

Habitar la formació de persones adultes



*Aquest número el dediquem a la nostra companya, amiga...
Lucia Bertell, amb la qual vàrem aprendre a enamorar-nos
del món, a compartir l'amor i el món...*



Quaderns d'Educació Contínua

Habitar la formació de persones adultes

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

Coordinació i gestió OJS
Iolanda Corella Llopis

**Consell de redacció
i assessorament**

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

Pascual (UV), Sebas Parra (UdG), Josep
M^a Navarro i Cantero (FDC), Peter Mayo
(UM), Vicent Mas (UA), Ángel Marzo
(UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando
Marhuenda (UV), Fernando López
Palma (UB), Licio C. Lima (UMINHO),
Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel
(MSU), Francesc Hernández Dobon (UV),
Francisco Gutiérrez (ULASALLE), Anna
Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL),
Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau,
Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG),
José Clovis Azevedo (Centro Universitário
Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel
Carrillo (UVIC), 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), Diego Morollón (IPF)

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

Quaderns d'Educació Contínua ☆ 39-40



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

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

 **Associació de Persones
Adultes Participants**
CPPFAFRANCESCOSCHIMORATA


L'Ullal Edicions


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

Títol: **Ben endins**

Autora: **Mar Juan Tortosa**

Tècnica: *dibuix en grafit i collage digital*

Dimensions: *variables*

Any: 2019

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

editorial

carpeta

Usual rima amb mansesa? Des del malestar al bon viure: una consciència crítica que canvia a cadascú i al món des de l'estil de vida i des del treball

Lucia Bertell • 7

Les altres alfabetitzacions. Habitar l'educació d'adults: el treball dels nous educadors d'adults i l'aprenentatge al llarg de la vida

Paula Guimarães, Institut d'Educació, Universitat de Lisboa • 26

Formar-se per a la vida o viure l'educació i la formació?

Licínio C. Lima, Universitat de Minho • 36

Habitar l'educació de persones adultes. Un espai, encara, per a la cura

Clara Arbiol Gonzalez, Universitat de València • 43

Una formació de persones adultes singular que arrela...

Maria Dolores Jurado Jiménez, Universitat de Sevilla • 51

continua

Refundar la crítica en educació en els temps de capitalisme globalitzat

Marco Raúl Mejía J., Planeta Paz, Expedició Pedagògica Nacional • 65

persones, territoris i experiències

Educació al llarg de la vida i pràctiques educatives

Rosa M. Falgàs, ACEFIR i Joan Tañà, CFA Nou Girona i ACEFIR • 81

Algunes reflexions sobre el quefer docent des del centre d'FPA que co-habite

Iolanda Corella i Llopis, Centre Públic Municipal d'FPA d'Almussafes • 87

Habitar el món: un projecte d'educació pel desenvolupament

Gemma Villanueva Bohigas, Centre d'E. P. A. Camp Rodó, Palma • 97

Formació de Persones Adultes: El territori com espai de vida educativa...

Dolors Monferrer Ferrando • 106

Aula 3: teatre al CEPA Son Canals

Maria Josep Carrasco Escandell, CEPA Son Canals • 111

investigació

Universitat i neoliberalisme: performativitat, competitivitat i productivisme

Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes • 121

Pedagogia crítica i decolonial en els temps de Trump. Entrevista a Peter McLaren

Pablo Cortés-González • 133

arxiu dialogica

La Troca, una escola comunitària de formació de persones adultes

La Troca • 147

fotografia

Seminari: educació popular, acció sociopolítica i ciutadania, 2005 • 155

llibres

Freire y educación. Antonia Darder • 157

Reiventando Freire. Moacir Gadotti; Martin Carnoy, Organitzadors • 158

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

En aquest número hem plantejat un tema generador que, per una banda, fora significatiu dels vint anys de vida real d'aquest procés-projecte-programa socioeducatiu, cultural, investigador, formador... —també al número 38- i, per altra, suscités dinàmicament i dialògica la constant que, en certa manera, concep-empara-aconsella-guia-genera—..., amb humilitat i potser conversió, aquest moviment: habitar l'educació permanent i, amb ella, habitar la formació de persones adultes, habitar la vida.

Habitar l'educació permanent per nosaltres, les dones i els homes que, vocacionalment o no, ens dediquem a aquesta acció és molt més que una ximple activitat que representa ocupar o poblar aquest àmbit d'intervenció socioeducativa, cultural... —eixa fal·laç activitat amb finalitat i, sobretot, amb dimensió ensinistradora que en l'actualitat està desenvolupant-se a la majoria dels centres públics, amb major o menor fortuna però amb l'ull inexhaurible i vigilant de l'amo que viciosament controla i estableix els compassos dels governs neoliberals en aquestes iniciatives—.

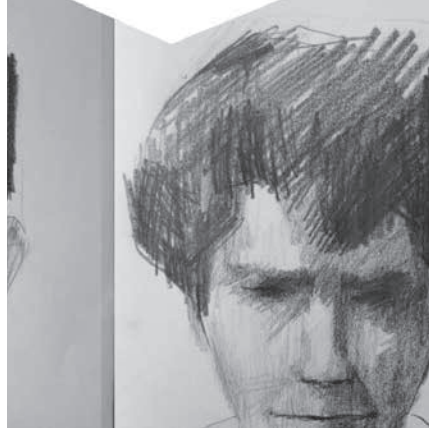
Senzillament és escoltar les dones i els homes, recollir la seua paraula —i tornar-se-la contextualitzada políticament i ètica—, emparar i acollir aquestes dones i homes, concebre i generar amb elles i ells les problematitzacions i reproblematicacions d'allò que plantegen, descolonitzar les nostres ments i els nostres cossos, mútuament, etc., en definitiva, deixar-se educar, educar-se i educar, sense por ni domini, un esdevenir singular i comú, compartit —com les lluites que us han fet, que ens han fet arribar fins ací i ara—, en eixes línies de fuga i en eixos ritornellos que totes i tots hem estat capaços de mobilitzar, en un èxode a terra de ningú que es la terra que ara vosaltres i nosaltres habitem.

És viure i fer, possible i real, la practicabilitat d'una vida digna, decent, justa... puix no sols es tracta d'educació sinó, sobretot i especialment, d'economia, de política... i, específicament, de la vulnerabilitat i, per tant de la marginació i/o de l'exclusió de, cada vegada més, dones i homes, ciutadania amb tots els seus drets —independentment de la seua edat, condició, ètnia...— que moltes vegades depenen dels buròcrates de torn, uns lúmpens agrimensors K cooptats, que fan inhabita-

ble la formació de persones adultes des de les seues servituds visceral.

És un monogràfic doble que tracta de combatre, com afirma Marina Garcés, l'analfabetisme il·lustrat que arreu ens anega —dins i fora de les institucions—: *“amb el combat amb la credulitat apareix un nou problema: no n'hi ha prou de tenir accés al coneixement disponible del nostre temps, sinó que el que és important és poder relacionar-nos-hi de manera que contribueixi a transformar-nos a nosaltres i el nostre món cap a bé (...) Cal anar més enllà, per tant, de la lluita pel lliure accés al coneixement, que és condició necessària però no suficient per a l'emancipació”*, amb les nostres caixes de ferramentes que, entre totes i tots hem co-efectuat: crear-usar-aprendre-investigar-transformar... com podem apreciar a les diferents aportacions que les persones que ens acompanyen en aquest navegar-exodar-desviure... han escrit per aquest número que, malgrat la mar fosca i espessa, configura aquest vast arxipèlag de dones, homes, iniciatives, associacions... a les i als quals agraïm perennement la seua disposició i bondat i, amb elles i ells, fem via a la cre-acció de la comunitat d'acollida que anem esdevenint, en una fusta de vela llatina que, amb uns certs vents de cara que l'emparen, mantenim en flotació, en la feroç incertesa i inseguretat que institucionalment —i molts vegades instituentment—, la governamentalitat neoliberal exercita, precaritz i conforma però com ens recordava Paulo Freire és urgent *‘la claredat sobre en favor de qui i de què, i per tant contra qui i contra què, fem l'educació i d'en favor de qui i de què, i per tant contra qui i contra què, desenvolupem l'activitat política, educativa...’*

Pensar i escriure, escriure i fer, fer i pensar... acoblats i conjugats alhora, a les afores en les quals ens situem i també ens situen, és generar responsatividad envers les problematitzacions i les reproblematicacions, envers la practicabilitat d'una vida política digna i decent, envers les accions que sentim i precisem, envers la lectoescriptura del món i de les paraules, envers... i com afirma Josep Maria Esquirol: *“qui pensa, estima i, per això, viu (...) D'estar viu a sentir-se viu, i de sentir-se viu a ser capaç de vida (...) i justament aquí rau l'excel·lència de l'humà.”*



Usual rima amb mansesa? Des del malestar al bon viure: una consciència crítica que canvia a cadascú i al món des de l'estil de vida i des del treball

Lucia Bertell¹

Traducció: Loris Viviani, Marta Malet i Iolanda Corella



“Hubo que acontecer así en aquellos años benditos, en los cuales, por ejemplo, nació la Ilustración, o en los días en los que el mundo entero se descubrió, de repente, romántico. No eran movimientos de tropas, y tampoco hijos que mataban a los padres. Eran unos mutantes, que reemplazaban un paisaje con uno diferente y allí fundaban su hábitat. No hay frontera, no hay civilización por un lado y bárbaros por el otro: sólo hay el borde de la mutación que procede, y corre dentro de nosotros”.

Alessandro Baricco

“Si queremos que la subjetividad se escape al régimen de mercantilización peculiar de nuestra época histórica, es necesario un salto cualitativo (...) Nosotros necesitamos de devenir aquel tipo de sujetos que desean activamente reinventar la subjetividad como conjunto de valores cambiantes y que saquen placer de esta actividad, y no de la perpetua re- proposición de los regímenes familiares”.

Rosi Braidotti

En un temps com l'actual —tan fortament caracteritzat per una crisi de valors, de la comunitat, del medi ambient, de l'economia— resulta indispensable

¹ L'encíclica ecològica del Papa Bergoglio de 2016, sovint es pren com a referència pel seu missatge ecologista i per la forta crida a tornar a una correcta relació de reciprocitat amb la natura, i a abandonar les actituds depredadores pròpies de l'economia neoliberal.

² Lucia Bertell, Marco Deriu, Antonia De Vita, Giorgio Gosetti (2013), *La primavera delle economie diverse*, Jaca Book, Milà. D'economies diverses parlen també Julie Katherine Gibson-Graham (2006). [Hi ha edició en català i en castellà: *David i Goliath. La primavera de les economies diverses*. L'Ullal edicions, Xàtiva 2013]

tornar a pensar les modalitats d'estar en el món. També és important, per a aquelles persones que, com jo, fan investigació, observar i anomenar les senyes de canvi, i en la mesura del possible, atorgar un sentit d'orientació a la lectura de les dades recollides.

Comence a escriure compartint dues preguntes que han circulat en unencontre recent de Ciutadania sostenible, una xarxa de realitats i persones actives a la província de Bèrgam, al nord d'Itàlia, que em van convidar per entrellaçar la meua investigació sobre el treball en els contextos de l'economia diversa amb els estímuls recollits en la l'encíclica *Laudato sii*¹: com fer per viure cap a una ecologia integral? Quin canvi de paradigma és practicable?

M'he enfrontat a aquestes preguntes des d'una mirada laica, en diàleg amb els resultats de la recerca que duc des de fa anys amb el TiLT (Territoris en Lliure Transició) del Departament de Ciències Humanes de la Universitat de Verona. La nostra intenció és la de comprendre el canvi i els processos (socials i educatius) impulsats pels moviments relacionats amb el món de les xarxes, com ara, Economia Solidària, Balanços de Justícia, Grups de Compra Solidària, Centres d'experimentació d'autodesenvolupament, Genuí Clandestí, Decreixement Feliç, Economia de Comunió, Economia dels béns comuns, Economia de les relacions, Fora Mercat, *Transition Town*; o siga, d'aquells que, mitjançant pràctiques quotidianes conscients, es mouen amb modalitats crítiques amb un sistema que senten com a opressor, injust, portador de mort. Aquestes són les que anomenem economies diverses gràcies a una precisió lingüística que, al nostre parer, es va fer necessària respecte a l'expressió més coneguda, i encara molt usada, d'altra economia o economia solidària, per evitar enfocar aquest canvi com quelcom paral·lel o altre, o com quelcom basat exclusivament en una insàntia solidària.

Després de la primera investigació entre Vèneto i Sardenya —dues regions italianes molt diferents entre sí, que han buscat reconstruir contextos, pràctiques, processos educatius propis d'aquests moviments d'economies diverses²— sentírem la necessitat d'aprofundir en les qüestions inherents al treball, ja que moltes de les persones trobades —dones i homes, molt joves— elegien treballar, també després d'un canvi radical, apropant-se a la terra i a l'agricultura, o als treballs manuals, com ara fer pa, construir o arreglar bicicletes, fer esponges vegetals, el metge amb les mans, la llibreria independent, el formatger, el moliner, la banquera ètica, els educadors/actors, el mestre llibertari, la cuinera vegetariana, i altres. Aquestes experiències i històries de vida han sigut útils per escriure dos llibres i, sobretot, perquè han sigut recollides més històries, entre Vèneto i Sardenya i després a tota Itàlia, que han donat cos i veu a açò que us diré.

Pensament crític, conscientització i pràctiques conscients

Els moviments del segle xx —el feminista, l'ecologista, el mutualista, l'anarquista— han insuflat vida a pràctiques i també a formes reconegudes des de la necessi-

tat emancipadora del sistema liberal, alimentada per recorreguts reflexius, crítics i participatius dels processos de conscientització. Entre aquells recorreguts i els actuals d'economies diverses existeixen més enllaços però, al mateix temps, es pot parlar ara d'experiències noves que, arran d'una relació més conscient amb la ferocitat del mercat neoliberal (cert, evolució del liberalisme de finals del segle xx però amb formes biocapitalistes més penetrants), han calibrat processos d'autonomia individuals i col·lectius orientats a la creació de contextos de profunda sostracció al mercat. Freire parlaria de recorreguts que s'han distanciat de la consciència predefinida dels "dispositaris" i dels "bancaris" dirigida a la consolidació de la passivitat dels subjectes i a buidar la potencialitat del fet de ser ciutadans.

Se li ha atorgat una gran atenció, ja des dels anys noranta, a la crítica del consum i, sobre aquesta, s'han desenvolupat comunitats pràctiques com, per exemple, el balanç de justícia, els grups de compra solidària, l'autoproducció, els mercats autogestionats, l'intercanvi d'informacions sobre productes i productors. L'estreta connexió, la circularitat, entre reflexivitat i pràctiques quotidianes ha qualificat aquestes pràctiques amb un sentit profundament educatiu, tot connotant el procés cap a l'autonomia del sistema com a procés d'aprenentatge.

Aquests processos s'han desenvolupat, sobretot, en les ciutats i han ficat el focus en la necessitat d'acurtar les distàncies de la provisió alimentària i en tornar a apropar els consumidors als productors locals.

Gràcies a la importància del consum local per incidir sobre allò global (sobre injustícies i explotacions de terres llunyanes) les ciutadanes i els ciutadans crítics han començat a buscar i sostindre els xicotets productors ecològics locals tot posant en marxa un recorregut de coneixement sobre els productes, sobre els sistemes alternatius (ecològic, sinèrgic, de permacultura), i han pogut crear veritables produccions agrícoles suportades per la comunitat. Les CSA, *Community Supported Agriculture*, començaren sent experiències pilot en moltes ciutats italianes³ i, sense considerar els aspectes dels sistemes d'agricultura industrial convencional, poden considerar-se veritables formes innovadores (Bertell, 2017) per l'activació de la ciutadania crítica en els processos productius crítics. Per aquesta raó el grup d'investigació TiLT les considera veritables pràctiques de ciutadania: posen en dubte el món tal com ens es presentat pel sistema; activen processos de creació social capaços de canvi, encara que contextuals; re-formulen relacions, organitzacions, estils del vida i treball; obrin l'ordre de les possibilitat a alguna cosa nova que, sovint en un principi, dissona amb allò existent (De Vita, 2009, 2017), per diferent. Però sols és altra música.

En alguns anys, ja no era sols una qüestió d'actuar sobre el consum per tal de crear espais d'autonomia. Ara, aquestes persones ciutadanes innovadores "participen" també en la creació de situacions de dissociació i no són solament recone-

³ Una de les importants és la CSA Arvaia de Bologna: <http://www.arvaia.it/>

gudes com a consumidores (Codeluppi, Paltrinieri, 2019), sinó en la seua identitat reconquerida de ciutadania en moviment. Des de la gran mobilització de Seattle (Forno, Ceccarini, 2006) un poble sencer, a nivell global, ha reprès les instàncies del segle xx tot re-contextualitzant-les i innovant-les a la llum de la mateixa evolució i del nou esperit del capitalisme (Boltanski, Chiappello, 1999) i des d'una crítica radical al consumisme, han arribat amb aquestes experiències d'economies diverses a participar en els factors de la producció, convertint-se, així, en “co-productors”.

Per aquestes raons, el focus de les investigacions s'ha desplaçat des de l'àrea del consum crític cap a la producció crítica, i ens ha dut a activar investigacions exploratòries per tal de comprendre el treball/producció en les economies diverses com una altra i nova pràctica de ciutadania activa.

Aquestes investigacions han posat l'atenció en les eleccions de treball que han abraçat instàncies ecològiques, crítiques, radicals i profundes (Mies, Bennholdt-Thomsen, 2000; Bookchin, 2016; Dalla Casa, 2011) i que han empenyat els subjectes a pràctiques d'ecologia integral o, per fer servir una expressió que té l'origen en les històries recollides, de “treball ecoautònom”. Un treball que s'ha mogut des d'un apropament relacionat amb la sostenibilitat econòmica cap a la “practicabilitat de la vida” (Bertell, 2016).

Allò que no són

Abans d'endinsar-me en les vides Ecoautònomes i parlar del canvi de paradigma al qual fan referència, vull mostrar el que aquestes històries no volen i no són. Els treballadors que hem entrevistat no són persones que posen en marxa empreses socials o cooperatives o associacions de voluntariat, encara que una mirada superficial podria categoritzar-les d'aquesta forma. Així que no estem parlant d'homes i dones que elegeixen sumar-se a eixe fenomen tan conegut anomenat tercer sector. No trien formes jurídiques *sense lucre* i, quan ho fan, ja que també n'hi ha, ho fan per una conveniència organitzativa-administrativa i no per tal d'adherir-se a cap model. Trien les formes jurídiques més simples (que, sovint, se situen en el àrea *sense lucre*) i, com diré en breu, les omplim de nous sentits, de nous significats. No és la forma jurídica allò que els dona l'essència, sinó les seues pràctiques.

Subratlle aquest aspecte perquè, des de la meua perspectiva, és molt important situar aquest fenomen relacionat amb el treball en un àmbit de novetat, com és el de les economies diverses, i no situar-lo com un sostén que valoritza un sector que sí, és fill de l'ajuda mútua, de la solidaritat i del cooperativisme del segle passat però que hui ha entrat en crisi perquè començà a fer negocis amb el mercat. Hem de dir que si han entrat en crisi les relacions entre Estat i mercat, entre el primer i segon sector, amb efectes no desitjats, tampoc el tercer ha quedat il·lès.

El treball

I ara faig un bot en el treball.

Les persones ecoautònomes ja no volen ser treballadores d'una ètica instrumental.

Michele La Rosa, sociòleg del treball, amb la seua constel·lació reconstrueix els passatges evolutius de l'ètica del treball i parla de quatre tipologies:

- una ètica totalitzadora, que considera les condicions de treball majorment estables, localitzades i entrelaçades amb les necessitats de la vida;
- una ètica del treball instrumental, caracteritzada per un fort enllaç entre renda i consum;
- una ètica del treball emancipadora, en la qual està present una recerca del significat del treball;
- una ètica del treball contingent, radicada en el present i sense idees sobre el futur (2002).

De les quatre tipologies, que no tenen necessàriament conseqüència històrica, és sobre l'ètica instrumental que vull posar l'accent, ja que aquesta enfoca el treball com a una eina per assolir una renda útil per accedir al consum. Un cercle definit per treball/renda/consum. És l'ètica instrumental del treball la que ha modificat, en major mesura, la nostra identitat, tot transformant-nos en persones reconegudes socialment no gràcies al treball, sinó en tant que consumidors (2002). L'ètica del treball instrumental lliga de forma inseparable el paper de treballador al de consumidor, i troba en la renda el seu factor característic, o siga, la possibilitat que el treballador siga consumidor i, mitjançant aquest fet, siga sostenidor del sistema social capitalista. Podem dir que el consum és una forma de reconeixement social tan estretament lligada al treball que ha mantingut en l'ombra un reconeixement social més directe.

Sempre ha existit el treball?

Però, sempre ha sigut així? El treball, com el coneguem hui a dia, ha existit sempre? És una pregunta que he començat a fer-me recentment. Malgrat que la humanitat sempre ha tingut que relacionar-se amb la natura per sobreviure i enfrontar-se amb les transformacions de les seues condicions de vida, aquestes activitats sempre han sigut incloses en una sola categoria i no sempre han constituït la base de la vida social.

No són molts els teòrics que en els seus textos responen a aquesta pregunta. Entre aquests, són interessants les veus de Dominique Mèda (1997, 2005), Ivan Illich (2005), Philippe Godard (2011) i Marshall Sahlins (1980); investigadors que ens mostren com fora del nostre imaginari col·lectiu ja existiren societats en les quals el treball no era ni tan sols un concepte comunicable mitjançant el seu idioma contem-

porani, o que era quelcom servil; segurament no era un element estructural del sistema social com ho és en l'actualitat. És amb Adam Smith i els seus contemporanis que el treball es converteix en una mesura, un contenidor que amalgama els esforços, un instrument en l'equació entre diferents mercaderies. I el temps és la seua essència. Així, el treball mateix es converteix en una mercaderia funcional per al sistema i no útil a la comunitat. Fa uns pocs segles, ahir mateix si pensem en termes d'història de la humanitat. És en aquest moment històric en el qual és possible reconèixer per tots, i de forma clara, l'objecte treball, trobant una unitat conceptual pròpia.

L'elecció de la llibertat

Així, les persones Ecoautònomes es distancien d'aquesta idea de treball a partir del trencament del pacte amb el consum. Són subjectes que reconquereixen un sentit actiu de la ciutadania, de vegades moguts per una clara consciència, altres per un malestar interior; o també per atorgar un sentit polític a l'existència.

El que emergeix de la investigació és que busquen practicar recorreguts de vida integrals; integral com també pot ser un bon pa. I ho fan arran d'una irreprimible instància cap a la autodeterminació. Trien la llibertat, la ciutadania lliure.

Imagineu una fletxa d'eixes que dissenyen els xiquets. La punta és la motivació i apunta cap a la llibertat. Eixa és la forta motivació que empeny al canvi.

Canviar l'estil de vida mitjançant pràctiques de reducció de consum i proximitat amb la natura; pràctiques guiades per la necessitat de gestos d'autonomia contra un sistema opressor, des d'un sentit de justícia i des de la necessitat de percebre's integrals com el pa. Un canvi que qüestiona el treball.

De les històries emergeix que, majorment, aquests passatges requereixen temps; requereixen un temps de transició d'un model a altre. Poden començar fent dos treballs (un que garanteix una renda i l'altre per experimentar la possibilitat de canviar), o fent un acord entre companys de vida que comparteixen un projecte (un canvia de treball i l'altre no). I en altres casos, llençant-se directament al nou recorregut laboral amb mudances (sovint geogràfiques) i salts al buit.

Entre les històries recollides per la investigació hi ha llicenciades en medicina que es transformen en cuineres vegetarianes “perquè el menjar és medicina”, llicenciats en ciències polítiques que es tornen artesans de bicicletes “perquè les dues rodes són política”, arquitectes i músics que es transformen en horticultors “perquè ja hi ha prou de consumir sol, cal canviar la música”, informàtics que comencen cultivant carxofes “perquè treballar a l'aire lliure és millor”, educadors que es fan formatgers, un mecànic de ciutat que se'n torna al poble a fer pa com el feia sa mare, una biòloga que es fa camperola “perquè se sent a casa quan està en el camp” ...

Un exemple entre d'altres: Silvia Caucchioli, jove advocada, diu: “jo no em conforme passivament a un sistema que ens vol restringir a un recorregut predetermi-

nat, que ens vol esclaus del treball en nom del benestar, que ens vol ensenyar com hem de ser feliços. Jo veig les injustícies amb els meus ulls i no vull fer com si no existiren. Vull reaccionar, imposar-me, proposar. Vull ser protagonista de la meua vida, sentir-me lliure en la construcció del meu camí, vull deixar un senyal del meu passatge. (...) He reflexionat molt sobre l'organització de la meua vida i sobre la de la meua família. Vaig arribar a la conclusió que el model dominant proposat no s'ajusta als meus ideals. Passar tot el dia en una oficina, acumular diners per després gastar-los sols durant les vacances o endeutar-se per comprar una casa no es correspon amb les meues prioritats. Decidisc, amb Andrea, viure del nostre treball sense explotar la terra ni les persones, amb la senzillesa del menjar sa i les relacions sinceres amb els amics amb els quals compartim el projecte”.

No podem simplement anomenar altruisme, solidaritat o ambient a la força propulsora que els activa. Més bé, estan motivats per un “desig de llibertat” del sistema, per la recerca de vies d'autodeterminació, en conflicte amb el sistema i que resisteixen mitjançant pràctiques quotidianes de relació entre allò humà i el medi que se sostrauen del paradigma de la funcionalitat i que obrin la possibilitat de trànsit cap a un sistema que se'ls assemble més. Ho he anomenat “practicabilitat de la vida”, perquè aquests treballadores i treballadors ecoautònoms no han parlat d'economia sinó de vida.

No sols canvien l'estil de vida mitjançant la reducció del consum (una de les categories emergides ha sigut el fet de viure simplement); no sols trien consumir críticament sinó que trien canviar de treball o fer un treball que es desvincule de la centralitat dels diners i de la seua instrumentalitzat per al consum, tot situant la renda als marges del fer (els diners no desapareixen sinó que són re-dimensionats i estrictament útil a les necessitats), tot practicant altres tipus de pagaments com ara “jo et done un formatge, i tu em dones carn”, o bescanviant treball, o també immaterial, com ara l'impagable reconeixement del propi treball, tot vivint de la forma més simple i construint altres formes de relació útils al projecte comú i a la comunitat, entesa aquesta de forma *zoecèntrica* (o siga, no antropocèntrica) (Braidotti, 2013).

