molts incentius per a no fer massa innovacions, qüestionar poques coses, deixar-se conformar pel sistema. El que sabem de l'estabilitat docent en qualsevol nivell és que, una vegada comences a treballar, el sistema pressiona perquè assolisques una determinada forma de treballar, i després no necessàriament canvies, tot i que ja tingues estabilitat.

No és el cas de tothom, hi ha mestres que una vegada que han assolit l'estabilitat se senten més lliures per qüestionar coses. Però això passa més en educació especial, o a l'educació de l'anglès com a llengua estrangera, que són àrees marginals, ni tan sols se'ls considera àrees de contingut. Resulta interessant que a l'estat de Nova York els professors són acreditats per a tot en el K-12[21]; no tenen una especialització en mestres de primària o secundària. Així, òbviament, s'estén aquesta ideologia que en realitat no importa, van allà on siga amb la idea de tractar de donar suport als estudiants per aprendre el llenguatge i no hi ha més dintre d'eixa ideologia que la llengua siga quelcom més que gramàtica.

Així que pense que el professorat, està molt clar que el professorat no té un gran prestigi en aquesta societat, no tenen molta autonomia, cada vegada estan més controlats pels exàmens, tot i que no estiguen directament avaluats pel rendiment de l'alumnat. Cada vegada hi ha més exàmens per al propi professorat, el que, de nou, no és sempre una mala cosa perquè el professorat que no és capaç d'aprovar els exàmens de contingut de la seua pròpia àrea, no hauria d'ensenyar eixa àrea de conei-

[20] Plaça com a professor/a titular, l'equivalent a una plaça de funcionari, *tenure* en anglès.

[21] Sistema d'ensenyament que abraça primària i secundària.

xement. Sempre que les proves siguen vàlides, es clar. Que jo no ho sé. Segur que la gent té diferents punts de vista sobre això. Recorde quan Massachusets va introduir les proves de contingut per al professorat, fa vora vint anys: un fum de mestres no va aprovar la prova de contingut de la seua pròpia àrea, t'ho pots creure?

FM: Massachusets, que probablement és un dels estats més ben educats dels EUA.

Dra. C: Exactament, exactament. Allò va ser un schock per a molta gent. Pensa en qualsevol matèria, ciències socials, ciències naturals, etc. Part d'això té a veure amb el que penses sobre l'estructura de formació del professorat. En aquest país, tenim programes de grau de certificació de professorat on els estudiants cursen matèries educatives junt amb altres de contingut. Bé, si et traus el grau en educació, això suposa un terç dels crèdits, o la meitat, en educació. Siga el que siga, això suposa que no pots aprofundir en una formació cultural general[22], no arribes a dominar el contingut.

Sempre he estat a favor d'un model de postgrau en la formació del professorat, que és el que tenim a Warner: tu vens en la teua formació de grau en qualsevol àrea de coneixement, i a continuació traus un màster com a docent per aprendre com ensenyar. Estic convençuda que dóna lloc a professorat millor format. I tens un grapat de molt bons professors que han anat a escoles com ara les de *SUNY Geneseo*[23], a 30 milles d'aquí, probablement l'has visitada, que és una escola excel·lent, produeix professorat excel·lent, estudiants excel·lents.

Així que tinc molts estudiants que van cursar els seus estudis de grau com a mestres de primària o d'espanyol o d'educació especial o de ciències socials, i venen a Warner i es trauen un títol de màster i la seua certificació d'educació i són fantàstics. Però també alguns dels estudiants que he tingut m'han dit 'oh, ningú em va demanar mai que fera això, programar una unitat didàctica, o justificar per què avalue de la manera com ho faig', vull dir, algunes de les tasques que els hi demane tenen un rigor que no coneixen, i és el rigor que molts dels meus companys també els demanen. De vegades, no els demanem cap esforç, no els demanem que hagen de pensar i raonar i justificar allò que fan. De manera que no tenen massa trellat, però els xiquets als quals ensenyaran no tenen temps a perdre. Els xiquets que aprenen anglès com a llengua estrangera no tenen temps a perdre. Estàs fent-los perdre el seu temps si no els ensenyes. Pots ser molt amable, tot el que vullgues, però estàs fent-los perdre el temps. I els meus estudiants se sorprenen quan els dic això. I, en realitat, hem de pensar que això és així per a tot l'alumnat: els estudiants no tenen temps a perdre. I hi ha estudiants que fan perdre el temps als professors i a l'inrevés, molta gent que va fent coses, passant el temps, avançant de curs, tots contents. Però no saben el que saben, i tu tampoc.

FM: Bé, la conversa ha passat d'elements més negatius a valors i esforços i pràctiques valuoses per aquí. Moltes gràcies per compartir amb nosaltres.

Dra. C: El gust és meu.

FM: Si vols afegir quelcom...

[22] El que en anglès s'anomena *liberal arts education*, i que de fet és el nucli de la seua formació de grau universitària.

[23] La seu de la *State University of New York* a Geneseo, una població a prop de Rochester.

Dra. C: Potser l'única cosa que voldria clarificar té a veure amb la teua i la meua experiència internacional. En eixe sentit, els EUA són un país d'un aïllacionisme intrínsec molt potent. Inclús sense tindre una política aïllacionista oficial, el que podríem acabar tenint amb Trump. Tenim un aïllacionisme cultural en un sentit global, tot i que som un país internament divers, en especial si ens comparem amb molts altres països. La diversitat no forma part de la nostra manera de pensar, no és un valor per a molts americans, no per als qui no han arribat lluny en la seua educació. Les classes mitjanes-altes, els que han viatjat, que coneixen a gent d'altres països, els que han estudiat llengües, eixos sí. Però no són més del 10% del país, com a màxim. Són el 10% que controlen els mitjans i l'educació superior i el govern a nivell nacional. Però no és habitual, com la meua amiga Sandy, amb qui vaig a passejar els gossos, el seu home és un carter, ella s'ha retirat com a assistent farmacèutica, i s'havia graduat a la *High School*. A penes conec més de la seua formació, però si parles amb ella, és molt poc el que coneix del món. Mira d'on trau la gent la informació, les notícies, com pensa la gent les coses. En passejar els gossos, ens trobem una dona polonesa que té accent, clar. Una graduada universitària. Malgrat l'accent, no tinc problema en comprendre-la, clar. Sandy no pot entendre una paraula del que diu. I és quelcom que els estudiants em diuen a tot hora: 'Per què, per què pots comprendrem a classe i si vaig a fer la compra ningú no m'entén?' Perquè he desenvolupat una oïda per a la parla en anglès de gent forastera, però també perquè tinc la voluntat d'entendre, de comunicar-me, el desig de relacionar-me amb la persona; la comunicació és quelcom en dues direccions. No és que has de parlar anglès tan bé que jo t'haja de comprendre, he de voler escoltar-te, assumir que dius quelcom que té trellat i tractar de traure el trellat entre ambdós. I això suposa un esforç i una energia i jo no sempre la tinc i hi ha gent que no sempre la té, però que has de tindre, has de començar a tindre-la, no?

Així que pense que la desgràcia amb Trump és que ens tornarem encara més aïllacionistes, tancarem les fronteres tot el possible i ens desentendrem de l'escenari global. Però no en un sentit que podria ser útil, com ara el militar. De tota manera, torna d'aquí quatre anys, a veure si encara està aquí.

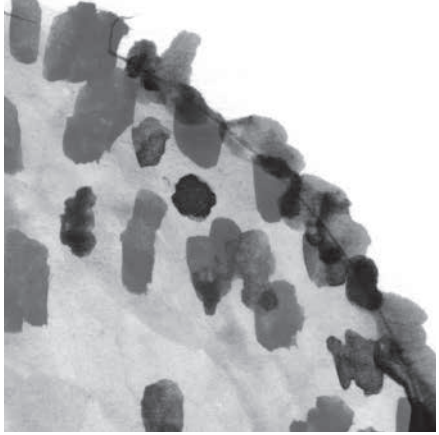
FM: Ho intentaré.

Dra. C: O millor, abans de quatre anys.

FM: Moltes gràcies.

Dra. C: Molt bé, moltes gràcies, m'ha agradat. Voldria tindre accés a l'entrevista, vas a publicar-la en anglès, o...?

FM: La traduirem, la revista que l'ha encomanada està escrita en valencià.



Teatre-imatge i la "lectura del món": experiències d'aprenentatge crític en un context de crisi i austeritat

Inês Barbosa
Traducció: Loris Viviani, Rosa Navarro i Juanma Sanchis

☆

> *"Paulo Freire va inventar un mètode, el seu, el nostre", "que ensenya l'analfabet que ell està perfectament alfabetitzat en els llenguatges de la vida, del treball, del patiment, de la lluita, i només li falta aprendre a traduir en traços, sobre paper, allò que ja sap, en la seua quotidianitat", i "en aquest procés, aprenen el professor i l'alumne". (...) Amb Paulo Freire, va morir el meu últim pare. Ara només tinc germans i germanes" (Boal, 1997:50).*

Augusto Boal i Paulo Freire, contemporanis en el temps i en l'espai, van estar immersos en un mateix projecte —Programa ALFIN (Alfabetització Integral)— encara que en ciutats distintes; van contribuir ambdós al Partit dels Treballadors i van dur a terme lluites semblants contra la dictadura brasilera, exiliant-se durant diversos anys; van començar des d'un terreny filosòfic, educatiu i polític semblant i van elaborar unes propostes molt pròximes; van ser proposats els dos per al Nobel de la Pau i, coincidència, van morir el mateix dia: el 2 de maig, Freire en 1997 i el dramaturg en 2009. No obstant això, els seus camins es van encreuar rarament.

En 1996 van estar junts per primera vegada en una taula redona, durant el *Pedagogy and Theater of the Oppressed Conference*. Enfrontats a la pregunta

sobre des de quan es coneixien, cap dels dos va saber respondre: "érem amics des de tant temps que pareixia des de sempre", va escriure més tard Boal. Podria haver sigut allà pels anys seixanta, quan el *Teatro de Arena* va anar a Recife, on vivia i treballava l'educador (Boal,2005:100). Freire deia que coneixia Boal "des de molt jove. Ja en aquella època tenia una gran admiració per la genialitat que emergia en el teatre, per la serietat que ja vivia, per la coherència amb què disminuïa la distància entre el que deia i el que feia" (Teixeira, 2007:118). A pesar d'acompanyar-se en les activitats i en la vida d'un i de l'altre[1], estigueren a penes dues vegades junts a Brasil i algunes en l'exili i mai van realitzar una activitat en comú.

En aquest article es procurarà establir relacions entre els principis i les pràctiques del Teatre de l'Oprimit i els fonaments de la Pedagogia de l'Oprimit. Per a açò es mobilitzaran algunes reflexions sobre tallers de TO dinamitzades en el context de mobilitzacions socials contra l'austeritat, entre 2013 i 2014, centrades de forma especifica en el treball amb el teatre-imatge. Quasi mig segle després de la seua creació i, en el context de la crisi portuguesa, precarietat i desocupació generalitzat, es busca discutir de quina forma aquestes experiències es configurarien com a aprenentatges crítics, capaços de provocar la mobilització i l'acció col·lectiva. Analitzant el teatre-imatge en tant que exercici de de-mistificació —a partir d'una pedagogia de la inquietud i de la pregunta— s'explora la manera com aquest va contribuir a la descolonització dels cossos i de les subjectivitats i per a la des-construcció dels discursos i de les ideologies dominants.

1. Teatre de l'Oprimit: emancipació en tres transgressions

El Teatre de l'Oprimit (TO) és una metodologia d'intervenció política, educativa i social, creada a principis dels anys '70, per Augusto Boal, en el context de la dictadura brasilera i desenvolupada en països d'Amèrica llatina i Europa, al llarg de quasi tres dècades. Tenint com a principals inspiracions Marx, Brecht i Freire, a més dels fonaments de Stanislavsky, les experiències de teatre popular i d'*agit prop* —teatre d'agitació i propaganda—, Boal va construir una metodologia que busca investigar i desmuntar les estructures i els mecanismes de poder que estan a la base de l'opressió —en les seues múltiples formes— per a l'emancipació, a través de l'exercici dialèctic i del mètode dialògic.

Es basa en tres transgressions: la de la llotja i de la platea; la de l'espectacle teatral i de la vida real; i la dels artistes i els no-artistes (Boal, 2009b:185). Replicant la crítica marxista a la divisió social del treball, Boal refuta les jerarquies establides entre aquells que poden produir cultura i aquells a qui és dóna l'oportunitat' de consumir-la. Trencant aquesta barrera, es qüestiona el monopoli dels professionals que separa agents actius i passius en el món de la intervenció política (Bourdieu, 1989:163-164). Els jocs, exercicis i tècniques concebudes per Boal tenen així l'objectiu de des-

[1] En l'epígraf de l'edició portuguesa del llibre "Técnicas latinoamericanas de Teatro Popular" (1977), Boal empra aquesta frase "Vaig ensenyar a uns llauradors com s'escrivia la paraula aladre i ells em van ensenyar a utilitzar-ho", atribuint-la a un treballador rural.

mecanitzar els individus perquè aquests —procurant desalienar-se i alliberar-se del paper social que se'ls va atribuir— puguen entaular un projecte de transformació social. El principal objectiu del TO és, per açò, la devolució dels mitjans de producció cultural, social, política i artística perquè el poble puga fer ús d'ells. Tal com la religió no pot ser propietat dels capellans i de l'església, "el teatre no pot estar presoner dels edificis teatrals", el seu llenguatge i les seues "formes d'expressió no poden ser propietat dels actors" (Boal,2005:15). La famosa frase de Boal "tots són actors, inclús els actors" exigeix per açò la de-especialització.

Conscient de les seues limitacions, el dramaturg concep el TO com un "assaig de la revolució", un laboratori on s'experimenten i testen les resistències i les formes de lluita. Una obra de TO no acaba en el descans, sinó en el desequilibri brechtià que, agitant els presents, donarà impuls a "accions socials, concretes i continuades": el final és el començament. La meta del TO no és arribar a un equilibri tranquil·litzador, sinó a un desequilibri que condueix a l'acció (Boal,2010:19). El TO es defineix així com un "teatre-límit" entre persona i personatge, ficció i realitat, "el teatre en què cada u, sent qui és, representa el seu propi paper", com si s'estranyara "de si mateix", sent "al mateix temps l'analista i l'objecte analitzat" (ídem, 1980:23-25). L'objectiu del TO és "sobrepassar aquest límit": "si l'espectacle comença en la ficció, l'objectiu és integrar-lo en la realitat" (ibídem:163). Trencar límits, invadir, transgredir estaria, en la perspectiva de Boal, a l'origen de l'alliberament i de la transformació de les opressions amb què breguem en la quotidianitat. "Sense transgressió —no necessàriament violenta!— sense transgressió dels costums, de la situació opressiva, dels límits imposats, o de la pròpia llei que ha de ser transformada —sense transgressió no hi ha alliberament. Alliberar-se és transgredir, transformar (Boal, 2009b:38). El TO transita així constantment "entre la vida i la ficció, entre la realitat viva i la que podem inventar, entre el passat i el present, sinó sobretot invadeix el futur" (Boal,2009b:77).

2. Teatre-imatge: "l'espill múltiple de la mirada dels altres"

El teatre-imatge és una tècnica sorgida a mitjan dels anys seixanta a Perú, en el moment en què Augusto Boal va integrar el programa ALFIN —Campanya d'Alfabetització Integral i en què va reforçar el contacte amb la Pedagogia de l'Oprimit, de Paulo Freire. El teatre-imatge va ser desenvolupat des del treball amb indígenes, en què Boal es va veure confrontat amb una pluralitat de llenguatges, als quals no tenia accés: eliminant la paraula, el cos sorgia com a ferramenta per a despertar el debat i la reflexió. La tècnica es basa així en la utilització d'un llenguatge no verbal (corporal, facial, simbòlic) per a interpretar, provocar i discutir un determinat tema compartit pel grup. Per a aquesta anàlisi s'utilitzen observacions objectives: allò que tots podem veure; i subjectives: allò que fa recordar, o que pareix (Boal, 1980:54).

El principi resideix en el supòsit que tota imatge és polisèmica, incloent-hi així tots els significats que li volem donar: la seua definició està en els ulls de qui veu i no en l'objecte. Si abordàrem en grup i demanàrem una definició de "Portugal", podríem obtindre respostes diverses, des del "lloc on vaig nàixer", "el país que sap com fer front a les dificultats" fins "és una nació d'uns deu milions d'habitants, fronterera amb Espanya a l'est i amb l'Atlàntic a l'oest". Si demanàrem que cadascú fera una imatge del que seria Portugal, obtindríem significats diversos i subjectius: Portugal, en crisi, barallant amb la desocupació i l'empobriment; el Portugal del passat històric, com a conquistador de terres llunyanes; Portugal, el poble simpàtic, acollidor; Portugal, el país de l'emigració, moltes vegades forçada; Portugal, país xicotet, humil, submís; i tantes altres possibilitats, usant a penes ferramentes com la postura, el gest, l'expressió facial.

Les interpretacions extretes de les imatges, que són construïdes i reconstruïdes pel grup, revela creences, pre conceptes, emocions, i també un context històric, social i polític Per a Boal açò passa perquè cada paraula "posseeix una denotació que és la mateixa per a tots, però posseeix igualment una connotació que és única per a cadascú". Si en compte d'utilitzar el llenguatge verbal, es fera una imatge, una estàtua amb un cos, "no existirà la dicotomia denotació-connotació. La imatge sintetitza la connotació individual i la denotació col·lectiva" (2005:209). Les tècniques de teatre-imatge poden revelar aspectes ocults, a través d'allò que Boal va anomenar "l'espill múltiple de la mirada dels altres" (Boal, 2002:208), en aquest sentit, és un poderós auxiliar en la desconstrucció de patrons socials i rituals. La construcció dels significats comença de la mobilització de les experiències individuals en la realitat social, però també de la creació i de la discussió col·lectiva, en un procés permanent de readaptació i reinvenció.

3. Krizo: de les accions de protesta als tallers sobre la crisi

Krizo és una associació juvenil sorgida des d'un nucli informal de Teatre de l'Oprimit (NTO Braga), creat a principi de 2012. En aquests cinc anys d'existència, el nucli/associació, ha dinamitzat projectes d'intervenció política, social i cultural, treballant sobretot amb temes relacionats amb la igualtat de gènere, els drets LGTB, l'austeritat, la precarietat i la desocupació, en col·laboració amb associacions, escoles, universitats i altres col·lectius. La Krizo, el nom de la qual en esperanto significa, al mateix temps, crisi i critica, va sorgir, per tant, en un període de greu crisi —econòmica, social, cultural i política— que reclama la necessitat d'una mirada i d'una acció critica sobre la realitat.

Sobretot entre 2012-2013, moment en què es van donar gran part de les mobilitzacions en contra de l'austeritat, el grup va protagonitzar una sèrie d'accions als carrers i de protesta, utilitzant tècniques de teatre-imatge i també de teatre-periodisme i

[2] "Jovens, trabalho e futur", GNRation, Braga (5-6/08/13); "Crise, austeridade e capitalismo", Congresso "Vos tempos sociais e o món contemporâneo", Universidade do Minho (18/11/13) i Congresso Teatro e Intervenção Social, Vila Nova de Cerveira (21/11/13); "Imagens e sons da crise", Encontro "Juventude, trabalho e futur" Krizo, TOCA, Braga (08/02/14); "Sons dóna Crise", em parceria com o sociólogo e rapper Chullage, Óprima – Encontro de Teatro do Oprimido e Ativismo, Seixal (19/04/14); "Images and sounds of crisis", "Pedagogy and theatre of the Oppressed Conference", Omaha, EUA (29/06/14); "O teatre não chega: teatro do oprimido no contexto de uma campanha política", em conjunot com com José Soeiro, em Leipzig (6,7/12/14).

[3] El fet d'optar per uns tallers temàtics – en compte de fer tallers "generals" sobre TO – es degué a una reflexió que vam fer a l'interior del grup: volíem ajuntar les persones per l'interés i el compromís amb un determinat tema/problema i no per la tècnica. A pesar de no ser una pràctica comuna, en la Krizo aquest acostament començà a utilizar-se en quasi tots els tallers. Més enllà d'aquells en què treballem sobre la crisi i l'austeritat, també desenvolupem tallers específicament rela-

teatre-fòrum. En grup, es reflexionava com determinades paraules començaven a dominar el nostre univers vocabulari: austeritat, deute, Troica, precarietat i, sobretot, crisi, la paraula que pareixia englobar tot açò, prenent un espai desproporcionat. En forma d'exploració, buscàvem percebre la forma en què podríem interpretar el significat d'aquests conceptes a través del cos i del llenguatge metafòric. Ens enfocarem ací en els tallers temàtics que van derivar d'aqueixes experiències.

Entre 2012-2013, vaig dinamitzar tallers de Teatre de l'Oprimit[2], en congressos i trobades polítiques, sobre temes relacionats amb la joventut, la crisi, l'austeritat i el capitalisme. Els tallers van tindre una duració d'entre 3 i 14 hores, van comptar amb una mitjana de quinze participants[3]. Encara que amb algunes diferències, allò que aquests tallers proposaven era l'anàlisi crítica de la situació política, social i econòmica a Portugal i a Europa, a través del llenguatge i de l'estètica teatral (so, paraula, imatge), com a mecanismes de realfabetització sensorial i de construcció d'una informació contrahegemònica. Com respon el nostre cos a la crisi? Quin serà el ritme del deute? Quin so repetitiu tindrà l'austeritat? Quina imatge podem construir per a la Troica? A través de diversos exercicis es buscava promoure la conscienciació, el diàleg i la desconstrucció dels discursos dominants.

En funció del tema en qüestió, així com el número de participants i les hores a disposició, l'estructura dels tallers era la següent: 1) jocs i exercicis d'escalfament, per a promoure la desmecanització corporal, la confiança, la interacció, o l'ambient de grup; 2) exercicis de teatre-imatge, per a introduir el tema, llançar les primeres qüestions, promoure el debat; 3) estètica de l'oprimit, en particular, exercicis amb el so i el ritme; 4) algunes tècniques de teatre-periodisme per a concretar alguns aspectes del tema: estadístiques, fets, discursos polítics, etc.