Les pràctiques zoepensants

Estar en sintonia amb allò vivent, que és *zoe*, diu Antonia de Vita (2017); o siga, practicar en la quotidianitat gestos i pensaments sistèmics que no separen l'individu del conjunt. Les pràctiques *zoepensants* s'adrecen cap una direcció diferent i contrària a aquelles de l'home concentrat en si mateix i en els seus poders, menuts o grans; a aquelles de l'*homo oeconomicus*. Les primeres, ordenen els seus propis factors des d'una afiliació a l'existència sencera; les segones, ordenen els seus propis factors des de les prioritats de l'*homo oeconomicus*, després, quan ja no és possible prescindir-ne, també de les socials i ambientals. I és ací on es fonamenta la meua crítica al concepte de sostenibilitat (Bertell, 2016).

Docilitat

Així que existeixen, entre tantes tenebres, algunes experiències, que tot i no ser pures o perfectes, obrin el devenir d'altre paradigma basat en la practicabilitat de la vida i no en l'economia. Són experiències que mostren unes diferències que poden fer por, que poden produir malestar, com ho fan totes aquelles situacions que desafinen respecte a allò consuet. Açò ho he vist en moltes discussions amb persones que, malgrat haver canviat d'estil de vida pel que fa al consum i pel que fa a les relacions interpersonals, no saben com lidiar amb una pregunta profunda que tinga a veure amb el seu propi treball.

Em sembla comprendre, des d'aquestes experiències de nova ciutadania, d'economies diferents, que no es tracta de canviar de treball en un sol dia sinó, més aviat, de veure que altre paradigma és possible; que és possible començar a parlar i posar en discussió també el treball i les seues estructures, a més, enfonsades en una crisi profunda.

La perplexitat que es troben les persones que canvien radicalment la seua vida, també a través del treball, té a veure amb alguna cosa que atorga diferència. Són històries rares. Però si ho pensem, allò usual sol anar acompanyat de certa mansesa. Usual és tot allò que està dins, que no desafina. Hi ha una certa docilitat que ens manté en el sistema (2014). Perquè pertànyer dona seguretat. Però, què és el que ens manté aquí?

Bibliografia

- BERTELL, Lucia, DERIU, Marco, DE VITA, Antonia, GOSETTI, Giorgio (2013), Davide e Golia. La primavera delle economie diverse, Jaca Book, Milano. (Hi ha edició en català i en castellà: L'Ullal edicions-Publicacions de l'Institut Paulo Freire, 2013).
- BERTELL, Lucia (2016), Lavoro ECOautonomo. Dalla sostenibilità del lavoro alla praticabilità della vita, Elèuthera, Milano.
- BERTELL, Lucia, Lavoro agricolo nelle economie diverse: giovani contadini capaci di innovazioni, in "Sociologia del lavoro " n. 147/2017, Franco Angeli, Milano.
- BOLTANSKI, Luc, Ève Chiappello (1999), Le nouvel esprit du capitalisme, Gallimard, Paris.
- BOOKCHIN, Murray (2016), Per una società ecologica. Tesi sul municipalismo libertario e la rivoluzione sociale, elèuthera, Milano.
- BRAIDOTTI, Rosi (2013), The posthuman, Polity Press, Cambridge.
- CODELUPPI, Vanni, PALTRINIERI, Roberta (2010), Il ciclo della merce: cambiamenti della produzione e del consumo, Franco Angeli, Milano.
- DALLA CASA, Guido (2011), Ecologia profonda. Lineamenti per una nuova visione del mondo, Mimesis, Milano.
- DE VITA, Antonia (2009), La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare, Carrocci, Roma.

- DE VITA, Antonia, 2017 in L. Bertell, F. de Cordova, A. De Vita, G. Gosetti, Senso del lavoro nelle economie diverse. Uno studio interdisciplinare, Franco Angeli, Milano.
- FORNO, Francesca, CECCARINI, Luigi (2006), From the Street to the Shops: The Rise of New Forms of Political Actions in Italy, in "South European Society and Politics Journal", Vol. 11/Issue 2, <http://dx.doi.org/10.1080/13608740600645501>.
- FREIRE, Paulo (1971), La pedagogia degli oppressi, Mondadori, Milano. (Hi ha edició en català: Publicacions de l'Institut Paulo Freire, 2006)
- FREIRE, Paulo (1973), L'educazione come pratica della libertà, Mondadori, Milano. (Hi ha edició en català: Publicacions de l'Institut Paulo Freire, 2008).
- FREIRE, Paulo (2004), Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa, Edizioni Gruppo Abele, Torino. (Hi ha edició en català: Publicacions de l'Institut Paulo Freire, 2003).
- GARCÍA OLIVO, Pedro (2014), L'enigma della docilità, Nautilus, Torino.
- GODARD, Philippe (2011), Contro il lavoro, elèuthera, Milano.
- ILLICH, Ivan (2005), La convivialità, Boroli, Milano.
- KATHERINE GIBSON-GRAHAM, Julie (2006), A Postcapitalist Politics, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- LA ROSA, Michele (2002), Sociologia dei lavori, Franco Angeli, Milano.
- MÉDA, Dominique (1997), Società senza lavoro. Per una nuova filosofia dell'occupazione, Feltrinelli, Milano.
- MÉDA, Dominique (2005), Il lavoro. Che cos'è, quando c'è?, Asterios, Trieste.
- MIES, Maria, BENNHOLDT-THOMSEN, Veronika, (2000), The Subsistence Perspective: Beyond the Globalised Economy, Zed Books, London.
- SAHLINS, Marshall (1980), L'economia dell'età della pietra. Scarsità e abbondanza nelle società primitive, Bompiani, Milano.

Les altres alfabetitzacions

Xavier Besalú, Universitat de Girona



Hi ha una definició d'alfabetització que em sembla especialment adient i englobadora que diu que “és el conjunt de coneixements, habilitats i tècniques de comprensió que ens permeten participar plenament en la societat, en la cultura i en la política”¹. I és que, en aquest escrit, em voldria referir a l'alfabetització mediàtica i en l'actualitat, imprescindibles avui més que mai per poder participar amb garanties, plenitud i coneixement de causa en la societat, la cultura i la política.

En la pràctica, l'alfabetització mediàtica vindria a ser una extensió de l'alfabetització tradicional i inclouria el domini de les formes prèvies d'alfabetització: la clàssica (lectura i escriptura), l'audiovisual (imatge, televisió, cinema...) i la digital. L'alfabetització mediàtica abasta, doncs, tots els mitjans escrits, audiovisuals i digitals que transmeten informació, independentment del suport que utilitzin (de fet, la distinció entre tecnologies noves i tecnologies tradicionals no té cap sentit per als joves; som els adults, els immigrants digitals, els qui hem experimentat les ruptures tecnològiques i els qui hem vehiculat aquesta diferenciació), i també aquells que serveixen perquè les persones es comuniquin entre si —seria el cas del mòbil— i per al lleure². Aquests mitjans han anat adquirint progressivament un rol cada cop més central, ocupen una gran quantitat del temps de les persones, juguen un paper molt destacat en les nostres relacions i en la conformació de les identitats i són el principal canal a través del qual ens arriba la informació, especialment de qüestions polítiques, culturals i socials. Es tracta, doncs, d'una alfabetització bàsica, necessària tant per accedir a la informació i als serveis, com per constituir-se com a persona independent, per exercir els nostres drets i per participar com a ciutadà. L'objectiu: capacitar les persones perquè siguin alhora usuaris i productors informats, actius i crítics dels mitjans.

L'alfabetització en l'actualitat seria una derivada rellevant de l'alfabetització mediàtica, directament emparentada amb l'alfabetització política, motiu pel qual sembla aconsellable de desagregar-la. Curiosament i ben oportunament l'OCDE ha posat en l'agenda educativa el que anomena la “competència global” que abastaria, entre altres coses, “la capacitat per examinar qüestions locals, globals i interculturals, comprendre i apreciar diferents perspectives i visions del món, interactuar amb èxit i ésser respectuosos amb les altres persones, a més de prendre mesures responsables cap a la sostenibilitat i el benestar col·lectiu”³. I exposa de manera explícita que l'educació escolar hauria de proporcionar oportunitats certes i sovintejades per examinar críticament esdeveniments globals; per utilitzar de manera crítica, eficaç i responsable la informació disponible en qualse-

¹ Margalef, J.M., 2010, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

² Margalef, J.M., 2010, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

³ Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2018, *Marc de la competència global PISA 2018. Preparant el nostre jovent per a un món inclúsiu i sostenible*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

vol format, especialment la que es pot trobar en els mitjans electrònics i en les xarxes socials; per millorar la comprensió del lloc que infants i joves ocupen en la comunitat i en el món; per formular judicis i valoracions i, en definitiva, per actuar.

Alfabetització mediàtica

Com a mínim, es pot parlar de tres contribucions específiques dels mitjans de comunicació a l'educació de les persones, a la formació per a la ciutadania⁴. Una, que proporcionen una quantitat d'informació absolutament impensable abans de la seva existència, molt més gran de la que podien tenir les elits fins al segle XIX. Dos, fan evident que tots vivim en un mateix planeta, que hi ha unes problemàtiques que afecten tota la humanitat, independentment del lloc de residència, i que hi ha maneres de viure més enllà del patró occidental. I tres, palesen pràcticament que la diversitat de punts de vista i d'estratègies vitals és la norma, i no l'excepció, que la llibertat d'expressió és una realitat incontrovertible i necessària, que ningú està en possessió de tota la veritat...

Però els mitjans de comunicació, publicitat inclosa, encara que en la pràctica siguin agències educadores de primera categoria en el sentit fort del terme, el de contribuir a la conformació de les consciències i orientar el comportament de les persones, no han estat creats explícitament per a aquesta tasca, sinó que essencialment són un negoci (quan estan en mans privades) o un instrument de control i emmarcament polític (tant si estan en mans públiques com privades). I tenen una gramàtica perfectament coneguda per fer efectiva aquesta funció educadora: apel·len a les emocions, a l'espectacle, i deixen en un segon terme l'anàlisi i la reflexió; allò noticiable són gairebé sempre les males notícies, mentre que tot el que fa referència al benestar i a la felicitat acaba sent patrimoni dels missatges publicitaris; enalteixen i mitifiquen determinats personatges (triomfadors o fracassats, reals o de ficció, tant se val!) i els converteixen en els nous herois a imitar i venerar de la mitologia contemporània. Per a Rivièr⁵, “un 80% de l'educació d'un individu qualsevol seria deutora dels mitjans de comunicació; una hipòtesi radical que deixa en mans del poder mediàtic l'estructuració cultural de la societat i dels valors que assegurin la convivència humana”. No és estrany que una filòsofa, Catherine Clement, recomanés al govern francès que el servei públic audiovisual constés en la Constitució amb el mateix rang i dignitat que l'ensenyament públic...

Dit d'una altra manera: els mitjans de comunicació no contribueixen per si mateixos a l'emancipació dels ciutadans, no són una escola d'actitud i anàlisi crítica, sinó que més aviat tendeixen a afavorir la desmobilització i l'acomodació, la insolidaritat i la indiferència, l'aïllament i l'individualisme. Això significa que per assolir els beneficis de la potencialitat educadora dels mitjans de comunicació necessitem una autèntica i ben planificada alfabetització.

⁴ Bosch, E. (coord.), 2008, *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Santillana.

⁵ Rivièr, M., 2003, *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona: Icaria.

⁶ Bosch, E. (coord.), 2008, *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Santillana.

Les tecnologies digitals, internet, el mòbil, incorporen noves complexitats a aquesta alfabetització⁶: allò rellevant ja no seria estrictament la informació, sinó les xarxes, l'estar enxarxat, que és el circuit on es genera i on circula la informació susceptible de convertir-se en coneixement. Aquest entorn fa que la identitat digital de les persones sigui tant o més important que la real, que les possibilitats de consum, producció, relació i comunicació cada cop siguin més grans, novedoses i sorprenents, que les barreres geogràfiques o temporals s'esvaeixin, que l'accés a les fonts primeres d'informació i coneixement —sense intermediaris— sigui factible i que la intervenció proactiva de la persona enxarxada es normalitzi. Tot plegat impacta fortament en la socialització d'infants, adolescents i joves i genera problemes nous en la construcció de subjectivitats adultes: els nadius digitals comuniquen diferent (estan acostumats a la instantaneïtat i no a la asincronia reflexiva o prudent); creen diferent (sense massa por i precaucions, perquè allò digital és barat i genera pocs residus, estimula els temptejos i no penalitza les errades); es troben, es relacionen, es comuniquen i es socialitzen de manera diferent (la presencialitat ja no és un requisit imprescindible i això obre un pou de possibilitats, però és evident que comporta pèrdues que encara han estat poc avaluades); i accedeixen a la informació, cerquen, també de manera diferent (per a això existeixen justament els cercadors)... I aquest és un repte educatiu de primera magnitud.

El llenguatge de les competències, tant en boga avui dia, sembla posar l'accent en les metodologies, en les tècniques, com si el coneixement pròpiament dit fos irrellevant, com si poguéssim prescindir d'un marc de referència cultural comú. I aquesta percepció és congruent amb el que podríem anomenar una autèntica crisi de la funció de transmissió. Com que del que es tracta és de formar persones terciàries, autosuficients, lliures, creatives, flexibles, sense vincles ni dependències, obertes al canvi permanent i a la incertesa, moltes famílies consideren que fan un mal servei a la canalla si els encomanen la seva visió del món, si els transmeten un determinat patrimoni cultural i moral. I alguns claustres de professorat semblen renunciar també a la seva funció culturitzadora i crítica en nom d'un suposat benestar, de l'autoregulació, dels interessos i desitjos personals, lluny del modelatge o la demostració, o bé passen qualsevol tipus d'aprenentatge pel sedàs de la seva utilitat, de la seva rendibilitat i aplicabilitat.

Però resulta que el procés de formació no es fa en el buit, sense referents ni límits, sense conflictes i imposicions. Potser hauríem de dir sense embuts que una de les funcions essencials de l'educació escolar és la formació d'un nucli estable de coneixements, d'un marc de referència mínim, que permeti comprendre el món i els reptes del present en tota la seva complexitat, l'entrenament d'un seguit de capacitats cognitives que facin possible observar, comparar, classificar, interpretar, valorar... (de fet, aquí hi trobaríem totes les operacions que ja apareixien en el domini cognos-

citiu de la famosa taxonomia de Bloom), el domini d'unes tècniques, d'un instrumental bàsic per poder pensar i actuar sobre el món, el criteri per poder cercar amb sentit, seleccionar informació solvent, i relacionar-la i utilitzar-la adequadament. Perquè avui ja sabem que ni les xarxes socials, ni els mitjans de comunicació, han estat concebuts per construir aquest nucli dur de manera que, si no hi és, el risc de caure en l'alienació o en la dependència de les propostes més seductores, de les novetats més atractives o de les solucions més simples, és evident.

Per altra banda, assistim també a l'entronització de l'educació emocional, convertida per algunes escoles en una prioritat curricular que deixaria en un segon terme tant els sabers pròpiament dits com la dimensió ètica i estètica de l'educació, i la resta de competències i habilitats a assolir. Què deu voler dir educar les emocions més enllà de garantir i promoure la seva expressió lliure i contextualitzada, la seva gestió i control responsable, la seva experimentació acompanyada i orientada pels adults per tal de no donar carta blanca a aquest cavall desbocat i salvatge (així es refereixen a les emocions humanes alguns especialistes) sense totes aquestes salvaguardes?

Avui sabem del cert, gràcies a la neurociència, que les emocions sempre han format part del nostre ésser personal i social, que formen una unitat indissociable amb la racionalitat, que totes les nostres decisions, pensaments i actituds estan sempre impregnades d'interessos, passions, intuïcions i afectes. Que la nostra ment no és una màquina freda i calculadora, sinó un artefacte profundament sensible, condicionat però lliure. Per fer-nos-en càrrec no cal altra cosa que fer una ullada a les nostres pròpies vides per comprovar com són plenes d'actuacions i inhibicions que buscaven per damunt de tot evitar el patiment, buscar la felicitat, escollir el mal menor quan totes les opcions comportaven algun tipus de conseqüència no desitjada...

Per això no ens sembla descabellat relacionar aquest auge d'allò emocional amb l'hegemonia del neoliberalisme, que posa l'accent en allò individual (enfront d'allò col·lectiu), en allò afectiu (enfront d'allò polític), en la convivència amable (enfront de la conflictivitat), en la flexibilitat personal i en la capacitat d'adaptació als nous temps. No és pas estrany que algunes empreses que cotitzen en borsa impulsin directament o indirecta projectes d'educació o de gestió de les emocions, al mateix temps que amb una fredor glacial i inhumana prenen decisions que deteriorenen greument la vida i la salut de les persones. No és sinó una manera de difuminar la lluita contra les desigualtats i contra l'enriquiment corrupte, d'ocultar les causes estructurals i reals de les situacions d'angoixa o de prostració que viuen les víctimes i de posar justament el focus en aquestes pròpies víctimes. D'una amb una, naturalment!

Com explica Tedesco⁷, la cultura del capitalisme industrial en basava en la lògica de l'oferta; ara, en canvi, ho fa en la lògica de la demanda: internet, les xarxes socials, ofereixen múltiples possibilitats i opcions. Adaptar-se a la demanda en el fons implica reforçar la dominació; l'emancipació, una formació crítica, hauria de passar pri-

⁷ Tedesco, J.C., 2012, *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁸ Meirieu, Ph., 2018, *Educar después dels atemptats*. Barcelona: Rosa Sensat.

⁹ Margalef, J.M., 2010, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

mer per l'oferta que és la que permetria de constituir marcs de referència a partir dels quals poder formular posteriorment les demandes... I això implica introduir a l'escola la possibilitat de viure experiències d'aprenentatge que no es donen naturalment i de forma espontània fora d'ella, cosa que suposa un cert grau de tensió amb la cultura externa: la funció de la cultura escolar no és adaptar-se acríticament a la cultura popular i de masses, ni renunciar als continguts considerats bàsics. D'alguna manera, l'escola hauria de funcionar com una contrasocietat⁸, com un factor de resistència enfront del canvi pel canvi, com un factor d'estabilitat enfront de les urgències, com un element de creixement personal enfront de l'utilitarisme, com un element no venal enfront de la mercantilització de tot el que es belluga; com una mena de termostatat per contrarestar i equilibrar les pulsions dominants, com un espai de desacceleració quan tot va més de pressa del compte (o com un espai d'acceleració quan res es mou)...

Els mitjans de comunicació produeixen informació, però no coneixement, que és un procés diferent. Aquesta és una de les funcions primordials de l'educació escolar⁹: la producció de coneixement, la conversió de la informació en coneixement integrat i rellevant, proporcionar als infants i joves un capital cultural que els permeti descobrir els significats que s'amaguen darrera aquestes informacions, contrastar-les i donar sentit al que veuen, llegeixen i senten, més enllà de la literalitat dels missatges. L'escola com un lloc de coneixement, on accedir, contextualitzar, elaborar, ampliar i donar sentit a l'enorme quantitat d'informació a la que tenim accés; un lloc de trobada per compartir experiències, debatre i dialogar, escoltar i expressar les pròpies opinions; un lloc per a la reflexió per valorar críticament les informacions i interpretar la realitat reconeixement la seva complexitat... L'alfabetització mediàtica consisteix, per tant, a donar a tothom els mitjans per orientar-se en un univers en mutació contínua, per tal que hi puguin accedir sempre que ho necessitin, que puguin utilitzar els mitjans de comunicació més adequats, per aprofitar tot el que ens ofereixen i utilitzar-los amb pertinença i seguretat. No es tracta d'ensenyar contra els mitjans, de protegir o defensar els infants i joves del que es podrien considerar influències negatives. Al contrari, es tracta de capacitar les persones perquè siguin usuaris informats i actius dels mitjans.

I pel que fa a l'alfabetització digital, les polítiques d'inclusió digital haurien de tenir una consideració semblant a la de les antigues campanyes d'alfabetització, perquè és un requisit inexcusable per exercir la ciutadania.

L'alfabetització mediàtica, dèiem també, pot ser un instrument valuósíssim per inocular o enfortir la consciència planetària, la percepció que ni les persones som els reis absoluts de l'univers, ni existim al marge de la natura, ni els occidentals estem al capdavant de la humanitat amb la missió de liderar i modelar les formes de vida de la resta de pobles i individus perquè suposadament hauríem assolit

unes cotes de civilització i desenvolupament que ens hi “obligarien”. La possibilitat d’accedir a informacions llunyanes en el temps i en l’espai en tots els camps del saber i de les arts, l’opció d’obtenir visions provinents de fonts diverses —i no només passades pel sedàs de la mirada externa—, la facilitat per interactuar directament amb els propis protagonistes, és efectivament un recurs impagable. La globalització, la multiculturalitat, més enllà de l’economia i de les migracions, és una realitat que s’escola constantment en les nostres vides i aprendre a viure-hi amb normalitat i adonar-se que la sostenibilitat ecològica no és una dèria sectària, sinó una necessitat urgent, són objectius que difícilment s’assoliran per generació espontània, sinó que necessiten d’un procés ben planificat i ben desenvolupat. Aquesta consciència planetària és alhora un sentiment, el de sentir-se part de la família humana i de l’univers; una visió del món, la d’una comunitat de pobles, més que una suma d’estats; i una praxi, la de construir un món habitable i vivible per a les generacions futures¹⁰.

L’alfabetització mediàtica és encara una manera real i pràctica de fer una pedagogia per a la llibertat i per a la diversitat. La llibertat d’expressió i la llibertat de pensament són una evidència quotidiana en els mitjans de comunicació i en les xarxes socials disponibles. Aquest fet ha eixamplat extraordinàriament els marges de tolerància i de respecte de les noves generacions, i això és bo. El problema, si de cas, és que aquesta tolerància es converteixi en indiferència mentre no m’afecti directament a mi, o que totes les opinions tinguin el mateix valor pel simple fet de ser dites... Per fer-hi front necessitem el debat argumentat¹¹, que va més enllà d’un intercanvi amable d’opinions o de la discussió oberta amb guanyadors i perdedors. El debat argumentat no pot ser un combat verbal superficial, ni una juxtaposició de punts de vista sense voluntat d’escoltar i comprendre l’altre, sinó que la seva funció primordial és la de vertebrar el propi pensament en contrast amb el de l’altre i sotmetre’l a la crítica i l’argumentació públiques.

Per altra banda, la lluita per una educació i una societat inclusives, en què tothom sigui reconegut i pugui exercir efectivament els seus drets de ciutadania, passa per una educació personalitzada i no homogeneïtzadora, i per unes relacions socials que evitin qualsevol mena de discriminació per raons de sexe, orientació sexual, lloc d’origen o de residència, situació econòmica o familiar, discapacitat o malaltia temporal o permanent... I, en aquest àmbit, un cop més, l’alfabetització mediàtica juga al nostre favor.

Alfabetització en l’actualitat

És obvi que hi ha una enorme desproporció entre les informacions que infants i joves reben a través dels mitjans i de les xarxes socials i el que els arriba a través de l’escola. Però l’actualitat s’esmuny pertot arreu. Formar en l’actualitat és una neces-

¹⁰ Nanni, A., 1994, *Educare alla convivialità*. Bologna: EMI.

¹¹ Meirieu, Ph., 2018, *Educar después dels atemptats*. Barcelona: Rosa Sensat.

¹² Corzo, J.L., 1989, *Leer periódicos en clase*. Madrid: Popular.

Corzo, J.L., 2000, *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen*. Madrid: PPC.

sitat de les nostres societats i una competència específica del servei públic educatiu, perquè o bé l'escola serveix per il·luminar i ajudar a entendre la realitat o no és una escola de veritat. Malgrat això, encara hi ha qui defensa que l'actualitat hauria de restar fora de l'escola per tal d'evitar el risc d'adoctrinament o de manipulació, perquè no és una matèria susceptible de ser avaluada a través d'un examen i perquè pertocaria més aviat a les pròpies famílies ja que molt fàcilment ens podem trobar amb temes controvertits i carregats de valors i ideologia...

Treballar sobre l'actualitat és una escola del dubte i per al conflicte, un aprenentatge del judici crític, un distanciament de la realitat, un estímul per a l'anàlisi i la reflexió. Cal aprendre a verificar les fonts, a comparar, perquè la veritat té moltes cares: de fet, Bertrand Russell aconsellava llegir la premsa amb incredulitat... I no deixar-se entabanar en nom d'una suposada neutralitat que pot esdevenir fàcilment inhibició, indiferència o senzillament evitació del raonament i del judici moral, donant el mateix valor al bé i al mal, al que s'avé i al que contravé els drets humans universals. L'actitud a conrear és ben diferent: es tracta de crear l'ambient propici per a l'explicació de les opinions pròpies amb arguments sòlids i raonables, d'escoltar l'altre mirant de posar-se en la seva pell, amb voluntat de comprendre la seva lògica i, molt especialment, de garantir que els punts de vista minoritaris puguin ser degudament exposats, escoltats i defensats. Però l'actualitat s'ha de treballar amb mètode. L'aproximació a l'actualitat col·loca professor i alumnes en un mateix plànol: cap dels dos sap més que l'altre. Per això caldrà una relació pedagògica horitzontal, basada en l'intercanvi.

Corzo¹² proposa dues tècniques bàsiques per fer-ho: la lectura diària de la premsa (millor que de la televisió o la ràdio, afirma, perquè el ritme el decideixen els lectors, perquè permet retallar, subratllar, col·leccionar, etc., i essencialment perquè està fet de paraules); i el seguiment monogràfic d'una notícia, d'un tema, d'un esdeveniment. I ho exemplifica amb un recorregut a través de 35 esdeveniments de finals del segle xx, degudament contextualitzats i agrupats en 13 categories:

- Els que s'han de mirar des de la perspectiva dels pobres perquè en són els protagonistes i les víctimes (per exemple: el genocidi de Ruanda o la crisi de les pasteres al Mediterrani).
- Els que confonen fàcilment perquè fan referència als efectes però no a les seves causes profundes, econòmiques, polítiques, culturals i/o religioses, per no quedar-se només amb els impactes emocionals i donar pas a la reflexió (per exemple: la violència etarra al País Basc o la guerra de l'antiga Iugoslàvia).
- Els que ens haurien d'avergonyar perquè s'expliquen només a mitges, perquè se n'amaga l'abast, perquè estan *sub iudice*, i ens interroguen sobre els mitjans i les finalitats, sobre la legalitat i l'ètica, sobre la justícia i l'autoritat, so-

bre l'objecció de consciència... (per exemple: els crims d'estat o la corrupció política).

- Els que demanen malfiar-se del cronista perquè la història l'escriuen sempre els vencedors: ja sabem que unes notícies surten i d'altres no; que unes apareixen a primera plana i d'altres cal cercar-les amb lupa. Davant del dubte, el més congruent és posar-se del costat de les víctimes (per exemple: la revolució zapatista a Chiapas).
- Els que, per bé o per mal, s'han frustrat (per exemple: les rondes de l'OMC – Organització Mundial del Comerç).
- Els de fabricació audiovisual, que ens acosten esdeveniments tant actuals com del passat, tant pròxims com llunyans (per exemple, els que expliquen algunes pel·lícules o sèries).
- Els injustament postergats, que demanen un esforç més gran de documentació (per exemple: algunes vagues o lluites dels treballadors o el treball infantil).
- Els íntims (per exemple: la crònica personal d'un viatge o el suïcidi assistit de Ramón Sampederro).
- Els anònims, els que tenen un protagonista col·lectiu (per exemple: un Nobel de la Pau contra les mines antipersona per a Jody Williams).
- Els de violència (per exemple: el record de la Shoah o de la dictadura de Pinochet a Xile).
- Els ridículs, les errades, les ficades de pota... (per exemple: el cas Lewinsky).
- Els misteriosos, sorprenents o estranys, que plantegen amb cruesa el problema del mal (per exemple: l'huracà Mitch).
- Els del propi fabricant de notícies (per exemple: els canvis de direcció en els mitjans públics).

L'alfabetització en l'actualitat, però, no només és possible a través dels diversos mitjans de comunicació. També la literatura i les arts són una finestra oberta a la complexitat dels éssers humans, tant individualment com en grup, són un accés privilegiat a la condició humana en permetre experimentar l'efecte de posar-se en el lloc de l'altre i comprendre les seves emocions, desitjos, decisions i actes. A través dels relats literaris i de l'experiència artística és fàcil descobrir que els altres són bàsicament com nosaltres, amb inquietuds i angoixes, amb pors i esperances, amb dubtes i certeses... Com ha escrit Jover¹³, “tots necessitem la ficció per explorar els límits de la condició humana... Ens permet desxifrar —i posar en paraules— el que portem dins, allò fins i tot que no ens atreviríem a formular-nos; ens permet davallar als abismes de la misèria humana, explorar altres universos morals, convertir-nos per unes hores, impunement, en el més desaprensiu dels éssers o el més sanguinari dels criminals... Tots necessitem anar un xic més enllà d'on ens és donat viure”. No oblidem, en fi, que

¹³ Jover, G., 2007, *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Rosa Sensat.

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

¹⁵ Nussbaum, M.C., 2009, *Libertad de conciencia. Contra los fanatismos*. Barcelona: Tusquets.

Nussbaum, M.C., 2011, *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona: Arcàdia.

un dels objectius bàsics de l'àrea de Ciències Socials és “comprendre i valorar la realitat del món en què viuen els infants i joves, els trets i problemes centrals de la societat en el moment actual”. El compromís amb l'actualitat és, de totes totes, ineludible.

Alfabetització política

Molts ciutadans afirmen que, tot i tenir-hi dret, se senten incompetents per participar en l'espai públic, que no hi entenen de política... Aquest és un fracàs de l'educació, perquè una de les seves finalitats és justament la de capacitar tothom per participar en la vida democràtica. Després de l'esfondrament de les grans narratives de salvació, polítiques i religioses, i vista la profunditat de l'hegemonia de l'imaginari neoliberal, no és pas estrany que molta gent hagi girat l'esquena a la política i hagi decidit tenir cura d'ella mateixa, del seu desenvolupament personal, per trobar la pau interior i per gestionar de la millor manera possible les persones tòxiques, per refugiar-se en alguna variant de l'espiritualisme, en definitiva en l'individualisme. Davant de les dificultats de la vida i dels problemes mundials es tractaria de sobreviure sense depressir-se excessivament, de cercar solucions estrictament individuals¹⁴.

Enfront d'un model educatiu basat en el creixement econòmic i el benefici, que no dóna gaire importància al pensament crític, a la història, a les arts i a les humanitats en general, Nussbaum¹⁵ aposta pel model que anomena del desenvolupament humà, profundament compromès amb la democràcia, que hauria de garantir l'assoliment de les aptituds següents:

- La capacitat de reflexionar sobre qüestions polítiques.
- La capacitat de reconèixer els altres com a persones amb els mateixos drets i de mirar-los com a fins en ells mateixos, no com a mitjans susceptibles de ser manipulats.
- La capacitat de preocupar-se per la vida dels altres.
- La capacitat d'imaginar tot un seguit de qüestions complexes que afecten al desplegament d'una vida humana i de reflexionar-hi: la infància, l'adolescència, les relacions familiars, la malaltia, la mort, etc.
- La capacitat de jutjar críticament els líders polítics.
- La capacitat de pensar en el bé comú.
- La capacitat de veure el propi país com a part d'un ordre mundial complex.

Tenim prou evidència empírica que les persones tendeixen a comportar-se inadequadament quan no se senten personalment responsables dels seus actes, quan actuen des de l'anonimat, quan ningú dels presents alça la seva veu crítica davant d'una situació intolerable, quan els altres han estat prèviament deshumanitzats i desindividualitzats... Si sabem tot això, en podríem deduir unes pautes clares d'acció educativa: l'enfortiment del sentit de la responsabilitat personal, la percepció de l'altre com

a individu diferenciat, la disposició personal a alçar la veu davant de situacions injustes. I en aquesta acció educativa, congruent amb el model educatiu del desenvolupament humà, hi juguen un paper rellevant la pedagogia que promou la curiositat i la responsabilitat individual, el pensament crític i la imaginació comprensiva, i les humanitats i les arts, “que només serveixen per a una cosa: fan un món en el qual val la pena viure, amb persones capaces de veure els altres éssers humans com a persones completes, amb pensaments i sentiments propis que mereixen respecte i empatia, i nacions que són capaces de superar la por i la sospita a favor d’un debat guiat per la comprensió i el raonament”.

La competència social i ciutadana demana, entre altres coses, accedir, reflexionar i dialogar entorn de la cultura cívico-moral, és a dir: els valors i normes socials de convivència, les aportacions de la filosofia, els models personals (a partir d’icones mediàtiques del present o de mites i figures del passat), les institucions socials i el funcionament del sistema democràtic, les religions del món i propostes normatives com la Declaració Universal dels Drets Humans o la Constitució espanyola... Demana també pràctica, la participació en experiències que impliquin personalment: des de l’anàlisi crítica de la realitat a les activitats de servei a la comunitat o l’assumpció de responsabilitats en el propi centre educatiu o la implicació en dinàmiques socioafectives i sociomorals...

I, si parlem d’alfabetització política, inevitablement ens haurem de remetre a Paulo Freire¹⁶. Per al gran pedagog brasiler, l’educació és una intervenció que no es pot quedar només en els principis, sinó que exigeix un fil de coherència entre el discurs i la pràctica. Del que es tracta és de partir sempre de la lectura del món dels educands, de la seva visió de la realitat, de la seva experiència vital. Però no pas per quedar-nos-hi, perquè una de les funcions més crítiques dels docents és la de “desafiar” l’educand, forçar-lo d’alguna manera a repensar les seves creences i assumpcions a la llum de la ciència i de les experiències de vida dels altres, a través del diàleg i del debat argumentat, per tal de promoure noves formes de comprensió de la realitat.

Carbonell¹⁷ afirma taxativament en una publicació recent que necessitem l’educació política “per dialogar, reflexionar i comprendre el món”. L’escola democràtica duu la política en els seus gens perquè és el lloc on les persones comencen a viure democràticament i a practicar el diàleg i la negociació amb persones diferents com a fórmula per abordar i resoldre, si es pot, els conflictes.

¹⁶ Freire, P., 1990, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

¹⁷ Carbonell, J., 2018, *L’educació és política*. Barcelona: Octaedro.

Habitar l'educació d'adults: el treball dels nous educadors d'adults i l'aprenentatge al llarg de la vida

Paula Guimarães, Institut d'Educació, Universitat de Lisboa
Traducció: Loris Viviani, Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Introducció

Debate l'educació d'adults, i especialment el treball realitzat pels educadors d'adults, és important. A través d'aquesta discussió s'entenen les finalitats d'un camp de la intervenció social que va conèixer una creixent valoració en els últims temps, com a conseqüència de les orientacions cap a l'aprenentatge al llarg de tota la vida de la Unió Europea i dels objectius polítics duts a terme per molts països. En el treball desenvolupat pels educadors d'adults s'inclouen activitats que enfoquen l'aprenentatge dels adults, especialment l'orientació acadèmica i professional i la validació dels sabers adquirits en els contextos no formals i informals. Aquestes noves tasques, que se centren en els educands-adults, en les seues biografies i experiències i en els coneixements i capacitats que resulten de la vida viscuda, lleven protagonisme a l'ensenyança i a la transmissió de coneixements, al domini del currículum i del coneixement especialitzat en certes àrees disciplinàries. Desvaloren també la intervenció social, en el cas dels educadors d'adults compromesos amb els moviments socials i els projectes d'investigació-acció-participativa, així com els processos educatius de naturalesa col·lectiva. Aquest és un canvi important per a comprendre la recomposició del treball d'aquests educadors basat en la individualització dels processos educatius.

El debat sobre el treball dels educadors d'adults

La discussió quant als educadors d'adults, en particular, qui són, quins recorreguts d'educació formal i no formal van seguir, etc., i del treball que realitzen, es pot trobar en diversos estudis. Nuissl i Lattke (2008), Research voor Beleid (2008, 2010), Jütte, Nicoll i Salling Olesen (2011) i Egetenmeyer i Schüßler (2014), entre altres, analitzen aspectes de les activitats professionals d'aquests agents. Aquestes anàlisis destaquen les diferències que es poden observar en ser estudiades en diferents països, justificades pel fet que l'educació d'adults presenta característiques distintes en cada país i que es construeix en un camp poc regulat (sobretot si considerem l'educació no formal), divers i complex (en termes de promotors, pràctiques i actors implicats) (Canário, 1999; Nuissl&Lattke, 2008).

A Portugal, Canário (1999), Rothes (2003), Lima (2005), Guimarães (2009) i Loureiro i Cristóvão (2010), entre altres, van analitzar les característiques sociogràfiques dels educadors d'adults, els recorreguts d'ensenyança que havien realitzat, així com els coneixements mobilitzats per aquells "implicats en actes formals i no formals d'educació d'adults" (Loureiro, 2009). En aquests estudis, alguns van considerar les noves activitats realitzades per aquests agents. Després del final de la dècada dels noranta, es van crear noves ofertes públiques destinades als adults, com el reconeixement, validació i Certificació de Competències. Van sorgir altres ocupa-

cions educatives amb diferents designacions en el context d'un moviment de recomposició de l'educació d'adults (Roths, 2003). El debat sobre els educadors d'adults va guanyar nous matisos. Aquestes discussions van destacar, entre altres temes, els mètodes innovadors d'educació i formació centrats en els adults i el seu impacte en el treball dels educadors (Cavaco, 2009), la influència de les orientacions per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida de la UE en les activitats dutes a terme per ells (Guimarães & Barros, 2015), els sabers i els aprenentatges desenvolupats en el context de treball (Loureiro, 2009; Loureiro & Cristóvão, 2010; Paulos, 2015).

Més recentment s'assisteix a un elevat interès pel treball en l'educació d'adults, sobretot arran dels documents de política educativa que accentuen la importància de l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Però la categoria "de l'educador d'adults" es manté particularment ambigua. En la literatura és possible identificar una varietat de designacions per al treball realitzat en l'educació d'adults. Des de professor a formador, alfabetitzador, animador, facilitador, entre altres, aquesta diversitat d'expressions revela la varietat d'ocupacions i es tradueix en l'elecció dels modes dels treballs pedagògics (Lesne, 1987) diferenciats. A més, la categoria "d'educador d'adults" busca integrar tots aquells que treballen en l'educació d'adults, encara que molts d'ells no es consideren o no siguin vistos pels altres com a educadors d'adults. De forma addicional, molts d'ells participen en aquestes activitats de forma puntual o precària, mentre que altres fan d'elles la seua principal activitat professional (Milana & Skrypnyk, 2009). Emergeix així també un problema de reconeixement social. Per aquestes raons, Dausien i Schwendowius (2009) afirmen fins i tot que "l'educador d'adults no existeix".

De forma més moderada, Sava (2011) va dir que els educadors d'adults exerceixen activitats que desafien la compressió tradicional d'una professió en un context més o menys especialitzat, unificat i reglat d'intervenció. En aquest sentit, l'expressió "educador d'adult", usada ací, es presenta com una categoria inclusiva, arran de les varietats de definició de l'educació d'adults (Merriam & Brockett, 2007) i la significativa diversitat de les ocupacions que es poden trobar en ella (Loureiro, 2009).

Ja que és impossible trobar una categoria professional designada per a "l'educador d'adults", en l'actualitat es registra un consens al voltant de la idea que el treball en l'educació d'adults exigeix coneixements i capacitats específiques, així com una responsabilitat assumida pels que intervenen en aquest context (Lattke & Jütte, 2014). Paral·lelament, hui es verifica un interès elevat per l'educació d'adults en el marc de les polítiques públiques (Barros, 2011; Millana & Holford, 2014). Es nota un augment de la participació d'adults en activitats diferenciades (Bélanger & Federighi, 2001; Desjardins, Rubenson & Milana, 2006). Igualment, s'observa una creixent rellevància dels que treballen en aquest context, en particular per part de la UE que té, entre altres, en marxa diversos estudis sobre els educadors d'adults i de les activitats que realitzen (Research voor Beleid, 2008, 2010).

De forma complementària, un altre debat enfoca les activitats realitzades en els contextos de treball pels educadors d'adults, recolzat pels models teòrics de divisió social del treball (Dausien & Schwendowius, 2009). En aquest àmbit, Nuissl i Pehl (2004) van assenyalar quatre perfils d'educadors d'adults: professor; gestor de l'educació d'adults; tècnic pedagògic; i tècnic administratiu. Altres autors identifiquen *clusters* d'activitats, considerats com a conjunts d'activitats i competències relacionades amb les diverses àrees d'educació d'adults. En línia amb aquest apropament, Nuissl (2009) proposa sis clusters d'activitats: ensenyança, gestió, consulta i orientació, planificació de programes, activitats de suport i activitats que comprenen l'educació a través dels mitjans. Loureiro (2009, p. 329), assenyalava també l'existència de sis tipus d'activitats realitzades: activitats tècniques; de coordinament d'equips tècnics; de gestió; de direcció; administratives; altres. En la mateixa perspectiva i a partir de dades empíriques arreplegades en distints països, Research voor Beleid (2010) va presentar tretze *clusters*, assenyalant la varietat d'activitats que aquests agents poden desenvolupar.

A pesar dels estudis que es poden trobar, les ocupacions de l'educació d'adults no es troben ocupades per professionals, en el sentit que alguns autors atribueixen a aquest concepte. Evetts (2002), per exemple, afirma que els professionals basen el seu treball en un coneixement especialitzat, marcat per un llenguatge específic. En el treball que realitzen, recolzen les persones a qui es dirigeixen a bregar amb la incertesa dels temps contemporanis. Si aquesta definició genèrica contempla el treball dut a terme pels educadors d'adults, els criteris de la definició d'una professió identificats per la mateixa autora deixen fora aquests agents, ja que reconeixen el paper de les institucions d'ensenyança superior en la formació dels professionals, perquè aquests agents han de seguir cursos d'educació formal llargs i especialitzats; indiquen la importància de la regulació duta a terme per l'Estat (com també per la UE i altres instàncies internacionals) i per les pròpies organitzacions professionals; i reconeixen els privilegis i el poder dels grups professionals conseqüents de l'autoregulació. Ara, en el cas dels educadors d'adults, estem lluny d'observar un grup professional homogeni en termes d'activitats realitzades en els contextos de treball, o tan sols un grup amb una identitat consistent, que es reconeix i és reconegut socialment com a tal (Guimarães & Alves, 2017).

L'emergència dels educadors preocupats (sobretot) per l'aprenentatge al llarg de tota la vida: el cas portuguès

Quan es pensa en l'educació d'adults com a àrea d'ocupació professional, la situació portuguesa il·lustra de manera evident la falta d'intervenció de l'estat en la regulació professional, sobretot pel que fa a les activitats d'educació no formal i informal. Fins i tot, la situació és diferent quan es considera la intervenció de l'estat en la

regulació d'una àrea professional específica, relacionada amb el treball d'orientació acadèmica i professional i de validació dels aprenentatges no formals i informals en l'àmbit de l'oferta educativa Reconeixement, Validació i Certificació de Competències i del treball realitzat pels tècnics d'orientació, validació i certificació de competències.

Després de la publicació del Memoràndum de l'Aprenentatge Al Llarg de Tota la Vida (European Commission, 2000), així com de la legislació específica per a les ofertes d'educació i formació d'adults que mentre van ser establides a Portugal, la situació de certs educadors d'adults va presentar nous matisos en l'àmbit de la implementació de la política pública en vigor des de llavors. Les noves ofertes proposades als educands-adults, com el reconeixement, validació i certificació de competències, van portar al sorgiment de noves ocupacions. El treball realitzat per aquests nous agents es basà en la valoració dels mètodes educatius centrats en l'educand-adult i en l'aprenentatge desenvolupat a partir de l'experiència de vida, en contextos no formals i informals (Cavaco, 2009).

La legislació publicada des de 2001 va afavorir l'emergència d'ocupacions relacionades amb els centres locals d'educació d'adults, inicialment designats com a Centres de Reconeixement, Validació i Certificació de Competències. El professional de reconeixement i validació de competències, i més tard, després de 2007, en el marc dels Centres de Noves Oportunitats, aquells tècnics que estaven a càrrec del diagnòstic i direcció es van enfrontar a un augment consistent dels adults en les ofertes d'educació d'adults. Així, entre 2000 i 2005, 153.719 adults es van inscriure en reconeixement, validació i certificació de competències i d'aquests, 44.192 van rebre un certificat escolar. Si aquests augments ja assenyalaven un increment important relatiu al nombre dels educands-adults inscrits i certificats per l'ensenyança de la segona oportunitat en la dècada dels noranta (Pinto, Matos & Rothes, 1998), en l'àmbit de la Iniciativa Noves Oportunitats entre 2006 i 2010, aqueixa diferència va augmentar, perquè 1.163.236 es van inscriure en els Centres de Noves Oportunitats i 365.449 d'aquests van rebre un certificat escolar i/o professional a través del Reconeixement, Validació i Certificació de Competències. Aquesta situació va fer que, en 2010, existiren 11.611 educadors d'adults en els centres en funcions en aqueixos temps (Agencia Nacional para a Qualificação, 2011).

En termes sociogràfics, un dels aspectes assenyalat per alguns autors remet a la legislació en vigor, que exigeix a aquests educadors una habilitació acadèmica de nivell superior com a condició a la contractació. La regulació estatal permetria així l'elevació dels nivells acadèmics dels educadors d'adults, sent la llicenciatura el grau mínim d'accés a l'ocupació. Per açò, diferents estudis (Guimarães, 2009; Conselho Nacional d'Educação, 2011; Guimarães & Barros, 2015) afirmen que aquests educadors eren més qualificats que altres que treballaven en altres sectors de l'educació d'adults.

Pel que fa a les associacions professionals, després de 2008, van ser creades l'Associació Nacional de Professionals en Educació d'Adults i l'Associació Portuguesa d'Educació i de Formació d'Adults; però es van fer pocs avanços en àrees que Afonso (2008) i Loureiro (2009), entre altres, van considerar importants per a la construcció d'un procés de professionalització, com l'adopció de codis ètics o de conducta, quant a l'autonomia i a la responsabilitat professionals.

En 2011, la suspensió de la política pública d'educació i de formació d'adults va implicar la desocupació dels educadors d'adults que treballaven en els centres d'educació d'adults. A partir de 2013 es van establir els Centres per a la Qualificació i l'Ensenyança Professional i van ser contractats (alguns) educadors d'adults (tècnics d'orientació, reconeixement i validació de competències, formadors i professors). Més recentment, en 2016, la legislació va preveure l'establiment de Centres Qualifica i el manteniment dels tècnics d'orientació, reconeixement i validació de competències.

Ara, és interessant verificar que la política pública d'educació i de formació d'adults en vigor en les últimes dues dècades va atribuir la importància a educadors d'adults que, exercien activitats en l'àmbit de reconeixement, validació i certificació de competències, accentuant l'orientació acadèmica i professional, o com a validació d'aprenentatges. En veritat, en els documents oficials consultats, són diverses les ocupacions que es poden trobar en els centres d'educació d'adults, com a coordinador, tècnic d'orientació, reconeixement i validació de competències, formador, professor i tècnic administratiu. Si les activitats previstes per al director, coordinador, formador, professor i tècnic administratiu corresponen en general a les tasques d'aquests agents en altres contextos educatius, aquelles atribuïdes al tècnic d'orientació, reconeixement i validació de competències presenten aspectes innovadors, ja que se centren en l'educand-adult i en els seus aprenentatges al llarg de tota la vida. De forma complementària, pel que fa als criteris de contractació dels educadors d'adults, van ser definits principalment alguns requisits relatius a la formació inicial formal i a la formació complementària i/o a les experiències de treball anterior. La legislació d'aquestes ofertes públiques va indicar que aquestes figures havien de posseir un títol superior, a nivell de llicenciatura. En aquest sentit, estudis duts a terme per diversos autors (Cavaco, 2009; Loureiro, 2009; Barros, 2011; Paulos, 2014) van observar com molts dels educadors contractats pels centres que promovien el reconeixement, validació i certificació de competències des del 2001 proposaven una formació inicial en àrees molt diverses, com psicologia, sociologia, ciències de l'educació i de la formació i en altres àmbits, sobretot de caràcter social i educatiu. Quant a la formació complementària i/o les experiències de treball anteriors que els candidats podien presentar, els documents analitzats referien que el tècnic d'orientació i validació de competències havia de posseir coneixements i experiències professionals en la metodologia de l'educació d'adults, i més precisament en el balanç de competències i en la construc-

ció de porfolis d'aprenentatge. A més, es valorava la component de l'orientació acadèmica i professional. Així que, si, d'una banda, es va donar preferència a candidats que tingueren sabers en el domini de l'educació d'adults (com en el balanç de competències, històries de vida i porfolis d'aprenentatge), per l'altre es va accentuar la importància del coneixement en el domini de l'orientació, àrees que caracteritzen altres professions, com la del psicòleg. Per aquesta raó, no són d'estranyar les posicions públiques preses recentment per l'Orde dels Psicòlegs Portuguesos relatives a la necessitat de limitar la contractació, com a tècnics d'orientació i validació de competències, exclusivament els llicenciats en psicologia, a l'interior d'una polèmica que va guanyar nous matisos recentment pel que fa als concursos públics dirigits a aquestes figures en els Centres de Qualificació.

Consideracions finals

Ja que l'educació d'adults no és una professió, s'han considerat en aquest text les activitats professionals, com aquelles desenvolupades en els centres d'educació d'adults en l'àmbit del Reconeixement, Validació i Certificació de Competències, que, arran de les reglamentacions legals més recents, han guanyat importància i han atribuït un major reconeixement social a certs educadors d'adults. Aquest és el cas d'una ocupació, la de tècnic d'orientació, validació i certificació de competències. El treball en aquesta ocupació se centra en l'educand-adult i en els aprenentatges realitzats per aquest al llarg de la seua vida en contextos no formals i informals. De forma complementària, accentua la importància de l'orientació acadèmica i professional, denotant nous dominis de la intervenció educativa i acostant el treball dels educadors al dels psicòlegs.

En aquest àmbit, es poden notar diversos desafiaments. Un primer desafiament té a veure amb la diversitat i la complexitat que caracteritza l'educació d'adults, que inclou una significativa varietat de pràctiques, organitzacions, participants i educadors (Canário, 1999). La reglamentació del treball dut a terme per aquests tècnics va afavorir un major estatut social i professional. No obstant això, els altres educadors d'adults, o siga els que no treballen en les ofertes d'educació i formació d'adults públiques, mantenen condicions de treball que varien prou, depenent de l'organització educativa que els contracta o integra. Així, hi ha una significativa varietat de condicions de treball, algunes d'aquestes profundament marcades per la precarietat i la poca responsabilitat i autonomia dels educadors d'adults, altres més reglades. Ara, aquesta situació no afavoreix un major reconeixement social de l'educació d'adults com un camp d'activitats professionals, ni tampoc una major importància política.

Un segon desafiament es relaciona amb la naturalesa discontinua i intermitent (Lima, 2005) de les polítiques públiques a Portugal i amb l'impacte d'aquestes en el sector. Aquest desafiament revela la fonamental centralitat de l'Estat i l'ambigüi-

tat del seu paper, ja que hui els vincles contractuals són inestables, igualment que l'àmbit de les organitzacions que implementen les ofertes públiques com el reconeixement, la validació i la certificació de competències. Les incerteses percebudes per aquestes figures pel seu futur professional inclouen un cert desànim pel que fa al treball realitzat (Martins, 2012) i no afavoreixen una problematització crítica (Barros, 2011) de les activitats realitzades. A més és necessari subratllar, en la legislació que regula les activitats dels centres d'educació d'adults des de 2001 fins al dia de hui, la preferència per a les designacions “tècnic”, “professional”, professor, formador, coordinador i director per a denominar els agents que treballen en aquestes organitzacions. En aquest sentit, en cap dels diplomes legals consultats, així com en els discursos polítics o en altres documents oficials examinats ha sigut possible identificar l'expressió “educador d'adults”, cosa que mostra com les polítiques públiques, a més de discontinües, desvaloren la dimensió educativa i política de l'educació d'adults.