En moments específics dels tallers, hi havia lloc també per a un diàleg sobre la història i l'origen del TO, els seus principis i objectius, sobre el concepte d'opressió i de diàleg i també sobre el treball realitzat pel propi grup (NTO/Krizo). Les descripcions que segueixen presenten alguns exercicis desenvolupats en els tallers, les frases transcrites pertanyen directament a les veus dels participants, enregistrades en àudio i vídeo.

Tens treball?[4]*:* aquest és un joc que deriva d'una adaptació doble, primer pel grup de teatre legislatiu Estudiants per Crèdit (EPE)[5] i després per mi mateix. En el joc original, el grup està disposat en cercle, de dos en dos, agafats per la mà: són les portes. Una persona a l'interior del cercle toca les diferents portes preguntant si pot entrar i aquestes sempre responen negativament, posant diferents excuses. Mentrestant, en quant ell toca les portes, els elements d'aquestes se solten les mans i s'intercanvien el lloc. L'objectiu és que qui es troba tocant les portes siga prou hàbil per a agafar una mà lliure i passar a ser una porta. Quan qui està tocant es cansa, pot cridar "manifestació", "ocupació", "sit-in" i tots canvien de lloc, sempre una persona queda-

cionats amb la igualtat i les representacions de gènere, drets LGTB, etc.

4 Els jocs/exercicis del TO encara que estiguen contemplats quasi tots en llibres de Boal, moltes vegades són presentats a través de comodins que participen en els tallers. Sempre que aconseguim identificar l'origen dels exercicis, farem referència a aquest.

5 [EPE: per les seues inicials en portugués] https://estudantesporemprestimo.wordpress.com

rà sola i ocuparà el lloc en el mig. En aquests tallers, usàvem la pregunta: Bona vesprada, té treball per a mi?, a la qual les persones inventaven respostes: "només si és una pràctica no remunerada", "accepta fer voluntariat?", "perquè no crea la seua pròpia empresa?", "tenim la base de dades completa", entre tantes altres hipòtesis. Així, aquest joc no sols serveix per a escalfar el cos, sinó també les ments, per al tema en qüestió.

Imatge de la paraula: aquest és un dels exercicis bàsics del TO i pot ser adaptat per a introduir qualsevol tema. En aquests tallers, les paraules triades van ser: desocupació, austeritat, precarietat, capitalisme, Troica i futur. Es demanava als participants que es disposaren en cercle girats de costat, imaginant una estàtua per a la paraula triada. Quan ja sabien el que farien, es dirigien cap al centre, però no la representaven immediatament per a no influenciar-se, ho feien només al senyal de la persona dinamitzadora. Aquest exercici deu implementar-se sense temps per a "pensar", l'objectiu és que representen la primera imatge que els sorgisca, de forma instintiva. A mesura que el grup va representant les imatges i comentant, el/la dinamitzador/a demana que se'ls adjunte un so, un moviment ritmat o una paraula. Les estàtues seran comentades pels que observen. Les imatges creades a partir de la paraula 'desocupació', suggerien al grup "mirades capficades", "mans lligades", "desesperació", "culpa", "compromís", "imposició", "constantment a la recerca de solucions". 'Austeritat' era vista com "un tipus panxut que té la mania de manar", "peus descalços", "espantat, un fantasma", "ogre", "bloc", "voluntat d'alliberar-me de les cordes, voler moure's i no poder, tindre aquesta sufocació permanent, que t'oprimeix, per molt que una persona vulga lluitar i no resignar-se". El so atribuït a aquestes estàtues era "fantasmagòric", "espanta, causa por, impotència". La 'precarietat' va ser associada a la idea de rellotge, "diversos treballs al mateix temps", "treballar, treballar i continuar perquè no es guanya prou", a l'explotació " lluitar tant per unes engrunes", "demanar allò que ja teníem assegurat, pidolar per les coses que eren drets", al cansament, "hores extra", a la destrucció de les expectatives, "treball que no reflectix la teua formació", la flexibilitat, "la vida de precari és un mos malabarista", la "submissió, fins que un dia explotes", la "falta de moviment", la "desorientació" i "falta de perspectives de futur, només es viu el present", "una presó, estàs condemnat a viure així, no tens possibilitat de fer projectes de vida, tindre família, un precari no pot emmalaltir-se". El 'capitalisme' era associat quasi de forma unànime a la imatge d'un home "panxut i amb puro", "a comptar bitllets", "guanyar", "dominar", també "controlant les borses", "l'especulació", els "mercats", "dividir per a regnar, els treballadors públics dels privats, els ancians dels jóvens". La 'Troica' era associada a "un maletí amb papers", "senyors amb pasta que no parlen mai però tenen un impacte molt gran en les nostres vides", "tecnòcrates", "el control", "disciplina", "a la recerca de culpables", "algú que es va portar malament", i també a imatges deformes que revelaven "complexi-

tat", "distorsió de la realitat", "un conte que ens conten" i com una cosa preparada per a "cuinar el pressupost, fer les retallades". Quan es va demanar als participants que una paraula resumira les seues estàtues van sorgir "autoritat, creditors, segueix, treballa, aguanta, etc.", quasi sempre en un to agressiu. Per a la paraula 'futur' es va demanar que, després de representar les estàtues, es "crearen famílies", que cadascú s'ajuntara amb les estàtues més semblants, formant xicotets grups. Només després s'analitzarien les imatges En algunes famílies el futur era vist com una espera aclaparadora, "tirar cabells", "comptar dits", "fumar cigarros", "tic-tac", "la sensació que alguna cosa es trenca"; en altres era associada a l'absència de perspectives "desesperació, sense futur", "no hi ha eixida", "incògnit", "el futur com un pes"; "punt d'interrogació", "desorientació, no sabem què hi ha allí"; en altres, el futur s'associa a una idea de lluita, "la lluita continua", "només amb la revolta hi haurà un canvi", "punys tancats", "emigració", "vinga el que vinga", "resistència com si fóra un escut"; en poques hi havia alguna esperança, "braços oberts", "mirada alta", "apuntar al futur, un punt molt llunyà".

Imatge de l'opressió/alliberament: aquest exercici és una adaptació de les propostes de Boal, "imatge de la transició (real i ideal)" i "imatge múltiple de l'opressió" (1980:61-64). En el grup es va sol·licitar un/a participant que representara una imatge que per a/l'ella simbolitzara la paraula "crisi". Després, altres persones s'ajuntaven, una a una, perquè completaren les imatges amb altres interpretacions. Després que la meitat del grup haguera creat una imatge col·lectiva, l'altre grup observava. Als participants que componien la imatge col·lectiva se'ls demanà que adjuntaren un so individual. La resta van comentant allò que veuen, senten i pensen. Es proposa llavors que un/a participant extern entre en la imatge i la modifique per a transformar-la en una imatge ideal, canviant les estàtues de la crisi. Després d'acabar, altre/a participant proposa alteracions que van modificant per xicotetes suggestions o per complet la situació, sense utilitzar el llenguatge verbal. En arribar a un consens aproximat, la imatge queda completa i tots i totes comparteixen reflexions: els que estaven dins de l'estàtua, els que observaven i els que proposaven alternatives. En una ocasió, la imatge construïda de la crisi tenia un cos gitat, encollit en el sòl, un altre intentava alçar-lo, algunes figures pidolant o buscant en les butxaques buides, altres observant, com si no fóra amb ells, una persona mirava el temps en el rellotge, una altra de genolls agarrada al cap. El grup extern va dir que la imatge col·lectiva reflectia "tristesa", "patiment", "resignació", "desesperació". Un va dir "en tots ells veig cansament". Els sons produïts van ser "molt baixos, apagats", "de ploriqueig", "prolongats, arrossegats", "tancats". Un dels participants va dir que el so era "més contingut, perquè hi havia una certa vergonya intrínseca, intentant camuflar una realitat que és més dura". No va haver-hi senyals de resistència, tal vegada perquè, com va referir un altre, "quan perdem el poder, es dóna una tendència a tancar-nos en el nostre

racó, perdent la capacitat de cridar". Els que van transformar la imatge —sempre en silenci— un va proposar alçar els cossos de cadascú —la majoria estaven tirats— i col·locar-los mirant cap a dalt; una altra va decidir col·locar-los tots donant-se les mans, en cercle, mirant cap a dins; un altre va decidir mantindre'ls en cercle però mirant cap a fora. L'últim va decidir que no es donaren les mans, sinó que estigueren amb els braços alçats i les mans obertes. Al final, el grup va discutir aqueixes alteracions. Uns van dir que "les persones s'haurien d'haver alçat", altres van pensar que "elles necessitaven sempre d'una mà, d'algú que ajudara". Algú es va referir a la necessitat "d'unió", d'allí el cercle i que aquest estiguera girat cap a fora, "perquè sinó és tipus secta". Un altre va dir que les mans obertes eren "senyal d'esperança", "per a contrariar la tendència que tenim de tancar-nos". No obstant això, per a una altra, feien falta "punys tancats" i "formes diferents de resistència i lluita", perquè la resolució de la crisi hauria de fer-se de moltes maneres.

Frases de sentit comú: aquest exercici va ser adaptat d'un altre: "quants/es existeixen en un@", creat per Boal (2009a:141) i també d'una proposta de José Soeiro, en un taller del Festival Pula Forum, a Croàcia, en 2013[6]. La seqüència va ser la següent: en cercle, el dinamitzador demana als participants que, al mateix temps, entren a l'interior del cercle i diguen la lletra "a" amb diverses entonacions i sentits, per exemple: 'ah' d'admiració, 'haha' repetida com si es tractara d'una carcallada, 'ha' de dubte, etc. A cada proposta, tots repeteixen la lletra amb l'entonació proposada. De seguida, es passa a les següents vocals i, després, a les paraules 'si' i 'no'. Després d'estar 'entrenats' en aquest exercici, comencen a proposar frases. En el nostre cas, allò que vam introduir van ser frases de sentit comú. O siga, frases escoltades o dites quotidianament referents a la crisi. El grup va proposar expressions com "vivim per damunt de les nostres possibilitats", " tu tens el potencial", "hem de fer sacrificis", "anem pel bon camí", "la prioritat són els mercats", "la culpa és del sistema". Les diferents frases foren pronunciades amb diverses entonacions, intencionalitats i significats, com si les diguera una velleta; una persona plorant; entre carcallades sarcàstiques; com en un discurs polític; sospirant, de forma apassionada; en un manifestació; com si foren molt feliços; amb un aire innocent; de forma seductora; cantant fado; interpretant una persona molt esnob; com un firer; murmurant un secret; conduint i fumant un cigarro; mortificant-se amb un fuet; de forma repetitiva com un maniàtic; com a xiquets en una classe, com un capellà en una missa; com si es tractara d'un anunci televisiu, entre moltes altres. Al final, el grup discutia què va percebre o descobrir amb aquest exercici.

4. La "lectura del món" i la descolonització dels cossos

Foucault defén que el "control de la societat sobre els individus no es dóna simplement des de la consciència o la ideologia, sinó que comença en el cos, amb el cos.

[6] El tema del taller reprenia un llibre publicat: "No de credito a todo lo que piensa: mitos del sentido común en la era de la austeridad", Soeiro, 2013.

Va ser en el biològic, en el somàtic, en el corporal que, abans que res, va invertir la societat capitalista" (1982:47). El cos és així "superfície d'inscripció d'esdeveniments" (ibídem,15), és el territori de l'experiència, de la història i de les lluites que es donen dins d'ella. També per a Bordieu "el cos està en el món social", així com "el món social està en el cos" (1998:134). En aquesta mesura, la postura, els gestos, els trets, són llargament definits per la posició que ocupem en el món: el cos d'un membre del govern serà necessàriament diferent del cos d'un aturat, per més que tinguen el mateix pes i la mateixa alçada. "La submissió política s'inscriu en les postures, en la manera en què ens inclinem i en els automatismes del cervell. El vocabulari de la dominació abunda de metàfores corporals", les "paraules expressen perfectament la gimnàstica política de la dominació" perquè són, junt amb el cos, el suport de recolzament des d'on l'orde social s'inscriu de forma duradora en el cos (1982).

Quan es parla de control i colonització, no ens estem referint només a les "subjectivitats". En una situació de crisi generalitzada i de retallades de les proteccions socials, la possibilitat d'arribar a tindre fam és molt concreta; un individu que acumule treballs precaris percebrà —físicament— el cansament, el dolor o les marques de l'especialització de la seua tasca; un jove aturat que compte les monedes per a pagar el lloguer i incapaç de posar en perspectiva el seu futur veurà els seus nivells d'ansietat alterats i sentirà la tensió en les dents, en el bescoll, en els batecs cardíacs; la impotència i la por que travessen una gran parcel·la de la societat seran visibles en els cossos lesionats i doblegats, incapaços de resistir.

Aquest poder disciplinari no actua només sobre els microcossos dels individus, sinó també, en quant biopoder, "ampliant la dimensió del primer, actuant sobre la societat, presa com un cos social per a regular" (Passos, 2008:13). En la mesura que les relacions de poder són inestables i només existeixen, així com hi ha la possibilitat de llibertat i resistència, el cos és tant lloc de determinació com de transformació. Per açò, Bourdieu critica els intel·lectuals que acrediten com la "resistència a la dominació" pot fer-se a penes a través del llenguatge, aquells que "esperen que l'alliberament vinga automàticament de la 'presa de consciència'", ignorant "l'extraordinària inèrcia que resulta de la inscripció de les estructures socials en els cossos. Si l'explicitació pot ser una contribució, només un verdader treball de contraensinistrament, que implique la repetició d'exercicis, pot, com l'entrenament de l'atleta, transformar de forma duradora els hàbits" (1998:152).

Els diversos exercicis i experiències relatades ací permeten percebre el potencial del llenguatge simbòlic per a activar les discussions, per a revelar allò que no està dit o percebut de forma immediata, per a percebre les incoherències i les contradiccions en frases, conceptes, sistemes sencers; per a establir dialècticament relacions entre el que és subjectiu i objectiu, raó i cos, particular i general. Les imatges *de la paraula* que veuen en l'austeritat "tio panxut i manaire", la precarietat com "contrarellotge" i l'activitat "malabaris-

ta", la Troica com a "senyors amb pasta que mai fallen", fa possible construir i descobrir sentits nous en allò que no és presentat com natural. Les *frases de sentit comú* pronunciades de forma distinta —com un lament, a carcallades, tartamudejant— o interpretant personatges —una velleta, un discurs polític, un home molt ric— permeten revelar les relacions de poder que aquestes sentències amaguen perquè el seu significat depén de qui les enuncia. Transformar números de la crisi en imatges de persones concretes, és personificar —en cada moment— les conseqüències de la crisi i de les mesures econòmiques i socials que l'acompanyen. Observar les estàtues col·lectives de la crisi en què el reflex són imatges de "patiment", "resignació", "cansament" i els sons són "molt baixos, apagats", "prolongats, arrossegats", com a "laments", el procés d'observar-les des de fora, de prendre consciència d'elles, no deixarà de contribuir a despertar i a una voluntat de resistència. L'exercici de pensar com la crisi afecta el nostre cos, com seria la imatge de la Troica, el so del deute o el ritme de l'austeritat ens permet analitzar l'impacte d'aquestes paraules —i dels significats que tenen— en els nostres cossos, relacionant-les amb les nostres experiències, conferint-li un sentit propi, (re)construint els significats sobre temes que ens concerneixen.

En la mesura que "aprenem pel cos" i que els "entredits socials més seriosos no es dirigeixen a l'intel·lecte, sinó al cos" (Bourdieu, 1998:124), la tasca de descolonització de les subjectivitats, passarà per una anàlisi profunda de les formes de dominació exercides o reflectides a través del cos, coneixent-lo, exercitant-lo, desmecanitzant-lo i possibilitant la seua "reprogramació". Fer-ho a l'interior d'un col·lectiu permet alliberar-nos, d'alguna forma, del pes subjectiu i objectiu que aquestes formes provoquen en les nostres vides, procurant punts en comú i espais de lluita.

Articulant sempre els registres de "denúncia i anunci" (Freire,1997), el Teatre de l'Oprimit s'aproxima a la pedagogia de Paulo Freire per la critica que fa a les classes i a la ideologia dominant; per la tasca de desvelament de les relacions de poder i la recusació de la neutralitat educativa; per la concepció de la praxi en tant que espiral de reflexió, diàleg i acció; per comprensió dialèctica i complexa de la realitat; pels processos de conscienciació i de problematització; per la historicitat del coneixement, o siga, el coneixement que es va construir dins d'un context històric i polític atribuint als éssers humans el paper de subjectes de la Història; per l'esforç de resistència i contrahegemònic; pel compromís amb l'emancipació i la transformació social.

En la nostra pràctica, el TO va fer possible el sorgiment d'un procés d'aprenentatge crític que, utilitzant una pedagogia de la inquietud, del conflicte i de la "pregunta" (Freire & Faundez, 1985), possibilita una "lectura del món" en el sentit atribuït per Freire. "Llegir el món" és sobretot "escriure" o "reescriure" el món, o siga, transformar-lo. La conscienciació no és només el "punt de partida del compromís": "jo no em consciencie per a lluitar. Lluitant, em consciencie" (Gadotti, Freire i Guimarães, 1989:87).

Referències bibliogràfiques

Boal, A. (1980). *Stop c `est magique*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1997). *Paulo Freire, meu último pai*. Porto Alegre: Pátio – Revista Pedagógica.

Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.

Boal, A. (2005) *Legislative Theatre: using performance to make politics*. London and New York: Routledge.

Boal, A. (2009a). *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Editora.

Boal, A. (2009b). *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Editora Garamond

Boal, A. (2010). *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Editora.

Bourdieu, P. (1982*). Ce que veu dire parler*. Entrevista realitzada per Didier Eribon, disponível em: http://sociologiac.net/2008/01/17/entrevista-pierre-bourdieu--que-significa-hablar/, acesso em 25-02-2013.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Bourdieu, P. (1998). *Meditações pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.

Foucault, M. (1982). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Freire, P. e Faundez, A. (1985) *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio e Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M.; Freire, P. e Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.

Passos, I. (2008) *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Teixeira, T. (2007). *Dimensões Sócio-Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tese de doutoramento, Departamento de Pedagogia Sistemática e Social, Universidade Autónoma de Barcelona.

Ressonar. Desenvolupament de competències a través de l'art en el context carcerari

Mafalda Guedes[1]
Traducció: Loris Viviani, Rosa Navarro i Juanma Sanchis

1. Enquadrament

Considerant a la base una concepció holística i integradora de la cultura, i assumint l'art com a dret de tots els ciutadans, el PELE ha dirigit la seua acció al llarg dels últims anys junt amb les comunitats més vulnerables i, per açò, més allunyades dels processos de participació. "L'art ofereix noves possibilitats de perspectiva a la realitat, de desencadenar presa de decisions, de revelar els no-llocs i les veus invisibles, de convocar la seua dimensió política en un procés més ampli de transformació social" (Cruz, 2015, p.46). Així, és des de 2009 que el PELE manté com a objectiu la creació, dinamització i autonomia de grups de teatre, contribuint, a través de la creació artística col·lectiva, a l'ampliació d'espais d'humanització, ciutadania i llibertat dins d'una presó.

> *"Projectes artístics, projectes d'intervenció cultural, projectes de teatre en presons... són expressions que salvaguarden, en última instància, el següent: l'art en la seua pluralitat i, com a tal, les arts en la relació circular amb els altres en acció. (...) L'art és el resultat de processos socials, datats i situats, i no un cos d'objectes definits una vegada per totes i per tots els que representen institucions i disciplines consagrades. És una proposta en progress, contradictòria i tensa" (Cruz, 2015, p.490).*

El PELE integra una xarxa europea d'interlocutors que desenvolupen projectes artístics en contextos carceraris i per això en 2011 és invitada a participar al projecte *European Personal Effectiveness and Employability through the Arts* (PEETA) que, a través del Programa Leonardo da Vinci, va difondre una metodologia creada per l'organització anglesa "*Superact*" i duta a terme per 5 països europeus en una experiència pilot. Aquest projecte sorgeix de la necessitat de validar i certificar les competències personals i socials desenvolupades a partir de la participació en projectes artístics, amb l'objectiu d'enfortir i tornar efectius els processos d'inclusió dels grups més vulnerables, en aquest cas particular, de la població reclusa.

En aquest enquadrament, es va realitzar el projecte *Inolvidable Emilia* en *l'EP* de *Santa Cruz do Bispo Femenino*. Durant 4 mesos un equip artístic i pedagògic va treballar amb un grup de 15 dones que, més enllà de la participació en un procés de creació artística del qual va resultar l'espectacle *Inolvidable Emilia,* va obtindre una certificació SEPE (*Supporting Employability and Personal Effectiveness*) expedida per l'organisme internacional *Edexel*.

Considerant els resultats aconseguits amb aquest projecte, el potencial de la metodologia testada i implementada, invertint en la continuïtat del treball en el context carcerari i en la possibilitat d'adequar i aproximar

[1] Rectoria de la Universitat de Porto

aquesta metodologia al context de la realitat nacional, el PELE va presentar la candidatura del projecte RESSONAR en 2014, integrada en el domini D —Recolzament a l'Ocupabilitat i Inclusió dels joves del Programa de Ciutadania Activa.

Aquest programa és un instrument de recolzament a les Organitzacions No Governamentals (ONG), en vigor entre 2013 i 2016 i finançat pel Mecanisme Financer de l'Espai Econòmic Europeu (EEA Grants) —Noruega, Islàndia i Liechtenstein, gestionat per la Fundació Calouste Gulbenkian.

2. Context

"Tota institució total pot ser vista com una espècie de mar mort en què apareixen xicotetes illes d'activitats vives i atraients" (Goffman, 1974).

Segons les dades del DGRSP (15 de març de 2016) existeixen 14.330 reclusos en els establiments carceraris portuguesos, cosa que correspon a un nivell d'ocupació de prop del 134%. Els diferents observatoris dels drets humans es refereixen a la situació carcerària portuguesa: "Els problemes més rellevants en l'àmbit dels drets humans inclouen l'ús excessiu de la força i l'abús sobre detinguts i reclusos per part de la policia i de les guàrdies carceràries; a més de les condicions de les presons: insalubres i superpoblades; i la violència contra dones i xiquets" (Informe Final del Departament d'Estat Americà, 2015).

Com referix Foucault (1999), la presó, en tant que institució "completa i austera", té com a objectiu punir els delinqüents, però amb la diferència de recuperar-los de forma positiva per a la societat, prioritzant la transformació dels individus.