El tercer desafiament té a veure amb les activitats dutes a terme pels agents de l'educació ací considerades i que accentuen el component individual de l'educació d'adults, deixant en segon terme aquelles activitats més tradicionals, com l'organització, la implementació i l'avaluació de les activitats o la intervenció social i educativa. Ara, aquest component individual, que concedeix a l'educand-adult molta importància, desvalora el treball educatiu en grup, les relacions educador/educand-adult i entre educands-adults, provocant una recomposició significativa del treball dels educadors d'adults.

Un últim desafiament es referix al paper (encara poc sistemàtic) de les institucions de l'ensenyança superior en la consolidació dels recorreguts de formació inicial. Actualment no hi ha recorreguts formals específics dirigits als educadors d'adults a nivell de formació inicial. Aquesta situació porta moltes persones a aprenentatges educatius en altres sectors aliens a l'educació d'adults, com és el cas de la psicologia. Això no constitueix un problema en si, sinó que la importància atribuïda a l'orientació acadèmica i professional en l'educació d'adults lleva rellevància als processos col·lectius en l'educació i en la formació i marca una aposta forta en la individualització de l'aprenentatge, despolititzant l'acte d'educar i d'aprendre.

Bibliografia

- AFONSO, A.J. (2008). Políticas educativas contemporâneas: Dilemas e desafios. In N. Cunha (coord.), *Pedagogia e Educação em Portugal Séculos XX e XXI*. Museu Bernardino Machado: Famalicão, pp. 59–80.
- AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO (2011). *LINHAS ORIENTADORAS PARA O FUTURO DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES*. AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO: LISBOA.
- BARROS, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal. Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

- BÉLANGER, P. & Federighi, P. (2001). *Analyse Transnationale des Politiques d'Éducation et de Formation des Adultes. La Libération Difficile des Forces Créatrices*. Paris, L'Harmattan.
- CANÁRIO, R.(1999). *Educação de adultos: Um Campo e uma Problemática*. EDUCA: Lisboa.
- CAVACO, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. EDUCA – UI & DCE: Lisboa.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011). *O ESTADO DA EDUCAÇÃO. 2010*. LISBOA: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.
- DAUSIEN, B. & Schwendowius, D. (2009). Professionalization in general adult education in Germany – An attempt to cut a path through a jungle. *European Journal of Education* 44(2), pp. 183–203.
- DESJARDINS, R., Rubenson, K. & Milana, M. (2006). *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- EGETENMEYER, R. & Schüßler, I. (2014). Academic professionalization in master's programmes in adult and continuing education: Towards an internationally comparative research design. In S. Lattke & W. Jütte (Eds.), *Professionalization of Adult Educators: International and Comparative Perspectives*. Peter Lang Edition: Frankfurt, pp. 91–103.
- EUROPEAN COMMISSION (EC): *MEMORANDUM ON LIFELONG LEARNING*. EUROPEAN COMMISSION: BRUSSEL-LES. 2000.
- EVETTS, J. (2002). The European Professional Federations: the diffusion of professional expertise. The Politics of Regulation. Barcelona Workshop, 29-30 novembre 2002 (document policopiat).
- GUIMARÃES, P. (2009). Reflections on the professionalisation process in the framework of public policies in Portugal. *European Journal of Education* 44 (2), pp. 205–219.
- GUIMARÃES, Paula & Alves, Natália (2017). Adult educators in Portugal: from the European guidelines to the national public policy of lifelong learning technicians. In R. Egetenmeyer, S. Schmidt-Lauff e V. Boffo (eds.), *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang GmbH, pp. 65-76.
- GUIMARÃES, P. & Barros, R. (2015). A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal: Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Educação & Sociedade* 36(131), pp. 391–406.
- JÜTTE, W., Nicoll, K. & Salling Olesen, H. (2011). Editorial: Professionalization – The struggle within. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2 (1), pp. 7–20.

- LATTKE S. & JÜTTE W. (EDTS.). *PROFESSIONALISATION OF ADULT EDUCATORS. INTERNATIONAL AND COMPARATIVE PERSPECTIVES*. FRANKFÜRT AM MAIN: PETER LANG EDITION.
- LESNE, M. (1987). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, L.C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974–2004). In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. EDUCA: Lisboa, pp.31–60.
- LOUREIRO, A. (2009). *O Trabalho Técnico-Intelectual em Educação de Adultos: Contribuição Etnossociológica para a Compreensão de uma Ocupação Educativa*. Cascais: Sururu.
- LOUREIRO, A. & Cristóvão, A. (2010). The official knowledge and adult education agents: An ethnographic study of the adult education team of a local development- oriented non-governmental organisation in the north of Portugal. *Adult Education Quarterly*, 60(5), pp. 419–437.
- MARTINS, J. (2012). *Os profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências: Análise Crítica de um Processo de Profissionalização*. Braga: Universidade do Minho.
- MERRIAM, S. B. & Brockett, R. G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education. An Introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- MILANA, M & Skrypnyk, O (2009). *Professionals vs. Role Professionals: Conceptualizing Professionalism among Teachers of Adults. Pathways towards Professionalisation*. Bona: DIE (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>, 2/11/2016)
- MILLANA, M. & Holford, J. (Edts.) (2014). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers
- NUSSL, E. (2009). Profession and professional work in adult education. *Studi sulla Formazione*, 127 (132) (Ano XII, I/II).
- NUSSL, E. / Pehl, K. (2004). *Portrait Weiterbildung Deutschland*. Bertelsmann: Bielefeld.
- NUSSL, E. & Lattke, S. (2008). *Qualifying Adult Educators in Europe*. W. Bertelsmann: Bielefeld.
- PAULOS, C. (2014). Educadores de adultos: olhares sobre o percurso profissional e as formas de viver o trabalho de profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências. In N. Alves, S. Rummert & Marques, M. (Coords.), *Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, pp. 186-199.
- PAULOS, C. (2015). Qualification of adult educators in Europe: Insights from the Portuguese case. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2(1), pp. 25–38.

- PINTO, J. (Coord.), Matos, L. & Rothes, L. A. (1998). *Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- RESEARCH VOOR BELEID (2008). *ALPINE – ADULT LEARNING PROFESSIONS IN EUROPE: A STUDY OF THE CURRENT SITUATION, Trends and Issues – Final Report*. Research voor Beleid: Zoetermeer.
- RESEARCH VOOR BELEID (2009). *KEY COMPETENCES FOR LEARNING PROFESSIONALS: CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF A REFERENCE FRAMEWORK OF KEY COMPETENCES FOR ADULT LEARNING PROFESSIONALS*. RESEARCH VOOR BELEID: ZOETERMEER.
- ROTHES, L.A. (2003). A formação dos educadores de adultos em Portugal: Trajectos e Tendências. *Forum* 34, pp. 35–62.
- SAVA, S. (2011). Towards the professionalization of adult educators. *Andragoske Studije* 2, pp. 9–22.

Formar-se per a la vida o viure l'educació i la formació?

Licínio C. Lima, *Universitat de Minho*
Traducció: Loris Viviani, Marta Malet i Iolanda Corella



“[...]el procés educatiu no té un fi més enllà de si mateix: és el seu propi fi [...] és un procés de constant reorganització, reconstrucció, transformació”. John Dewey, 1916

Introducció: acomodació i transformació

En el seu llibre de 1916, un clàssic, *Democràcia i Educació*, John Dewey distingia amb claredat l'acomodació (conformitat, adaptació passiva) de la transformació (reorganització, reconstrucció), i rebutjava la idea tradicional que l'educació s'haja d'adaptar de forma funcional a la vida, subordinant-se a la “preparació per a un futur remot” (Dewey, 2007: 82), especialment en el cas dels éssers humans que es consideren immadurs.

La instrumentalitzat de l'educació i de la formació, hui dominant en el context de l’“aprendre per guanyar, conèixer per competir” (Lima, 2012), i les concepcions pedagògiques que creuen que l'aprenentatge al llarg de tota la vida i la formació professional contínua són les solucions per als problemes de la competitivitat econòmica i de l'atur en el nou capitalisme, tendeixen a considerar a tothom -xiquets, joves i adults- com a éssers immadurs, amb qualificacions deficitàries i amb llacunes en termes de competències. Som, en general, considerats incompetents (amb manca de competències, qualificacions, habilitats), discapacitats davant la revolució digital, la nova economia i la societat de l'aprenentatge. La formació contínua de les persones adultes, empleades o desempleades, es presentada com la salvació per un model social i econòmic que exigeix recursos humans altament qualificats, en permanent formació, en recerca constant per tal d'omplir els seus dèficits davant els imperatius econòmics i empresarials. El món en el qual vivim i que, aparentment, no comprenem, sembla no haver estat construït socialment per a nosaltres, ens és aliè i estrany, a-històric, no cultural, i per això, exigeix la nostra contínua adaptació a aquest ambient considerat naturalment hostil. Per la seua banda, Dewey (2001:57), sense negar la importància de certa adaptació a l'ambient, insisteix a associar l'educació a l'adaptació de l'ambient a les necessitats humanes, el que implica, en el cas de l'educació de persones adultes, que aquesta no està subordinada a res, a no ser altra cosa que educació “per aprendre amb la pròpia vida i per crear les condicions de vida, de tal manera que tots aprenguen amb el procés de viure” (ibid.:59-60), en una clara anticipació del concepte humanista i progressista de l'educació permanent.

Incomplet no significa deficitari

En treure l'educació d'una lògica de l'ensinistrament i de la preparació funcional al futur, sense substancialitat i valor propi, Dewey associa “la idea de reconstrucció contínua de l'experiència” (ibid.:82) i la idea de creixement, en lloc de la preparació o de la formació restringida a alguna cosa. Per a Dewey, el creixement és

un procés continu que acompanya el propi curs de la vida i que no es completa en un moment determinat, no s'esgota en assolir una meta determinada, o amb l'acabament d'una certa formació.

De la mateixa forma, Paulo Freire entén que la raó principal que exigeix i justifica la defensa de l'educació permanent no és d'orde política, ni econòmica, ni es pot confondre amb el concepte de la formació professional contínua; la raó principal resulta de la naturalesa incompleta de l'ésser humà i, simultàniament, de la consciència que aquest té de la seua finitud i del seu ser incomplet, el que fa d'aquest “un ésser ininterrompudament en recerca, naturalment en procés” (Freire, 1993:18). Aquesta consciència, que és situada, humanament, cultural i històrica, constitueix la conseqüència d'una “vocació intel·lectual” de dones i homes, que es basa en la seua “curiositat epistemològica” i en allò que l'autor designa com la seua “vocació ontològica a ser més”. És exactament per aquestes raons que l'educació representa un procés d'humanització dels éssers humans, tot assumint una dimensió política i axiològica que és incompatible amb els processos de formació alienant orientats a l'adoctrinament, a l'ensinistrament o al simple entreteniment. I és per això que, en el plànol axiològic i ètic-polític, certes tipologies de formació poden considerar-se no educatives o deseducatives, ja que alienen, cosifiquen i deshumanitzen als éssers humans.

Per a Freire, més que l'adquisició de competències socials i l'adquisició de qualificacions i d'habilitats que preparen per al mercat de treball, l'educació permanent representa una aportació indispensable a la humanització dels éssers humans i a la realització de la seua vocació intel·lectual, mitjançant la interpretació crítica del món i la participació en el seu procés de transformació. La forma incompleta dels éssers humans, i no la lògica dels dèficits i de les llacunes front al creixement i l'ocupació, és la raó substantiva de l'educació permanent. És a dir, que allò incomplet no és dèficit ni llacuna, ni quelcom que pugui ser superat en un moment determinat, com si fóra possible assolir una realització total i final de l'ésser humà, probablement ja en procés de divinització.

Malgrat tot, la concepció freireana de l'educació permanent no és absolutament acol·lida per la lògica dominant de la formació com a adquisició de competències i qualificacions al llarg de tota la vida, amb la respectiva creació d'un espai europeu de promoció de “competències empresarials”, capaç d'afrontar el problema de l’“escassetat de competències”, de “manca de competències més adequades per l'empleabilitat”, tot tenint en compte l'augment de la productivitat i del creixement econòmic (UE, 2012:2,4,14,20).

Aquests abordatges són 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 educatius comercialitzats a escala mundial en el “mercat de l'aprenentatge”, els subjectes en context de formació són representats com a “matèria primera”, objectes per

a emmotllar, per a l'adaptació i l'acomodació. Freqüentment són considerats, recurrent les categories d'anàlisi que Freire (1975) presentà en *Pedagogia de l'Oprimit* com a “pacients”, en procés de “tractament” o “teràpia”, a través de la prestació de serveis mercantilitzats que podran oferir les solucions formatives necessàries per tal que puguin omplir els seus “dèficits”.

El suposat desencontre entre la formació i el món real

La teoria dels dèficits de la formació, front a les noves exigències individuals en el nou capitalisme, llençà sobre l'educació un allau de crítiques, sospites i acusacions. A més de la falta de productivitat i competitivitat econòmica, la incapacitat d'atraure inversions estrangeres, la falta de flexibilitat i mobilitat dels treballadors, la desocupació estructural, entre altres fenòmens, s'imputen freqüentment a la crisi de l'educació: la falta de competències dels treballadors i l'absència o la falta de qualitat en la formació de la població activa. Les polítiques econòmiques, els mercats financers, la crisi relativa a l'excés d'inversió i de producció, la qualitat de la gestió, la imposició d'una llarga recessió i l'estancament en certs països, i encara menys, els principis bàsics en els quals s'assenta el “model de creixement” dominant (veure, per exemple, Chesnais, 2011) rarament se sotmeten a un examen crític per part de les institucions internacionals ni per part dels governs nacionals.

En aquest context, la ideologia qualificacionista imposa una visió del món i una cultura presentada racionalment com a superior des d'un punt de vista tecnicoinstrumental, l'única suposadament capaç de respondre positivament els desafiaments, suposadament consensuats, dels “cada vegada més inevitables canvis en el mercat de treball”, de “l'ocupació i de la inclusió social”, de “l'augment de la productivitat” (UE, 2012:2-21). Com conclou aquest document de la Comissió Europea, titulat “Repensar l'educació, invertir en les competències per a millors resultats socioeconòmics” (ibid.:21),

“Europa sols aconseguirà reprendre la via del creixement mitjançant una millor productivitat i una mà d'obra altament qualificada, desitjades que depenen de forma obligatòria d'una reforma dels sistemes d'educació i de formació”.

Amb l'objectiu de “crear un espai europeu de competències i qualificacions” (ibid.:20) capaç de ficar en valor “l'experiència del món real” —llegim-ho com a món dels negocis i de la competitivitat econòmica—, tot designant com a “domini prioritari de l'educació” l'estudi de la ciència, de la tecnologia, de l'enginyeria i de la matemàtica, (ibid.:4 i 5), la ideologia qualificacionista no sols redueix el concepte, l'àmbit i el contingut de l'educació i de la formació sinó que, a més, tendeix a abandonar el propi concepte d'educació. Adopta una lògica funcional i adaptadora que serveix per a la promoció de qualificacions, competències, habilitats, resultats d'aprenentatge, tots orientats a combatre els “desfasaments” de les competències i els corresponents ris-

cos associats a les “persones poc qualificades”, amb “baixos nivells de competències”: sobretot l’atur, la pobresa i l’exclusió social (UE,216a:2). Ara bé, aquest document titulat “Una nova agenda de competències per a Europa”, afirma que en un context marcat per les necessitats del “capital humà” i davant “l’actual carrera mundial cap al talent” (ibid.:3), és imperatiu invertir en les competències que “obrin camí a l’empleabilitat i a la prosperitat” (ibid.:2), així com a una “mentalitat per a la creació d’empreses” per part dels joves (ibid.:4). I, tal com aporta el document, fer-ho adoptant una estratègia de gestió de la formació del tipus “*just in time*” (Viviani, 2011: 97) o una formació *a la carte*. Així, “l’oferta de les competències adequades en el moment adequat és fonamental per a garantir la competitivitat i la innovació”(ibid.:12), i es busca així “omplir el fossat entre l’educació i la formació i el mercat de treball” (ibid.:14). La pedagogia, curiosament, no deixa d’esmentar-se però sota la pell d’una vocació considerada innovadora i flexible, de tipus empresarial:

“Es ficarà una atenció especial a la innovació en l’àrea pedagògica, la qual cosa inclourà el recolzament a programes d’estudi flexibles, a la promoció d’enfocaments interdisciplinaris i de col·laboració dintre de les institucions i el suport al desenvolupament professional per tal de reforçar les pràctiques d’ensenyances innovadores, tot incloent formes d’ús d’eines digitals i estimular mentalitats emprenedores.” (ibid.:17).

L’“educació per a l’emprenedoria”, des de l’ensenyança primària, l’“educació empresarial” i la “creació d’una emprenedora” (UE,2016b:12-26), representen el nucli de l’actual projecte europeu per a l’educació i la formació, considerat “essencial no sols per emmotllar la mentalitat dels joves, sinó també per dotar-los de les competències, els coneixements i les actituds que són indispensables per al desenvolupament d’una cultura emprenedora” (ibid.:9).

Suposadament, hauria d’haver-se donat un desencontre sobtat entre l’educació i la vida, entre la formació i les necessitats objectives del món real, reduïdes quasi sempre, al menys implícitament, a l’ambient econòmic i al món dels negocis. Com si el món de la formació no formara part del “món real”, i fóra una món paral·lel, artificial, o constituïra un univers fora i més enllà de la vida, una dimensió de mera preparació a la vida des dels qual no s’arribara, realment, a viure.

Dins de la lògica renovada de la formació del capital humà, que és central en els texts de la Unió Europea, es destaca la importància d’una millor combinació entre coneixement, competències i actituds, necessària per a l’obtenció de l’èxit en el mercat de treball. Un mercat implícitament representat com una dada inqüestionable, previsible i ben conegut, com una realitat homogènia i autònoma, tot evidenciant regles immanents i necessitats pròpies que són acceptades com a legítimes i també, quasi sempre, com a neutres i consensuades. Davant l’objectivitat i l’imperatiu de les ne-

cessitats del mercat de treball, cada individu concret ha d'identificar els seus “dèficit de competències”, i buscar compensar-los o omplir-los mitjançant l'accés a “productes de formació” efectius en termes d'empleabilitat, productivitat i creixement, tot garantint paral·lelament, d'aquesta manera, una major competitivitat i una major cohesió social.

Així, estar “en formació” pot significar, a penes, complir un pre-requisit per accedir a certs estatus o categories legals i a les seues corresponents subvencions pecuniàries, pagaments pels serveis de seguretat social. Es tracta, metafòricament, d'un dispositiu formatiu tipus “sala d'espera”, del qual la majoria difícilment aconseguirà eixir. Allí es treballa sobre la reestructuració del *self* de cada desocupat, desqualificat o exclòs, s'administra l'esperança i es combat la desesperança d'aquells que tendeixen a interioritzar els dèficits personals i la culpa individual, sense comprendre les dimensions estructurals que els condemnaren a les condicions de vençuts per la vida, de “redundants” o de “desperdicis” (Baumann, 2005) i que són, per aquesta raó, incapaces de registrar, de decidir, d'actuar. No podem més que adaptar-se a la vida, en lloc de canviar la vida i canviar de vida.

Viure l'educació i la formació

Ningú s'educa i forma abans per a després, finalment, viure, participar en el món social, afirmar-se com a ciutadà actiu. Ni tan sols els xiquets, actors socials i subjectes de dret que participen en la construcció del món social, com més les persones adultes, també productores de cultura, que duen amb si mateix una història de vida més o menys llarga, forjada experiències anteriors i marcades per relacions de poder. En aquest sentit, la formació no és un regal, no es troba fora del món social ni és neutra, no és un interregne, ni simplement una pausa o una suspensió de la vida. Sent habitada per persones concretes i travessada per opcions polítiques i relacions socials, la formació no està abans ni més enllà de la vida ni molt menys fora del món real.

La formació de persones adultes, malgrat ser acusada de ser aliena a certes necessitats de formació que haurien de ser prioritàries segons certes agendes i segons certs interessos, sempre es desenvolupa en referència a opcions polítiques, valors i interessos. Simplement perquè no existeix una formació neutra, que siga tècnica o pràctica, capaç de rebutjar la seua naturalesa política o, com assenyalava Freire (1996), la seua “politicitat”. És important, més enllà d'això, saber qui participà en l'elecció d'eixos valors i en la defensa d'eixos interessos, i més si es tracta de persones adultes, especialment aquelles poc escolaritzades i que tenen menys recursos i poder de decisió, ja que això evidencia, tradicionalment i contradictòria, una naturalesa jeràrquica, heterònoma, d'enquadrament i, a vegades, disciplinària. Amb freqüència es troba dirigida a “grups diana”, és considerada obligatòria, institueix objectes de formació en lloc de subjectes en formació, es presenta degudament planejada

els especialistes, racionalment organitzada i gestionada, això és, tancada a la participació de les persones adultes en els processos de decisió sobre les modalitats, els objectius i els continguts, les metodologies, els processos d'avaluació, etc. És, en la majoria dels casos, hetero-formació, a partir d'eleccions arbitràries que, des de l'inici del procés, concep els formands i les formandes (la persona en formació) com a algú que ha d'acatar una forma determinada preestablerta. En aquests casos es fa molt difícil viure la formació ja que la formació ha sigut pensada i viscuda anteriorment per altres que detenten el saber; està predeterminada per aquells que es troben en les posicions de poder i s'assembla més a un sobreviure si ho comparem amb el que és viure en llibertat. A més, de forma creixent, la formació de les persones adultes està sent mercantilitzada, assumint formes de sistemes de “*franchising*” i de “*kits*” de formació on destaca el seu valor de canvi, a partir d'una pedagogia emprenedora que tendeix a substituir la solidaritat per la rivalitat, i que es revela, en moltes pràctiques, com una pedagogia contra l'altre i d'inspiració meritocràtica, en lloc de tindre una orientació democràtica.

En una perspectiva gelpiana, és fonamental recordar que “[...]els homes i les dones no són sols ‘recursos’, sinó ‘éssers humans’ i capaços d’actuar” (Gelpi,2009:137). A una concepció de la formació administradora i instrumental, s’oposa una formació de persones adultes com a projecte polític i cultural, integrat en una concepció humanista-crítica d’educació permanent, en la qual la participació en la definició dels continguts, de les formes de l’organització pedagògica, de l’avaluació, etc., no es redueix a una metodologia o una didàctica participativa. Més que això; és participació política, participació ciutadana, procés i resultat, preparació per a, i exercici concret de presa de decisions; tot oposant-se, d’aquesta forma, a una ideologia de l’educació de persones adultes que Ettore Gelpi (2009:165-169) veia encara molt dependent del “projecte positivista de la modernitat” i de la respectiva lògica de la formació per al desenvolupament i creixement, en perjudici de la ciutadania democràtica com a preocupació principal. Una perspectiva que, a més, oblida, o renuncia, la seua pròpia història de lluites socials, de resistències i de confrontació amb els poders establerts (Gelpi,2004:153), tot deixant-se empresonar per visions estretes, agendes tecnocràtiques, programes compensatoris i, a més, per oposicions entre educació i cultura, formació i ciutadania democràtica, treball i autonomia, vida i formació per a la vida.

Bibliografia

- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CHESNAIS, François (2011). *Les dettes illégitimes: quando les banques font main basse sur les politiques publiques*. Paris: Raisons d’Agir.
- DEWEY, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

- FREIRE, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GELPI, Ettore (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva: Publicacions de l'Institut Paulo Freire.
- GELPI, Ettore (2009). *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*. Xàtiva: Publicacions de l'Institut Paulo Freire.
- LIMA, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “Sociedade da Aprendizagem”*. São Paulo: Cortez.
- UNIÃO EUROPEIA (2012). COMISSÃO EUROPEIA. COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Repensar a educação, investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: COM(2012) 669 final. Consultat en [http://eur-lex.europa.eu \[02-07-2018\]](http://eur-lex.europa.eu [02-07-2018]).
- UNIÃO EUROPEIA (2016A). COMISSÃO EUROPEIA. COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Uma nova agenda de competências para a Europa: trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade*. Bruxelas: COM(2016) 381 final. Consultat en [http://eur-lex.europa.eu \[02-11-2016\]](http://eur-lex.europa.eu [02-11-2016]).
- UNIÃO EUROPEIA (2016B). COMISSÃO EUROPEIA. *EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS EUROPEIAS. RELATÓRIO EURUDICE*. LUXEMBURGO: SERVIÇO DE PUBLICAÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA.
- VIVIANI, Loris (2011). *La determinación del mercado: Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi/Publicacions de l'Institut Paulo Freire.

Habitar l'educació de persones adultes.

Un espai, encara, per a la cura

Clara Arbiol Gonzalez. Universitat de València



Me dedique a la formació universitària, sóc professora a la universitat, i, si be és cert que això suposa estar en relació (educativa) amb persones adultes en els diferents nivells en que faig classe: de grau i postgrau, ha estat també en els espais que he compartit amb les dones i homes de l'escola d'estiu de formació de persones adultes, on he pogut entrar en relació amb una altra cara de l'educació de persones adultes. On he trobat la possibilitat de fer i pensar des de la cura. Això és el que provaré de pensar en aquestes pàgines que alhora volen ser un agraïment als espais en què m'he sentit convocada i convidada a *posar-me a pensar*. En un text molt interessant, Amador Fernández Savater¹ contraposa el que anomena paradigma del govern en el qual la realitat és conduïda per un model o idea i el paradigma del habitar que no col·loca en l'haver de ser el sentit sinó que parteix del que és —del que som i del que ens passa— per cuidar i expandir això que hi ha, fer-ho créixer, transformar-ho subvertir-ho. És aquest el sentit de l'habitar que em propose desplegar i pensar en el present text, poder pensar l'educació de persones adultes, la relació educativa que té lloc, com una pràctica en que conflueixen maneres de mirar, maneres de parlar, maneres de pensar. Que suposa col·locar-se des d'una determinada situació de sensibilitat envers el món i el que s'esdevé, envers els subjectes i el que ens esdevé. Habitar no és simplement ocupar un lloc, és viure i crear sentit, és fer d'aquest trànsit una incidència en el món que ocupem. Una incisió, que serà sempre provisional, situada, finita però que entranya la possibilitat de fer i crear que tota criatura humana porta, com diria Hannah Arendt. Una possibilitat de fer i crear que, en lloc de col·locar-se des d'una talaia epistemològica que mira al món sense tocar-lo, es deixa tocar pel món, es posa en relació i és des de la relació que pot crear-se. Suposa, com diu Amador Fernández Savater recuperant les paraules de Deleuze, creure en el món. O com dirà Chiara Zamboni un actuar en el món que parteix de l'intercanvi amb el món (2004). Un fer que arrela en el que és, en l'experiència viscuda per obrir-la, expandir-la com diu Amador Fernández Savater. Suposa, sobretot, una pràctica de cura, i aquesta cura és el que voldria posar al centre perquè és el que m'orienta en aquest habitar l'educació i la formació, a la que me dedique però també en la que participe com a convidada. Una pràctica de cura que per a mi és sempre i alhora una cura de l'altra i l'altre, una cura del saber i del món i una cura de si. Sempre i alhora, una pràctica de cura de la relació. Amador, en el seu text, proporciona una proposta per a un canvi de cultura política, el que me pregunte en aquest text i en la meua pràctica educativa és per una proposta que ens permeta pensar —sense deslligar la presència de la

¹ El text és “Del paradigma del gobierno al paradigma del habitar: por un cambio de cultura política” i va ser publicat a eldiario.es l'11 de març de 2016. Pot recuperar-se aquí: https://www.eldiario.es/interferencias/paradigma-gobierno-habitar_6_491060895.html. Última consulta: 20 de juliol de 2018.

política— un canvi de cultura pedagògica. Així doncs, quina pedagogia em permet habitar amb llibertat i sentit, amb cura, l'educació, és el que em propose desentranyar en aquestes línies.

1. La cura de l'altra i l'altre

Se encamina así la pedagogía explorando sus posibilidades una vez que asume que la relación con los Otros es el mecanismo interior que activa nuestras posibilidades formativas y de-formativas. Posibilidades vivas en la medida en que, eso sí, la relación de alteridad no sea de asimilación ni de comunión o fusión, como tampoco de exclusión, de superación o de indiferencia. (Francisco Jódar, 2007:235).

Tal com ens diu Marta Caramès (2008) una relació educativa és fructífera quan les que la viuen tenen la possibilitat de ser, tenen la possibilitat d'aprendre i tenen la possibilitat d'anar més enllà. Per tant, la relació educativa necessita d'un saber de l'alteritat que custodie el ser altre, que faci irreductible la presència de l'altra i l'altre i que alhora siga la presència de l'altre o de l'altra el que m'afecte. Necessita un saber de la cura que cuide les condicions perquè aquest ser pugui desplegar-se, arriscar-se, com dirà Meirieu (2008) que conforme un espai de seguretat en que l'altre o l'altra pugui aprendre i arriscar nous inicis. Entrar al món és entrar en relació amb altres, és la relació el que és possible l'adveniment de la subjectivitat, recordant les paraules de Hannah Arendt (2005), apareixem davant d'altres, iniciem en un món plural i la nostra acció només és possible quan és acció amb altres. Intentar controlar la resposta d'altres a les nostres accions és negar el que fa possible l'acció en un món plural, només des de l'assumpció del no control sobre les respostes de l'altre és que és possible l'acció, per tant, només des del reconeixement del que fa a l'altre un altre irreductible és possible ser subjecte d'acció. Una pedagogia de l'alteritat (Jódar, 2007) que entèn que l'altre és ensenyament i mesura. Una pedagogia de l'alteritat que no és possible sense exposició, vulnerabilitat, obertura. Perquè, tal com diu Remei Arnaus (2005) el que fa possible que la relació fructifiqui és que qui la viu es deixi transformar per la relació. Però aquesta transformació no és negació de qui s'hi és, és deixar-se dir i tocar per la relació, un deixar-se tocar i transformar que permet l'art de la mediació, diu Remei Arnaus, un art que entranya l'amor i l'acceptació de l'altra, la seua irreductibilitat. L'altra o l'altre per tant és algú diferent de mi, però que necessite perquè hi haja la possibilitat de la relació, un altre que he de rebre com a altre, com a irreductible i acollir amb l'amor de la mediació. La relació educativa necessita de l'altre o de l'altra i del treball de la mediació per ser fructífera. I alhora necessita mantenir l'estranyament del que parla Núria Pérez de Lara (2009), un estranyament que resguarda el misteri que sempre és l'altre per a nosaltres. Un estranyament però que és difícil

quan estic més prop de l'altre, quan el que em diferencia de l'altre o l'altra no és evident sinó que només pot ser fruit de la relació. L'estranyament és precisament el que pot ajudar en la diferenciació perquè em manté en el no saber, em conté de la explicació de l'altre.

La relació és un misteri, és el misteri de la trobada amb l'altra o l'altre, un misteri que sempre és imprevisible. L'altre és un altre irreductible, i que és aquesta irreductibilitat el que fa possible que la relació siga una relació educativa, una relació educativa fructífera en la que l'altre pugui ser. Perquè la relació educativa necessita de l'acceptació de l'altre, de l'acollida de l'altre (Arnaus, Remei. 2005:29) i això vol dir acollir a l'altra amb el que porta, amb el que és, amb el que ens mou de l'altra o de l'altre. Acollir la irreductibilitat de l'altra o de l'altre és assumir que mai podré conèixer del tot a l'altre, que l'altra no és quelcom que jo haja de conèixer ni abastir en la seua totalitat, és aprendre a viure l'experiència del tu de la que parla Gadamer (1977), una experiència de l'altre, de l'altra com un tu, per qui ens deixem parlar. Per això, per experimentar a l'altre com un tu ens hem de deixar tocar, ens hem de deixar parlar, és necessària l'obertura. I la espera. Contenir la voluntat de comprendre a l'altre, de treure-li el misteri de què és portador, sotmetre-li a la mirada totalitzadora de qui es creu amb la capacitat de saber tot de l'altre: "La pretensión de conocer al otro anticipándole cumple la función de mantener en realidad a distancia la pretensión del otro" (436). Pretendre aquest coneixement de l'altre és col·locar-se en un lloc de poder respecte de l'altre, en un lloc que nega a l'altra i el misteri que sempre entranya. No hi ha possibilitat d'alteritat en l'exercici de la identificació tant habitual en la pedagogia, un exercici que busca definir a l'altre, inscriure'l en una categoria o en un diagnòstic. El que es perd amb la lògica de la identificació és la possibilitat de la relació, el temps de la mediació, la pregunta que fa que l'altre aparega davant meu com un altre irreductible. És la lògica del judici que entranya violència sobre l'altre i que impedeix la relació (Gómez Ramos, 2015). Perquè siga possible la relació, hem d'assumir l'opacitat de l'altre, assumir l'experiència d'incapacitat, d'incomprensió que provoca la seua opacitat. Assumint així, que eixe no saber sobre l'altre o l'altra és també un no saber sobre mi (Jódar, 2007), assumint la impossibilitat de "contar(nos) bajo el molde de la identidad" (119), el misteri de l'altra o de l'altre apunta cap al misteri que resideix en mi, l'alteritat de l'altra em fa sensible a allò altre que hi ha en mi (Pérez de Lara, 2006). Eixe no saber, tal com diu Francisco Jódar, apunta cap a un altre saber, un saber altre que és el que possibilita la diferència, l'alteritat que ens travessa, i que possibilita la sempre inacabada tasca d'entrar en relació amb l'altre que som. Una tasca infinita (120).

La concepció de l'espai educatiu com un espai de seguretat permet a l'educació emprendre el moviment sempre inacabat de fer lloc a qui arriba (Meirieu, 2008:81). La seguretat d'aquest espai no resideix en l'absència de riscos, no és un espai en que

s'elimina l'experiència del món, del dolor, de la impotència, sinó un espai en que arriscar-se és possible perquè és un espai en que el judici està suspès, en que la configuració de la subjectivitat és el que està al centre, i és el que s'acompanya, es custodia, es protegeix. Se'n té cura. I fer lloc, com diu l'autor, no és simple. Suposa una pràctica d'acollida que necessita revisar-se, pensar-se. Per acollir, com diu Elisabetta Manenti (2002) cal posar en suspens el saber acumulat per obrir-se a l'experiència de la trobada. Significa posar la pregunta en el lloc de les idees, de la categoria del pla d'acció. Significa suspendre la intenció i obrir-se a l'atenció. L'atenció, aleshores, ens mou a desplaçar-nos, ens obliga a fer alguna cosa en nosaltres per poder estar en aquesta disposició d'acollida. Ens obliga a aturar-nos, ens apel·la a suspendre la inèrcia de l'acció. A buscar un temps de parada, un temps de suspendre la intenció (Maaschelein, Jan. 2006), per poder estar atentes a l'altra i al que porta.

Per a Simone Weil (2001), aquest acte d'atenció és un acte creador (154), la creació naix d'aquesta llum que brolla perquè hi ha l'espera que la fa possible. I potser en el fer de les educadores el que és creació és la capacitat de respondre a l'altre, de fer-se càrrec de la responsabilitat com a educadores, de fer algun moviment que requereix aquesta responsabilitat. De respondre a l'altre, i respondre a l'altra o a l'altre ha de ser fruit d'aquest temps d'espera, d'aquest silenci, de l'atenció que ens fa aturar-nos i suspendre la intenció per poder respondre. Un temps necessari perquè si no hi ha aquest temps el que fem és reaccionar. Necessitem aquest temps de parada, d'espera, de poder atendre a l'altra, a l'altre i poder respondre. La cura és -també- una qüestió de temps. La cura necessita temps (Comins, 2009), posar al centre la cura en la relació produeix una necessària modificació del temps i de l'espai de la relació. El temps és el que dona la possibilitat d'aturar-se, de no córrer a resoldre i deixar que emergisca la possibilitat de la relació: "la verdadera posición del yo en el tiempo, consiste en interrumpirlo, al escindirlo con inicios" (Levinas, 2002). Així que una pràctica de la cura és una pràctica que interromp el temps, que inscriu noves coordenades temporals per poder posar al centre la vida. Això és el que fa la cura: interrompre, com pot, el temps de la productivitat per obrir un altre temps no productiu, no sotmés a la mesura i el còmput, un temps entregat a la relació amb una altra o un altre, un temps que no és productiu però immensament fructífer ja que fa possible la vida. Un temps, com diu Marta Caramès (2008: 103), tranquil que ens permeti mirar a l'altra, mirar-se una mateixa i mirar la relació.

2. La cura de si: orientació i mesura en la relació

Perquè la cura de l'altra no es pot sostenir si no hi ha una cura de si que també és cura de la relació. Cura de si per evitar la con-fusió amb l'altra o l'altre a qui hem d'acompanyar. Luce Irigaray (1997) parla de dues formes de negar a l'altra o l'altre en la relació: quan experimente una alienació en mi i per tant deixi de percebre a

l'altra o l'altre perquè estic centrada en mi, però també quan m'aliene en l'altre perquè aleshores també deixa de percebre'l com a altre, com a altra diferent de mi: "Cuando percibo al otro, si anulo la distancia y la diferencia entre nosotros, me convierto en el otro o lo hago mío. Ya no somos dos". (64) L'atenció a aquesta distància i a l'altra o l'altre és el que no ens fa caure en les diferents formes de negació de l'altre, però també l'atenció a nosaltres. Què ens passa a nosaltres davant de l'altre. Què es mou en una davant d'una altra. Com es pot col·locar en aquesta relació per continuar mantenint les presències. Una primera qüestió és tenir present la disparitat en la relació, que no és sinònim de poder desigual, sinó de diferència. La relació educativa és una relació dispar, no pot ser una relació simètrica, la qual cosa no vol dir que haja de ser una relació de poder o de jerarquia. La relació educativa és una relació en que dues presències diferents es troben. I és en aquesta trobada que se gesta la possibilitat del nosaltres, un nosaltres encara per fer, un nosaltres imprevisible. Perquè hi haja aquesta possibilitat del nosaltres cal una relació de no idèntics, una relació on hi haja diferència i on aquesta diferència siga acollida, tinga espai, em faça pensar. L'acollida aleshores necessita d'un pensar sensible a l'altre (Levinás, 2002), una disposició a acollir la presència de l'altra, la paraula de l'altra. L'exposició és un terreny precari perquè se juga entre la mesura i la desmesura. Mesurar no és amagar-se, ni retallar, ni fugir de la relació, mesurar és poder estar en cos present, en presència sencera, perquè quan no hi ha aquesta mesura tampoc s'hi pot estar del tot, perquè l'esgotament, l'excés, l'angoixa ens fan apartar-nos de la relació. La mesura és cura de si i de l'altra, cura de la relació. Però la mesura no es troba d'un cop per totes, la mesura és fruit de la relació, de cada moment de relació. La mesura permet una disponibilitat oberta a l'altra i al que porta. I per poder estar disponibles cal fer alguna cosa amb si. Aquest "fer alguna cosa amb si" és també una cura de si necessària per poder estar amb altres, necessària en tant que la relació és constitutiva del subjecte. Poder tenir cura d'altres només és possible des d'una cura de si. Cura de l'altra i cura de si. I cura del món del que ens fem responsables, la relació educativa és una tasca de renovació del món constant, de responsabilitzar-se del món que obrim, disposem, preparem per a les altres i els altres i, en aquest sentit, fem del món un lloc en que l'altre pugui habitar.

3. Una cura del saber: el món que oferim

Deia Hannah Arendt que la crisi de la educació és una crisi d'autoritat (2016): "en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado" (296). L'autoritat, en el seu plantejament, és la forma en que les adultes i els adults que acollim als nous i noves que vénen ens responsabilitzem del món. Diferència entre autoritat i qualificació; la qualificació ve del coneixement que l'educador té del passat, el seu coneixement del món i la capacitat de do-

nar-lo a conèixer i tot i que és necessària per a tenir autoritat no és suficient perquè l'autoritat radica en l'assumpció de la responsabilitat del món. Assumir eixa responsabilitat no és un lloc fàcil perquè es tracta de mediar entre “lo viejo y lo nuevo” i això li exigeix “un respeto extraordinario hacia el pasado” (297).

Encara que assumir aquesta responsabilitat és assumir-la per un món que no hem creat, la relació de respecte amb el passat no necessàriament hauria d'implicar una relació d'assumpció. Tal com assenyala Nieves Blanco (2006), pot ser la paraula respecte no és exactament la que designa la relació que educadores i educadors assumeixen amb la tradició, amb el que és anterior a elles i ells i amb el que, com a sabers i significats ofereixen a altres. Sí que és necessari que “como enseñantes, definamos nuestra relación con el pasado, con la tradición” (172). Així la responsabilitat del món esdevé una pregunta: quin món volem oferir als que arriben. I per això cal pensar la nostra relació amb el món, amb el saber, amb la tradició: des d'una relació d'autoritat amb el coneixement, ensenyant aquell que ens dóna sentit perquè com diu l'autora: ens ajuda a entendre'ns i entendre el món, a relacionar-nos millor amb nosaltres mateixes, amb els altres i amb la realitat. Junt amb la necessitat de definir la nostra relació amb el passat hem de definir també la relació amb les altres i els altres en aquests processos de transmissió. Perquè no es tracta de triar entre el saber i els altres sinó “conjuguar sin traicionar el sentido de nuestra tarea: ayudar a ampliar los límites de la libertad de las alumnas y los alumnos, haciendo de este modo que el mundo siga renovándose” (173).

És aquí on rau la tasca de mediació, perquè és una tasca de mediació en que algú es posa en primera persona en eixe entre. Posar-se en primera persona suposa entendre que educadores i educadors tenen capacitat de decisió (Gimeno Sacristán, 2002), una decisió, com assenyala l'autor que no és completament autònoma ni independent. Una decisió que es pren travessada per determinades condicions institucionals, polítiques, epistemològiques. Però que mostren la capacitat de fer-se càrrec del present i donar sentit des de l'experiència. Una relació lliure amb el saber i amb les altres i els altres ens permet emprendre la tasca de mediació des de la possibilitat de la llibertat, des de la possibilitat de ser subjectes. Es tracta de cuidar la qualitat del saber que es posa en joc: un saber que permeta apropiat-se dels significats que permeten ser part del món, que permeten entrar en relació amb les preguntes fundants (Meirieu, 2008). I cuidar també la qualitat del vincle que, com a educadores mostrem amb ell (Blanco, 2006) un saber que busca el plaer de saber, de preguntar-se, de conèixer, lluny del sentit instrumental o de la voluntat de control. Un saber per estar al món, per fer món. El saber és una creació singular, diu Asunción López Carretero (2006: 141), una creació que naix del desig, com del desig de ser naix la creació de si, una creació sempre en relació amb altres i amb el món. Elaborar el saber que s'obre amb les preguntes per qui som i per qui som per als altres i les altres és un procés que se

fa en relació amb la cultura (141) i en relació amb algú que acompanya eixe procés de fer-se. Algú a qui donen autoritat, perquè confiem en la seua capacitat de representar el món i en la seua capacitat de sostenir el desig de ser que cada criatura humana porta amb si. Així, la relació d'autoritat és una relació que s'inicia amb el permís que l'altra o l'altre dóna a l'educadora o l'educador, a qui fa la tasca pedagògica d'acompanyar. L'autoritat però no es té d'una vegada per totes, l'autoritat circula, i també pot desaparèixer, es tracta de renovar cada cop eixa tasca de demanar permís a l'altra de presentar-nos davant de l'altra, de reconèixer-la, de mirar-la des del lloc del subjecte (Núria Pérez de Lara, 2013). Una tasca que només es pot fer des d'una relació de confiança i la confiança, com l'autoritat, no es té, la confiança no podem aconseguir-la del tot perquè no està del tot en les nostres mans (Arnaus i Morra, Arbiol i Gonzalez i Nuri Sierra, 2016). La confiança atèn a la creació de condicions que afavoreixen però que, en cap cas, garanteixen.

Posar-se en joc des del sentit lliure: habitar l'educació de persones adultes.

Si la relació educativa és una relació orientada per la cura, sostenir-la necessita de la creació, com dic, de determinades condicions que fan possible la trobada amb l'altre o l'altra, que fan possible l'exposició sense el trencament de si que sovint ens acompanya a les educadores i educadors i que fa possible l'emergència d'un saber singular, que apareix com a creació sempre en relació. Són condicions que no són fàcils de proporcionar i que de vegades no estan en un estat completament pur, de vegades les podem albirar. Són condicions que estan i no estan en les nostres mans i que sovint depenen molt de la capacitat de fer-nos càrrec del present, amb el que porta i fer-lo créixer. Aquestes possibilitats apareixen de vegades a les meues classes, però sovint les trobe en les invitacions que rep des del l'escola d'estiu de formació de persones adultes. De vegades les hem d'estirar amb més força i altres senzillament ens apareixen.

4. Bibliografia

- ARENDT, Hannah (2005) *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- ARENDT, Hannah (2016) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- ARNAUS I MORRAL, Remei (2005) La mediació en educació a *Duoda Revista d'Estudis Feministes*. Núm 29. Pàgines 101-107
- ARNAUS I MORRAL, Remei; Arbiol i Gonzalez, Clara i Nuri Serra, Anna (2016) Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos. A Contreras Domingo, José (comp) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro. Pàgines 55-79

- BLANCO GARCÍA, Nieves (2006) Saber para vivir a a Piussi, Anna Maria i Mañeru Méndez, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. pàgines: 158-183.
- CARAMÉS BOADA, Marta (2008) “La trena de llibertat, temps i amor enfilant les preguntes per la relació educativa” a Duoda Estudis de la Diferència Sexual Núm 35.
- COMINS MINGOL, Irene (2009) *Filosofía del cuidado. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icària
- GADAMER, Hans-Georg. (1977) *Verdad y método I*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2002) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ RAMOS, Antonio (2015) *Sí mismo como nadie*. Madrid: libros de la catarata.
- IRIGARAY, Luce (1997) *Ser dos*. Barcelona. Paidós.
- JÓDAR, Francisco (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes
- LEVINÁS, Emmanuel (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- LÓPEZ CARRETERO, Asunción (2006) Hacerse mediación viva a Piussi, Anna Maria i Mañeru Méndez, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 134-157
- MANENTI, Elisabetta (2002) La Casa del Po a Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria. Pàgines 162-175
- MASSCHELEIN, Jan (2006) Pongámonos en marcha a Maaschelein, Jan i Simons, Marten *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona Laertes. Pàgines 21-30
- MEIRIEU, Philippe (2008) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria. (2013) *Entre el amor a la docencia y el deseo de saber: experiencia e investigación*. Bogotá. Babel Libros
- PÉREZ DE LARA, Núria (2006) El Otro (y la otra; lo otro) a Piussi, Anna Maria i Mañeru Méndez, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 184-203.
- PÉREZ DE LARA, Núria (2009) Escuchar al Otro dentro de sí a Skliar, Carlos i Larrosa, Jorge (comp) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Pàgines 45-77
- WEIL, Simone (2001) *La gravedad y la gracia*. Madrid. Trotta
- ZAMBONI, Chiara (2004) Acción e inaudito en la políticas de las mujeres. *Duoda*. Núm 27, pàgines 33-47.

Una formació de persones adultes singular que arrela de forma compromesa i compartida

María Dolores Jurado Jiménez, Universitat de Sevilla

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



1. Introducció

El nucli d'aquest treball, denominat “Habitar la formació de persones adultes” porta a qüestionar, analitzar, reformular, aprendre o sistematitzar aspectes que parteixen d'aquests dos interrogants centrals: realment estem disposats a eixir de la “zona de confort” i apostar a un altre tipus de formació? Quin tipus de formació de persones adultes permet actualment arrelar de forma compromesa i compartida? Això ha suposat parar-se a reformular el concepte de formació de persones adultes des de la humil mirada de la pedagogia i des de la distància i la vinculació al mateix temps, perquè el nostre àmbit de treball actual és un altre.

Aquest plantejament de formació de persones adultes, s'ha cristal·litzat a partir de la participació i l'anàlisi d'algunes experiències compartides en el context espanyol (Comunitat Valenciana, Sevilla i Barcelona), que van més enllà de tot procés tecnoburocràtic, en què s'ha donat una gran implicació en la projecció i gestació d'espais d'educació compromesa. Una formació en què les persones deixen de ser considerades com a números per a convertir-se en subjectes i col·lectivitats creadores, així com eixos centrals d'una formació que genera esperança i proposa desafiaments compartits. Espais compartits des dels quals es tracta les persones de tu a tu, amb afecte i estima, des d'una inclusió activa i efectiva, que ajuda a comprendre els processos de construcció de coneixements com a nexes dialèctics entre: sabers, experiències, pràctiques i teories compartides que travessen les auto/biografies singulars (però també les col·lectives) i les reformula des d'òptiques i anàlisis diverses, a la llum de la conformació de l'experiència educativa, política, ètica i socialitzadora, continguda en elles.

En aquest treball es fa al·lusió a qüestions, reflexions i valoracions d'allò que s'entén per “habitar la formació de persones adultes” que porta a transitar les tortuositats de teories i praxis diverses i que constitueixen “llavors que posen arrels” en temps convulsos. La metàfora de l'arrel, s'ha pres per la preocupació de la situació actual, no sols formativa, sinó general, donat que impera la comercialització a gran escala de productes manipulats genèticament, que aposten per la infertilitat com a mitjà d'enriquiment d'uns pocs, amb la complicitat i manipulació de molts altres, que es mostren impassibles o que estan en situacions de supervivència extrema. Tots carreguem amb responsabilitat en aquest procés, encara que des de nivells i situacions en desequilibri.

2. Espais de Formació de Persones Adultes en el context espanyol

La formació de les persones adultes tal com es coneix actualment en l'Estat Espanyol, comprendria diversos nuclis, com s'exposa a continuació:

- a. D'una banda estan les ofertes formatives que s'ofereixen des dels Centres d'Educació de persones adultes. Aquestes són molt diverses i heterogènies, perquè en els dits centres no sols "s'alfabetitza" sinó que també s'aconsegueix que l'alumnat obtinga titulacions com la d'Ensenyança Secundària Obligatoria —ESO—, es forme per a superar les proves que donen accés a estudis professionals de Grau Mitjà o de Grau Superior, o inclús per a l'estudi de diferents idiomes, o per a traure's el permís de conduir o que obtinguen certificats oficials per exemple d'informàtica. Açò ha suposat que aquests espais formatius s'obliguen també a les persones joves, creant-se així espais intergeneracionals de formació. En aquests centres també es donen possibilitats de tindre espais compartits per a aprendre altres coses menys encasellades en una formació reglada i més lligada a l'art o a la cura personal o a l'enriquiment cultural, com dibuix i pintura, practicar ioga o conversar sobre l'últim llibre llegit, entre altres. Amb això, es pretén donar respostes a les diverses necessitats detectades o explicitades per les persones d'aqueixa comunitat o entorn, ja que les inscripcions, a diferència d'altres modalitats de formació són voluntàries.

Les persones que habiten aquests espais de formació permanent són molt diverses, i encara que generalment, són persones que busquen donar respostes a diverses necessitats considerades d'un altre orde, de vegades inclús freqüen els límits de no tindre cobertes les necessitats bàsiques, són estigmatitzades o marginades socialment. Per tant, els professionals compromesos amb aquest tipus de formació, encara que heterogenis i diversos, han de disposar de diferents formes de plantejar els compromisos, les relacions humanes, les metodologies, els suports teòrics, les apostes sociopolítiques i ètiques aparellades a la formació, etc. Tot això converteix aquesta formació de persones adultes en espais singulars i idiosincràtics interessants per a estudiar-los, perquè solen treballar amb poblacions que queden al marge, que són "expulsades" o excloses del sistema reglat de formació o de l'ocupació, o que pertanyen a grups culturals minoritaris.