Segons les estadístiques de finals de 2014, presentades per la DGRSP[2], el 94% dels reclusos són de sexe masculí, 3,6% no sabien llegir i escriure i el 3,4% sabien a penes llegir i escriure, el 52% de la població reclusa posseïa habilitats literàries de fins al 2n cicle, a penes l'11% va freqüentar l'ensenyança secundària i l'1,3% posseïen el grau universitari. Prop del 24% freqüenten l'escola, el 5% freqüenten cursos professionals i el 36% mantenen una ocupació laboral. Analitzant aquestes dades podem notar que prop del 35% de la població carceraria no freqüenta activitats educatives/formatives/professionals.

Per a Goffman "les institucions representen hivernacles que actuen en la transformació de les persones" i la correcció individual ha de realitzar el procés de "requalificació" de l'individu com a subjecte de dret i on s'emfatitze la reeducació orientada a la reinserció, no obstant això "el seu jo és sistemàticament, encara que moltes vegades no intencionalment, mortificat" (1974).

El compliment de la pena, que es pretén que siga un temps de resocialització, més que de mera privació de la llibertat, és en veritat definit per molts reclusos com un procés de despersonalització, alienació, un "temps mort". Goffman

[2] www.dgrs.mj.pt

(*ídem*) defineix aquest procés de mortificació com una tensió entre el món domèstic i el món institucional, la primera barrera entre l'intern i l'extern, simbolitzada per la pèrdua del nom, dels béns personals, de les xarxes de sociabilitat, del treball.

Aquest sentiment de temps mort explica l'interés cap a les activitats de distracció que fan oblidar momentàniament la situació real. "Si es pot dir que les activitats usuals en les institucions totals torturen el temps, tals activitats el maten misericordiosament" (ídem).

> *La reclusió representa un temps amb regles i normes diferents de les que existeixen en llibertat i, per açò, és també un moment privilegiat per a l'aproximació d'aquells que es troben en situació de major vulnerabilitat en diferents dimensions i per a aquests més allunyats dels processos de participació i ciutadania. Aquest concepte de participació està naturalment relacionat al concepte d'apoderament, que pot ser definit com "el procés o mecanisme pel qual les persones, les organitzacions i les comunitats poden assumir el control lliure de les seues pròpies vides" (Rappaport, 1987, cit in Cruz, 2015, p. 48).*

Assumint l'art com a practica transformadora i un exercici de ciutadania que pot potenciar els processos d'apoderament, el RESSONAR va ser orientat cap a grups de joves entre els 18 i els 30 anys, amb un procés de fracàs i abandonament escolar i que revelaren major resistència i dificultats d'integració a les propostes formatives i les activitats existents.

D'esta manera, es va pretendre que la participació als tallers artístics poguera representar un primer moment d'aproximació i permeabilitat per a aquests joves, normalment més allunyats d'aquests processos, motivant-los a l'experimentació de la llibertat creativa en la busca de possibilitats de canvi i de redisseny de nous futurs individuals i col·lectius.

El RESSONAR assumia a més, en la seua concepció, l'educació d'adults de forma holística i integradora: "L'educació és comunicació, és diàleg, en la mesura que no és la transferència de saber, sinó una trobada entre subjectes interlocutors que busquen la significació dels significats" (Freire, 1983, p.46).

3. Metodologia

El RESSONAR adopta com a base una metodologia innovadora de validació i certificació de competències personals i socials a través de la participació en projectes artístics. Parteix de la idea que tot ser humà té un potencial creatiu, potencial que, sent estimulat, genera transformacions. Com diu Prentki (2009, cit en Cruz, 2015, p.53) "l'art ens porta als llocs de la sorpresa, del xoc, de la meravella, expulsant-nos

de les zones del costum i de la comoditat per a canviar les nostres nocions del que som i del que podem ser".

El PELE va optar per dissociar el procés de creació artística del de validació i certificació de competències, de manera que puguen fluir sense contaminació mútua, concretant dos equips: l'artístic i el pedagògic. La participació en processos col·lectius de creació, dialògics i no directius, reflexius, on el grup participa en totes les fases del procés, revelen i potencien el desenvolupament de competències personals i socials i el procés de validació i certificació a penes ha de reflectir allò que naturalment s'evidència en un procés de creació artística "Creant en un conjunt desenvolupem capacitats d'escolta activa, empatia, tolerància, concentració, improvisació, creativitat, respecte, responsabilitat i transparència. És creant de forma col·lectiva que recreem la societat i la democràcia" (Cruz, 2015, p.197).

En aquest projecte es va optar per explorar diferents llenguatges artístics: teatre, música, arts circenses i dansa, així com reflectir i validar el potencial de cada un d'ells en aquest model metodològic i poder adequar-los conforme al grup i les seues característiques. Els artistes responsables de la dinamització dels diferents tallers tenien formacions i recorreguts distints en l'àrea de les arts performatives i en l'experiència de treball amb comunitats. Posseïen, no obstant això, algunes característiques transversals i essencials: una postura no directiva, la capacitat de crear relacions empàtiques i de confiança, el desenvolupament de processos de creació col·lectiva, el desenvolupament de processos de promoció de reflexió i qüestionament de la realitat desafiant a través de la creativitat els límits i les suposicions socials. Com diu Scher (Cruz, 2015) "a penes amb el desafiament d'una construcció que continga a saber a la imaginació de molts, a penes amb el desig d'intentar conéixer més enllà dels límits, es provoquen els canvis, contenen la possibilitat de generar una nova mirada sobre la realitat" (p.95).

Les huit accions de projecte van succeir en quatre establiments carceraris del nord de Portugal: Establiment Carcerari de Porto, Establiment Carcerari de Santa Cruz do Bispo (femení), Establiment Carcerari de Santa Cruz do Bispo (masculí, amb un grup de treball en règim comú i un altre en el psiquiàtric) i l'Establiment de Val do Sousa, entre gener de 2015 i març de 2016, havent participat en el projecte un total de 202 joves.

L'equip pedagògic estava constituït per un element de la facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Porto (FPCEUP) i per tres tutors. Aquests havien sigut, ells mateixos, reclusos i, en aquest projecte, tenien com a funcions principals ser l'enllaç amb la comunitat reclusa, així com servir de "model de succés" per als reclusos actuals. En aquest sentit, van tindre un paper fonamental en l'establiment dels canals de comunicació de proximitat amb els participants. L'equip va recollectar, a través de l'observació participant, els indicadors de cinc objectius generals

de l'aprenentatge: Desenvolupament Personal i Autoconfiança; Comunicació; Relacions Interpersonals i Treball en Equip; Gestió de Tasques i Reflexió.

L'observació participant va ser triada com a metodologia de recollida de dades pel fet de permetre una participació activa de l'equip pedagògic, especialment perquè

> *"sense l'altre, no hi ha veus. Sense l'altre no hi ha ecos. El subjecte i l'altre. Relacions dialògiques que no es donen en el buit són relacions sociohistòriques, sobrecarregades per les condicions de la seua explicitació, estant els interlocutors condicionats pel caràcter d'aquestes trobades que, no obstant de les seues determinacions, són llocs i temps de construcció de noves condicions. Inclusió i creació concomitants, perquè el diàleg es dóna sobre l'estable i sobre l'inestable de la relació amb l'alteritat. És per això que som, en una veu, moltes veus" (Geraldi, 2005, p.17).*

Els diferents tallers de creació artística van oferir un espai i un temps perquè aquestes dimensions fossen revelades i potenciades i, a través de les sessions de *feedback* individuals i col·lectives, l'equip pedagògic va inserir la reflexió sobre la transferència d'aquestes competències per a les altres esferes de la vida dels participants.

Aquestes sessions de *feedback*, que transcorren de forma paral·lela als tallers artístics, orientats per l'equip pedagògic, se sustenten, d'una banda, sobre el material arreplegat per l'equip a través de l'observació participant i, per l'altra, en el procés de reflexió/discussió estimulat en el grup, o siga, no es pretenia que fóra a penes una progressió individual sinó sobretot una construcció col·lectiva. Considerant el perfil del grup de participants (fracàs i abandonament escolar), aquest procés, que es va traduir en el reconeixement de competències personals i socials i partir dels tallers artístics, va tindre efectivament un efecte transformador, perquè, per a la majoria d'aquests joves, va ser la primera vegada que van rebre un *feedback* positiu i constructiu del seu comportament en un context formatiu.

Aquest efecte transformador i coconstruït es basa en la premissa, definida per Paulo Freire, que

> *"El subjecte pensant no pot pensar sol; no pot pensar sense la coparticipació d'altres subjectes en l'acte de pensar sobre l'objecte. No és un 'pense', sinó un 'pensem'. És el 'pensem' que estableix el 'pense' i no el contrari. Aquesta coparticipació dels subjectes en l'acte de pensar es dóna en la comunicació. L'objecte, per açò mateix, no és la incidència terminativa del pensament d'un subjecte, sinó el mediador de la comunicació. D'ací que, el contingut de la comunicació, no puga ser comunicat d'un subjecte a un altre"(1983,p.44).*

Es pretenia així, a través de les sessions de *feedback* potenciar una coconstrucció del saber reflexiu, on els participants eren estimulats a reflexionar sobre el procés i sobre ells mateixos.

D'esta manera, a través d'un procés d'auto i d'hetero avaluació, a partir dels diferents objectius pedagògics i criteris de validació, es va materialitzar el procés de certificació, convalidat pel Servei d'Educació Contínua de la FPCEUP.

4. Presentació dels resultats

> *En el projecte RESSONAR les dinàmiques i els processos de creació artística es van orientar per al desenvolupament de competències personals i socials i competències d'ocupabilitat d'ús transversal en diverses dimensions de la vida. Aquestes competències personals i socials corresponen a allò que en anglés es designaria com* soft skills. *Les competències personals i socials són, per tant, atributs i capacitats que permeten a l'individu millorar les seues interaccions amb els altres i amb el món al seu voltant (Heckman i Kautz, 2012; Harding, Wyse, Dobson i Morenoff, 2014).*

El desenvolupament i la validació d'aquestes competències partia del supòsit que els subjectes posseïen a priori un conjunt de sabers, les sessions artístiques i de *feedback* del qual vindrien a potenciar. Aquesta assumpció es basa en la idea, defensada per Freire que: a) l'educand té coneixements que no poden ser oblidats en l'acte d'aprendre; b) el coneixement es forma en relació amb la realitat; c) es coneix allò que s'ha desconegut partint del que coneix; d) allò que s'ha conegut és, en l'adult, centrat en la seua pròpia realitat (Barreto, 1986).

Entre les competències personals i socials perseguides en el treball de RESSONAR es troben les relacions interpersonals (específicament en els vessants de comunicació, gestió de conflictes i de treball en equip), la gestió de tasques i reflexió sobre els aprenentatges realitzats (o siga, metacognició), que és essencial per a l'autonomia del subjecte en la mesura que es referix a les seues capacitats de desenvolupar, monitoritzar i avalar plans d'actuació.

En el quadre de la supervisió cientificopedagògica del projecte i de la certificació del desenvolupament de les competències personals i socials dels participants, es va desenvolupar una taula d'anàlisi de les seues aptituds i comportaments. Aquesta taula (Taula 1) va constituir la base per a l'avaluació dels integrants del projecte. A partir d'un conjunt d'objectius d'aprenentatge, es van definir els respectius criteris d'avaluació, que posteriorment es feren operatius a través d'indicadors observables.

Com s'ha dit anteriorment, per a poder implementar aquest procés d'avaluació i certificació, la tècnica de l'equip pedagògic va assistir a la gran majoria de les sessions, participant activament al procés de construcció artística. Per a evitar un allunyament i

una inhibició per part dels participants, la tècnica participava en totes les activitats proposades pel monitor responsable de la component artística. Al mateix temps, tenia un punt privilegiat d'observació i d'una interacció més pròxima amb els subjectes, la qual cosa va permetre arreplegar de forma més fàcil els indicadors necessaris a l'avaluació de les competències. Com a resultat d'aquesta participació i observacions sistemàtiques es van produir informes diaris referits a les avaluacions parcials dels participants.

Taula 1

Objectius generals	**Criteris d'avaluació**	**Indicadors**
1. DESENVOLUPAMENT PERSONAL I AUTOCONFIANÇA	1.1. Identificació i desenvolupament de les competències personals 1.2. Autonomia i confiança	Manifesta consciència i satisfacció relativament a les seues competències/Aconsegueix identificar les competències que li agradaria desenvolupar/S'expressa lliurement i defén la seua opinió/Actua sense sentir-se intimidat pels altres/Aconsegueix gestionar l'estress i la frustració/Té una postura crítica i reflexiva
2. COMUNICACIÓ EFICAÇ Ser capaç de comunicar eficaçment	2.1. Competències d'escolta activa 2.2. Comunicació amb línia amb els altres	Fa preguntes que demostren interés/Fa concessions i té una postura assertiva/Aconsegueix identificar les emocions i enfrontar-se a elles/Aconsegueix escoltar activament/Aconsegueix col·locar-se en el lloc de l'altre/Comunica de forma no verbal a través del contacte visual i/o el llenguatge corporal
3. RELACIONS INTERPERSONALS I TREBALL DE GRUP	3.1. Pro-activitat i cooperació 3.2. Competències de col·laboració i treball en equip	És entusiasta/motivador del grup/Pren iniciativa/Es preocupa i ajuda els altres, donant-los coratge/Fa critiques constructives/Feedback positiu/S'adapta amb facilitat als canvis/Proposa idees innovadores/Demostra capacitat de compromís/Accepta les decisions del grup
4. GESTIÓ DE TASQUES Demostrar competències d'ocupabilitat al llarg del treball en grup	4.1. Competències de planificació i gestió de tasques 4.2. Flexibilitat en la resolució de problemes 4.3 – Assistència	Completa les tasques dins dels terminis estipulats/Demostra competències de gestió de temps/Acudeix a les sessions/Segueix les instruccions/Identifica els problemes/Supera desafiaments amb ajuda o sense
5. APRENENTATGE I REFLEXIÓ Demostrar capacitat de reflexió al voltant de les seues competències d'ocupabilitat	5.1. Identificació de competències necessàries per a desenvolupar la seua ocupabilitat en el futur 5.2. Planificació del desenvolupament de competències per a ocupabilitat futura	Té una actitud positiva enfront del treball/És responsable/Segueix les instruccions i la supervisió/Accepta crítiques constructives

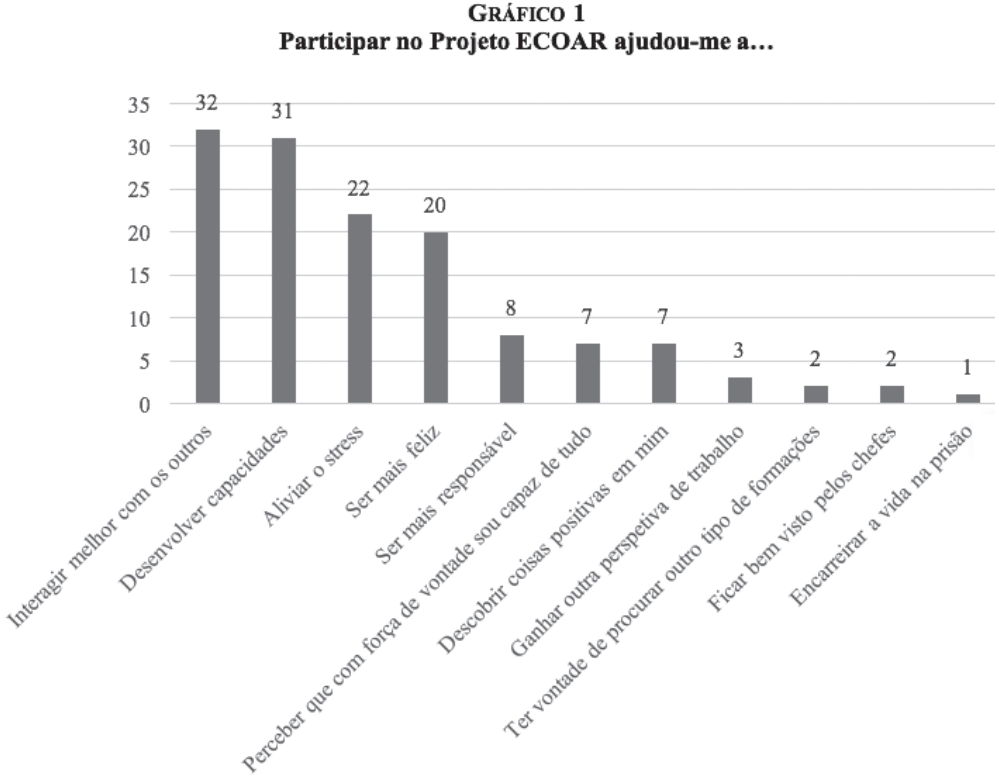
Competències certificades per la FPCEUP	
Escolta activament	S'expressa lliurement
Qüestiona	Actua sense sentir-se intimidat
Concedeix i manté una postura assertiva	Empatia
Identifica les emocions i s'enfronta bé a elles	Gestiona l'estress i la frustració
Proposa	Postura crítica i reflexiva
Acudeix	Es col·loca en el lloc de l'altre
Col·labora	Comunicació no verbal
Motiva	Fa crítiques constructives
Proactiu	S'adapta al canvi
Preocupat pels altres	Accepta decisions
Flexible	Supera desafiaments
Puntual	Creatiu
Gestiona el temps	Actitud positiva
Conscient de les seues competències	Responsable
Identifica les competències que li agradaria desenvolupar	Accepta crítiques constructives
Identifica els problemes	Compromés
Compleix amb els terminis	

Per tal que aquesta recollida de dades tinguera un impacte positiu en els participants va haver-hi un moment, a mitjan procés de cada grup de treball, designat pel *feedback*, on l'equip pedagògic orientava una sessió de grup amb el principal objectiu de tornar a cada participant les dades de l'observació realitzada fins al moment i la respectiva identificació de les competències. Aquesta sessió va tindre, en tots els grups de treball, un impacte prou positiu, una vegada que la identificació de les competències i la seua exposició al grup contribuïren clarament com a reforç per a l'autoestima individual i de grup, reflectint-se encara en una evident millora de la prestació del grup en les sessions següents.

Després de la presentació de l'espectacle final de cada grup de treball es va realitzar una segona sessió de *feedback*. Aquesta més orientada a compartir aspectes positius, negatius i per a millorar; des del punt de vista dels participants, la majoria de les vegades aquesta es va realitzar de manera més informal. Aquestes sessions de *feedback* van constituir, així, uns moments fonamentals de reflexió sobre els aprenentatges realitzats. De forma simultània, van constituir també ocasions d'aprofundiment de la relació entre l'equip tècnic i els participants, en una lògica de comunicació transparent i honesta, i també de treball sobre les relacions a l'interior del grup dels participants, que van tindre l'oportunitat d'exposar-se i exposar els seus punts de vistes sobre tot el procés.

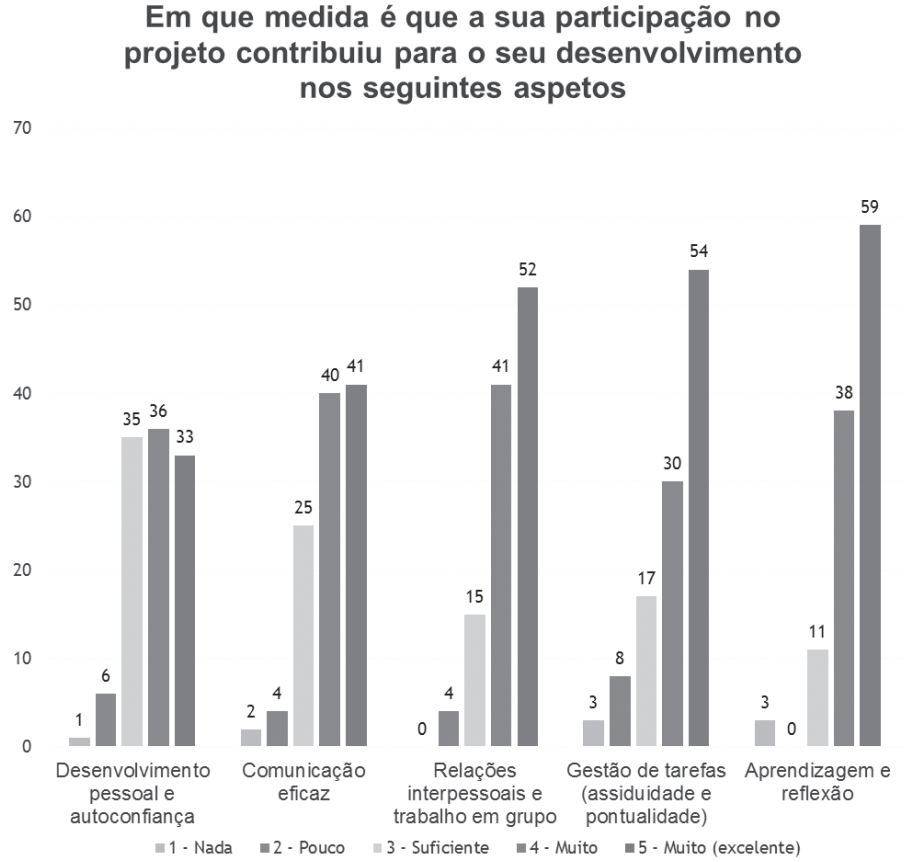
L'última fase del procés de pràctica i avaluació de les competències personals i socials va ser constituïda per sessions de treball individual, amb tres objectius fonamentals:

1. Esbrinar la naturalesa dels impactes positius i negatius del projecte per a cada participant i de quina forma aquest haja contribuït a la millora del seu desenvolupament personal i la seua autoconfiança; comunicació eficaç; relacions interpersonals i treball de grup; gestió de tasques; reflexió i aprenentatge;
2. Promoure una autoavaluació dels participants en el sentit de tindre una autoresponsabilització i consciència pel que fa al seu treball/evolució;
3. Transferir el treball d'identificació de competències realitzat en l'interior del projecte per a l'esfera professional, a través d'un conjunt de qüestions i de la producció de dinàmiques promotores de reflexió i d'una conseqüent perspectiva d'un rumb professional continuable en un futur



El gràfic 1 sistematitza les percepcions dels participants pel que fa als beneficis que el projecte RESSONAR els va proporcionar; emergeixen dos aspectes que els joves van valorar com benèfics de la seua participació: la promoció de la interacció i el desenvolupament de capacitats, seguits per l'abast d'un estat emocional més feliç i pacificador.