És important diferenciar aquest tipus de formació de persones adultes d'un altre tipus de formació que no és objecte d'aquest treball però que es deixa reflectit per a contextualitzar els epígrafs següents:

- b. Per a aconseguir donar respostes a altres necessitats, no precisament d'orde bàsiques, també es pot considerar que les universitats obrin espais perquè les persones adultes reprenguen els seus estudis incomplets. De vegades, en les aules dels cursos de Graus i Postgraus algunes persones adultes reprenen els seus estudis que per diferents raons s'havien quedat incomplets, i s'entremesclen amb un nombre important de joves que segueixen el procés reglat d'estudis acadèmics. Algunes d'aquestes persones reprenen la universitat

després d'haver passat per centres educatius de persones adultes, amb tot el canvi que això suposa en la comprensió i acceptació de models d'ensenyança i aprenentatge diferent. Però també, des de fa algunes dècades, es creen espais d'estudis universitaris per a persones majors de 50 anys que puguin reprendre estudis específics com a “persones adultes majors” des de l'opcionalitat, com un mitjà d'ampliar aprenentatges i compartir-los amb altres persones pròximes en edats i interessos.

- c. I també, està la formació permanent de professionals i persones que, voluntàriament o de manera forçosa, reciclen els seus coneixements de: oficis, idiomes, tecnologia, etc.

Tot això, constitueix un bagatge heterogeni en allò que es denomina formació de persones adultes, es trenca així amb la idea que la formació és només per a un període de la vida i emergeix “l'exigència” d'aprendre al llarg de la vida i no sols en finalitzar una etapa laboral, o “d'aprendre a aprendre”. I això té un doble tall, perquè d'una banda, està la possibilitat que la formació de les persones adultes quede,

“al servei d'una política que carrega els individus amb la responsabilitat principal de la solució d'uns problemes que estan “produïts” socialment (...) en el discurs de l'aprenentatge al llarg de la vida que ha redefinit un problema de mercat de treball i d'ocupació, que s'està generat en el procés econòmic capitalista, com un problema de qualificació i competència que podria resoldre's (i políticament “hauria de” fer-se) suposadament mitjançant un esforç de les persones que aprenen” (Dausien, 2018, vol. 24)

I d'altra banda, està la possibilitat de crear espais socials i socialitzadors crítics, en el sentit que ho planteja Mayo (2012: 77), és a dir, que “una persona crítica accepta la tensió entre la crítica i la prescripció”, que comporta obligacions o manaments preestablits. Açò permet que la formació siga un “eix vertebrador” de possibles espais generadors de formes de vida singulars i significatives, que ajuden a revisar les postures existencials i les accions sociohistòriques, ètiques, polítiques o econòmiques de les persones i els col·lectius. És a dir, apuntar a una formació més emancipadora i creadora d'espais de convivència solidaris que partisca d'un treball seriós i compromés, reflexiu i dialògic, que ajude a restaurar la dignitat humana i aposte per transformar condicions i situacions de desigualtat i injustícia.

3. Diferents formes de “vivenciar” espais de formació de persones adultes

En funció d'allò que anteriorment s'ha exposat, els centres educatius dedicats a la formació de persones adultes, es poden prendre com un tot o com un conjunt de cèl·lules o partícules que poden optar per facilitar un tracte “clientelar,” on la perso-

na és considerada com una mercaderia “d’usar i tirar”, perpetuant així la crítica situació, no sols educativa, sinó també: social, política, ètica, econòmica, cultural, de salut, etc., que es viu actualment. D’aquesta manera, la formació passa a ser un eix fonamental per a la reproducció i no per a l’evolució (Bourdieu & Passeron, 2008) fent-se còmplice de societats industrialitzades i militaritzades, que necessiten mà d’obra qualificada que mantinguen i perpetuen les estructures actuals i segueixen sense canviar-se els processos en què aquest tipus de societats se sustenten.

Però, també hi ha altres opcions, que són considerades diferents, i que més enllà d’entrar en aqueixes dinàmiques de tracte “clientelar”, es pren la formació com a vies i espais per a co-construir i facilitar la vida en un altre sentit, necessari per a gestar un altre tipus de desenvolupament humà i social. És a dir, s’aposta per un tipus de formació específica que apunta a la germinació d’espais actius, que construeixen entorns vius, a nivell social i associatiu, en benefici no sols del particular, sinó essencialment socialitzadors, de presa de consciència i replantejaments polítics, socials i comunitaris, on tinga cabuda l’aspecte col·laboratiu a través d’accions diverses.

Aquesta formació, es podria plantejar com una aposta en la construcció humana, que s’allunya d’un sistema patriarcal i que segueix altres principis que han permès que la vida continga altres sentits. Aquests espais formatius tenen present essencialment tres eixos que es vinculen amb suports teòrics variats, entre els quals es destaca l’anàlisi transaccional plantejat per autors com Berne (1981), que és reprès per a plantejar la investigació autobiogràfica (López Górriz, 2008) o per a defensar un altre model de relacions humanes (Naranjo, 2013) i que considera fonamental per a la creació d’una educació existencial i social els eixos que s’exposen a continuació:

- Un eix que ordena internament i que necessita equilibrar-se, tant internament com externament, posicionant-se en el món des de dimensions vitals i existencials, però inherents a les dimensions sociohistòriques, ètiques, polítiques i econòmiques.
- Així com un eix que es mostra compassiu, solidari, pròxim a l’altre, en sentit protector i cuidador, però sense caure en els extrems de sobreprotecció o anul·lació de voluntats en exercir aquests rols, sinó que constitueix una aposta des de l’acompanyament i la interrelació per obrir-se a la potencialitat continguda en cada subjecte i en cada col·lectiu. Aquest eix no s’entén dissociat d’una reflexió compartida socialment de les experiències singulars per a poder connectar-les amb experiències socials que obriuen possibilitats de desconstrucció i reconstrucció des d’una perspectiva dialèctica.
- I un tercer eix des del qual poder donar brida a la part més instintiva i intuïtiva de la persona com a ésser singular però també com a ésser socialitzador i social, que s’obri a la possibilitat de repensar, crear i recrear-se de forma singular però també des d’una lògica més universal i interconnectada amb el comú.

Apuntar a la comesa de la formació de persones adultes des d'aquesta última percepció és complex i, de vegades, contradictori. Per això, requereix plantejar qüestions com les que s'exposen en els posteriors apartats, sense descartar que puguem contemplar-se altres amb posterioritat.

4. La formació de les persones adultes i la importància de l'espai i la gestió de les relacions i vincles afectius-amorosos

Els centres i espais de formació de persones adultes, generalment situats en pobles o barris, no s'entendrien de la mateixa manera sense analitzar les relacions que aquests plantegen amb el context i les comunitats en què s'insereixen. Per tant, les seues dinàmiques, accions i intervencions requereixen anàlisis singulars.

Les experiències formatives han sigut interioritzades i integrades en funció que hagen sigut viscudes des de lògiques concretes i associades a vivències positives, negatives o com quelcom que queda fora de l'abast de la persona. Per tant, analitzar les estructures que aquestes vivències adopten és important per a determinar una certa creació i formació deslligada o relligada a experiències prèvies que poden condicionar o cobrar sentits diferents en donar valor a la història singular des d'un plantejament de ser i construir en col·lectivitat. Això suposa un pas important en aquests processos de reconèixer-se i compartir-se amb altres persones des d'un treball crític, participatiu i compartit. I açò ocorre no sols en espais estancs i delimitats, ja que la formació de persones adultes traspasa les "barreres" edificades per a tal fi, ampliant-se també a espais comuns com: carrers, jardins, centres culturals o associatius. Aquesta obertura pot crear experiències que permeten obrir-se a una presa de consciència no sols des de l'abstracte i deslligat de la vida, sinó des de la vida mateixa reflexionada i sentida en col·lectivitat.

Qüestionar el "paraigua" de la institució abstracta, des d'una perspectiva de gestió humana de les accions que es promouen en elles, ha sigut imbuïda per relacions de poder molt determinades i poc visibletzades. I en canvi, prendre la responsabilitat col·lectiva i singular i institucional, requereix un procés important de conscienciació social, cultural, ètica, política, econòmica i existencial; que al seu torn és gestat a partir de vincles i relacions i interaccions col·lectives.

Per això, realitzar propostes de formació amb les persones adultes, que siguen considerades com quelcom que toque els seus interessos particulars i que puguem convertir-se en interessos col·lectius o que, al contrari, es perceben com a interessos col·lectius i siguen apropiats com a singulars, requereix temps i esforç col·lectiu, i sobretot, la realització d'anàlisis profundes sobre la construcció dels espais formatius. Crear propostes comunes a totes les persones i al mateix temps de ninguna en concret, requereix un procés deliberatiu, formatiu i participatiu important, on molts dels aprenentatges adquirits siguen qüestionats a través de les relacions que es gesten. No

és fàcil assumir les pròpies contradiccions, ni tampoc evidenciar les dels altres, perquè siguen l'eix d'una formació que es concep com un procés complex i permanent.

En aquesta formació de persones adultes, els rols poden ser diversos però és important gestionar-los d'una manera equilibrada, compartida i compromesa perquè el coneixement siga co-construït i genere fissures amb els models educatius academicistes més tradicionals o cognitius. Això comporta crear un marc educatiu-polític, sociocultural, ètic i de vincles, on es compartisca el nexa entre l'ensenyança i l'aprenentatge com bidireccional. És a dir, aquesta formació està continguda en formes obertes de relació que ajuden a la creació de línies formatives crítiques i poc estructurades, donant marge a la llibertat de creació i a l'originalitat i iniciativa; així com al respecte, el diàleg i la no-violència fortuïta i destructiva, en dialèctica amb un marc prescriptiu. Això permet dotar les persones i col·lectius no sols de recursos i tècniques diverses que s'incorporen com a elements essencials en la integració de canvis constants, sinó a indagar i investigar processos d'ensenyança-aprenentatge que creen i creguen en la importància d'obrir-se a les potencialitats emancipadores i transformadores contingudes en la formació.

Construir una consciència analítica i crítica que integre la forma de construir les relacions humanes en la vida i per a la vida, passa per processos formatius idiosincràtics que construeixen o destrueixen tant les mirades existencials (cap a si, cap als altres i cap a la forma d'estar, sentir, pensar o actuar en el món), com els: pensaments, sensacions, emocions, sentiments, intuïcions, creences i vincles afectuosos. Una part important dels espais de formació de les persones adultes mostra afinitat per analitzar com es construeix el coneixement, partint no sols de qui som i com actuem, sinó també entorn de quins objectius o dinàmiques (vitals, polítiques, socials, culturals, ètiques o existencials) es donen a través de les relacions humanes.

La dita formació invita a reprendre la importància de qüestionar la “família humana interna” que ens constitueix segons Naranjo (Díaz Deus, 2015). Aquest autor planteja la necessitat de transcendir la ment patriarcal i no sols pels vincles més directes amb la pròpia família sinó a l'interior de cada persona —el principi patern, matern o de xiquet/a que regeix la nostra visió i acció en vida—. La consciència injectada a través de l'educació per a expandir-la des d'experiències particulars i socialitzadores.

El tracte i els vincles afectius entre les persones que comparteixen espais de formació siguen professionals, alumnat o persones encarregades de diferents funcions laborals és essencial per a construir coneixements. El tracte singular, particular i de forma diferenciadora, permet que no accentuen les desigualtats de partida (socials, culturals, econòmiques i de nivell formatiu), sinó que puguin integrar-se des d'altres respostes més justes i obertes. Igualment, és important que s'analitze en profunditat des dels espais formatius el tipus de relacions que es gesten (més horitzontals o més jeràr-

quiques) i si són construïdes des de perspectives més adaptatives als sistemes socioculturals i econòmics imperants o més analítiques i crítiques amb els mateixos. Es tracta que els espais formatius permeten a través dels vincles afectius i amorosos perforar pels clivells, apuntant a comprendre des de la compassió i gestar condicions perquè es donen canvis i transformacions, que encara que siguin xicotets puguin ser profunds.

Tractar-nos i vincular-nos com a persones adultes, passa per un procés formador important que necessita analitzar: conductes, actes, impulsos, sentiments o pensaments que ens van configurant com a subjectes. També en aquestes relacions la qüestió del poder i la forma d'assumir-lo, com ja plantejara Freire en les seues obres, és un element central per a una educació emancipadora i alliberadora. Tot això invita que les metodologies formatives siguin vives, dinàmiques i pràctiques, sense deixar de costat el suport teòric i procurant que a partir del coneixement co-construït i compartit es gestie la teorització, però aquesta vegada, connectada i amb sentit des de la vivència i praxi del procés formatiu. Aquest procés parteix del singular i de l'entorn real per a donar un marc configuratiu a l'experiència social i socialitzadora, permetent reflexions sobre allò que s'aprén i el procés d'aprenentatge que facilita dita co-construcció i que guia en la reflexió, l'acció i la intervenció.

5. Característiques singulars d'apostes formatives en temps convulsos

Actualment, constitueix un repte donar un gir a la formació en què hi ha calat quasi exclusivament la motivació per l'obtenció de títols i per prioritzar les exigències acadèmiques guiades pels models polítics i econòmics en què se sustenten l'enfocament positivista i tècnic racional, i que acreix les desigualtats socials i afavoreix "l'esclavitud" laboral i la mercantilització de l'educació. És a dir, constitueix tot un desafiament actual donar un valor a la formació de manera que aquesta no es convertisca en una qüestió purament instrumental o academicista i que seguisca un orde social, econòmic, ètic i cultural que "roba la vida" (havent d'invertir més temps en treballs per a cobrir les necessitats bàsiques) en pro d'una expansió tecnològica de consum, que respon a clars interessos hegemònics potents.

Aquest sistema formatiu que parteix de ments fredes i analítiques, atenta contra els valors i dinàmiques de relació més humans, que es veuen inserides en una racionalitat egocèntrica i calculadora, que cala profundament en el pensament i relacions sistèmiques de les col·lectivitats. Això és traduït en les institucions educatives donant prioritat a unes "competències" sobre altres, que són exigències que provenen del món empresarial i militar, que aposten per la divisió tècnica i jeràrquica del treball i els seus corresponents correlats formatius, amb els seus propis sistemes d'avaluació i control externs.

Habitar la formació de persones adultes passa per apuntar a la configuració de societats realment democràtiques. Això requereix, entre altres qüestions, prendre

consciència del món productiu en què ens inserim com a grups humans. Fins ara, s'ha apuntat que les elits siguen formades d'una forma molt exclusiva i selecta, quedant altres persones amb qualificacions específiques en rangs de quadres intermedis i també una gran multitud que es formada però en capacitacions generals polivalents, donant lloc a manejar bé els interessos de consum, creant-se borses de persones desempleades que es veuen abocades a mobilitats forçades, generant un important desmembrament social. Tot això insereix tendències actuals de donar rellevància a la dimensió positivista i tecnocràtica de l'aprenentatge. Encara que també aquest tipus de formació és recolzada i influïda per models psicològics cognitivistes que se centren en l'autogestió del coneixement, apartant del focus la dimensió de responsabilitat social, política i ètica que conté drets i obligacions i que requereix ser revisada en profunditat per a apuntar a altres enfocaments i interessos.

I d'aquesta manera, es creen exigències als subjectes, dels quals s'espera que, de forma aïllada o particular, “emprenguen accions que reorienten les seues vides a la llum d'opcions que la majoria de les vegades només contemplen parcialment (...) s'exigeix als subjectes una espècie de reflexió duradora sobre la seua biografia i identitat social” (Dausen, 2018). En aquest sentit, aquesta autora planteja que en la formació de les persones adultes “l'aprenentatge biogràfic” pot ser pres com un aprenentatge formatiu o investigador, una tècnica o ferramenta més al servei d'allò que ella denomina la “lògica de l'aprofitament”, en detriment d'una comprensió de la formació de les persones adultes que ajude a desplegar les capacitats personals i interessos formatius de les persones, quan s'integra l'anomenat “aprenentatge biogràfic com a pràctica política reflexiva”.

Una de les opcions com a col·lectiu és continuar contribuint que les situacions formatives perpetuen allò que ja existeix. I altres opcions passen per replantejar i qüestionar de forma crítica la contribució o perpetuïtat de la forma d'acció o intervenció de cada persona i col·lectiu, que a través de labors quotidianes, contribueix (de forma conscient o no), que aquest sistema es perpetue o canvie. L'aposta implica posicionar-se i aclarir aqueixa “tensió” entre crítica i prescripció, per a donar algun gir, que encara que siga xicotet, contribuïska a gestar canvis que puguin “germinar” en alguna transformació més àmplia. Aquesta última posició implica “preus alts” i en unes institucions es fan més evidents i costosos que en altres, arribant a afectar nivells de salut (mental, emocional o físicament) i de ruptures de llaços o vincles.

És a partir d'aquest posicionament com el sentit i el valor de les identitats construïdes en col·lectivitat en els espais formatius de persones adultes, donen valor al coneixement i saber popular i a les experiències particulars que contenen una part de construcció sociohistòrica i d'universalitat important. Aquestes es reforcen per a qüestionar les accions que s'encaminen a beneficiar el poder constituït des de la imposició, ja siga encoberta o no. I per tant, això comporta que se li done un valor di-

ferent a aspectes essencials que ens constitueixen com a sers humans i es legítim i done valor a formes diferents d'entendre i construir la vida.

Aquesta idea invita a recuperar l'essència mateixa de la riquesa que suposa incloure la diversitat (cultural, social, econòmica, etc.) en els espais formatius com a mitjans de gestar no sols qüestionaments i coneixements d'allò que ens aproxima o ens diferencia d'altres cultures i persones, sinó també com un mitjà de germinar una major autoestima singular i al mateix temps comunitària, sense caure en extrems i riscos de rebuig d'aqueixes altres persones diferents i a vegades sentides com “amenaçadores” per allò que de qüestionament sobre la pròpia vida suposa, obrir-se a altres formes de coneixements i experiències de vida, cosa que es percep com un possible desmembrament o desestabilització dels sistemes coneguts i rígids.

Donar valor i traslladar aspectes analitzats i experimentats de les experiències formatives, suposa realçar alguns perquè poden traslladar-se i gestar-se amb una altra singularitat en altres espais i temps, amb altres persones, obrint-se altres possibilitats de formació que donen respostes alternatives (no efímeres o inserides en modes passatgeres) en moments importants “d'inèrcia que uniformitza”. Qüestionar certs debats i llenguatges actuals inserits en discursos utilitaristes que s'emmarquen quasi exclusivament a aconseguir resultats, més que donar respostes de qualitat a les necessitats sentides o percebudes, és un element important en aquest tipus de formació crítica i analítica, que apunta a recrear valors fonamentals per al desenvolupament personal i social.

La formació de persones adultes es concep com un repte, si es considera com un procés que ajuda a reprendre “el viatge de l'aprenentatge” cap als coneixements que són co-construïts i compartits de forma compromesa. Aquests coneixements no sorgeixen en el buit o del no-res, perquè cada persona porta coneixements previs que a través d'aqueix procés formatiu integra, avalua o desconstrueix per a donar forma conscient als mateixos i els reconnecta amb aqueixos altres coneixements que va integrant a través dels grups amb què es forma.

Per tant, aquest tipus de formació té la particularitat d'integrar les experiències i prendre les persones des de la seua singularitat, alhora que genera processos d'acció, teorització i implicació social-política-educativa compartides, connectada amb les realitats en què està immersa i vincular-la a coneixements que difereixen dels acadèmics o mecànics en què se sustenta gran part del sistema educatiu actual, mostrant-se com el reeixit o vàlid socialment. Es perd de vista “l'èxit vital” que plantegen autores com Novo, la qual el defineix com aquell que “no és una meta sinó una forma de caminar” (Novo, 2017: 9). I com bé exposa l'autora, això invita a considerar cada vida com a una obra d'art (inèdita), confiant en l'improbable, establint prioritats de la mà dels somnis, canviant la lent per a canviar la ment o aprenent a manejar amb trellat el nostre temps.

Aquest plantejament incita a conèixer-se i cuidar-se més en profunditat, sense idealitzar egocèntricament la forma de ser, passant per la necessitat de qüestionar-se (no sols de forma racional o raonadament, sinó des de dimensions més existencials, emocionals i afectives) sobre allò que necessitem curar, reformular o aprendre. I encara que aquest coneixement porta a un treball profund amb nosaltres mateixes, no pot desprendre's de la construcció a partir del coneixement gestat i arrelat en les relacions i els vincles que creem amb les altres persones de l'entorn, així com la importància dels contextos en la perpetuïtat o facilitat per a relligar-se o desplegar-se. I tot això passa per un procés formatiu integrador de reconeixement de la dignitat com a sers humans, que apunta a una distribució més justa i democràtica del poder en general i del poder de decisió en particular i tot el que això comporta.

Actualment, constitueix un repte important per a la formació de persones adultes poder donar forma, reorganitzar i orientar els aprenentatges i incloure'ls a manera de reflexió singular i social en "les motxilles de les experiències formatives", enteses aquestes en sentit ampli. És a dir, s'integren i analitzen experiències formatives creades tant en espais institucionals (escoles, famílies, sindicats, grups o col·lectius informals, etc.) com per altres vies (televisió, ràdio, fotografies, espais públics, etc.) i que ajuden d'una manera més analítica i crítica a apuntar a allò que es desitja aconseguir, ja siga per inquietuds personals o per necessitats acadèmiques i compromisos o millores personals o professionals. No es tracta d'una formació que "es queda" només en l'esforç, l'estudi, la voluntarietat o la responsabilitat pel que fa a dibuixar una projecció personal o col·lectiva i grupal; sinó que aquest procés formatiu passa per prendre consciència al mateix temps que remoure consciències, que siguin la base de les accions i intervencions, activant mecanismes d'implicació singular i social activa en aquests processos formatius, assumint compromisos i responsabilitats dia a dia.

Això comporta una tasca complexa, per a totes les parts implicades (professionals, alumnat i l'entorn) perquè requereix canviar el "xip" d'aconseguir o expedir només un títol o una formació. És a dir, es tracta no sols de donar un gir a l'experiència formativa en si mateixa, sinó que requereix a més de conèixer els interessos, antecedents acadèmics i/o personals, les motivacions o concepcions prèvies, apuntar a reflexions sobre les experiències individuals que ajuden a extraure experiències socials. I per tant, suposa reviure i reordenar experiències (a vegades negatives o traumàtiques de fracàs escolar, personal, laboral, etc.), a partir que es gesten vincles de confiança, esperances i qüestionaments diversos, que a vegades desborden les "parets o murs" dels espais formatius.

En aquest sentit, un dels reptes dels professionals d'aquesta formació és aprendre de cada moment de forma analítica i crítica, assumint aprenentatges a partir d'errors i dificultats, tractant de comprendre i sistematitzar el potencial complex i contradictori al qual s'enfronten en la tasca formativa quan és habitada amb consciència.

Aprendre junts i reformular: pensaments, sentiments, inquietuds, intuïcions, emocions, etc., invita a reformular-nos com a persones en processos educatius permanents, l'entrega, motivació i formació dels quals és un continu anar i vindre que travessa tot un procés d'acompanyaments i de ser acompanyats.

6. Experiències singulars de formació de persones adultes que tenen arrelament i s'expandeixen “rizomàticament”

La formació de les persones adultes no passa per ser un simple exercici intel·lectual, sinó una experiència compartida i vívida, construïda des del dolor que evoquen moments i situacions experimentades com injustes i desequilibrades, tant pròpies com estranyes, però també des del plaer, l'amor, l'esperança, la il·lusió i els somnis que impliquen estar i sentir-se vius. És a dir, creure i crear el compromís que aposta pels canvis i gestionar equilibris interns i externs, en si mateix i en el vincle amb la col·lectivitat i l'entorn, apuntant a crear equilibri en les “balances”: emocionals, relacionals, d'oportunitats laborals, econòmiques, etc. Valorar justament el procés formatiu que es focalitza en l'aprenentatge que dona sentit a la vida des d'una mirada existencial i social al mateix temps, constitueix encara un repte en les institucions educatives.

Aquesta formació de persones joves i adultes, requereix repensar-se necessàriament, perquè tal com s'ha conegut en diversos contextos, ha creat espais on les persones trobaven: il·lusió, vida, emoció, sinergies, eines, cooperacions i contencions amoroses diverses. I des d'elles es podien prendre impulsos davant de situacions i experiències difícils i complexes d'abordar. Aquests espais han constituït un eix fonamental en diferents sentits: recuperació d'il·lusió i motivació per l'aprenentatge, recuperar una memòria històrica oblidada, integrar les experiències personals en uns marcs amplis on es comprenen de manera social i en un marc i entramat que passa del particular al col·lectiu. La col·laboració i el compromís ha sigut l'eix que li ha permés ser diferent d'altres models o plantejaments formatius.

Aquests espais formatius han apuntat a la pràctica reflexiva constructiva que ajuda a adaptar-se i reinventar-se de forma compromesa, enfront de les diverses realitats socials donant respostes educatives i facilitant la cohesió en l'entorn educatiu i cultural del municipi, la barriada o la ciutat en què s'insereix.

Alguns professionals junt amb l'alumnat d'alguns centres de formació de persones adultes, ja porten alguns anys o dècades, apostant per crear espais en aquest sentit. I a manera d'exemple, encara que sent conscients que és només una part del que pot haver-hi en tot el context espanyol, ací es fa una menció especial a les trobades de les “Escoles d'Estiu” de formació de persones adultes, que, des de fa alguns anys, se celebren en distints punts de la comunitat valenciana impulsats per TAREPA (Taller per a la Renovació Pedagògica en la Formació Permanent d'Adults) i l'Institut Paulo Freire, amb la col·laboració d'altres organismes i entitats.

A través d'ells, s'impulsen reflexions i accions de pràctica i teoria formativa compartides en espais interactius de convivència i col·laboració entre: educands i educadors, professors, mestres i alumnes de distintes procedències, professions i interessos formatius. Aquests durant uns quants dies continus, participen activament i lliurement en tallers i seminaris diferents, amb la idea de debatre i actualitzar temes que preocupen o interessa reflexionar o ampliar. Es generen així xarxes d'aprenentatge, relacions i vincles afectius que s'entrecreuen entre pràctiques educatives i d'ètica professional i humana.

Aquestes trobades formen part també d'una labor activa molt important en el compromís i la implicació formativa amb les persones adultes, per part dels organismes anteriorment citats, perquè les accions socials, polítiques i ètiques es multipliquen des de fa prou anys. I com a mostra d'això, cal mencionar que en 2013, es va presentar un projecte denominat "Històries de vida. Fer i Pensar", on els i les mestres, junt amb l'alumnat de cinc centres de formació permanent de persones adultes de la Comunitat Valenciana, van reconstruir experiències educatives d'alumnat i professorat des d'una perspectiva social, cultural, política i econòmica, i que han constituït una labor important d'implicació ciutadana.

Com a mostra representativa de tot el procés formatiu i investigador, ha quedat una Guia educativa (AA.VV., 2013), on s'exposen tant alguns textos amb relats d'alumnes i mestres, com reflexions sobre el projecte de construcció i aprenentatge, tota una indagació sobre la construcció de "coneixements diversos parits" extensibles a altres contextos. A més s'han creat dues pel·lícules documentals en què es resumeix el procés creador de la guia, inclouen testimonis orals, escrits, fotografies, creacions literàries, composicions tecnològiques, etc. Encara que el projecte no es queda ací, perquè la guia i els documentals van ser exposats de forma pública, fent extensible el projecte a persones alienes al mateix, acompanyats de debats entorn dels processos formatius i a les dimensions més socials, polítiques, ètiques, afectives i amoroses i creadores o de col·laboració que se van anar construint a partir d'això. Aquests actes es van convertir també en actes educatius, socials i polítics, sent inclús alguns d'ells publicats en periòdics locals o arreplegats en articles internacionals. Aquest és tot un procés formatiu d'implicació i compromís que travessa els murs d'allò que s'ha instituit, creant consciència i labors compartides i que aposten per canvis significatius.

Aquesta experiència ha sigut excepcional en el context espanyol, perquè, encara són considerades experiències aïllades que de vegades es viuen des de la soledat de qui apunta en una altra direcció o de qui "rema a contracorrent". I al mateix temps, contenen la força de la col·lectivitat compartida, amb els seus: pros i contres, virtuts i defectes, tot un mar de contradiccions i satisfaccions. La invitació és comprendre que la passió per aprendre, descobrir i compartir no està present per si mateixa, sinó que la formació ací té la gran comesa "d'enamorar" perquè la "flama de la il·lusió" s'expandisca.

Encara suposa un repte, eixir del confort o l'esgotament que suposa l'esforç del micro per a crear llaços i gestar xarxes "rizomàtiques" que travessen les vides de les persones més enllà de la formació, ja siguin visibles o no. Aquesta ha sigut una aposta compromesa singularment i socialment de les persones que han cregut profundament en la possibilitat de canvis que es generen a partir de les experiències generades en els nuclis de la formació de persones adultes.

A través d'aquestes trobades s'alimenten les il·lusions i l'alegria de viure, però també desborden, perquè gesten coneixements i sentiments que ajuden a comprendre la crua realitat. I això pot desbordar ja que implica reptes i canvis, i a vegades no se sap bé com manejar-los, ja que no hi ha receptes ni llibres d'instruccions, només guies que orienten o desorienten. Aquestes experiències, de vegades, permeten prendre consciència de la contenció, de la no expansió de tot allò que se sent i s'és, percebent tensió creada per fluctuació de moments de frens i d'expansió.

En aquestes ocasions, l'aposta ha sigut sembrar llavors en la formació de persones adultes perquè germinen treballs: d'autonomia, apoderament, assumpció de si, comprensió del ser social i socialitzador que som, davant de necessitats latents i expressades conscientment o no. Treballar en la formació de persones adultes constitueix per als professionals tot un repte amb si mateixos i amb aquelles persones i col·lectius amb què comparteixen: espais, temps, sentiments, coneixements, afectes, etc., perquè de vegades el pes institucional i el dolor social provoca anestèsia per a no sentir i no caure en el buit profund del propi dolor, que encara que no se senta com propi exclusivament, també conté una part que ens ancora a la pròpia història, la dels avantpassats i que de vegades arrossega, perdent vitalitat, força i energia vital.

En treballar de tu a tu amb l'alumnat o amb altres professionals amb els quals hi ha sintonia quant a finalitats i valors formatius, es gesta un estat de felicitat i passió per construir conjuntament i desxifrar qüestions que inquieten i il·lusionen. I al mateix temps, sentir el pes de l'estructura social-econòmica-política i cultural que queda inserida en la institució educativa a través de l'administració o algunes de les estructures rígides de les persones que la conformen, genera un gran malestar amb què torejar i aprendre a suportar sense que es done un fort desequilibri: físic, mental o emocional.

Això dona lloc a haver d'aprendre a digerir una energia densa i pesada que arribava arrasant, és com si l'altra energia recreada es diluïra i es creen "cuirasses", sentint que no es pot vibrar amb aqueixa passió de forma permanent, sinó que comporta integrar i acceptar la dialèctica que porta a generar contradiccions fortes i sentiments de deriva en un "mar amb un fort onatge". D'ací que aquests processos vivenciats puguin contindre's en espais compartits de reflexió i implicació social, que ajuden a alimentar la llavor perquè les arrels penetren profundament.

Un altre dels reptes que actualment té l'educació de persones adultes és no perdre de vista la importància de labor formativa, social, ètica i política que es fa des dels Centres de Persones Adultes, quan hi ha persones compromeses i implicades socialment amb la vida i els canvis des de cada realitat en què es treballa amb passió. A vegades, les rutines i sentir que són canvis xicotets que a penes es veuen o es palpen ni es mesuren ens oculten la labor social i política que subjau a ells. Aquests xicotets canvis són més difícils d'avaluar i requereixen altres lents, però marquen de manera expansiva tot un col·lectiu, perquè cada persona és part d'un sistema de relacions que s'expandeix i interactua recreant-se cada dia.

Bibliografia

- AA.VV. (2013). *Guia per a les Històries de vida. Fer i Pensar*. València. Institut Paulo Freire d'Espanya/TAREPA-PV/l'Ullal Edicions.
- BERNE, E. (1981). *Analyse transactionnelle et psychothérapie*. París: PBP.
- BORDIEU, P., & Passeron, J.-C. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia/Barcelona.
- DAUSIEN, B. (2018). "Aprendizaje biográfico" y "biograficidad". Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas. En *Revista Rizoma Freireano*, Institut Paulo Freire d'Espanya, vol. 24, Disponible en: <http://rizoma-freireano.org/aprendizaje-biografico-y-biograficidad>
- DIAZ DEUS, A. (21 de 12 de 2015). Entrevista con Claudio Naranjo sobre la educación. canal RT. Recuperat el 30 de 05 de 2018, d'*Entrevista con Claudio Naranjo sobre la educación*. Canal RT.: <https://www.youtube.com/watch?v=35i3pQNDAoc>
- LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel. (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía i método. *Diálogos* 52, any XII vol.3 Barcelona: Diálogosred, 29-38.
- MAYO, P. (2012). Competencias para una formación crítica. La perspectiva de un pedagogo. En Martí Puig, M. i Gil Gómez, J. (editors). *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Xàtiva-Valencia: Edicions del Crec, 71-80.
- NARANJO, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: Ediciones la Llave S.L.
- NOVO, M. (2017). *El éxito vital*. Barcelona: Kairós, S. L.



Refundar la crítica en educació en els temps de capitalisme globalitzat¹

Marco Raúl Mejía J., *Planeta Paz, Expedició Pedagògica Nacional*
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Canvis radicals s'estan produint en allò que les societats democràtiques ensenyen als joves, i aquests canvis no han sigut ben pensats. Ansioses de lucre nacional, les nacions i els seus sistemes d'educació, estan descartant descuidadament habilitats que són necessàries per a mantindre vives les democràcies. Si aquesta tendència continua, les nacions de tot el món prompte estaran produint generacions de màquines útils, en compte de ciutadans complets que puguem pensar per si mateixos, criticar la tradició i entendre el significat dels patiments i èxits d'una altra persona. Quins són aquests canvis radicals? Les humanitats i les arts estan sent eliminades, tant en l'educació primària/secundària com en la tècnica/universitària, en pràcticament totes les nacions del món, vistes pels responsables polítics com a ornaments inútils, en moments en què les nacions han de tallar totes les coses inútils a fi de mantindre la seua competitivitat en el mercat global, aquestes estan perdent ràpidament el seu lloc en els plans d'estudi i també en

¹ Paràgrafs del llibre de pròxima publicació: Mejía, M. R. Educación y escuelas en las globalizaciones del siglo XXI, reconfiguración, disputas y caminos alternativos.. Tom III. Bogotá, Edicions Desde Abajo.

² Discurs de Martha Nussbaum en rebre el doctorat Honoris Causa en UdeA, 10 de desembre de 2015. Disponible en: <https://canal-cultura.org/2015/12/14/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>

³ La importància del treball immaterial en la societat actual exigeix la necessitat d'acreditar-lo per a incorporar a la seua organització social i el lloc més visible són els títols i l'escriptura, transformant aquests dos elements com a centrals a la nova indústria del coneixement, proves, qualitat, rànquing, etc.

les ments i cors de pares i xiquets. De fet, el que podríem anomenar aspectes humanístics de la ciència i les ciències socials —l'aspecte creatiu imaginatiu i l'aspecte del pensament crític rigorós— també estan perdent terreny, pel fet que les nacions prefereixen perseguir beneficis a curt termini cultivant habilitats útils i altament aplicables, adaptades a fins lucratiu.

Martha Nussbaum²

Aquesta citació ens permet donar-li entrada a aquest text, en el qual intente mostrar que les formes de la crítica en educació s'han transformat a partir de les noves realitats, dels canvis que es viuen, en les formes de produir la vida simbòlica i material i les formes culturals que li corresponen, fent que molts dels enunciatos crítics del passat no anomenen amb precisió les noves formes com els desenvolupaments del capitalisme exigeixen la construcció de nous mapes conceptuals, metodològics i pedagògics per a donar resposta a aquests temps.

1. No sols globalització, també canvi d'època

Podem afirmar que estem a nivell planetari enfront d'un moment d'ajust del projecte educatiu per a donar resposta a aquestes noves realitats, i ací es produeix una ambigüitat, perquè al mateix temps que mostra les seues noves formes des de la ciència i el coneixement, i el control que es fa tornant a aquests força productiva fonamental, no acaba de constituir-se la institucionalitat que correspon a això, generant dinàmiques permanents de modificació en els processos educatius. Per al cas colombià, açò és molt visible en la infinitat de decrets del MEN que toca aspectes específics del quefer educatiu o la llei de contrareforma educativa amb prou similituds a la nostra 715, que enfronten actualment les i els mestres llatinoamericans.

Per això podem dir que l'educació en les seues múltiples formes i l'escola des del jardí d'infants fins al PhD és un camp en reconfiguració i en disputa, i en aqueix sentit no hi ha respostes clares. Els que ho afirmen des de ministeris o organismes multilaterals, ho fan més basant-se en un discurs des del poder polític i econòmic que posseeixen. De la mateixa manera, el pensament crític i emancipador assaja respostes des de la impugnació a les noves formes de control en educació.

Aquesta situació de trànsit entre un món que ja no és i una institucionalitat oficial i crítica, inadequada per a les noves realitats ha generat en alguns casos confusió, la qual cosa ha fet que sectors crítics se sumen en cor a la modernització de l'escola capitalista com si fóra part del projecte transformador. Persones ahir molt radicals i impugnadores de l'escola capitalista se sumen hui a la seua realització en forma acrítica en nom d'un nou discurs tècnic fundat en la "titulometria" i en la "bibliometria"³, raó per la qual la discussió de la innovació torna a col·locar-se de forma urgent com

a central a la discussió actual sobre la innovació i la transformació en els assumptes educatius escolars i pedagògics.

Aquesta situació genera en les organitzacions socials de l'educació dificultat per a comprendre aquest temps i reestructurar les seues formes de lluita, comprensió dels educadors, que permeta donar lloc a les noves maneres de la protesta i de les reivindicacions, generant un moment històric en el qual es requereixen propostes que acompanyen les protestes.

1.1. Un nou escenari de reconfiguració⁴

Un dels assumptes centrals per a qualsevol persona que visca en aquesta societat, és poder donar explicació dels múltiples fenòmens que modifiquen la seua vida en els temps que corren, tant en el teòric com en el pràctic i ells requereixen nous mapes conceptuals, metodològics, d'actuació, d'interacció per a explicar allò que succeeix en la vida quotidiana de les persones i en els múltiples canvis que succeeixen en les nostres realitats i l'impacte que ells han tingut en les seues vides.

S'ha arribat des de múltiples llocs a una espècie d'acord comú sobre aqueixos elements que han configurat les transformacions d'aquest temps i que cadascú elabora segons els seus èmfasis professionals, col·locant la importància d'acord amb els seus interessos específics. Un exemple emblemàtic és el del premi nobel de física, Georges Charpak, el qual després de treballar-los conclou que:

“...mantindrem la idea que es tracta d'una mutació..., Ni més ni menys! Totes les causes que s'assenyalen són secundàries, a excepció d'una sola, l'aparició de la ciència fa quatre segles. És la segona vegada que es produeix una mutació d'aquesta envergadura, l'anterior, la primera, va tindre lloc a l'inici del neolític, fa dotze mil anys.”⁵

En una mirada des dels nostres contextos, un autor com Jesús Martín-Barbero ens planteja que:

“Ens enfrontem així a un altre canvi molt més radical, consistent en els nous modes de producció del coneixement i més específicament a les noves relacions entre el sensible i l'intel·ligible. Ací resideix la lucidesa de Castells, qui lliga la mutació digital a la superació definitiva de la separació entre els dos lòbuls del cervell: el de la raó argumental i el de l'emoció passional, que per mera casualitat resulta ser el de l'art! Doncs bé, hui en dia a allò que en les ciències claus com la física i la biologia s'anomena cada dia més sovint 'experimental', és a simular digitalment en ordinador.”⁶

Hi ha un acord que aqueixos elements configuradors d'aquest temps-espai actual són: el coneixement, la tecnologia, els nous llenguatges, la informació, la comunica-

⁴ Desenvolupat amb base en: Mejía, M. R. (2016). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias en América Latina. Nómadas 43. Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. Bogotá. Universidad Central IES- CO. 2015. Pp. 149-166.

⁵ Charpak, G. i Omnès, R. (2005). Sed sabios, convertíos en profetas; Pàgines 15-16. Barcelona. Anagrama.

⁶ Martín-Barbero, J. (2007). ¿Razón técnica vs. razón pedagógica; Pàgina. 215. En: Zuleta, M.; Cuhides, H. y Escobar, M. R. (Editors). ¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas. Bogotá. Universidad Central – IES- CO. Siglo del Hombre Editores.

⁷ Maldonado, C. E. (2015). Introducció al pensament científic de punta, hoy. Bogotá. Editorial Desde Abajo.

ció, la innovació i la investigació i l'entramat de relacions que constitueixen allò que alguns han començat a denominar tecnologies convergents⁷, les quals porten profunds replantejaments en la comprensió d'aspectes constitutius d'aquestes noves realitats.

Observem de manera succinta aqueixos canvis:

1. **El coneixement.** Configurat en el paradigma científic de la modernitat capitalista que funda el Mode 1 de la ciència (Copèrnic, Descartes, Galileu, Newton, Hobbes) i que al llarg del segle xx, en el seu replantejament, dóna lloc al Mode 2 de la ciència (Heisenberg, Einstein, Planck, Peat), el qual ha sigut el factor bàsic de les modificacions estructurals de la societat en els últims cent anys.
2. **La tecnologia,** la qual fa el seu trànsit de la tècnica, produint una relació amb el coneixement de nou tipus, en generar processos on les relacions teoria-pràctica es modifiquen a través d'aqueixes quatre edats de la màquina: la del vapor, la dels motors elèctrics, les electròniques, i les de la microelectrònica i de la informació.
3. **Nous llenguatges.** El suport dels canvis dels dos aspectes anteriors és l'emergència d'un nou llenguatge en la història de la humanitat, el digital, el qual unit a l'escrit i a l'oral complica les formes de la cultura establint una sèrie de canvis sociometabòlics que incideixen en les noves creacions culturals i en les relacions generacionals.
4. **La informació.** Es va convertir en un element central en els processos que reorganitzen i reestructuren les formes del coneixement, ja que ella és clau per al funcionament de tot el sistema de màquines i tecnològic, així com dels aspectes de la producció convertits en serveis. La informació es fa complementària i diferent del coneixement.
5. **La comunicació.** Emergeixen infinitat de processos en les noves realitats de la tecnologia i la informació, en les quals la imatge vehicula gran part d'ells, generant dinàmiques culturals sobre nous suports i una producció que ha portat a construir d'una altra manera els processos de socialització i les dinàmiques de la indústria cultural de masses.
6. **La innovació.** Apareix com un dels elements que ha pres més preponderància en les transformacions en curs. La velocitat del canvi en el coneixement, lligat a la producció permanent de nous productes, ha convertit aquest aspecte en un dels eixos de la discussió per a donar-li el seu lloc en les empreses, en l'educació, en les tecnologies i en les diferents dinàmiques de la societat.
7. **La investigació.** S'ha convertit en un dels factors bàsics de les transformacions en els aspectes anteriorment ressenyats, i al mateix temps s'ha consti-

tuït a si mateixa com un camp de saber configurant noves realitats sobre les quals es teixeixen part dels canvis estructurals del poder en la societat actual i es fonamenten les modificacions.

El sistema-món que s'organitza a partir d'aquestes realitats anteriors, suposa no sols una reorganització de les formes de producció material i simbòlica de la vida, al mateix temps que ha fet invisible també una crisi profunda i una reorganització de múltiples sentits i explicacions de la marxa de la vida i la societat, en quant els supòsits en els quals estava basat el món de poder euronord-americà, comencen a ser qüestionats i s'exigeix replantejar la manera com s'han relacionat amb la naturalesa i han construït una visió del món que homogeneïtza i controla des de centres epistèmics, conceptuals, i tecnològics.

Amb aquesta ajustada síntesi, deixem oberta una problemàtica que està a la base de la constitució de la societat actual i des de la qual es rearticula l'organització i els processos de relació d'una situació paradoxal, d'un canvi d'època al qual cal respondre, i d'una reorganització del poder que construeix noves formes de control i reorganitza la societat, generant en aquest trànsit una sensació de novetat que sembla deixar enrere les maneres i formes com el poder ha actuat, en quant les reactualitza a través d'altres dinàmiques complementàries de les anteriors.

Açò dona origen a múltiples lectures que fan veure aquests canvis fruit del desenvolupament de la societat com si es tractara de dinàmiques neutres, on el coneixement, la tecnologia o qualsevol altre aspecte —d'acord al marc conceptual de qui escriu— hagueren arribat a un nivell màxim de la seua evolució produint una transformació de la societat des d'elles, i anunciant en el nou lloc del consum el seu gaudi per a totes i tots, cosa que dona origen en l'educació a un discurs sobre el coneixement de tipus tecnicoinstrumental, suport de la seua indústria i de la fonamentació del quefer educatiu en els seus múltiples aspectes.

La particular manera d'anomenar aquests canvis posa l'èmfasi en l'element visible que els constitueix: “societat del coneixement”, “societat de la informació”, “la tercera onada”, “societat informacional”, “societat postindustrial”, “societat tecnocientífica”, “societat postmoderna”, “societat líquida”, entre altres. No obstant això, com a aspecte important per a l'anàlisi cal tindre en compte com obliden que elles es donen en unes relacions de poder i de reconfiguració dels processos de control, que tornen a generar desigualtat i inequitat en la societat, reestructurant el procés d'acumulació del capital⁸.

En aquesta perspectiva es fa necessari en l'anàlisi anar més enllà, en quant no sols estem davant d'unes transformacions d'època i de civilització, sinó que la forma del control capitalista s'ha transformat, exigint noves interpretacions i apropiaments, i per tant, l'emergència de noves formes de construir les resistències.

⁸ Meszaros, I. (2008). *El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo del siglo XXI*. Edición cedida por: Vadell Hermanos/CLACSO. Caracas; Fundación Editorial El perro y la rana. 2009.

⁹ Aquest numeral el constitueixen paràgrafs del text de la meua autoria “Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC, una aproximación desde la educación popular”.

¹⁰ Amb aquest terme ens referim a la sigla NBIC+S, que es referix a la nanotecnologia, biotecnologia, informació, coneixement i la seua dimensió social.

¹¹ Per a ampliació, veure: Mejía, M R “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI”, en: *Revista Internacional de Filosofía*. No.58. 2010 y en: *Revista Ciencia Política*, No. 11, 2011.

¹² Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Buenos Aires. Paidós.

2. També noves formes del control del capital i les seues manifestacions en la societat i l'educació en aquest canvi d'època⁹

La crisi que va viure el capitalisme en la dècada dels 70 del segle anterior, no sols tenia a veure amb l'entrada d'un nou sector hegemònic en el seu projecte de control i poder. El capital financer, el qual desplaçava el manufacturer, davant de les dificultats de pagament dels préstecs realitzats a moltes de les economies emergents va generar una crisi en la qual un dels llocs més visibles d'ella va ser el deute extern. També, com un altre factor addicional, el món es trobava davant d'unes modificacions estructurals, les quals van emergir com noves realitats on les tecnologies convergents¹⁰ i les seues interaccions constituïen nuclis emergents en la societat, generant sectors que dinamitzaven la producció de vida i els seus béns materials i simbòlics, reestructurant relacions en els seus diferents àmbits culturals, econòmics, polítics, i socials, produint un fenomen de “cientifització” dels processos de producció.

Ciència i tecnologia no sols es manifesten en la vida quotidiana transformant els entorns locals, sinó que es converteixen en forces productives materials, on elles són utilitzades com un empleat més, un membre de l'obrer col·lectiu del capital social, gestant una nova producció de plusvàlua a nivell mundial, donant lloc al major desenvolupament del treball immaterial. Els treballadors d'aquesta nova economia es converteixen en portadors del seu mitjà de treball: el coneixement i les diferents tecnologies reorganitzant no sols la producció sinó les relacions socials i les seues dinàmiques de poder, reassignant i reestructurant el paper dels subjectes en això i de les lluites i dels moviments de resistència. Basta veure en aquests dies la discussió dels sectors agrupats en Vía Campesina i la transnacional dels cereals i el glifosat, Monsanto.

2.1. *Comprentent les modificacions del capital i la reconfiguració de la teoria crítica*

Una de les majors dificultats es troba a comprendre en clau de teoria crítica i des dels acumulats d'ella¹¹, el temps que vivim, els processos de reproducció material i social on la realitat s'ha transformat a passos accelerats. Les noves fonts de productivitat centrades en el coneixement, la tecnologia, la informació, la comunicació, la innovació i la investigació ens col·loquen enfront d'un model productiu amb característiques particulars, i sobre noves bases materials i socials.

Ací, segons Rifkin¹², la riquesa hui no se suporta sobre les mateixes bases que en el passat, sinó en la imaginació i la creativitat, transformant també les subjectivitats, cosa que per a les teories del postmarxisme fa necessari reconèixer les característiques d'aqueixes noves formes d'acumulació, on el coneixement i el treball intel·lectual ja no es presenten ni s'autorealitzen com a activitat útil, sinó com a relació salarial directa i indirecta, exigint la construcció i ampliació de la teoria política del valor per a aquestes noves formes d'acumulació.

No canvia l'essència contradictòria del mode capitalista de producció (monopolització, increment de la taxa de guany, velocitat en els cicles de realització del guany, apropiació privada d'ella, i explotació), però sí que canvien les formes de la seua realització i les formes de control i poder a partir de les noves realitats, emergeix un treball immaterial que és part del procés de treball, el qual pertany al subjecte productor. Alguns autors veuen ací la modificació del treball abstracte marxista, la qual cosa transforma la manera de produir subjectivitat en la generalització d'aqueix treball, que acurta els cicles del capital fix¹³.

Altres autors¹⁴ veuen una reactualització de “la intel·ligència general” treballada per Marx en els Grundrisse, on les transformacions produïdes per la gran indústria al començament del capitalisme es fan des del treballador, que anima amb el seu saber fer, amb la seua habilitat, els instruments per a efectuar la transformació de les matèries primeres. No obstant això, el maquinisme va deixant enrere l'instrument del treballador individual i l'activitat productiva es manifesta com a activitat de la màquina convertint-se en una “unitat virtuosa” que posseeix en aqueix moment la força i l'habilitat que abans era de l'obrer.

La ciència serà aquest intel·lecte general —que Marx veu materialitzat en el sistema de màquines— convertit en una nova font de riquesa i raó per la qual el coneixement, la tecnologia i les seues variades versions de desenvolupament científic es tornen força productiva immediata i del col·lectiu social humà, usurpada pel capital sense tornar-li res a la societat. S'ha aconseguit una incorporació de la intel·ligència generada al capital configurant un nou tipus de treball que ja no té el seu suport principal en la matèria primera, sinó en el coneixement, la informació, la innovació, la investigació, que ha de requerir-les perquè funcione el nou sistema de màquines i tecnològic en allò que ha sigut denominat “la nova geografia del treball”¹⁵.

Aquests canvis es manifesten en l'eixida de certs capitals individuals i estatals a nivells geoestratègics, l'expansió d'una esfera de la producció cap a la del consum, un atac directe al salari per via de la desprotecció sindical, i absència de treball humà per via de la tecnologia en múltiples activitats lligades al cicle productiu¹⁶.

Aquesta dinàmica s'acompanya d'una fragmentació de la producció en forma de descentralització productiva, externalització, subcontractació, produint una dissolució de la classe obrera clàssica i un trencament de les organitzacions, en el moment que l'excessiva temporalitat i les noves condicions dels assalariats produeix una reestructuració de l'organització clàssica dels treballadors, els quals al no entendre per què no se'ls dona resposta en les seues noves condicions deserten de l'organització i busquen noves articulacions, generant una caiguda d'afiliació i una reducció de les bases socials organitzades¹⁷.

A més, amb dues zones contraposades en aquesta organització social del treball en la societat, una vulnerable amb producció precària i de treball simple en la nova

¹³ Amin, S. *Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista*. México. Siglo XXI. 2001.

¹⁴ Virno, P. *Gramática de la multitud*. Madrid. Traficante de sueños. 2003.

¹⁵ Sassen, S. *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona. Bellaterra. 2001.

¹⁶ Offe, C. i Hinrichs, K. *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid. Alianza. 1992.

¹⁷ Tronti, M. *Obreros y capital*. Madrid. Akal. 1999.

¹⁸ La revolució industrial anterior necessitava més un treballador manual. Per això, va col·locar la seua força en la piràmide de fi-nal de la secundària i és així com en el món alemany es dona una separació entre els oficis, els treballs administratius i la gent que va a la universitat. De la mateixa manera a Anglaterra, les reformes educatives en l'escola pública van formar per a una ocupació de treballs manuals, d'oficis i per a col·locar professionals en la universitat. Les famílies adinerades anaven a les universitats que tenien un renom en les arts liberals i en elements de ciència, i eren els que es col·locaven en el govern i en les administracions colonials.