Amb major detall es poden observar en el Gràfic 2 les percepcions dels participants referides a l'impacte del projecte en les 5 àrees que enquadren els objectius de l'aprenentatge.

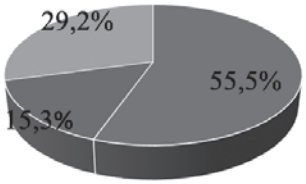


En la seqüència del treball realitzat, el Gràfic 3 representa el percentatge dels joves les competències d'ocupabilitat dels quals van ser certificades. Veiem que el 55,5% dels participants van ser certificats per la FPCEUP, adquirint així una cer-

tificació de les competències; un 15,3% van obtindre un diploma de participació al PELE i el 29,2% van abandonar. És important subratllar la diferència entre els dos tipus de certificats. El primer va ser entregat només als joves que van demostrar les competències referides a la Taula 2; mentre que el segon va ser atorgat als joves que, encara que van romandre en el projecte fins al final, no van aconseguir el número mínim de competències, per aquesta raó van obtindre un certificat de participació al PELE.

Presentem ací alguns extractes, no menys importants, dels discursos dels participants que il·lustren la seua percepció sobre el Projecte i que coincideixen amb els gràfics anteriors.

GRÁFICO 3
Taxa de Certificação



- Certificados (certificado de validação de competências FPCEUP. N=112)
- Participantes (diploma de participação PELE. N=31)
- Desistentes (N=59)

"Em sentia oblidat ací dins i aquesta participació va ser un inici per a encarar la meua vida en la presó. Em van donar treball i tot". (Participant de l'establiment Carcerari de Val do Sousa)
"Porte pres 6 anys i mai ningú m'havia dit que tenia tantes competències. Em vaig quedar orgullós de mi mateix". (Establiment Carcerari de Val do Sousa)

"Ací em sentia tranquil i vaig aprendre a confiar en l'amor de la música. Açò em va donar força en el cor." (Establiment Carcerari de Santa Creu de Bispo – Clínica Psiquiàtrica)
"Ens pensem que no som res i ací ens vam adonar que tenim valor". (Establiment Carcerari Especial de Santa Creu de Bispo – Clínica Psiquiàtrica)
"M'ajudà a dormir i a dormir millor, millor que amb els medicaments". (Establiment Carcerari Especial de Santa Creu de Bispo – Femení)
"El feedback em va alçar l'autoestima. Va ser una valoració molt gran" (Establiment Carcerari Especial de Santa Creu de Bispo)
"Ací vaig percebre que amb cadenes també podem ser lliures". (Establiment Carcerari Especial de Santa Creu de Bispo)

5. Avaluació externa

En l'àmbit del Projecte RESSONAR va ser realitzada una avaluació externa, a càrrec de l'Àrea Transversal d'Economia Social de la Universitat Catòlica Portuguesa (Porto), representada pel Professor Doctor Américo Mendes.

A través de la metodologia adoptada (Mendes 2006, 2014, 2015) no es van avaluar només els resultats imputables al projecte en el curt, mitjà i llarg termini, sinó també el seu procés de preparació i d'implementació.

Com a resultat de l'avaluació realitzada van ser identificats 9 indicadors referents als valors creats pel Projecte, o siga: el valor lúdic; d'identitat; creatiu; cognitiu; comunicatiu; potestatiu; estètic, emotiu i eudemònic; d'ús i d'intercanvi; organitzatiu, cercles virtuosos i sostenibilitat del projecte.

> *"La capacitat del projecte per a trencar 'cercles viciosos' i desencadenar 'cercles virtuosos' en la seua població objectiu i en les altres parts interessades és un bon indici sobre la seua sostenibilitat perquè és amb les dinàmiques d'aquest tipus que es donen mobilització i convergència dels esforços, en el sentit de procurar els recursos necessaris per a donar continuïtat i aprofundir les activitats del projecte" (Mendes, 2016 cit in Mota 2016).*

L'equip d'avaluació externa destaca tres recomanacions per a millorar:

1. La possibilitat de complementar les activitats amb altres activitats de formació professional en les quals els participants puguen participar posteriorment per a desenvolupar les competències emergides;
2. Assegurar la sostenibilitat econòmica d'aquest tipus de projectes, que depén essencialment de fonts de finançament relatiu a contribucions voluntàries d'entitats privades i/o de finançament públic;
3. Perquè siga possible mesurar els efectes directament imputables al projecte, hauria d'incorporar-se en la concepció i en la implementació dels futurs pro-

jectes una estratègia de delineació experimental amb una població objecte i una de control. Amb el mateix objectiu seria també desitjable implementar estudis longitudinals seguint els recorreguts de vida dels participants (Mendes, 2016 *cit in* Mota 2016).

6. Conclusió

Els resultats sintetitzats anteriorment mostren que els reclusos tenen una percepció clarament positiva de la seua participació en el projecte. S'assenyala que les interaccions personals i la gestió de les tasques són els elements comportamentals en què els participants van identificar les millores més evidents. Des del punt de vista intersubjectiu, els participants van indicar molt clarament que van tindre grans beneficis en la seua capacitat de reflexió sobre les seues competències d'ocupabilitat.

Creiem que van ser diversos els elements diferenciadors inherents a aquest projecte que van conduir als resultats presentats. Per descomptat, l'aposta per un equip multidisciplinari, fet que va permetre una pluralitat de mirades i la producció d'interpretacions més cohesives, enriquides i reflexionades. La presència dels elements integrants de l'equip pedagògic en la majoria de les sessions va permetre també el desenvolupament de relacions de major proximitat i la reducció de les barreres relatives a allò desconegut, a més que en aquest àmbit els tutors tingueren un paper determinant.

Les sessions intermèdies de *feedback* van revelar moments molt significatius des del punt de vista de l'impacte de la identificació de les competències i la seua posterior presentació al grup va fer d'aquest moment una evident evolució dels participants en les sessions següents.

Finalment, en termes més conceptuals, la utilització de la terminologia "validació de competències" en compte "d'avaluació", més usada en contextos formatius, va traduir la perspectiva d'allò que els individus poden posseir, de fet, en un conjunt de competències que mai els van ser reconegudes i que moltes vegades no tenen consciència de posseir.

Referències bibliogràfiques

Barreto, José (1986). *A educação de adultos na* ótica *Freiriana*. Retirado de http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/Educacao_de_Adultos_na_otica_Freiriana.pdf

Bureau of Democracy, Human Rights and Labor (2015). *Country reports on human rights practices*. United States Department of State. Retirado de http://www.state.gov/j/drl/rls/hrrpt/humanrightsreport/index.htm#wrapper

Cruz, Hugo (Coord.) (2015). *Arte e comunidade*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Fletcher, Del Roy, & Dalgleish, Karl (2012). *An evaluation of the personal effectiveness and employability through the arts project*. Reino Unido: Sheffiel Hallam University. Retirado de http://www4.shu.ac.uk/research/cresr/sites/shu.ac.uk/files/eval-effectiveness-employability-arts.pdf

Foucault, Michel (1999). *Vigiar e punir*. Editora Vozes: Petrópolis.

Freire, Paulo (1983). *Extensão ou comunicação*? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Geraldi, João (2005). A linguagem em Paulo Feire. Educação, *Sociedade & Culturas*, 23, 7-20.

Goffman, Ervin (1974*). Manicômios, prisões e conventos*. Editora Perspectiva: São Paulo.

Harding, D. J., Wyse, J. J. B., Dobson, C., & Morenoff, J. D. (2014). Making ends meet after prison. *Journal of Policy Analysis and Management*, *33*, 440-470. doi: 10.1002/pam.21741

Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on competências pessoais e sociais. *Labour Economics*, *19*(4), 451-464. doi: 10.1016/j.labeco.2012.05.014

Mendes, Américo (2006). Implementation analysis of forest programmes: Some theoretical notes and an example. *Forest Policy and Economics*, *8*, 512-528.

Mendes, Américo (2014). Values human beings give to goods and services and the economy of communion. *Revista Portuguesa de Filosofia*, *70*(1) 94-110.

Mendes, Américo (2015). Metodologia de avaliação de projectos de economia Social. Porto: ATES – Área Transversal de Economia Social, Universidade Católica Portuguesa.

Mota, Maria João (Coord.) (2016). *Arte e cidadania em contexto prisional: Percursos do projecto ECOAR [Art and citizenship in prison context: Paths of the ECOAR project]*. Porto: PELE.

Aprendre, un procés de lluita i de transformació d'un mateix i del món que ens envolta

Isaac Padrós (estudiant del CFA Girona) i Miquel Blanch (mestre del CFA Girona)

☆

Aquest article pretén acostar-vos a una part de la nostra història i no ho podem fer sense parlar de Paulo Freire. La lluita que hem portat conjuntament estudiants i professorat en defensa d'un lloc de treball bàsic pel nostre centre té un contingut de pedagogia freireana.

1. Un cop d'ull per la història

L'Escola d'Adults de Girona, ara CFA GIRONA, ubicada a la ciutat de Girona, té un projecte d'actuació educativa descentralitzat als barris de Girona. L'escola té una mitjana de 1300 estudiants per curs i una història de 40 anys de pràctica educativa.

Entenem l'educació de persones adultes com una part fonamental de l'educació permanent. Quaranta anys d'història donen per a molt. Hi ha hagut de tot, situacions bones i no tan bones, però sempre amb la mirada cap endavant fent feina i actuant amb un compromís social: des de les primeres experiències a Les Pedreres- Torre Alfons XII pels volts del 1976, que reflectien l'inici d'un model pedagògic i d'un tarannà en la pràctica educativa que ens ha orientat i acompanyat (amb variants) fins ara. És motivador fer una volta per exemple a les aules del barri de Santa Eugènia; encara s'hi veu

aquest esperit de desafiament d'un model educatiu que vol combatre l'analfabetisme que encara persisteix, i també la idea que a una part del món li "toca" obeir o ser explotada. Som, i volem seguir sent, una escola de persones adultes, pública, popular i permanent, una escola lligada a la ciutat de Girona, però també als municipis de les rodalies; una escola que es renova, però també una escola que no renuncia als seus orígens i a la seva identitat; una escola que segueix tenint la voluntat d'acompanyar els nous i noves estudiants i desenvolupar l'esperit crític i constructiu de totes les persones que conviuen en el centre.

Aquesta escola ha estat al peu del canó en la innovació, en el repensar pedagògic, en la millora col·lectiva dels drets laborals dels docents, en la permanent recerca de no parcel·lar l'educació. Hem formulat estratègies, models, projectes multiculturals i interdisciplinars. Hem estat vigilants dels nostres polítics o gestors de l'educació i, quan ha calgut, hem fet denúncies públiques per dignificar els serveis públics. Hem volgut ser coherents a l'hora de disminuir la distància entre el nostre discurs i la nostra acció i hem trencat l'aïllament a què ens han dut les polítiques administratives. Però per davant de tot, aquesta escola ha fet de **la lluita solidària i permanent** el principi bàsic del seu projecte, amb un compromís social i polític com a fil conductor, sense allunyar-nos de la idea que, com molt bé va dir el treballador i poeta Miquel Martí Pol, *Tot està per fer, tot és possible*. Aquesta lluita solidària ha estat molt efectiva en la conscienciació de la gent que participem en aquest entorn i que no podem estar parats davant les moltes injustícies que passen al nostre voltant, moltes vegades silenciades pels mitjans de comunicació. La lluita és un bona eina i per això volem deixar constància per escrit de com l'escola ha fet de la solidaritat un compromís interioritzat constant i una tendresa quotidiana molt saludable.

Des del principi, vam ser impulsors de l'acollida dels i les treballadores de la immigració andalusa i extremenya i, més recentment, de població estrangera. Vam estar al costat de les dones de Srebrenica, que van patir el genocidi més gran del s.XX a Bòsnia. Vam donar suport a la lluita dels pobles txetxè i kosovar per la seva independència, i també a les lluites obreres de les dones de Magnetti i Marelli i dels treballadors de Panrico. Altres lluites que hem volgut compartir han estat la de les ocupacions de terres pels jornalers andalusos, les lluites veïnals i sindicals, les lluites locals contra la variant de Sant Daniel de Girona o suport a la Plataforma NO a la MAT (Línia de Molt Alta Tensió), les lluites pel dret a decidir i la república catalana, pel dret a l'educació, pel dret a una salut pública i gratuïta, pel dret de les dones a ser lliures. Hem donat suport activament a l'acollida de refugiats i participat als espais antiracistes. Hem batallat per fer créixer aquesta escola de manera col·lectiva. Hem estat coherents, des de posicions democràtiques i ètiques, amb el deure d'entendre i respectar les opinions diferents de les nostres.

Un dels camins és reconstruir l'esperança per tal de reconèixer els diferents temps històrics, reconèixer que la lluita és més difícil. El cinisme de la ideologia fata-

lista neoliberal es convertirà en força d'esperança, perquè aquest cinisme i aquest fatalisme no poden durar molt de temps. Les generacions poden canviar, podem construir una realitat diferent. Això passa també per una revisió de la nostra actitud. Ens hem equivocat, segur, però sabem que els errors formen part del procés de conèixer i que són un moment de la recerca del saber. Creiem que hem fet una bona feina col·lectiva.

> *"El coneixement, però, no es transfereix, es crea a través de l'acció sobre la realitat."*
> *(P. Freire, 1984)*

2. 40 anys d'educació pública, popular i permanent.

El nostre projecte obert ha anat escoltant permanentment les noves demandes i necessitats formatives del nostre entorn per tal d'anar formulant els objectius. És així com vam enfocar el curs 2016-2017, plantejant una tasca engrescadora però a la vegada intensa, que ha resultat finalment molt emocionant i satisfactòria: celebrar els 40 anys amb les persones al centre de la pràctica educativa.

A la celebració li vam donar la forma de projecte de curs amb quatre objectius:

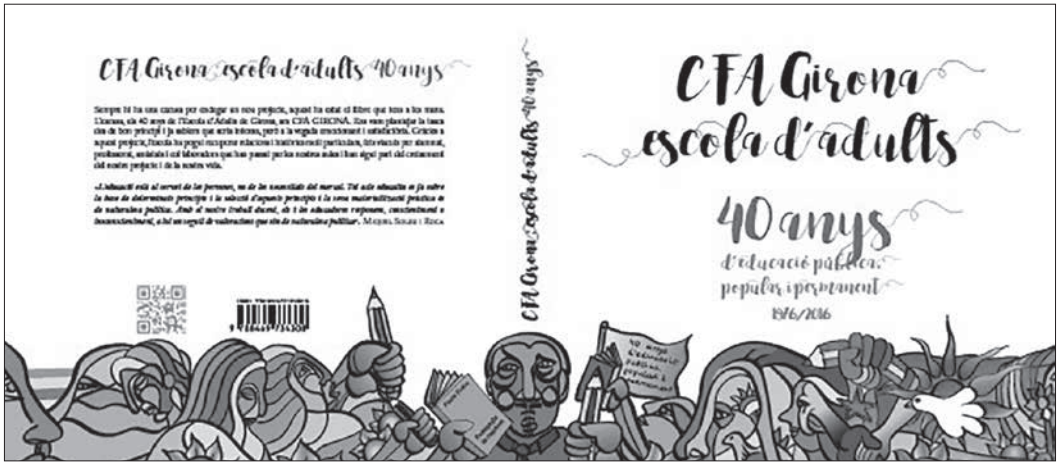
- Donar a conèixer la tasca educativa (bagatge pedagògic) feta al llarg d'aquests anys des del CFA GIRONA - Escola d'Adults, així com la inquietud cultural, el diàleg, la diversitat multicultural... entre professorat i estudiants.
- Fer de la celebració dels 40 anys un recurs educatiu, una radiografia del treball cooperatiu i solidari d'un servei públic que ha comptat amb l'ajut d'agents socials, entitats, organitzacions, col·lectius, institucions, persones del món polític, social, científic...

- Fer de la celebració dels 40 anys un acte d'ensenyar i d'aprendre, una mirada col·lectiva i, a la vegada, una acció sensibilitzadora i educadora en favor de les llengües, de l'alfabetització i del dret de tothom a l'educació.
- Potenciar, mitjançant la programació d'actes oberts, un espai de llibertat i de debat democràtic.

I per tot això calia dotar-nos d'una organització transparent, democràtica, dialogant i participativa fugint de la burocratització, la manca de flexibilitat, les relacions verticals... que tant potencia la nostra administració catalana. El programa final va ser :

- 50 actes al llarg d'un curs des d'una perspectiva transversal, desenvolupant l'esperit crític i constructiu de totes les persones que convivim en el centre i oberts a la ciutat.Els 50 actes van ser repartits de la manera següent: 14 actes programats des de l'equip de coordinació dels 40 anys, 14 actes a proposta dels i les estudiants i entitats, 22 actes a proposta del professorat del centre.
- Edició de material per la difusió del centre.
- Organització d'una festa solidària pels i les refugiades conjuntament amb la Plataforma Girona Acull amb l'actuació de 12 grups musicals.
- Edició del llibre dels 40 anys.

Gràcies a aquest projecte, l'escola ha pogut recuperar relacions i històries molt particulars, fets viscuts per estudiants, professorat, amistats i col·laboradors que han passat per les nostres aules i han sigut part del creixement del nostre projecte i de la nostra vida.



«Una mà i un llapis marquen la línia que defineix l'educació com una arma revolucionària capaç de canviar consciències i mentalitats, i convertir els números i les lletres en les armes necessàries per assolir més equitat social». (Sebas Parra)

Ara bé, no tot són flors i violes; el centre va haver de compaginar aquesta celebració amb la reivindicació de personal administratiu i de serveis (PAS) ja que el govern de la Generalitat té com a criteri: 0 conserges pels centres amb edificis gestionats pel departament d'ensenyament i 0,5 administratius pels centres d'adults. Aquest curs, al nostre centre ens van treure 1 conserge; l'havíem aconseguit amb les lluites de molts anys superant el criteri establert pel departament. Ens vam plantejar si compaginàvem la celebració dels 40 anys amb la reivindicació de personal de consergeria al nostre centre; això podia suposar molt d'esforç, desgast i reducció de la programació dels 40 anys. Tot va ser possible i el que volem explicar és com la lluita per aconseguir personal de consergeria al nostre centre ens va fer reflexionar sobre la pedagogia de Paulo Freire, sobretot des d'una perspectiva pràctica.

El que ve a continuació no és un relat teòric sinó com la praxi col·lectiva (estudiants, professorat i PAS) ens fa arribar a Freire, a la resistència i consciència política i, com molt bé diu *Antonia Darder* en un article a Rizoma Freireano que resumeix el nostre pensament:

"...Una pedagogia problemàtica de la resistència, amb el concepte de Freire de l'alfabetització crítica com la seua brúixola, té per objecte donar suport als estudiants a prendre conscientment consciència del seu context i les seues condicions de vida; per la qual cosa es consciencien més conscientment de les seues opcions i del seu dret emancipador a resistir i a desafiar l'opressió, com a subjectes democràtics i poderosos dels seus propis destins. És en aquest moment quan

Freire va considerar que els estudiants es polititzaven, ja que van guanyar un sentit de consciència crítica sobre com les relacions de poder els afecten a ells i a les seues comunitats. Convertir-se en polititzat implica llavors entrar en un procés evolutiu de consciència pel qual els individus i els moviments socials prenen consciència crítica que la seua participació cívica en el procés històric està directament relacionada amb la seua capacitat de denunciar la injustícia i anunciar un món més just. La resistència, en aquest cas, està fermament ancorada a un procés dialèctic, pel qual els estudiants i les comunitats lluiten per enfrontar les conseqüències de valors, polítiques i pràctiques particulars que amenacen el seu dret a ser. Per tant, la resistència és sovint el precursor d'una consciència més crítica i, com a tal, també ha de vincular al dret emancipador de participar en l'elecció individual i col·lectiva". Més clar, l'aigua.

3. Una lluita i una pedagogia

Un principi bàsic de Paulo Freire era que l'educació sempre és política, perquè sempre s'actua a favor d'algú i en contra d'algú, sempre hi ha un per a què i un per a qui s'actua. *Dolors Monferrer (mestra i membre de l'Institut Paulo Freire d'Espanya)* explica en la seva col·laboració en el llibre "*La lectura i l'escriptura del món de Paulo Freire*" coordinat per Sebas Parra i Pep Aparicio, que "*la lectura del món és la*

base per a qualsevol procés educatiu veritablement significatiu i amb sentit, veritablement polític." I és així com prenem consciència, la conscienciació, que l'educació també és un medi de transformació.

Anem a la praxis. A principis de desembre del 2016, el CFA Girona va crear una comissió per afrontar la "crisi del conserge". La falta d'entesa política entre les administracions públiques de l'Ajuntament de Girona i la Generalitat de Catalunya des del Departament d'Ensenyament va originar aquesta crisi, ja que cap de les dues institucions no volia cobrir la plaça de conserge. En els darrers anys, el centre havia disposat de conserge però amb algun entrebanc pel mig. Hi ha un buit legal en el qual s'aferren i es justifiquen, en comptes de regular aquesta qüestió i establir-la formalment.

Bé, després d'explicar i compartir la situació amb els i les estudiants del centre i després de les diferents trobades, a proposta del claustre de professorat de l'escola es posa en marxa laa comissió per gestionar la crisi. Es demanaven voluntaris d'entre els i les estudiants per formar-ne part. La resposta dels estudiants va ser espontània i efervescent, com la reacció de les espores dels bolets després de les pluges de finals d'estiu.

D'entre tots ells, es van escollir quatre estudiants aparentment ben diferents però amb molts aspectes en comú. La comissió, per part dels estudiants, estava integrada per la Vane Corpas, estudiant de les proves d'accés a la universitat i membre referent del Consell Escolar del Centre, la Cristina Molinero, alumna de diferents cursos (GES, informàtica...) i amb una llarga trajectòria com a estudiant al CFA Girona, en Saady Suazo, estudiant de les proves d'accés a cicles formatius de grau Superior i l'Isaac Padrós, estudiant de les proves d'accés a la universitat. Érem una petita representació de la diversitat i la pluralitat d'estudiants que hi ha al centre. Si una cosa hi ha en una ciutat cosmopolita i europea com Girona són persones adultes amb diferents estils, dinamismes, costums, hàbits i origen. Doncs imagineu-vos en una escola d'adults!

Finalment la comissió estava formada per l'equip directiu, tres professors i quatre estudiants.

La segona setmana de desembre, en una reunió de la comissió i després d'haver tractat diferents aspectes de la "crisi del conserge", la representació dels estudiants dins la comissió va decidir passar a l'acció recollint dades contrastades i sobretot donant-les a conèixer.

Sense ser del tot conscients, ens estàvem organitzant i estàvem duent a terme les tècniques i les ensenyances d'un dels pedagogs més grans del segle XX, en Paulo Freire. Aquest llicenciat en dret brasiler que exercia de mestre, deia que la cultura ha de ser popular i ha de ser compartida i mitjançant la cultura compartida i popular hem de fer política popular.

Prenent consciència de la gravetat del problema, teníem clar que l'únic factor que teníem a favor era el moviment de l'alumnat. Necessitàvem donar veu als nostres companys i companyes. S'havia de fer política popular mitjançant el coneixement per part de tots de l'autèntica situació i de la gravetat del problema. Primer era un conserge, després seria un mestre i amb el temps l'escola desapareixeria i haurien aconseguit privatitzar l'educació. La cultura i el coneixement ja no serien mai més populars. I no cal que us diguem que un poble analfabet, desinformat i menyspreat culturalment és un poble sotmès i dominat.

El primer pas que vam dur a terme fou preparar un full informatiu que vam imprimir amb els nostres diners. Volíem plena llibertat de moviments i de gestió. Vam recollir dades oficials de la web d'IDESCAT i les vam representar en el fullet. Un cop el vam tenir a punt ens vam dirigir a l'equip directiu del centre i els vam demanar fer una ronda de visites breus i contundents a cadascuna de les classes per transmetre la situació i sacsejar els i les estudiants. Aquest fullet va arribar fins i tot a les mans de diferents partits polítics de la ciutat.

Es va crear un diàleg entre els i les estudiants, i ràpidament la situació del CFA i la consciència del problema es va escampar com una gota d'oli. Per fi tothom tenia dades i tothom podia opinar. Podem estar ben segurs que les pràctiques del pedagog funcionen!

Teníem una estratègia molt clara. Volíem fer una primera ronda per totes les classes abans de les festes de nadal i una segona ronda, just a finals de gener, per tal d'arribar a les portes de febrer organitzant una manifestació pacífica i tan nombrosa com pogués ser a davant del parlament a Barcelona.

Ens havíem i ens volíem fer sentir!

La resposta dels alumnes de l'escola va tornar a ser explosiva i engrescadora.

Quan entràvem a les classes amb el fullet, amb aquelles dades i amb aquell missatge tan clar i contundent, es respirava un silenci propi d'examen amb una atenció absoluta. Al finalitzar l'exposició sovint esclataven aplaudiments i es respiraven ganes de mobilització. Aquella situació no deixava ningú indiferent.Tot plegat ens va fer pensar que hauríem de posar-nos en contacte amb les altres escoles d'adults de Catalunya que estiguessin en la mateixa situació.

Mentrestant, la comissió i la direcció del centre vam sortir en diferents ocasions als mitjans de comunicació locals. En una entrevista a TV Girona el professorat va expressar el neguit, la preocupació i la sensació d'estar desemparats amb un estil propi dels grans comunicadors i dels grans lluitadors pels drets fonamentals.

Quan tot començava a agafar força i fins i tot havíem fet arribar al President de la Generalitat la nostra preocupació pel desengany que estàvem vivint per la falta d'entesa política, les coses van fer un tomb. La direcció del CFA va rebre la notificació de l'administració que tindrien un conserge a unes hores convingudes però insuficient. També els van comunicar que tinguessin molt clar que el curs següent no disposarien del conserge. Quedava ben clar que els CFA eren i són el parent pobre de l'educació pública a Catalunya, la part invisible del sistema educatiu.

A la nostra reivindicació com a centre li vam donar en tot moment una dimensió de lluita col·lectiva ja que hi ha altres centres que també tenen aquest problema de manca de personal PAS tot i que no l'exterioritzen. Vam comptar amb el suport de la Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya (organisme assembleari constituït pels sindicats d'ensenyament CCOO, CGT i USTEC-STEs i els i les representants de les escoles d'adults públiques) que va fer seva la reivindicació plantejant un pla de lluita; de l'esquerra parlamentària de Catalunya perquè fes pressió al govern de la Generalitat i fessin arribar que calia un canvi de criteri respecte al personal PAS en els centres d'adults; del síndic de greuges de Catalunya, que ha elaborat un informe de la situació i ha dictat a favor de la nostra demanda; i més de 30 entitats gironines que han signat el seu suport a la nostra lluita.

Cal dir que aquesta lluita ha donat fruit al nostre centre iniciant aquest curs amb certa normalitat respecte a la consergeria: una persona a plena jornada i una altra quasi a mitja jornada. No ens conformem i estem a l'espera que el Parlament de Catalunya, a través del grup de treball creat per la formació d'adults, faci factible el canvi de criteri de PAS als centres d'adults.

Permeteu-nos tornar a fer esment a Paulo Freire. Ell deia que l'educació, els coneixements i la cultura han de ser compartits i populars per tal d'enfortir el feble i per tenir coneixement i capacitat per pensar, per opinar, per fer política i passar a l'acció. Una descoberta que vam fer col·lectivament, i sobretot els qui formàvem part de la comissió, va ser la lectura d'una part de l'obra de Paulo Freire. També vam organitzar durant els actes del 40 anys un cercle de lectura a partir d'una de les seves obres *"La lectura i l'escriptura del món d'en Paulo Freire"*. Creiem que el recordarem sempre.

Només cal encoratjar-vos i recordar-vos a tots que quan arribi el curs vinent haurem d'ajuntar-nos de nou i haurem de fer exactament el mateix, amb la diferència que serem molt més. Estiguem estudiant o treballant, haurem de recórrer als nostres companys i companyes per recordar-los en tot moment d'on venim.

Visca la llibertat de totes les persones a esdevenir educades per tal de pensar, opinar, decidir i actuar amb coneixements!

> *Mai no vaig poder entendre l'educació com una experiència freda, sense ànima, en la qual els sentiments i les emocions, els desitjos, els somnis, haguessin de ser reprimits per una espècie de dictadura racionalista.*
> *(Paulo Freire)*

5. Annex

Benvolguts companys i companyes,

Imagino que si estem estudiant, possiblement, és per canviar alguna cosa en les nostres vides. Tots volem millorar algun aspecte personal o col·lectiu. Us puc dir per experiència que podem fer molt més del que ens imaginem. Ningú ens pot dir què som i què no som capaços de poder fer.

Tenim al davant una oportunitat molt bona per començar a canviar alguna cosa de les nostres vides i de les vides de moltes persones que no coneixem. Fem-ho amb convicció i seguretat perquè de ben segur que estarem contribuint a fer valdre els nostres drets.

Com a perjudicats directes d'aquesta situació només podem fer dues coses:

Podem no fer res de res i permetre que el sistema segueixi fent el que més li convé. Deixar que ara desaparegui un conserge i amb el temps acabi desapareixent l'escola CFA Girona i darrere seu, les nostres oportunitats i somnis, juntament amb molts llocs de treball. Si ara no fem res i no ens queixem, quan aquestes decisions segueixin afectant el transport sanitari, els serveis hospitalaris, els cossos de seguretat, els bombers, les pensions, la llei de dependència, les ajudes menjador i moltíssims aspectes més que repercuteixen directament en les polítiques socials que ens protegeixen a tots, no us queixeu. Després no digueu que la culpa és dels polítics, perquè nosaltres som tant o més responsables que ells.

L'altra cosa que podem fer és ben clara, seriosa i compromesa els uns amb els altres. Podem lluitar junts contra aquest sistema monstruós que cada cop més pretén reduir a la mínima expressió els nostres drets.

Hem de saber dir prou! Ja està bé!

Només volem allò que ens correspon. Som un país civilitzat i avançat. Un país format per persones molt diferents però persones civilitzades i avançades, persones lluitadores i defensores dels nostres drets.

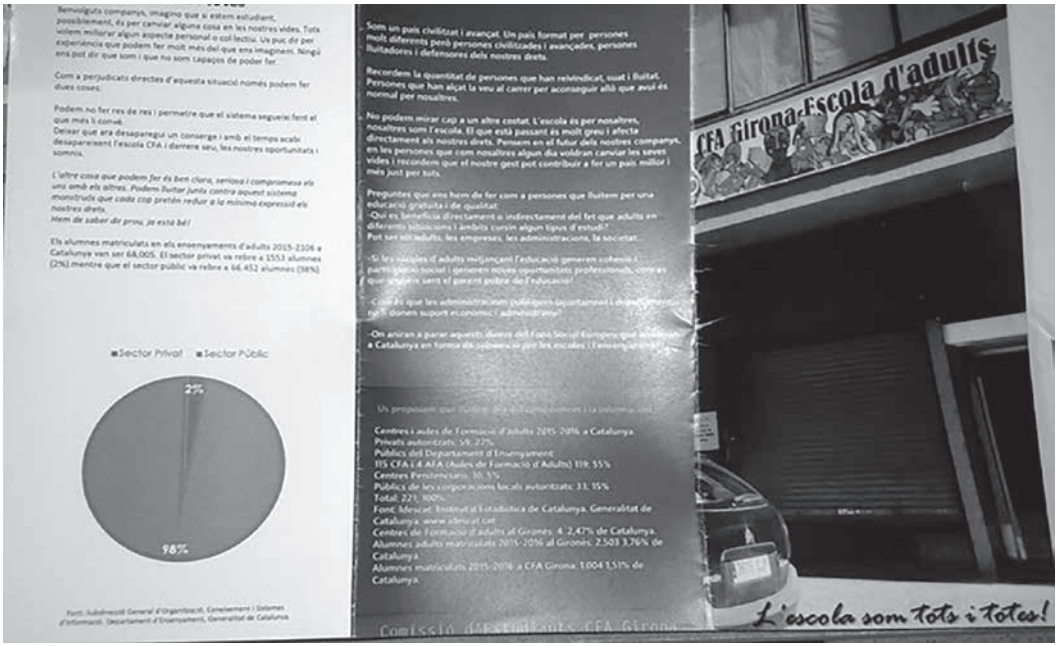
Recordem la quantitat de persones que han reivindicat, suat i lluitat. Persones que han alçat la veu al carrer per aconseguir allò que avui per nosaltres és normal.

No podem mirar cap a un altre costat. L'escola és per a nosaltres, nosaltres som l'escola.

No podem venir a classe com si no passés res, com si tot plegat no anés amb nosaltres.

No podem venir pensant només en l'examen. No podem ser tan egoistes i comportar-nos com es comporta aquest sistema tan destructiu i poc resolutiu.

Ens estem enganyant.



Tríptic informatiu (elaborat per la comissió d'estudiants del CFA Girona)

El que està passant és molt greu i afecta directament els nostres drets. Pensem en el futur dels nostres companys, en les persones que com nosaltres algun dia voldran canviar les seves vides i recordem que el nostre gest pot contribuir a fer un país millor i més just per a tots. Us proposem que lluitem des del coneixement i la informació. Us fem cinc cèntims de tot plegat amb unes dades.

Font: Subdirecció General d'Organització, Coneixement i Sistemes d'Informació. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Alumnes matriculats als ensenyaments d'adults 2015-2016 a Catalunya.		
Sector privat:	1.553;	2%
Sector públic:	66.452;	98%
Total:	68.005;	100%
El 42,10% del total dels alumnes estem compresos entre els 25 i 49 anys.		

Centres i aules de Formació d'adults 2015-2016 a Catalunya.		
Privats autoritzats:	59;	27%
Públics del Departament d'Ensenyament:		
115 CFA i 4 AFA (Aules de Formació d'Adults)	119;	55%
Centres Penitenciaris:	10;	5%
Públics de les corporacions locals autoritzats:	33;	15%
Total:	221;	100%

Font: Idescat. Institut d'Estadística de Catalunya. Generalitat de Catalunya. www.idescat.cat

Centres de Formació d'adults al Gironès:	4;	2,47% de Catalunya.
Alumnes adults matriculats 2015-2016 al Gironès:	2.503;	3,76% de Catalunya.
Alumnes matriculats 2015-2016 a CFA Girona:	1.004*;	1,51% de Catalunya.

*Són dades del 1r trimestre.
Al final del curs 2015-16 els i les alumnes matriculats van ser: 1408;

Preguntes que ens hem de fer:

- Qui es beneficia directament o indirectament del fet que adults en diferents situacions i àmbits cursin algun tipus d'estudi?
  Potser els adults, les empreses, les administracions, la societat?...

- Si les escoles d'adults mitjançant l'educació generen cohesió i participació social i generen noves oportunitats professionals, com és que segueix sent el parent pobre de l'educació? Com és que les administracions públiques (ajuntament i departament) no li donen suport econòmic i administratiu?
- On aniran a parar aquests diners del Fons Social Europeu que arribaran a Catalunya en forma de subvenció per a les escoles i l'ensenyament?

El centre de formació d'adults (CFA) de Girona rebutja la proposta de reorganització horària del personal d'administració i serveis de què disposa l'escola (una conserge i una administrativa) que els suggereix els Serveis Territorials d'Ensenyament per suplir la falta d'un segon conserge.

Accions que farem:

- *Mantindrem una trobada amb el responsable del Departament d'Ensenyament a Barcelona que tingui un rang superior al delegat d'Ensenyament a Girona, Sr.Josep Polanco.*
- *Mantindrem una trobada amb parlamentaris europeus per exposar-los la problemàtica i preguntar-los per la destinació dels fons social europeus que han de revertir en l'ensenyament d'adults.*
- *Ens trobarem amb diputats gironins al Parlament de Catalunya per conèixer de prop quina part del pressupost del 2017 es destinarà a les escoles d'adults.*
- *Estem pendents de la resposta oficial del Síndic de Greuges.*
- *Ens mobilitzarem junts a Girona i a Barcelona.*

La pedagogia de Paulo Freire: apunts sobre l'experiència en educació bàsica de Persones Adultes.

Angel Marzo Guarinos

Article 26

1. Tota persona té dret a l'educació. L'educació serà gratuïta, si més no, en la instrucció elemental i fonamental. La instrucció elemental serà obligatòria. L'ensenyament tècnic i professional es posarà a l'abast de tothom, i l'accés a l'ensenyament superior serà igual pera tots en funció dels mèrits respectius.

2. L'educació tendirà al ple desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; promourà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos, i fomentarà les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau.

Declaració Universal de Drets Humans *Adoptada i proclamada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, resolució 217 A (III), de 10 de desembre de 1948.*

Paulo Freire entén l'educació com a pràctica de la llibertat, del desenvolupament de les persones i la convivència satisfactòria i plena de les societats. Les experiències amb les que hem treballat per fer efectives aquestes intencions han esmerçar un ventall ampli de mitjans tècnics, materials i de coneixement. Voler fer realitat aquests objectius en cada situació, per a cada grup humà, significa tenir una mirada oberta, conscient i disposar de coneixements i mitjans adequats donat que és una tasca complexa però a la vegada desafiant i gratificant.

En aquest article destacarem algunes aportacions obtingudes a partir de l'experiència educativa amb joves i adults.

La proposta educativa de Freire és radical,[1] és una educació a favor de la persona, de totes les persones, i de la seva autonomia. Aquesta entronca també amb una tradició d'educació progressista a altres llocs del món. Des d'instàncies internacionals com la UNESCO s'impulsa el concepte d'educació permanent o d'Educació al llarg de la vida que suposa obrir espais educatius per a moltes persones i amb ells noves oportunitats. Partim d'una educació permanent que no és una *simple expansió quantitativa de l'educació i la cultura* (Ettore Gelpi, 2007, 30) ja que aquesta educació pot ser tant un instrument de dominació com d'alliberament. Com el ma-

[1] Paulo Freire a *L'educació com a pràctica de la llibertat* apunta un manera d'entendre l'educació que fa possible que aquesta arribi a qualsevol persona, el que ell anomena una "home/dona comú", en oposició a allò que dicten unes elits socials, polítiques o econòmiques. Després de dècades de pedagogia encara incomoda pensar una educació que no sigui la que imposen els programes, les directrius, les ordenances que sovint estan al servei de minories més influents.

teix Gelpi apunta cal una educació que parteixi de la persona: *una educació despersonalitzada implicaria* únicament *l'escolarització de la societat. Per contra, l'educació permanent cal que superi els límits de les escoles, convertint-se en una estructura molt més global i complexa.*

En aquesta pedagogia les persones, joves o adultes, es reconeixen (ens reconeixem) en procés d'aprenentatge permanent, encuriosits per la recerca del coneixement que ens permeti viure millor. La base d'aquestes experiències és acceptar, valorar i fer valdre els coneixements i la força de les persones que estan aprenent. Qui aprèn te la clau de l'aprenentatge, les ensenyants i els ensenyants fem una tasca de mediació, de facilitació molt important però que només és efectiva a partir de l'acció positiva de la persona que aprèn. Gerry i Colin Kirkwood en el llibre *Educación de persones adultes viva. Freire en Escocia* defineix aquest proposta de Freire dient:

> *Freire es refereix a persones reals en les seves relacions mútues i amb el món. Es refereix, sobre tot, a aquells que anomena oprimits, despossetts, colonitzats, envaïts, marginats - i també als seus opressors. Freire creu que la gent oprimida es vista i tractada com a objectes. Els descriu com a immersos en al realitat Aquesta manera de ser percebuts, aquest comportament, els nega la seva humanitat. En canvi, creu que la gent hauria de ser considerada i tractada com a subjectes que poden conèixer i actuar sobre el món, i la seva tasca es emergir de la seva condició immersos i intervenir en la realitat. Per a Freire les persones son éssers conscients que mitjançant el seu treball transformen el món, creant cultura i història.(Kirkwood, G; Kirkwood, C., 2007)*

Hem treballat fonamentalment amb processos d'educació bàsica de persones adultes però aquest tenen paràmetres comuns amb altres experiències de formació professional o d'educació per la convivència i la ciutadania o altres sectors educatius

Aquesta perspectiva educativa té molt a dir-nos en el futur proper. presentarem tres qüestions que considerem bàsiques. La primera sobre els continguts i l'accés a l'educació, la segona sobre el paper del territori i l'entorn educatiu i la tercera sobre a perspectiva la metodològica.

1. Accés, continguts i sentit de l'educació

Bona part de dones i homes d'aquest col·lectius amb els que hem treballat (comunitats gitana, immigrants, població reclusa, nois i nois que han fracassat al sistema educatiu ordinari,...) inicialment, malgrat els seus baixos nivells escolars, manifesten indiferència o rebuig cap l'escola i l'educació instituïda. Aquests grups minoritaris, persones de cultures específiques, en situacions marginals en ocasions es mostren distants no veuen l'educació com una opció de progrés. ¿Vol dir que estan re-

nunciant al seu dret a l'educació? La nostra experiència ens dona uns resultats inequívocs. Quan les dones i homes joves o adults perceben que l'acció educativa va al favor seu i que ells són subjectes amb capacitat de decisió sobre el propi procés educatiu s'impliquen i aprofiten la proposta educativa.

No és un procés senzill ni immediat, i a més està subjecte a una dinàmica permanent de canvi i negociació. Cal un treball previ sobre la percepció que cada col·lectiu té de l'educació perquè aquesta resulti inviable. Fer efectiu el dret a l'educació implica que la persona que és el subjecte de l'educació i el grup social al que pertany reconeguin els beneficis que aquesta acció els aporta. El primer pas és aconseguir un reconeixement interioritzat i compartit amb el grup social proper. Iniciar un procés educatiu comportarà uns esforços i una dinàmica de canvi que pot provocar que el procés es vegi truncat si no hi ha un voluntat consolidada i un suport de l'entorn.

Els mitjans per aconseguir-ho poden ser molts però hem vist com fracassaven les nostres propostes per diversos motius. El primer és fer dels coneixements de la disciplina academicista l'únic eix de vertebració de l'acció educativa. El coneixement de la societat és un valor d'us de primer ordre a l'acte educatiu però no pot ser una llossa que cau sobre el procés com un tot inapel·lable. Els continguts cobren tot el seu valor quan son reconeguts com a útils, aplicables. També quan es poden integrar de forma dinàmica i crítica amb el conjunt de coneixements creences i aspiracions de qui els rep. És imprescindible que la persona vegi que aquest coneixements poden millorar la seva vida i la des seus en algun aspecte nuclear, vital que parteix del moment actual i el transcendeix modificant les condicions d'una realitat que es vol transformar.

Per a moltes persones dels col·lectius amb els que hem treballat l'escola és una entitat estranya als seus interessos, a la seva vida. És necessari recuperar la seva capacitat d'influència en el procés i els seu paper en la pressa de decisions. La pedagogia freireana reconeix i posa en joc autoritats mútuament reconegudes. L'educació és l'exercici d'aquesta força en un sentit nítid i compartit en favor de la persona i del grup social al que s'adreça d'educació. La *pedagogia de l'oprimit* implica el rebuig a una visió paternalista o gerencialista. Parteix del reconeixent de que la pedagogia és patrimoni i està al servei de la persona que desitja la llibertat del seus i la seva pròpia. És la pràctica de l'autonomia en la propi exercici pedagogia. I és de relleu en un moment en el que es propugna una educació tecnicista que atribueix cada vegada més poder a l'educador per sobre de l'educand, als equip directius per sobre dels educadors i als patrocinadors per sobre d'aquest que coneixen i treballen a prop de la realitat educativa. En aquest moviment hi ha qui discuteix el caràcter democràtic de l'educació. La democràcia en el sentit radical de la paraula està en el ADN de les experiències que hem dut a terme. A més com diu Joan Subirats *l'educació entesa com un relat que es vincula al factor d'autonomia personal fa que una societat sigui més capaç de reaccionar davant els reptes col·lectius* (Subirats, 2010).

Parlem d'una pràctica que es mou en un entramat complex perquè cal conèixer, reconèixer i respectar el punt de sortida de tots els agents que intervenen en l'acció educativa. A més de clarificar l'objectiu comú i trobar un consens en el mitjans que cal esmerçar per aconseguir-los. Cal tenir cura del procés perquè el resultats no són només al punt d'arribada, al final del procés sinó els que es donen al llarg de tot el trajecte desenvolupat. Educar no és acumular sinó recrear el coneixement.

Aquets coneixement impliquen

> *"veure i viure experiències articulades contemplant la possibilitat de variades respostes i combinació de respostes, d'anades i tornades, més enllà de qualificacions apriorístiques, de progressions i regressions. Seria una manera de considerar que en l'esdevenir de les experiències i respostes existencials una edat no elimina l'altra, sinó que la conté." (Lloret, 2009, 34)*

2. Educació i comunitat

Per fer possible l'accés a l'educació però cal mantenir una activitat de manera que es puguin assolir els objectius que hem consensuat i anem redefinint.

Les accions acadèmiques ordinàries esdevenen en ocasions inviables per a segons quins col·lectius o contexts. Un canvi d'horari o del lloc a on es realitzen les activitats, la conformació dels grups, el seguiment dels educands fan possible o no el procés educatiu.

Una educació que parteixi del coneixement i la consideració de les característiques de la comunitat permet arribar a col·lectius que es pensava inaccessibles i constituir espais compartits d'aprenentatge malgrat la distancia inicial. Aquesta educació parteix del territori.

Una acció educativa de base no pot ser uniforme, ni aliena a les característiques de la llengua, la cultura, l'economia, les condicions socials i molts altres elements de relleu. Com exposa Edgar Morin l'educació en un marc actual cal que abordi

> *l'ecologia de l'acció que ens indica que, des del seu inici, que l'acció es sotmet a inter-retro-accions del medi sobre el que intervé, escapa de la voluntat del seu iniciador i pot anar en sentit contrari de la intenció de partida (Morin, 2011).*

Poder desenvolupar accions formatives eficients significa poder tenir autonomia per organitzar dispositius específics en cada territori. Les solucions homogènies discriminen a col·lectius minoritaris que sovint són els que tenen una major necessitat d'educació.

La perspectiva freireana entén aquesta relació amb l'entorn com l'element que impulsa un aprenentatge amb sentit. Una educació acadèmica convencional que no consideri aquest element esdevé inútil i si s'imposa com a condició per tenir un ajut

econòmic, una prestació, o la condició per accedir a llocs funcions bàsiques esdevé més una rèmora que un ajut.

Una educació de proximitat és el trampolí que pot impulsar a la persona per desenvolupar aptituds que fins al moment no considerava possibles. Hem vist a avis participant en xarxes socials per internet aportant la seva experiència i el seu coneixement, persones ensenyant llengües o coneixements que afavoreixen l'aproximació entre cultures, joves que ajuden a la comunitat amb el seu esforç solidari. L'educació s'impulsa i es potencia amb l'esforç en comú.

L'educació és impulsar processos de transformació personal i col·lectiva. Però aquesta transformació no és només missió de l'escola, és una acció social que depassa els murs de l'escola. L'educació freireana busca la connexió amb els moviments socials, grupals, amb els desitjos dels aprenents per superar les dificultats, cercar nous espais de desenvolupament, resoldre els problemes. La pedagogia esdevé més útil quan som capaços de definir què és el que cal canviar, què ens frena, és la pedagogia que es situa sempre al costat de qui en un sentit o altre es troba oprimit, entenent l'opressió en totes les seves dimensions: social, intel·lectual, afectiva, de limitacions físiques i corporals.

Diríem que també passa el mateix amb l'entorn proper a l'acció educativa. Els grups, les entitats, les institucions que prenen contacte amb l'acció educativa han de rebre un flux positiu i l'escola ha d'aprofitar les oportunitats que l'entorn puga oferir. Més difícil és la relació amb l'entorn més distant, les administracions, els sistema polític i institucional, l'opinió publica general. A aquest nivell caldria un pacte d'estabilitat que permeti a les accions desenvolupar la seva tasca des del territori. És força més difícil fer palesa aquesta relació de reciprocitat tot i que si es mantenen moltes de les iniciatives és perquè es reconeix de fora implícita el seu valor i es considera positiu el balanç recursos esmerçats i beneficis produïts.

Es coneix la tasca de Freire per l'acció amb camperols llatinoamericans sense drets, treballant per sous indignes, sense veu, sense possibilitats d'exercir la ciutadania. Però ¿no trobem situacions com aquesta en la nostra societat, en qualsevol societat? La seva proposta és identificar aquests desafiaments, estudiar col·lectivament com respondre, amb intel·ligència i sentit, i finalment actuar.

3. La pràctica pedagògica

Es diu de l'aportació de Paolo Freire a l'educació que es tracta d'una metodologia. Implica un abordatge metodològic però no és pròpiament una metodologia. Sota el paraigües de la pedagogia freireana podem trobar diverses metodologies. El que comparteixen són un conjunt de principis metodològics. La seva proposta educativa posa un èmfasi especial en el procés educatiu. En el com desenvolupem l'activitat educativa estem abordant ja el propòsit de l'educació. Dit d'un altra manera resultat i procés edu-

catiu són dos elements que van íntimament relacionats. D'aquí que les condicions del procés siguin tant importants i es consideri que s'està tractant d'una metodologia.

Un dels elements en que es basa la seva metodologia és el diàleg. El diàleg ferirà parteix de considerar a cada persona pel profund valor que té. Situa a tots els participants, també als educadors i educadores en un mateix cercle i treballant en un sentit en comú. L'educador no té la patent del coneixement i l'educand ha de participar activament en el procés si efectivament vol fer efectiu el seu aprenentatge.

A través d'aquest procés de diàleg l'educació ha de transitar d'un pensament acrític, ingenu a una consciència crítica. Com a resposta pedagògica va entendre l'aula com un cercle de cultura a on es comparteix entre els participants el continguts, la metodologia, les aspiracions, la direcció els temps i els espais,... Diàleg vol dir treballar per crear un llenguatge comú, entendre el que diu cada persona i cada grup en el seu context, entendre els diferents llenguatges. I quelcom molt important entendre la realitat en el seu procés històric i material.

Freire també ens alerta de que la dinàmica educativa es converteixi en un pur discurs de paraules de conceptes que no connecten amb l'acció quotidiana per transformar-la. I quan l'educació parla de transformació no parla només del canvi de estructures externes, generals, socials sinó també del canvi intern sota la pell de la realitat. Un canvi en profunditat però que afecta a elements petits i que de vegades podem considerar insignificants.

Distorsiona tot el procés pensar l'educació com un acció simple de donar i rebre. Més encara si s'entén això com una operació mercantil. L'escola és l'espai per aprendre però no un supermercat de productes educatius. L'escola permet assolir nous nivell de formació i pot certificar-los si convé de manera que la persona pugui ser útil a la societat en les tasques que aquesta necessita. Però l'aportació l'educació va més enllà del certificat perquè aquest s'adreça a activitats fonamentalment professionals i la persona cal que desenvolupi també altres dimensions com les relacionals, les habilitats personals, la creativitat, la cura de la salut, la relació amb el medi ambient i la societat. La dimensió professional és molt important a la vida adulta però deixar de banda altres dimensions personals o social por ser un error amb conseqüències greus. L'educació comunitària es mou en un camp que treballa amb la persona com una unitat integrada, una globalitat.

Un altre apunt que em sembla nuclear fa referència a les relacions que s'estableixen entre els participants a l'acte educatiu. Crec que el podríem anomenar un sistema de reciprocitats. Trenquem a les relacions unidireccionals: d'aquell que sap al que no sap, del que ensenya al que aprèn, del que té una autoritat acadèmica cap al que està en procés, de l'acreditat a l'acreditat.

El flux de l'educació va en els dos, en els múltiples sentits buscant no una equidistància o un equilibri sinó una relació d'acord i consens. El resultat enriqueix a tots

els participants encara que de diferent manera a cada un d'ells. Si es trenca aquesta relació de reciprocitat l'educació esdevé una càrrega, una imposició, un mal menor. Tant per part de l'educand com de l'educador.

Aquesta pràctica entén que educar significa com proposa Remei Arnau *educar per a les relacions, la relació amb si mateix, amb altres dones i altres homes, amb l'entorn* I des d'aquesta *condició complexa, sexuada i critica (Arnaus, 1998)* recrear el coneixement que ha d'ajudar-nos a resoldre els problemes quotidians.

Entre els diferents agents cal redefinir les fites col·lectives que volem assolir i entre tots hem de veure què és realitzable, que és possible en les coordenades històric-temporals que ens toca viure. Això implica una educació que s'allibera de cotilles organitzatives i va a la recerca de temps, espais, metodologies, relacions, materials útils per a cada situació. És un esforç de creativitat a partir de les persones no dels continguts. Aquest són els instruments al servei de les persones.

Potser distribuir l'educació com en mòduls, nivells, pacs d'aprenentatge és un manera de simplificar i pot ser una manera de fer que aquells que volen aprendre o les persones del seu entorn entenguin que hi ha un procés que té les seves etapes i que ajuda a desenvolupar a competències a adquirir aquells útils al servei de l'educació. L'educació és un coneixement que seran més útils per la vida.

Però aquesta distribució en unitats d'aprenentatge no és un procés lineal ni entén de nivells homogenis i menys en persones joves i adultes que tenen un bagatge d'experiències molt important. L'educació que hem practicat busca que la planificació de grups i l'oferta s'adeqüi a les necessitats de les persones.

Això entra en contradicció en algunes ocasions amb un sistema rígid de planificació i distribució de l'oferta. Uns horaris o un calendari rígid per a un nivell pot condicionar l'accés de les persones. El sistema d'adscripció de les persones als grups no funciona ni seguint una llei de mercat ni tampoc una classificació per continguts acadèmics externs a l'estudiant.

Perquè es puguin conformar grups estables i facilitadors de l'aprenentatge personal i col·lectiu cal entendre que estem davant d'un procés amb moltes variables en joc: els continguts previs dels que disposa la persona, la seva disponibilitat horària, algunes condicions de relleu de la seva de vida quotidiana, les seves aspiracions, el sentit que es vulgui donar a l'educació...

Però, ¿ com desenvolupa aquesta pedagogia amb grups de persones que tenen una llengua o una cultura diferent? Només hi ha un camí, emprendre els trajecte junts i aprendre tots i totes en el propi procés. Educadores com la Mercè Romans va anar al mercat del barri per escoltar a la veïns i veïnes de Can Serra, o altres als carres de Font de la Pólvora iniciàvem el diàleg a la porta de les escales i al carrer. A La Perona als barracons de fusta que servien d'aules provisionals. Al Besòs parlant amb amb les dones paquistaneses mentre compartíem l'aula amb els seus nadons.

Fer possible el dret a l'educació demana escoltar i guanyar-se el respecte per ser escoltat.

En els anys 80 en un conflicte important entre els veïns de barri i la comunitat gitana veïna es va obrir un procés de diàleg de recerca de solucions. Es van arribar a posar sobre la taula els arguments de tots però la situació era molt tensa i estava enquistada. Un fet que la va desembussar. Uns veïns no gitanos van visitar les barraques dels gitanos. Veure, in situ, la seves condicions de vida va canviar la perspectiva de les discussions. De la mateixa manera que als gitanos del barri trepitjar les sales de reunions de l'ajuntament també els va fer canviar. L'acció educativa és la que permet que es produeixin aquests fets substancials, els saben llegir i els saben traduir en accions positives que transformen la realitat.

Quan hem fet cursos de llengua amb grups de dones magrebines al Poble Nou, o amb joves en escoles tallers, quan es constitueixen xarxes d'intercanvi de coneixements o tallers culturals segons les demandes de les persones que ho necessiten es comença a constituir espais d'educació compartida i a trencar les resistències de les que parlàvem a l'inici d'aquest apartat. Quan serveis socials, la biblioteca, l'escola programen accions conjuntament amb els veïns i veïnes es fa efectiu el dret a l'educació de les persones que necessiten especialment *una instrucció elemental i fonamental* en paraules de la declaració universal dels drets.

Les llengües són és el cor de l'aprenentatge com a contingut instrumental i com a vehicles de coneixement. Però també com a identitat, com a construcció col·lectiva, com a esforç per apropar-se a l'altre. Tenir persones que parlen llengües diferents aporta noves perspectives ens obre a la comunicació amb altres cultures. També les llengües han estat i són subjectes de dominació, d'opressió. També la cultura és sempre present en aquesta pedagogia. Cultura vol dir identitat, vol dir referents comuns, creativitat. Respecte per allò que sentim com a propi i recerca de nous horitzons.

4. Una pedagogia de l'esperança

La proposta de Freire ens obre cap a futur però des d'un present renovat, obert. Hi ha pedagogs que han dit que l'educació no té com a objectiu que els educands siguin feliços sinó que aprenguin. Però ¿ no tindrem millor aprenentatge des d'una pedagogia esperançada, que millori la vida de les persones, que es visqui com un treball de confiança crítica i força col·lectiva? No es tracta de vendre una acció espontaneista o regida per al llei del mínim esforç, ni de un *tot s'hi val*. Es tracta de fer convergir esforços per canviar la realitat, *una educació com a pràctica de la llibertat*.

Referències bibliogràfiques

ARNAUS, R. (1998). Metodología para la formación básica o apostar por una metodología de los sujetos visible. Diálogos, Educación y Formación de Personas adultas, 14, 33-42.

Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI (Nota de l'editor: Hi ha traducció al català: Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España)

Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Madrid. XXI (Nota de l'editor: Hi ha traducció al català: Publicaciones del Instituto Paulo Freire de España)

Gelpi, E (2007) Educación Permanente y relaciones internacionales. Xàtiva. Publicaciones del Instituto paulo freire de españa.

Gelpi, E. (2007). *Educación Permanente y relaciones internacionales Xàtiva, València: Edicions del CREC,* Dailogos.red i CCOO –PV

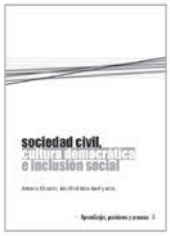
Kirlwood, G. y Kirlwood, C. (2007). Educacion de personas adultas viva. Freire en Escocia. Xàtiva (Valencia): l'Ullal edicions-Dialogos-Instituto Paulo Freire de España.

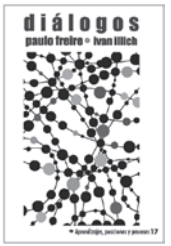
Lloret, C. (2009). Caterina Lloret Carbó. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

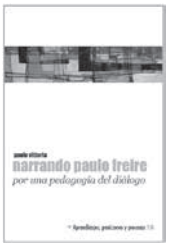
Morin, E. (2011) *La Voie*. France:Editons Fayard

Rodriguez, T. (1998). Comunicación y socio-práxis. Diálogos, Educación y Formación de Personas adultas, 14, 11-20.

Aprendizajes, posiciones y procesos







DISTRIBUCIÓ

PAPER PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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

De la Task Force al Manifesto

Rosa M. Falgàs Casanovas
Presidenta d'ACEFIR

Aquest any, en que l'Associació Europea per l'Educació d'Adults (EAEA) ha declarat el 2017 Any de l'Educació d'Adults a Europa, també se celebra el 30è aniversari de l'Erasmus+.

L'Erasmus+ només té 3 anys, no 30. Podem dir que és el 30è aniversari del programa Erasmus, Comenius, Leonardo... però no dels programes de formació d'adults.

Fa 30 anys no hi havia cap programa d'educació d'adults. Des de la Comissió Europea no es tenia clar si calia invertir en aquest camp i per aquest motiu es va crear una Task Force, per estudiar la conveniència d'invertir en la formació d'adults.

Aquesta Task Force permetia poder disposar d'uns diners per organitzar activitats destinades a demostrar la importància d'invertir en la formació dels adults.

L'EAEA, com a xarxa amb representació a molts països europeus, va iniciar molts esdeveniments arreu d'Europa. Per exemple al nostre país, recent entrats en aquesta organització, vàrem portar a terme a Girona (1989) una trobada de dones de diferents països europeus i que els resultats es varen publicar per l'Editorial El Roure amb el títol: "*Educación de base para mujeres en Europa*". Després de moltes Conferències i reunions a la Comissió Europea es va aconseguir que,

per primera vegada a la història de la Unió Europea, durant la Presidència de Grècia, el 1994, s'organitzés una Conferència sobre Educació d'Adults a on, fet extraordinari, hi varen participar no solament els representants governamentals sinó també els governs regionals, les entitats i organitzacions de formació d'adults. A Atenes es va anunciar que havíem demostrat que realment calia invertir en la formació dels adults i que la Comissió Europea estava decidida a invertir en projectes europeus de formació d'adults.

I així va ser com, al 1995 sota el "capítol IV" es varen proposar 13 projectes, 11 dels quals varen recaure a organitzacions membres de l'EAEA.

Per recordar-ne alguns podem destacar:

- Gent gran, gent activa com a recurs per a la formació d'adults
- Adult Learners Week
- Base de dades ALICE
- .../...

Així naixien els projectes europeus de formació d'adults. Al 2000 en la revisió dels projectes es va donar un nom als projectes i contràriament al que s'havia fet fins aleshores d'utilitzar noms com Leonardo, Erasmus o Comenius, se li va donar el nom de Grundtvig. El nom d'un teòleg, escriptor, filòsof, poeta i polític danès que va viure entre el segle XVIII i XIX. Grundtvig va crear els Centres Residencials per a la formació dels adults al veure que les persones que vivien en l'àmbit rural es passaven tancats a casa tot l'hivern atès que els camps estaven plens de neu. Va aprofitar aquests períodes d'inactivitat per formar a les persones del món rural. El considerem el PARE de l'educació d'adults europea de l'era contemporània.

Per tant, encara no podem celebrar el 30è aniversari dels projectes europeus de formació d'adults.

Tampoc ho podem celebrar perquè sempre hem estat "el cul de sac", "les escorries" dels projectes europeus, i ara, des de fa 3 anys que estem dins de Erasmus+ encara tenim menys pressupost i molt més complicats de gestionar.

Què toca fer? Continuar demostrant que cal invertir en la formació dels adults. S'inverteix molt en els infants i joves, però si paral·lelament no invertim en els adults, pares i avis sobretot, no aconseguirem una societat en la que **el respecte** predomini per sobre **la tolerància**.

Per aquest motiu l'EAEA, com explicava a l'inici, ha declarat el 2017 Any de l'Educació d'Adults a Europa. Un any dedicat a difondre la importància de la formació d'adults organitzant moltes activitats i intentant que els mitjans de comunicació i les xarxes socials se'n facin ressò i ho donin a conèixer. Han creat una web perquè tothom posi les activitats que porta a terme aquest any amb aquesta finalitat.

També ha publicat el "*Manifest per a l'Educació d'Adults en el segle XXI*" traduït a 17 llengües, entre elles el català i el castellà. A casa nostra s'han organitzat debats

a Girona i València –també a Palma[1]-, s'han escrit articles d'opinió... i cal que continuem treballant per aconseguir el reconeixement i la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida, també per adults i grans. Cal una ciutadania activa, preparada, amb esperit crític, amb una formació adequada a les realitats actuals.

Tot el que s'hagi fet aquest any ho posarem en comú a Brussel·les els dies 6 i 7 de desembre per fer sentir la veu dels adults que reclamem que es continuï invertint i més, en formació. Al nostre país, a més, cal adaptar-la al segle XXI!

La realitat als països d'Europa és molt diferent, i quan parlo d'Europa no em refereixo només als països de la Unió, sinó a tots! L'EAEA està present a 45 països i hem de pensar i comptar amb TOTS! Les realitats històriques, econòmiques, culturals,... fan que sigui difícil arribar a acords ja que les visions són molt diverses, però això no ha de ser un obstacle per intentar-ho.

El camí és llarg i cal mirar endavant, creure que el futur pot ser millor.

[1] Nota de l'editor.- El dia 9 de juny va realitzar-se al CEP de Palma una Jornada de reflexió participativa: *Nou reptes per a una educació de persones adultes en el segle XXI*.

Escola d'Estiu de FPA: persones educadores i educandes. Creuant les fronteres educatives. Promoure, proporcionar i crear metodologies novadores –relacionals, dialògiques, participades…- en la formació de persones Adultes[1]

Presentació i debat sobre el manifest per a l'educació de persones adultes en el segle XXI

1. Introducció

El Manifest pretén posar en valor l'Educació de persones adultes, i fer visibles les seues bondats i potencialitats. És per tant un manifest descriptiu, en el que es destaquen les característiques socials, polítiques i econòmiques del context i es detalla quina incidència pot tenir l'Educació de persones adultes en aquests àmbits, però és poc reivindicatiu en tant que no es concreten les demandes, ni les condicions que s'han de donar en matèria d'educació de persones adultes en els territoris per tal que eixes potencialitats siguen una realitat.

Per a nosaltres és clar que es tracta d'un Manifest amb bones intencions però no deixa clara quin és el model de l'Educació de persones adultes per la qual aposten, per la qual cosa necessàriament s'ha d'explicitar quina és la seua visió i si aquesta és comú. Aquesta qüestió la plantegem deixant palès la diferència que hi ha avui entre el que és el discurs i la pròpia realitat.

Entenem que fica massa l'accent en la capacitació per al treball i que reforça la idea d'una competitivitat requerida dintre d'un marc de creixement econòmic il·limitat. Ho trobem incoherent amb el fet que es parle, al mateix temps, de sostenibilitat i de canvis en l'economia, al model productiu…, ja que suposa intentar defensar i conciliar alhora dos models econòmics que són oposats.

Europa la vegem lluny i ens preguntem: ¿Quina és la capacitat que en té l'Educació de persones adultes per a canviar aquells aspectes de la realitat que realment ens possibiliten gaudir de l'aprenentatge? Per a nosaltres l'aprenentatge suposa un compromís molt seriós i va lligat a uns interrogants formalment de Paulo Freire, però sobretot i sempre d'arrel profundament popular: *en favor de qui i de què, i per tant contra qui i con-*

[1] Síntesi dels treballs i debats realitzats al si de l'Escola d'estiu de FPA 2017: *'Creuant les fronteres educatives. Promoure, proporcionar i crear metodologies –relacionals, dialògiques, participatives…- en la FPA'* sobre el Manifest per a l'educació de persones adultes en el segle XXI.

tra què, fem l'educació-aprenentatge i en favor de qui i de què, i per tant contra qui i contra què, desenvolupem l'activitat política que és netament educativa, cultural i ètica. Per a que l'aprenentatge de persones adultes siga un goig i una alegria quan vens d'experiències molt negatives, fa necessari remarcar de manera intensa la importància que té el rol de la persona educadora.

L'Europa que descriu és una Europa idealitzada ja que els valors que ací es descriuen com a "europeus" no són els que es desprenen de les polítiques "reals" de les institucions europees ni dels Estats que conformen la UE. És, per tant, un document políticament correcte que continua presentant una cara amable d'Europa i que no coincideix amb el que Europa està sent realment en l'actualitat. Per tant, quan es parla dels "valors europeus" no sabem ben bé de què es parla, i tal vegada caldria especificar-los i remarcar-los.

2. Manifest

Valorem la concepció de l'Educació de persones adultes com a Dret Humà. Així com el tema guia de l'any *'El poder i el goig d'aprendre'*, on el poder s'entén com poder –creador o transformador- de l'educació de persones adultes; és a dir com "les possibilitats que ofereix el fet d'aprendre" i el goig com "experiència positiva en el fet d'aprendre"; dos conceptes que haurien d'anar lligats en tot procés d'aprenentatge, observem que en l'actualitat, en la nostra pràctica diària, estan des-lligats en virtut de l'edat de les persones, perquè els més joves veuen en l'aprendre el "poder de..." i vénen a l'escola per aconseguir eixe poder, veuen el procés com una necessitat/obligació; mentre que les persones més majors gaudeixen d'aprendre i venen pel gust d'aprendre i acudeixen a l'escola per desig propi.

Cal situar la ciutadania com eix central. I davant de les experiències educatives nocives de moltes persones, considerem que hauríem de tornar a viure i experimentar de manera positiva i alegre, el fet educatiu. Caldria, però que les institucions europees i els Estats que integren la UE garantiren tots els drets dels seus ciutadans i ciutadanes i que aquells valors que diuen defensar en els seues Constitucions i documents fundacionals estigueren realment concretats en les seues accions polítiques i socials al seu territori i arreu del món. No podem permetre que hi haja gent que passa fam, desesperançada, reclosa en 'camps de concentració', sense un sostre que els aculla...

Respecte de reptes i propostes, les considerem adients, però trobem a faltar una anàlisi i una diagnosi de per què a Europa s'ha produït a aquesta situació d'exclusió i desigualtat als diferents Estats membres i, a més a més, d'indiferència, d'odi i abús envers els altres, quan Europa havia estat, fins ara, el territori més desenvolupat en matèria de Drets Humans.

Estos reptes obvien la manca d'integració de les persones nouvingudes que viuen a la UE i sols fa referència a les persones forçosament exiliades i refugiades. A més a

més s'aposta per una cooperació intercultural sense desenvolupar les línies força que la seua concreció exigeix així com l'assignació pressupostària i, sobretot, el continu incompliment dels acords d'acollida.

No hi ha cap proposta d'assignació pressupostària directa de l'UE envers els diferents programes d'educació i formació de persones adultes que estan en marxa o caldria posar en marxa, implementar i/o consolidar; **aquesta assignació hauria d'estimar-se en l'1% del PIB europeu**; ni tampoc cap recomanació expressa als Estats membres o a les administracions estatals relacionades i implicades directament en l'educació al llarg de la vida que hauria de xifrar-se també, com a sostre mínim, en l'1% del PIB per a cadascun dels Estats membres.

Davant aquests greus reptes no hi ha cap proposta real per afrontar-se, en matèria de canvi ambiental i de construcció real i activa d'una ciutadania europea. Respecte de la ciutadania activa, democràtica i participativa, s'obvia el paper fonamental de les organitzacions sindicals, en l'apartat dels moviments d'emancipació i també la d'altres entitats i organitzacions sectorials i específiques.

Pensem que ha de valoritzar-se –per part de les institucions europees i de les administracions estatals pertinents, dotant amb eines, medis econòmics, materials... així com per la societat civil organitzada- l'Educació de persones adultes doncs té una riquesa brutal, en té una enorme potencialitat, civilitat i convivialitat així com considerar-la 'motor transformador' i no sols com medi integrador de les persones en el món laboral (remedial i compensatòria), per tal que possibilite a la persona, "que siga el que vol ser, en consciència, triant lliurement".

Respecte les habilitats per a la vida de les persones, trobem a faltar una referència clara a aprendre a conviure –no sols en la línia de les aportacions de l'Informe Delors sinó també en les aportacions fonamentals de Ivan Illich- i a les experiències com a processos vitals on se desenvolupen aquestes. Pensem que parlar d'un sistema de segones oportunitats no és el més adient per a reactivar l'educació de persones adultes, perquè aquesta ha de ser un procés continu al llarg de la vida fruit del compromís i del treball sociocomunitari en què tots (associacions, organitzacions, institucions...) han d'estar involucrats i col·laborar en l'educació de persones adultes, fent que aquesta impregne la societat tota. I en conseqüència, assenyalar que uns pares formats suposen una garantia per a l'educació integral de les seues filles i fills.

Estem d'acord en que és fonamental aprendre a aprendre i també aprendre a ser i a viure i no solament aprendre per al treball i l'ocupació. Per tant, som crítics amb que es lligue d'una manera tan evident, Educació de persones adultes i ocupabilitat. Aquesta és una dimensió, però no la única ni la més important. Hi ha una tendència molt potent de mercantilització de l'educació que pretén transformar l'educació permanent i al llarg de la vida en una instrucció permanent i, per tant, considerem necessari definir quin model d'Educació de persones adultes defensem, que es centre

en les persones i els processos i no únicament en els resultats o productes i que tinga una important dimensió social i comunitària ja que transforma les persones i també el seu entorn mediat i el context sociocultural i econòmic.

La cohesió social, l'equitat i la igualtat: Caldria, per tal d'aconseguir-la, adequar i promocionar l'educació de persones adultes entre grups que tenen una mínima in/formació, incrementant les accions de manera real i activa, i poder proporcionar-los uns àmbits claus dins de nous processos d'alfabetització integrals –que susciten i impliquen també abordar les polítiques econòmiques, socials, culturals, educatives, emocionals... dels Estats i de l'UE- que possibiliten depassar els reptes abans esmentats, promoure de manera real i efectiva la cohesió social, dins i fora dels processos educatius i tractar de posar en peu d'educació a les societats civils per tal d'aconseguir unes societats europees més justes i dignes.

Ocupació i digitalització: Adequar programes específics per a superar la bretxa digital en totes les poblacions i molt especialment la intergeneracional, enfocades com una nova i necessària formació en els processos de democratització i inclusió participativa d'una ciutadania europea. Sense oblidar els espais presencials necessaris per a equilibrar les realitats virtuals que poden provocar aïllaments socioculturals i d'altre tipus.

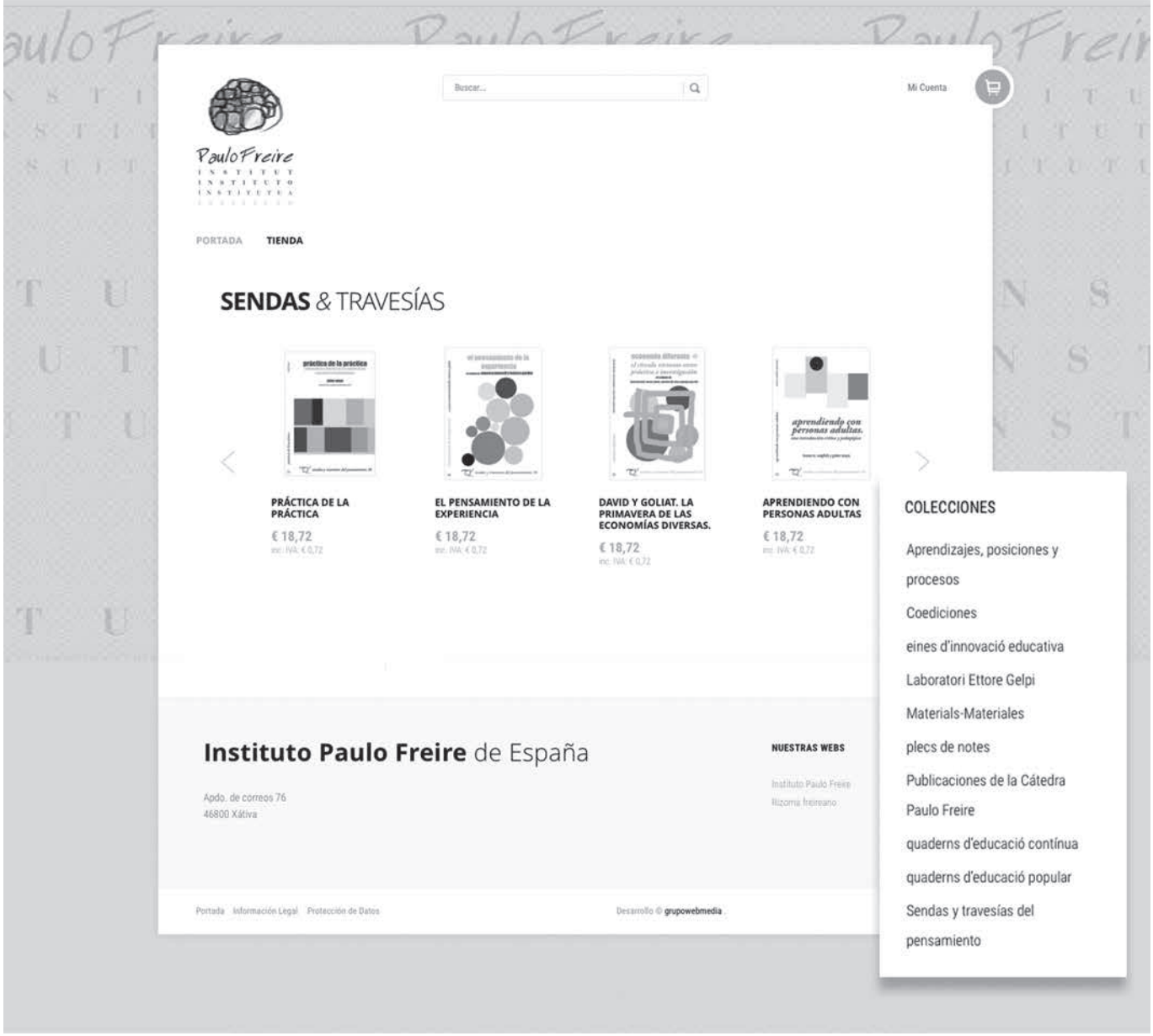
Promoció i manteniment de la diversitat i riquesa cultural com intercanvi continuat; així com el respecte personal i a la seua experiència cultural. Cal doncs, una ciutadania activa plural i democràtica.

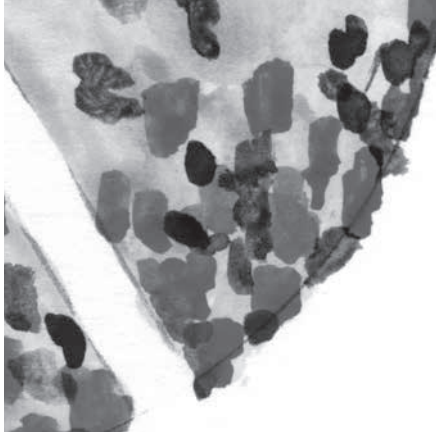
La migració com a solució i com a problema: qüestió fonamental a resoldre, situada entre altres aspectes en la realitat demogràfica europea. Dins d'aquesta ressaltar també el que l'educació de persones adultes aconseguisca una ciutadania activa per a les persones d'avançada edat.

Finalment, proposem que l'Educació de Persones Adultes, permanent i arrelada, dialògica i participada... siga declarada patrimoni immaterial de la humanitat.

València, 4 de juliol de 2017

www.tienda-institutpaulofreire.com





dialògica

… estem sent *(Discurso DHC de Paulo Freire en la Universitat Complutense de Madrid; 1991)*

Paulo Freire
Traducció: Loris Viviani, Rosa Navarro i Juanma Sanchis

☆

Magnífic Rector prof. Dr. Gustavo Villapalos,
Excel·lentíssim Sr. prof. Dr. Anastasio Martinez,
DD. Degà de la Facultat d'Educació
Excel·lentíssim Sr. prof. Dr. Antonio Monclús
Prof. Juan Manuel Álvarez, Director del D. de Didàctica
Senyors prof., Senyores prof.
Amigues i amics estudiants d'aquesta universitat
Senyores i Senyors

És sempre un moment important, ple d'emoció i d'alegria, però també de responsabilitat, aquell en què rep un homenatge com aquest, per part d'Universitats estrangeres i brasileres. Homenatges que, per una part, em fan pensar en allò que aquests tenen o representen a nivell de reconeixement o de suport a algunes de les meues accions o reflexions en el camp de la Pedagogia, al llarg de la meua vida; per l'altra, en allò que aquests signifiquen a nivell de desafiament perquè jo seguisca fidel als meus somnis, però també a l'esforç que els faça possibles. Entenc també que homenatges com aquest

porten en si un encàrrec fonamental als homenatjats. Una crida als homenatjats. És com si els digueren: "Un poc val el que has fet. Però no és prou. No et pares allí. Els homenatges, en tant que festes públiques, pretenen també de tu que continues viu, que no ens deixem immobilitzar en allò que ja vam fer". Per açò mai m'embolique en ells com si foren una cançó d'alabança als meus fets. D'allí que em pregunte si, sobretot, estaré a l'altura. Crec que la primera condició perquè em puga posar a l'altura de l'homenatge que em presta la Universitat de Madrid, fent-me un dels seus doctors "honoris causa", és guardar viu, dins meu, i no com a adornament, sinó com a raó de ser de la meua presència en el món, el sentit de la força de l'esperança, sense la qual no hi ha somni possible ni tampoc utopia. L'esperança, que no es viu en la mera espera, sinó en l'espera en què s'actua i es produeix coneixement, és un ingredient indispensable a l'existència, una cosa major que la vida mateixa. No hi ha existència humana, per tant història, sense esperança. El que hi ha, en la història, són moments de desesperació que no es tornen, a pesar de tot, suficients per a apagar en la història l'esperança com una de les seues connotacions. L'esperança és part de la naturalesa del ser de l'existència i de la història. Per això, privar homes i dones, classes socials, nacions del dret d'experimentar-se amb esperança en el món i del deure de lluitar per aquest dret és en si una ofensa, un crim, una falta de respecte no sols a qui se li nega aquest dret sinó a la vida, a l'existència mateixa.

Els homes i les dones som éssers històrics precisament en la mesura que més, molt més del simple fet que ens adaptem al món, ens tornem capaços, en la pròpia història, de fer-la i, així, de refer-nos. I no és possible fer història, i en ella refer-nos, sense somni i sense utopia. Sense somni i sense utopia allò que una generació nouvinguda al món hauria de fer seria simplement ajustar-se a allò que trobara fet per l'anterior. Si, d'una banda, no és possible per a la generació que arriba prescindir del que es troba fet, s'anul·laria i acabaria per immobilitzar la història si, de l'altra, servint-se del que trobara fet no buscara anar més enllà del que va trobar. No obstant això, no cal anar més enllà sense somni ni utopia en l'existència humana perquè, entre nosaltres, homes i dones, "anar més enllà" no es troba determinat en la nostra espècie. Som històrics i tenim historicitat. Per això, no som***, estem sent***.

Sense somni i sense utopia, els únics canvis possibles que la generació nouvinguda al món imprimiria al llegat de les anteriors serien relacionats amb les "sobres" del mateix procés d'adaptació que hauria trobat. La negació del somni i de la utopia, la defensa de la mort de la història i de les ideologies que pregonen alguns discursos 'modernitzadors', signifiquen la reedició, amb una disfressa diferent, de la comprensió mecanicista de la història, que negant en ella el paper fonamental de la subjectivitat, acaba per negar la llibertat humana.

Negant i rebutjant la comprensió mecanicista de la història, ho entenem com un temps-espai de possibilitats i no de determinisme. La història no és un *donat* ni un

pre-donat al qual acomodar-nos com millor podem. Al contrari, és un *donant-se* en què, com a subjectes, reconeixent-nos com a objectes condicionats, ens tornem capaços d'inscriure'ns en un procés permanent d'alliberament.

No tinc dubtes que la postmodernitat, recusant postures sectàries, massa certes de les seues certeses, no importa de quina posició politicoideològica, de dretes o d'esquerres, s'obri hui a una altra actitud. La postmodernitat, com l'entenc, es caracteritza per no estar molt certa de les seues certeses sense que açò signifique esvarar en el cinisme o en la indiferència de-compromesa. Recusar o estar massa cert de les certeses no significa: 1r: negar les certeses que tinguem, sinó estar oberts a superar-les; 2n: respectar les certeses d'altres, és l'única manera de fer possible el diàleg al voltant dels somnis diferents.

La modernitat, exagerada en la defensa de les seues certeses, a la qual l'anomenada rigor científica va donar una gran aportació, està sent hui, feliçment, alterada. La postura científica i rigorosa hui, en la postmodernitat, és exactament la que nega l'absolutització del coneixement i reconeix la seua historicitat. La ciència no és un 'a priori' de la història, les troballes dels científics són històriques i tenen, per això mateix, historicitat. El coneixement no és. Està sent. Aquestes consideracions parlen de com estic, cada vegada més, pensant i actuant com a educador, com a polític, en quant educador i també en tant que persona.

No puc comprendre'm amb cap d'aquestes dimensions del meu estar sent en el món fora, o ni tan sols lluny, de la lluita legítima i possible, per un món menys malvat, menys injust, menys racista, menys masclista, per un món més decent, més autènticament democràtic en què siga menys difícil amar i conéixer.

Madrid, 16 de desembre, 1991
Paulo Freire

En ser llegit, aquest text va ser comentat i ampliat per l'autor.
P.F.

Magnífico Reitor prof. Dr Gustavo Villapalos,
Excelentíssimo Sr prof. Dr ~~Gustavo~~ Anastacio Martínez,
DD. Decano da Faculdade de Educação
Excelentíssimo Sr prof. Dr Antonio Nanclares
Senhores prof. Senhoras prof. Prof. José Manuel Alvarez
director del D. de Didactica
Autoridades
minhas amigas e meus amigos estudantes desta Universidade
Senhoras e Senhores.

Vem sendo sempre para mim, não também de responsabilidade, momento importante, cheio de emoção e de alegria, o em que recebo homenagens como esta, de Universidades estrangeiras e brasileiras. Homenagens que ~~nada~~ fazem, de um lado, pensar no que elas têm de representam de reconhecimento ou de apoio a algumas das minhas ações ou reflexões no campo da Pedagogia, ao longo de minha vida, de outro, no que elas significam de desafio a que eu continue fiel a meus sonhos, mas também ao esforço de torná-los possíveis. Entendo também que homenagens como esta trazem em si um recado fundamental aos homenageados. Um apelo aos homenageados. É como se elas lhes dissessem: "Valeu um pouco o que vocês fizeram. Mas não basta. Não parem onde estão. ~~Esta~~ As homenagens, enquanto festas públicas que se lhes fazem, pretendem igualmente coloras de vocês que continuem vivas, que não se deixem imobilizar no que já fizeram". Por isso é que jamais me envolvo nelas como se elas fossem uma canção de louvor a meus feitos. Daí que me pergunte se, sobretudo, estarei à altura delas. Creio que a primeira condição para que me ponha à altura da homenagem que a Universidade de Madrid me presta ao fazer-me um de seus doutores "honoris causa", é guardar viva, dentro de mim, não como um adorno, mas como razão de ser de minha própria presença no mundo, o sentido e a força da esperança, sem a qual não há sonho possível nem tampouco utopia. A esperança, que não se vive na pura espera, mas na espera em que se atua e se produz conhecimento, é um ingrediente indispensável à existência, algo maior que a vida mesma. Não na existência humana, por-

tanto história, sem esperança. O que há, na história, são momentos de desesperação que não se transformam, contudo, suficientes para apagar da história a esperança enquanto uma de suas conotações. A esperança faz parte da natureza do ser da existência e da história. Por isso mesmo é que privar homens e mulheres, classes sociais, nações do direito de experimentar-se esperançosamente no mundo e do dever de lutar por este direito é em si uma ofensa, um crime, um desrespeito não apenas aos a quem se nega este direito mas à vida, à existência mesma.

Os homens e as mulheres somos seres históricos precisamente porque mais, muito mais do que simplesmente ao mundo nos adaptamos, nos tornamos capazes, na própria história, de fazê-la e, assim, nos refazermos. E não é possível fazer história e nela nos refazermos sem sonho e sem utopia. Sem sonho e sem utopia o que uma geração chega ao mundo teria a fazer seria simplesmente se ajustar ao que encontrasse feito pela anterior. Se, por um lado, não é possível à geração que chega prescindir do que encontra feito, se anularia e terminaria por imobilizar a história se, de outro, cerrando-se do encontrado não buscasse ir mais além do que achou. Não há, porém, ir mais além sem sonho nem utopia na existência humana porque, entre nós, mulheres e homens, "ir mais além" não se encontra determinado por nossa espécie. Somos históricos e temos historicidade. Por isso, não somos, estamos sendo. Sem sonho e sem utopia, as únicas possíveis mudanças que a geração recém-chegada ao mundo imprimiria aos achados das anteriores seriam devidas ao que "sobrasse" do processo mesmo de adaptar-se ao encontrado. A negação do sonho e da utopia, a defesa da morte da história e das ideologias ~~significam~~ que alguns discursos "modernizantes" apregoam, significam a reedição, com roupagem

diferente, da compreensão mecanicista da história, que negando nela o papel fundamental da subjetividade, terminou por negar a liberdade humana.

Negando e rechaçando a compreensão mecanicista da história, a entendemos como um tempo espaço de possibilidades e não de determinismo. A história não é um dado nem um pré-dado a que nos acomodemos tão melhor quanto possamos. Pelo contrário, é um dando-se em que, como sujeitos, reconhecendo-nos como objetos condicionados, nos tornamos capazes de nos inserir num permanente processo de libertação.

Não tenho dúvida de que a pós-modernidade, recusando as posturas sectárias, demasiado certas de suas certezas, não importa de que posição político-ideológica, de direita ou de esquerda, reacionárias ambas, se abre hoje para outra atitude. A pós-modernidade, ~~se caracteriza~~ como a entendo, se caracteriza por não se achar muito certa de suas certezas sem que isto signifique resvalar para um ceticismo ou um indiferentismo descomprometido. Recusar o estar demasiado certo das certezas ~~que tivemos no passado~~ não significa, 1º: negar as certezas que temos, mas estar aberto a superá-las. 2º: respeitar as certezas dos outros, sobretudo como se faz possível o diálogo em torno dos sonhos diferentes.

A modernidade exagerada na defesa de suas certezas, a que a chamada rigorosidade científica deu grande contribuição, vem sendo hoje abalada, felizmente. A postura científica rigorosa hoje, na pós-modernidade, é exatamente a que nega a absolutização do conhecimento e reconhece sua historicidade. A ciência não é um "a priori" da história, os achados dos cientistas são históricos e têm, por isso mesmo, historicidade. O conhecimento não é. Está sendo.

Estas considerações falam de um ponto, cada vez mais, pensando e atuando como educador, como político, enquanto educador e também

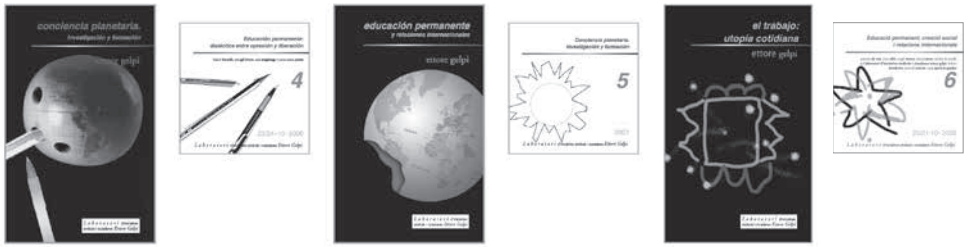
Não posso compreender-me como mulher sem a dimensão da totalidade de quem estar sendo no mundo fora ou sequer longe da luta legítima e possível, por um mundo menos malvado, menos injusto, menos racista, menos machista, por um mundo mais decente, mais autenticamente democrático em que seja menos difícil amar e conhecer.

Madrid, 16 de setembro, 1991.

Paulo Freire

Ao ser lido, este texto foi comentado e ampliado pelo autor. P.F.

Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*

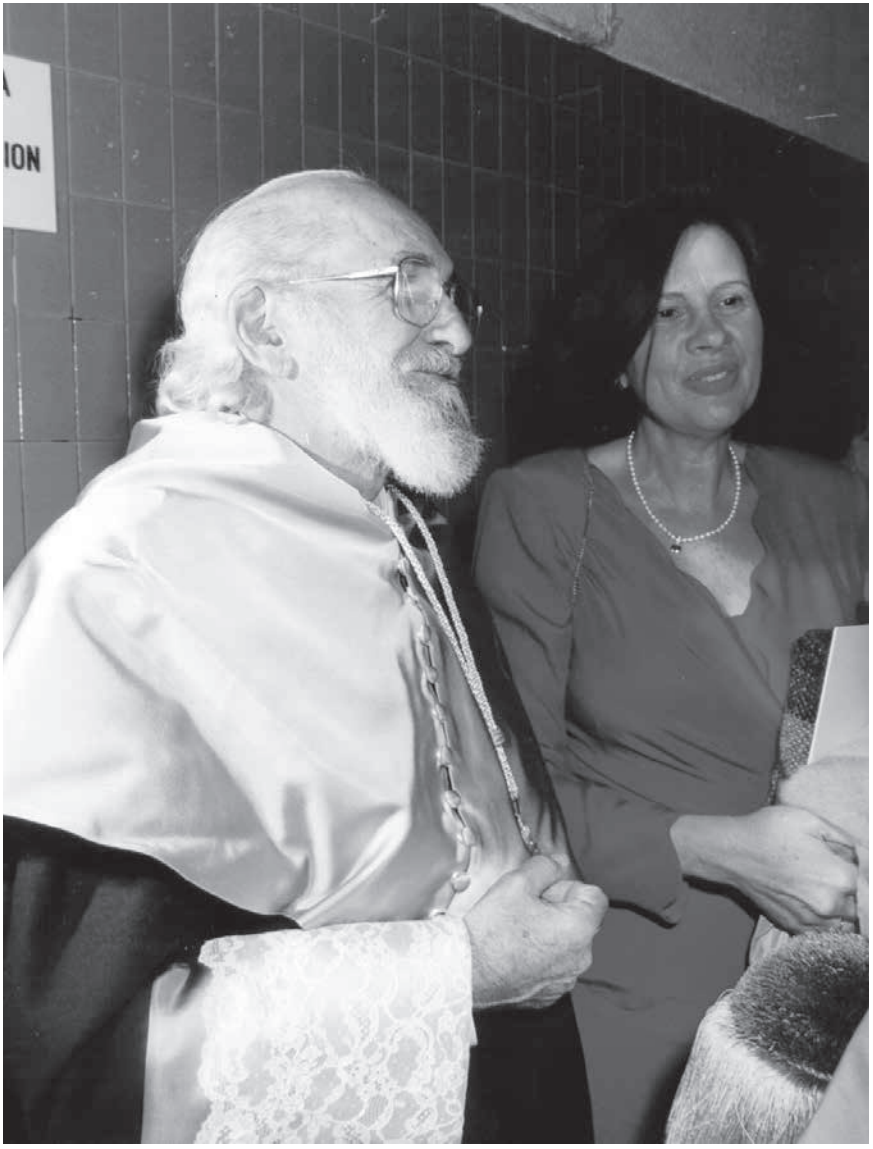


DISTRIBUCIÓ

PAPER PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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

fotografies



1991 DHC Complutense Madrid

CURT NOV / 88

No som aquí per rendir-nos. La pulsió ètica de la pedagogia

Xavier Besalú Costa, Edició de l'Associació de Mestres Rosa Sensat
Sebas Parra
Mestre de persones adultes jubilat; membre del Nucli Paulo Freire de la UdG/ Institut Paulo Freire de l'Estat espanyol

Una prèvia

Redactar un comentari crític, recensió o similar crec que requereix algunes condicions que avui per avui un servidor segurament no es pot atribuir. Em refereixo especialment a la distància i els coneixements. No puc establir la necessària distància si escric sobre un llibre d'un molt bon amic i un dels meus mestres. I dubto que pugui ja aportar alguna idea interessant i útil a un text valent i sense fissures i d'una enorme riquesa pedagògica. Però, mai més ben dit, amistat obliga. I en Pep Aparicio, que em coneix bé, ja sabia que no podria negar-m'hi...

L'autor.

Conec a Xavier Besalú i Costa des de sempre. Vull dir des de l'inici de la meva incorporació professional a l'educació com a mestre de persones adultes i sindicalista ara fa ja més de quaranta anys. Vam coincidir en els primers passos de la FETE-UGT a les comarques gironines, en les primeres Escoles d'Estiu del Moviment de mestres a Girona nascudes del bressol de les barcelonines de Rosa Sensat[1], en la lluita de les Escoles d'adults i el SEPT, Servei d'Educació Permanent dels Treballadors, i en algunes trinxeres al front de la batalla contra el racisme i per la igualtat de drets, l'Associació GRAMC, Grups de Recerca i Actuació amb Minories culturals i treballadors estrangers, per exemple. Ell amb base a La Bisbal d'Empordà i jo a Salt. I últimament ens hem trobat durant prop de dues dècades a la Facultat d'Educació i el Nucli Paulo Freire de la Universitat de Girona. He tingut doncs l'oportunitat de se-

[1] Ara que parlem de República, torneu a llegir si us plau un vell document del 1975: la declaració «Per una nova escola pública»

guir el seu itinerari personal i professional de molt a prop, he llegit els seus escrits[2], hem parlat molt, hem discrepat també, hem cooperat en diversos projectes i tot plegat ha desenvolupat una gran amistat i una gran admiració per la seva feina. D'en Xavier he rebut moltes ensenyances i afecte. Puc dir, doncs, amb una certa propietat, que en Xavier, persona humanísticament i pedagògica culta, crítica i reflexiva, no només representa perfectament la tríada conceptual «mestre-pedagog-educador» que ha superat amb molt d'èxit la dicotomia teoria-pràctica sinó que ha afegit el compromís sociopolític al seu tarannà més vital. Essencialment, el compromís amb la gent treballadora i pobre. Encara més, s'ha instal·lat de veritat en la taula dels millors, la que suporten quatre *freirianes* potes: la passió, el compromís, la lluita i l'esperança. Resumint: una persona molt i molt indicada per escriure idees potents i necessàries sobre la «pulsió ètica de la pedagogia».

El Llibre

En la introducció, l'autor ens presenta l'estructura i contingut del llibre fent servir una encertada metàfora: «*aquesta obra és una composició en quatre parts, com una* ***simfonia*** *que conjuga temes diferents però que interpreten una melodia comuna que la travessa de dalt a baix*». Una metàfora que fa seva la mestra Cristina Bota, autora de l'epíleg, arrodonint-la i enriquint-la fins acabar amb aquestes contundents paraules: «*llegir-te m'ha retornat certa fortalesa, ha reafirmat les meves conviccions, i m'ha omplert de raons per poder dir que NO SOM AQUÍ PER RENDIR-NOS, sinó que SOM AQUÍ PER NO RENDIR-NOS!.*». No rendir-nos. En aquesta afirmació de la insubmissió, de la resistència davant el projecte neoliberal i conservador «*que ha aconseguit imposar els seu relat i, tot darrere, les polítiques que se'n deriven*», ens diu en Xavier, crec que podem trobar l'idea principal de l'argument i la música de la simfonia[3]. Sobre la partitura general dir-vos que integra quatre parts. Una *obertura*, a mig camí entre la declaració d'intencions i la interpel·lació a qui llegeix, sobre la «lluita pel significat», en la línia de l'Eduardo Galeano de «a veces *pienso que nos han robado hasta las palabras*», a partir de dos exemples ben actuals: les competències i l'avaluació. Aquest oportú inici, que recull essencialment el text de la lliçó inaugural del curs 2014-2015 de la Universitat de Girona, és una vacuna[4] contra la infecció de substàncies tòxiques que avui en forma de powerpoints plens de saviesa i inseparables ampolletes d'aigua pretenen ser eines didàctiques imprescindibles per l'assoliment de l'anomenada excel·lència. Una freiriana vacuna en forma de pedagogia de «tradició política, també anomenada crítica» reivindicada per en Xavier. La segona part, les *itineràncies*, ens presenta quatre episodis fonamentals d'una història de vida, destacant relats de formació, d'experiències i de feina feta, envoltada d'idees i d'ideals de l'autor que ens permet contextualitzar i entendre millor la resta. «Quatre processos llargs, quatre caminades fetes amb molta altra gent» ens diu el caminant. La interculturalitat ocupa la tercera part, «potser la més pedagògica, perquè vol exemplificar l'abraçada mútua i dialèctica

[2] Destaco aquí per exemple la seva «Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts». Ed. del Crec, 2010.

[3] Escric, aquestes ratlles uns dies després del 20 de setembre, mentre vivim unes mobilitzacions històriques a Catalunya en pro del legítim dret a autodeterminar-nos i caminar cap a una República Catalana que mostren, encara amb més claredat, la vigència, la necessitat i la utilitat de les reflexions pedagògiques, polítiques, ètiques i morals contingudes en el llibre o que es desprenen de la seva lectura.

[4] Recordeu: preparat que estimula la formació d'anticossos, amb la qual cosa hom aconsegueix immunització contra diverses infeccions...

de la teoria i pràctica educatives, l'intent d'unir la teoria i la pràctica a partir de la pròpia acció. En tant que docent, investigador i ciutadà, la interculturalitat ha estat el denominador comú que ha enllaçat totes tres dimensions de la meva vida professional». Integra tres apartats ben diferenciats però complementaris: les polítiques europees, la conceptualització i els reptes actuals «posant de relleu la necessitat de començar a parlar i a treballar seriosament sobre l'educació antiracista». Pel mig, s'intercalen vuit *interludis* o peces breus, a mena de particel·les de la partitura general de la simfonia, que salpebren degudament el text principal, «que interpreten la mateixa música però d'una forma molt més directa, molt menys matisada, probablement més combativa i polèmica». La simfonia es tanca amb un moviment final en forma d'article, *L'escola i el futur*, que completa el cercle musical i argumental amb l'obertura i crec que vol ser una mena de declaració de principis i esperances d'en Xavier Besalú: «la meva escola ideal tindria les característiques següents: a més de pública seria gratuïta, en el sentit pregon de la paraula (no només les classes, també els materials, les activitats complementàries i fins i tot el dinar); hauria de tenir unes dimensions humanes per garantir la relació, la comunicació i el coneixement personal; hauria de ser un lloc viu, agradable, net i ben condicionat, que els infants i joves sentissin seu i, alhora, quan no hi hagués activitat lectiva, un equipament públic al servei de la comunitat. Que garantís una educació integral i un aprenentatge rellevant; que fos eficaç, és a dir que complís allò que promet, per exemple que tothom en sortirà havent assolit les competències bàsiques considerades imprescindibles; i justa, profundament compensatòria (per corregir, en la mesura del possible, les desigualtats d'origen) i conscient de la responsabilitat de treballar amb ciutadans especialment vulnerables i influenciables. Que funcioni sobre la base de la confiança mútua entre famílies i professorat, i amb més implicació i competències dels ajuntaments, sobretot dels mitjans i grans».

El meu comentari

Naturalment no es tracta aquí de diseccionar el llibre i fer un comentari sistemàtic i en profunditat del seu contingut. Només vull aportar un parell de breus reflexions generades per la lectura.

Vaig dir al principi, a mena de síntesi i sense gaire res més a afegir aquí, que es tracta d'un text valent i sense fissures i d'una enorme riquesa pedagògica. Un text que ens desafia especialment a repensar els projectes educatius de centre i aula, i penso molt en l'àmbit de l'educació de persones adultes, i de les polítiques públiques a qui correspongui, des de la perspectiva de l'educació intercultural. Encara més: «...és important que l'educació no es limiti a ser intercultural, sinó que passi a ser explícitament antiracista. En realitat, el professorat pot ser molt propens al fonamentalisme cultural, tant per la formació rebuda com per la missió encomanada, és a dir, a considerar que la cultura occidental és la forma més acabada de relació amb el medi i entre els humans, que hauria de servir de model per a totes les altres que volguessin acostar-se a aquesta mena de perfecció *civilitzatòria. D'aquí la importància que els claustres endeguin vertaders processos de formació, fonamentalment d'introspecció i revisió de les pròpies creences i coneixements, més que no pas dedicar temps i esforços a estudiar com són els altres, com els hauríem de tractar, o aprendre altres llengües i altres cultures...».*

I com que parlem d'un llibre-simfonia, penso que l'enregistrament i la masterització de l'obra simfònica ha de ser amb orquestra i cors, és a dir, afegint en futures edicions alguns temes tractats de

manera singular[5] que, en la meva opinió, ajudarien a explicar i entendre millor tot plegat. Per exemple aquests[6]:

- **la laicitat** en l'escola i fora de l'escola, en la comunitat educativa[7]. La laicitat en sentit ampli o, més pròpiament, les laicitats. Els principis, objectius i eines metodològiques d'una pedagogia radicalment laica en el marc del projecte educatiu intercultural.
- **els analfabetismes i l'alfabetització** de la població jove i adulta. I molt especialment el combat contra l'**analfabetisme polític**, un tema que considero urgent i absolutament necessari, com a fonament de l'educació antiracista.
- **els valors republicans** en l'escola i, sobretot, fora de l'escola. La defensa dels valors de la llibertat, de la responsabilitat, de la justícia, de la solidaritat i de la comunitat d'interessos davant de l'embat de l'actual etapa del capitalisme i de la deriva neofeixista europea. El full de ruta pedagògic per construir el pont amb la República dels mestres derrotada per la força de les armes.

Perquè cal llegir-lo

Especialment a la gent que seguiu la revista us agradarà llegir aquestes pàgines, tan lluny de la literatura pedagògica de ficció a l'ús, tan lluny de l'habitual fullaraca inútil que intenta divorciar-nos de l'escola i de la pedagogia. Us agradarà per que les trobareu properes, pensades des de la pràctica, del dia a dia d'un mestre de veritat, però d'un calat profund, rigorós, crític i generador d'interrogants, de contradiccions i de reflexions necessàries. Trobareu també una defensa transversal i ferma del dret de tothom a l'educació i a una escola pública, gratuïta, inclusiva i de qualitat eina eficaç en el combat contra les desigualtats. Trobareu especialment pàgines sobre l'educació intercultural, pàgines que descansen en la lectura, en la docència, en la reflexió, en la recerca, en l'activisme i en el compromís, que ben segur que us ajudaran a millorar la vostra pràctica. Però, sobretot, al menys en la meva opinió, amb la lectura tindreu la sensació que gairebé tot està per fer però que tot és possible si entenem d'una puta vegada que «no som aquí per rendir-nos» sinó tot el contrari.

---

[5] No faig cap retret al contingut del llibre, doncs es parla i es donen prou pistes sobre tots aquests temes, però reivindico un tractament explicit i ampli. I en Xavier sé perfectament que està en condicions de tractar-los i tractar-los molt bé.

[6] La llista es podria ampliar, però, avui, des de Catalunya, aquests crec que serien prioritaris...

[7] Un bon exemple d'allò que dic a la nota anterior: es parla de «laicitat» no només en un parell d'Interludis, el 4, *Cultura i escola*, i el 6, *Un model català d'integració?*, i en diversos passatges del llibre -per exemple en l'apartat *La diversitat religiosa*, p. 183185- sinó, transversalment i sense citar el mot, en moltes altres ocasions. Però entenc que, per la nostra història i la nostra realitat actual, aquest és un dels temes cabdals a l'hora de començar a fer les coses d'una manera diferent i millor...

Educació permanent. experiències emancipadores i pràctiques educatives de llibertat

Edició a la cura de Iolanda Corella i Paqui Borox · Sendas y travesías del aprendizaje. Mínima 11 · Publicacions de l'Institut Paulo Freire de Espanya

Dolors Monferrer Ferrando

Aquesta publicació és d'un curs que tenia el mateix nom que el llibre i que va començar amb dos precioses ponències de Anna Gómez Mundó de la Universitat de Vic, i Liliana Teixeira Lopes, de Escola Superior de Educaçao do Politécnico do Porto. Tota la resta d'intervencions del llibre són les diferents aportacions que els/les participants en aquest curs vam realitzar. I finalment, el suggerent i interessant l'epíleg de Pep Aparicio Guadas.

No puc ser massa objectiva a l'hora de fer una ressenya d'aquest llibre, ja que per una banda, sóc persona que va a participar en el mateix, i per altra perquè el tema del llibre, és una de les qüestions que a hores d'ara, en educació em semblem de gran importància.

De gran importància perquè en una educació cada vegada més normativitzada, més mercantilitzada, més acadèmica, parlar de pràctiques educatives de llibertat suposa, inicialment un atreviment, una ruptura amb la tendència majoritària.

I en aquest llibre es parla, no de les idees, no del que altres ens han comptat, sinó del que, per a mi, és el més valuós, i és que s'ha parlat d'experiències educatives encarnades i vives, de llibertat de les persones que van prendre la paraula. Experiències viscudes i encarnades basades en la consecució d'una major humanitat, i accentuant la vàlua de la dimensió col·lectiva i política

Aquestes experiències narrades, situen un element central que és la del educand/a com a subjecte protagonista del seu procés educatiu, subjecte que pensa, que reflexiona, que participa, que fa propostes i és creatiu. Subjecte sensible, en un món on sembla que la sensibilitat cada vegada té menys valúa.

Tot en canvi, tal com ens va mostrant aquest llibre, necessitem la sensibilitat per a deixar-nos dir coses, a més del que significa d'apertura al que ocorre, i pel mateix de recuperació de la consciència de comunitat política en relacions de confiança.

També es mostra que no podem crear pràctiques educatives de llibertat amb el paradigma vigent. Com diu el llibre:"jo te dic, tu repeteixes. Si el repeteixes bé, aproves, i si ho repeteixes malament, has de repetir fins que el repetisques bé." És a dir un paradigma que deixa fora a les persones, al ciutadà i al ser humà, en definitiva la vida.

Per això, per a no repetir, per a recuperar una veritable educació humana, hem de poder fer una lectura crítica de l'entorn, que és on estan i viuen els educands/es. Cal partir de les situacions en context.

Malauradament, ser hui sensible a l'altre és subversiu, i pel mateix genera conflicte, però sembla que ha de ser un conflicte necessari, porque sense el conflicte no hi ha canvis, no hi ha comunitat política.

I estes experiències de vida que es van mostrant al llarg de tot el llibre, són experiències que humanitzen. Cal, doncs, posar-se al marge per poder anar construint alguna cosa diferent.

Perquè, com s'assenyala de manera reiterativa al llibre: per a fer possible pràctiques educatives de llibertat cal ser Mestres com se diu en aquesta cita de Marina Garcés:

"Aquests són els veritables educadors: els i les que ens fan alçar el cap. Alçar el cap és, a la vegada, començar a mirar i deixar d'obeir; descobrir el món, obrir els seus problemes com alguna cosa que ens concerneix, i aprofundir en ells, lliures de tota servitud, siga del tipus que siga".

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

Butlletí de subscripció

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

Cognoms ..... Nom .....

Telèfon ..... Professió .....

Direcció .....

Ciutat ..... DP .....

Forma de pagament

Domiciliació bancària

Preu de la subscripció anual:
- ☐ Ordinària ..... 30 € (24+6)
- ☐ Recolzament ..... 60 € (54+6)

☐

Data i signatura

.....

.....

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

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

L'Ullal Edicions

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

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

L'Ullal Edicions

Butlletí de domiciliació bancària

Senyors i senyores:

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

Cognoms ..... Nom .....

Llibreta o Compte corrent núm. .....

Banc/Caixa .....

Agència núm. .....

Direcció .....

Ciutat ..... DP .....

DNI .....

Codi de la llibreta o compte corrent

IBAN	*Banc*	*Oficina*	*D.C.*	*N. Compte*

Micromecenatges: aportacions singulars i/o col·lectives

- 30 o 60 € anuals i l'enviament de les dues revistes.

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

- 300 € anuals i enviament de les dues revistes i dos llibres dels editats per TAREPA-PV o l'Ullal Edicions.

Les aportacions podeu fer-les al següent compte:

ES41 2038 6378 6130000053687

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 procesos 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