¹⁹ Recordem com el moviment pedagògic colombià uneix els treballadors de l'educació i la intel·lectualitat crítica dels més variats matisos amb el sindicat per a enfrontar la reforma curricular que es proposava en aqueix marc.

organització social del treball —per exemple, algunes de les màquines— i una altra d'innovació i alt dinamisme en el coneixement i la tecnologia, a la qual queden adscrits els processos educatius i de la qual ixen i entren segons els resultats que vagen entregant en la producció material de la societat, obrint una disputa d'alta producció de valor a partir de la ciència amb característiques prou noves comparades amb la forma de producció anterior.

Algunes posicions construeixen una mirada que explica com el treball intel·lectual s'ha convertit en relació salarial directa o indirecta i apareix una reificació del coneixement-poder, on aqueixa forma immaterial del treball com a mercaderia es visibilitza i pateix una desvaloració social, constituint un treballador que per primera vegada és portador i amo de l'instrument de treball, la qual cosa li atorga també certes particularitats per a la lluita que no estaven donades en l'escenari anterior.

En manifestar-se noves formes de la subjectivitat que es constitueix socialment en aqueixa relació salarial establida des del treball immaterial, es genera una dinàmica diferent de control dels mecanismes de producció de significants, socialment intercanviables. Açò mostra a un grup reduït que s'erigeix com a gestor del monopoli de sentits i significants, cosa que es fa possible des d'aquells nous controls educatius, comunicatius i del llenguatge, que són col·locats en el mercat en funció de la maximització dels guanys (rendibilitat).

Apareix d'una manera clara com la modernitat capitalista ha estat fundada sobre dues homogeneïtzacions: la biòtica, a través de la qual va convertir la naturalesa en mercaderia i va produir un model antropocèntric per a controlar-la, les conseqüències del qual estem vivint; i la cultural, basada en una lectura única del món, del coneixement, fundada en l'eurocentrisme i en la idea de ciència com l'única manera d'entendre, comprendre i transformar el món. Assistim en aquests moments a la recerca de la tercera homogeneïtzació per a construir un món únic, i aquesta es realitza a través de l'educació i l'escola.¹⁸

3. L'educació, camp reconfigurat i en disputa

És el marc explicat anteriorment un dels elements centrals a la reconfiguració de l'educació i l'escola i un dels llocs on es fa visible en el segle anterior seran les discussions curriculars en el món nord-americà i que amb la seua "assessoria tècnica" s'implementaven en alguns països que feien part del seu bloc hegemònic¹⁹. Una comissió organitzada al començament dels 80 del segle passat per a pensar el lloc de l'educació en què s'assenyalava com la crisi del desenvolupament en els EUA com a potència, es veia amb preocupació la pèrdua d'importància enfront de Japó, la qual cosa posa en alarma i mostra com l'educació que es desenvolupava en aquells moments no donava compte dels canvis que s'estaven donant i/o s'obria davant de les noves realitats del coneixement i les tecnologies. Aquest informe va ser publicat en 1983 pel Depar-

tament d'Educació dels Estats Units amb el nom de *A Nation at Risk*,²⁰ Una nació en risc. En aquest informe es deia: “Una mediocritat amenaça el nostre futur com a nació i poble, allò que era inimaginable està succeint, altres països igualen i inclús superen els nostres nivells acadèmics... si una potència estrangera hostil haguera intentat imposar als Estats Units el mediocre rendiment educatiu que impera en l'actualitat, és molt possible que ho haguérem considerat un acte de guerra. Ara com ara, ho hem permès sense que ningú de fora haja intervingut en això”.

L'informe alerta sobre el futur de la Unió com a potència i de la seua economia per a garantir a llarg termini el benestar de què havien disfrutat els seus habitants. En aquest context, la comissió de l'educació de qualitat de la Secretaria Nacional d'Educació realitza el seu replantejament prenent com a base allò que planteja i traça el camí d'allò que realment és important (mínims educatius i formatius) del qual han d'ocupar-se les escoles per a formar el ciutadà d'aquest temps, i s'assenyala que les prioritats són les tres “R” de l'anglès Reading, Writing, and Arithmetic: lectura, escriptura i aritmètica, i privilegien les disciplines que es necessiten sota el nom del STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), ciències naturals, tecnologia, enginyeria i matemàtiques. Sobre elles ha d'exercir-se un control del seu nivell acadèmic. De la mateixa manera, elles han de garantir l'accés a la universitat.

Aquests elements són considerats sota l'horitzó de formar una força laboral que permeta fer front a la competència estrangera i construir la nova economia basada en el coneixement. Per a això s'inicien en 1986 processos d'experimentació i innovació en el sistema descentralitzat de l'educació nord-americà, que té entre algunes de les seues fites l'any 1992, una organització centrada en estàndards i competències. L'acord per a elaborar durant deu anys la nova llei d'educació és aprovada l'any 1995 en el govern del president Clinton, la qual fixa els objectius sobre què ensenyar i quines disciplines són essencials.

Aquests criteris de la importància de l'educació en la globalització són arreplegats pel Banc Mundial, que en la dècada del 70 del segle passat havia promogut la revolució verda com el gran factor de mobilitat social en el món i havia destinat part important dels seus recursos al camp i a l'agricultura, realitza el gir cap a l'educació com el factor central per a donar-li forma a aquests nous temps marcats pel coneixement, la tecnologia, els nous llenguatges, la informació, la comunicació, la innovació, la investigació i en el lapse d'una dècada gran part dels seus diners van a educació²¹ per a promoure les noves lleis educatives guiades pel STEM i les tres R, les quals són col·locades en les diverses nacions del món sota la seua assessoria i finançament.

Aquest perfil educatiu es va convertint en hegemònic i és perfeccionat gradualment a mesura que el discurs oficial sobre ell és acollit per polítics i economistes, en allò que alguns han denominat “una educació dirigida per banquers”, cosa que

²⁰ Departament d'Educació d'USA. *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. 1983.

²¹ Mejía, M. R. *Educación(es) y globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Desde Abajo. 2006. Capítol 2. P. 117-130.

²² Tomasevski, K. Sexto informe sobre el derecho a la educación. Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Capítulo II, No.10. Nueva York. 2004.

²³ Les proves PISA estan fundades sobre el coneixement proposicional, que ve de la teoria dels esquemes, en el qual la realitat es representa com a concepte dels objectes, oblidant el coneixement procedimental, declaratiu, empíric i de sabers quotidians. Per això, els que participen en propostes innovadores integrals d'aquests coneixements, resulten amb puntuacions molt altes en les proves PISA a diferència dels que es preparen només per a les proves.

va portar a la relatora d'educació de Nacions Unides a afirmar: "l'experiència de la relatora especial indica que en cap escola d'economia s'ensenya ni la normativa internacional de drets humans ni les raons econòmiques que la sustenten, i que els economistes que elaboren les estratègies d'educació o de desenvolupament en general, no reben formació en matèria de drets humans"²². Açò ha generat preocupants conseqüències sobre el funcionament de l'educació, introduint modificacions en els processos educatius, les principals característiques dels quals serien el decàleg següent:

- A. Jerarquització del coneixement que s'imparteix en les escoles a partir del STEM i les disciplines associades a ell amb l'exclusió gradual de les altres.
- B. Un coneixement objectiu, la qual cosa ha esdevingut en l'organització i transmissió d'ell de manera instructiva generant una despedagització de l'ofici de mestra/e.
- C. Un currículum de mínims per a inserir-se en la globalització, expressat educativament en estàndards i competències sota la idea de drets bàsics d'aprenentatge, constituint una educació centrada en l'homo faber, humans que saben fer per a l'exercici laboral.
- D. Verificabilitat d'aprenentatges a través d'un sistema de proves estandarditzades, en un començament les TIMSS i després les PISA²³, rebutjant tot tipus de valoració que no siga quantificable.
- E. Valoració del treball docent i institucional d'acord amb els resultats de xiquetes, xiquets i joves, verificat en les proves, establint una sèrie d'incentius econòmics i d'exigències per a l'ascens en els escalafons docents, instaurant una competència que ha acabat distorsionant la formació per a aconseguir buscar els resultats positius en la prova.
- F. Incorporació de les tecnologies (TIC) com a suport fonamental del procés educatiu, tant en els seus aspectes acadèmics de gestió, d'avaluació i de control, la qual cosa ha acabat fent un ús instrumental d'elles (ferreteria) sense llenguatge digital ni realitat virtual i menys com a part de la cultura de l'època.
- G. Recanvi dels directius docents per a donar resposta al canvi, construint la seua gestió entorn d'un control administratiu de les institucions, cosa que ha generat un grup de rectors gerents amb gran desconeixement pedagògic.
- H. Per a donar forma a la societat del coneixement, es promou l'ampliació de la cobertura universitària (Bolonya), cosa que ha acabat en una titulometria amb infinitat de professionals sobreeducats desempleats, i enfortint una nova indústria del coneixement centrada en la universitat.
- I. Construeix un sistema de qualitat realitzat en paral·lel i en coordinació amb els altres grups de l'OECD basat en una estandardització d'estil empresarial i administratiu, convertint els criteris d'excel·lència de cada disciplina en

estàndards. Això es veu hui amb claredat en Colciencias, com diria Kant fa molt de temps, “comerciants de la ciència”.

- J. Privatització, un nou discurs de la societat civil i la seua responsabilitat va generar un nou pacte empresaris-governos perquè l'educació s'assumira en forma concertada ja que els recursos i els sentits d'ella eren definits pel futur laboral dels seus membres, apareixent noves formes d'escoles públiques: concertades, lliures, xàrter, que ben analitzades han donat lloc a les formes inicials de la indústria del coneixement, la qual mou bilions de dòlars en el món i van des de textos escolars, proves estandarditzades, continguts digitals, gestió de centres i moltes altres.

A mesura que s'avaluava l'onada de noves lleis d'educació es va anar recomponent l'escola des de patrons centralitzats, la qual cosa dona entrada a una segona generació de reformes educatives més ajustada als criteris de l'economia, el mercat i l'administració, on estaria la llei 715 del 2001 al nostre país (i la seua doble vinculació, cosa que dona origen als dos estatuts professionals) i el seu corresponent als EUA (No child left behind), cap xiquet deixat enrere, on es van imposar estàndards nacionals, avaluacions sistemàtiques que per exemple en aquests moments en més de la meitat dels EUA són realitzades per un grup privat, Pearson.

El programa educatiu d'Obama, “Carrera a la cima” (Race to top) va omplir d'incentius econòmics els centres educatius per a millors resultats en els índexs acadèmics i els exàmens en les matèries del STEM. Aquests estan construïts sobre la base d'un racionament analític, privilegiant el coneixement proposicional on els esquemes són conceptes dels objectes i estan basats en el “saber què”.

És visible al nostre país la carrera desaforada per col·locar i copiar models externs als quals se'ls atribueixen bons resultats, tornant en educació a la idea de transferència, rebutjada en altres àmbits, generant una educació en funció de les proves Saber i Pisa. Això seria visible en:

- Temps excessiu de l'any escolar per a preparar les proves amb simulacres.
- Compra internacional de “models reeixits en proves”: Dia D a Brasil, matemàtiques a Singapur.
- Introducció de processos formatius, d'involució, amb una base pedagògica instruccionalista: Tots a aprendre, Drets bàsics d'Aprenentatge (DBA).
- Ús de la tecnologia sense llenguatge, sense realitat virtual i sense sistema de mediacions.
- Coacció a la Innovació de part dels i de les mestres del 1278, amb conseqüències en la seua avaluació si se n'ixen de les directrius dels rectors gerents.

La conseqüència d'aquestes polítiques és la construcció d'una indústria del coneixement, la qual, d'acord amb Robinson, en avaluació va significar:

²⁴ Robinson, K. i Aronica, L. Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Bogotá. Grijalbo. 2015. P. 222.

²⁵ En el cas de Colòmbia, és visible en els requeriments “com a part del procés d’adhesió”. En l’últim document: OECD Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia. MEN. 2016, en el qual sol·liciten quatre aspectes: 1) millora de la qualitat i pertinència del resultat d’aprenentatge. La gran crítica és a la falta d’un marc nacional curricular. 2) promoure l’equitat d’oportunitats educatives, on assenyala com prioritari avançar en la jornada única i l’índex sintètic de qualitat. 3) arreplegar i usar dades a fi d’orientar les millores, sol·licita una política per a ajudar docents i institucions educatives a transformar la informació en documents de polítiques. 4) usar els instruments financers per a orientar les reformes i demana aprofundir els esquemes d’incentius basats en els resultats.

La indústria que s’ocupa de preparar exàmens de pràctica i material de suport està en auge. En 2013, només als Estats Units va tindre uns ingressos totals de 16.500 milions de dòlars. Perquè vostè es faça una idea, els ingressos bruts de taquilla dels cines nord-americans el mateix any van ser un poc inferiors a 11.000 milions de dòlars i la Lliga nacional de futbol americà genera hui en dia 9.000 milions de dòlars. (...) En Estats Units, la indústria dels exàmens està dominada per quatre contendents principals: Pearson, CTB McGraw-Hill, Riverside Publishing i Education Testing Services (ETS).”²⁴

A més, com el regional i el govern central és tan fort als Estats Units, es va omplir d’incentius als governs estaduals (departamentals) que entraren en l’estandardització nacional de l’educació. Al nostre país l’actual ministeri d’educació ha plantejat la necessitat de descentralització administrativa per a organitzar un currículum nacional de mínims (competències, estàndards i drets bàsics d’aprenentatge), així com una sèrie de decrets que van fent l’ajust de la nostra educació al model. Amb això tracta d’acabar els intersticis que havia deixat la llei 115 de 1994 per a imposar les dinàmiques del projecte empresarial administratiu que monitoritza l’OCDE²⁵ a través del seu club de bones pràctiques pel món com a exigència per a l’ingrés a ella i verificada amb les proves PISA²⁶, allò que ha denominat l’estudiós internacional de l’educació Pasi Sahlberg²⁷, “el moviment mundial de reforma educativa” (GERM), cosa que mostra amb claredat que estem discutint la nova homogeneïtzació proposada pel capital, i si la formació del ser humà és per al canvi d’època o per a ser un treballador del nou capitalisme cognitiu i global.

A manera de tancament

Construït l’escenari anterior, una de les conseqüències més clares és reconèixer el caràcter de reconfiguració que viu la societat i, per tant, l’educació i l’escola, la qual curiosament s’està resolent amb formats del passat que han mostrat dubtosos resultats, al mateix temps que ens hem omplit de discursos i paraules que es reciten incessantment, com si pronunciant-los exoneràrem l’educació dels mals que l’afligeixen, sense adonar-nos que aqueixes paraules pronunciades en nom del discurs tecnicocientífic mostren la polisèmia que dona compte dels múltiples sentits i apostes polítiques i ideològiques que estan posades hui en el camp de l’educació i de l’escola, convertint-les en escenari de disputa.

En aquest sentit, en la perspectiva de les pàgines anteriors ens haurem d’ocupar els educadors i les educadores d’un camp que en la seua reconfiguració ens assenyalen uns àmbits que busquen les noves formes integrals de l’educació i l’escola d’aquest temps, de manera temptativa els principals serien:

1. Un nou estatut contextual: donar resposta a aquestes realitats de hui, exigeix una educació per a formar ciutadans i ciutadanes del món i filles i fills de l'aldea, molt més quan ens hem de reconèixer d'aquests territoris del sud i en el nostre cas que evoquem altres maneres del saber i tramitar els conflictes, en un escenari de postconflicte.
2. Un nou estatut del coneixement: els desenvolupaments de la ciència que ens han portat del mode un al mode dos de la ciència, les recerques de la ciència no lineal, del disciplinar a la inter i transdisciplinar de les TIC, a les tecnologies convergents, ens porten a altres lògiques i a la mateixa ciències artificials.
3. Un nou estatut pedagògic: els dos punts anteriors són claus en la crisi dels aprenentatges, la qual cosa porta necessàriament a recórrer aquelles múltiples traves com hui s'intenta anar més enllà de les pedagogies acumulades per a ser reconfigurades, cosa que ens col·loca en una recreació d'elles, que alguns anomenen les geopedagogies d'un nou escenari.
4. Un nou estatut ètic: enfront d'un nou món que s'obri, la pregunta pel projecte del ser humà al qual apostem amb el nostre quefer es posa a l'orde del dia en l'educació, i ens exigeix no permetre que continuen existint manaments educatius i polítics internacionals i nacionals que no donen a tots i totes els actors la possibilitat de pensar la pertinència de l'activitat que els permeta recuperar la responsabilitat social i identitària del seu quefer
5. Un nou estatut de gestió i organització: hui hem convertit la gestió en la manera com s'administra el financer, el currículum, i l'organització d'aqueixa escola que només canvia de paraules per a adequar-se a aquella escola restrictiva dels requeriments internacionals, administrats en els ministeris nacionals, trampa en què cauen les organitzacions gremials que en haver de respondre de forma conjuntural a açò, acaben atrapades en processos que no els permet a ells tampoc fer la seua pròpia reconfiguració per a aquests temps.
6. Un nou estatut de subjectivitat: la pregunta per la integritat en educació i les seues conseqüències pedagògiques, es converteix en orientadora de les disputes i les propostes, per això el camí que es pren ha de donar raó d'això i constitueix la justificació per a reconèixer de forma reiterada que és un assumpte de TOTA la societat i no sols dels serveis experts en educació.

El projecte del capitalisme global amb arguments “tecnicoobjectius” continua aprofundint la promoció de les reformes basades en els models de gestió del sector empresarial, en molts casos, fent una transposició mecànica sense diferenciar ni fer explícites les especificitats educatives. Curiosament, alguns d'aquests elements que es

²⁶ El pes de l'OCDE en educació per aquestes proves ha anat en creixement. De poc rellevant a principis del nou mil·lenni a convertir els seus resultats en un fenomen mundial en 2012 amb una gran difusió mediàtica, la qual cosa ha generat comparacions i precipitació en els executors de política per a copiar models reeixits sense context, com passa actualment amb les propostes del MEN a Colòmbia.

²⁷ Sahlberg, P. El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo? Madrid. Paidós, Grupo editorial Planeta. 2015.

²⁸ Ravitch, D. (2011). Vida e morte do grande sistema escolar americano. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação. Porto Alegre: Editora Sulina.

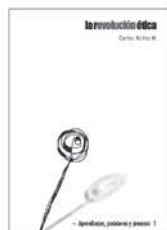
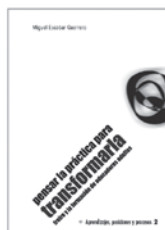
²⁹ Le Monde Diplomatique “El Dipló” Edició Colombiana. Volum 8, No.94. Octubre, 2010. “¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión.” Pàgines 4-5.

comencen a legislar al nostre país i columna vertebral de la nostra llei 715 de 2001 i la seua reglamentació, així com d’algunes de les reformes educatives llatinoamericanes, ja havien sigut qüestionats per una de les arquitectes d’aquest moviment de noves lleis educatives després de treballar per a elles en la seua formulació i recolzar la seua implementació durant 24 anys, Diana Ravitch:

Els nous reformadors corporatius van demostrar la seua precària comprensió de l’educació, construint falses analogies entre l’educació i el món empresarial. Ells pensen que podríem concertar la nova educació aplicant els principis dels negocis, l’organització, l’administració, les lleis de l’economia i el màrqueting, i amb un bon sistema de recollida de dades que proporcione les informacions necessàries per a incentivar la força de treball—directors, professors i estudiants—amb recompenses i sancions apropiades. Com aquests reformadors, jo vaig escriure i vaig parlar amb convicció en els anys 90 i començaments del 2000 sobre allò que era necessari per a reformar l’educació pública, i moltes de les meues idees coincidien amb les d’ells.²⁸

(...) hui, observant els efectes concrets d’aquestes polítiques, he canviat d’opinió: ara considere que la qualitat de l’ensenyança que reben els xiquets és més important que els problemes de gestió, organització o avaluació dels establiments²⁹.

◆ Aprendizajes, posiciones y procesos



DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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



sendas y travesías del pensamiento mínima



DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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



Educació al llarg de la vida i pràctiques educatives

Rosa M. Falgàs, Presidenta d'ACEFIR

Joan Tañà, professor del CFA Nou Girona i membre d'ACEFIR



Des d'ACEFIR volem donar a conèixer 3 experiències que creiem que són mereixedores de ser conegudes i que ens agradaria que altres indrets fessin el mateix ja que són claus per adaptar la formació dels adults al segle XXI. També ens agradaria que, si ja ho poseu en pràctica, ens ho comunicuéssiu. No ens agrada estar sols.

1. Treball coordinat entre el CFA Nou Girona i el SMO

Introducció

Durant el curs 2013-14, el departament d'ensenyament va decidir partir el CFA Girona en dos centres més petits; d'una banda, per redistribuir geogràficament l'oferta educativa d'adults a la ciutat i, de l'altra, per crear un nou centre d'un caire molt més professionalitzador i d'inserció laboral. Aquest nou centre és el CFA Nou Girona i el van situar a l'antic IFP Sant Narcís, on compartim espais amb el Servei Municipal d'Ocupació de Girona (SMO).

Així doncs, el nostre centre es troba situat al barri històric de Sant Narcís a Girona. Aquest barri compta amb un centre cívic i amb una associació de veïns molt arrelada i activa. Aquest barri té també un centre cívic, el Centre Cívic Sant Narcís, que per tal de poder fer front a tota la nostra oferta formativa ens permet utilitzar dos dels seus espais. De tota manera, el centre cí-

vic no només ens cedeix espais per poder portar a terme la nostra tasca educativa, ells mateixos ofereixen un ampli ventall de cursos que cobreixen les necessitats del barri en un tipus de formació més informal. D'aquesta manera, totes dues entitats som proveïdores de serveis educatius i ens cal un coneixement mutu i un bon grau de coordinació per orientar als alumnes que arriben als dos centres i oferir-los els cursos més adequats a les seves necessitats formatives reals o als seus interessos particulars.

L'SMO

Com he dit abans, compartim espais amb el Servei Municipal d'Ocupació de Girona (SMO). L'SMO és un servei de l'Àrea d'Igualtat, Drets Socials, Treball, Jovenutut i Seguretat de l'Ajuntament de Girona, i el seu objectiu principal és contribuir a la millora de l'ocupabilitat i la inserció laboral de les persones que es troben en situació d'atur, especialment, d'aquelles que tenen més dificultats per incorporar-se al mercat de treball o tenen un lloc de treball en condicions precàries. Generalment, els col·lectius que tenen més dificultats per trobar feina són els majors de 45 anys, sobretot les dones i els joves d'entre 16 i 25 anys. Una característica que habitualment comparteixen els dos grups és una formació educativa inferior o, com a molt, equivalent a l'educació primària. Les actuacions de l'SMO es fan a través de la formació del treballador, mitjançant itineraris d'inserció laboral personalitzats, com el programa Girona Actua, i que busquen una millora de les competències professionals dels seus usuaris, ja que això facilita la seva incorporació en el mercat laboral. També disposen però de serveis per a les empreses; d'aquesta manera, mitjançant la seva borsa de treball, fan difusió de les seves ofertes de feina i preseleccionen el personal que s'ajusta al perfil requerit. Així faciliten la recerca als empresaris que busquen un perfil adequat per a la seva empresa i, al mateix temps, bonifiquen econòmicament la contractació de les persones que participen en els seus programes.

La formació ocupacional que ofereix l'SMO consisteix en una formació teòrico-pràctica que té per finalitat la millora de la capacitat d'inserció laboral de les persones. Aquests cursos solen tenir una durada d'entre 3 i 6 mesos, compten amb entre 40 i 80 hores de pràctiques en empreses i permeten l'obtenció d'un certificat de professionalització. Aquest certificat acredita a la persona que el posseeix la possibilitat de desenvolupar una activitat laboral. Així doncs, l'SMO és un proveïdor de formació no formal, mentre que el nostre centre de formació d'adults és un proveïdor de formació formal o reglada.

L'SMO i el CFA

Com també ja he comentat, el CFA Nou Girona comparteix edifici amb l'SMO, així, a banda de tenir unes instal·lacions en comú i el mateix conserge, també compar-

tim dues aules; una d'informàtica equipada amb una vintena d'ordinadors i una altra de convencional dotada d'una PDI, que ells utilitzen al matí i nosaltres a la tarda.

D'altra banda, també col·laborem en determinats programes d'inserció laboral, com poden ser, *El Girona Actua*, que ajuda sobre tot a persones que pertanyen a col·lectius a qui els costa més trobar feina. Però sobretot, rebem els nois i noies del programa **joves per l'ocupació** que intenta facilitar la inserció laboral i la qualificació de les persones joves desocupades d'entre 16 i 25 anys, que prèviament s'han inscrit al registre de Garantia Juvenil.

La Garantia Juvenil és una iniciativa de la Unió Europea que té com a objectiu que els joves d'entre 16 i 29 anys que no estiguin cursant estudis, formació ocupacional o no tinguin feina puguin rebre una oferta d'ocupació o formació després d'haver finalitzat els seus estudis o quedar desocupats.

Nosaltres, com a centre de formació de persones adultes, col·laborem amb l'SMO oferint la formació formal reglada que en molts casos aquests joves no tenen i acompanyant-los amb disset anys o apunt de fer-los. D'aquesta manera, facilitem que aquests nois i noies puguin reincorporar-se en el sistema educatiu formal i que, més endavant, puguin continuar la seva formació en d'altres centres educatius com és ara els centres que ofereixen cicles de formació professional.

El mecanisme és el següent; l'SMO entrevista als nois i noies que acudeixen a ells per buscar feina o millorar la seva formació i ens envia l'alumnat que detecten que no tenen l'educació secundària obligatòria i que creuen que els hi pot ser útil. D'altra banda, també es fan càrrec de l'import dels materials didàctics necessaris per poder seguir els nostres cursos. L'alumnat que prové del programa de joves per a l'ocupació estudia bàsicament Graduat en Secundària Obligatòria (GESO), però, esporàdicament, també hem compartit alumnat en cursos de català i en d'altres programes de formació.

Durant tot aquest procés, els joves que s'acullen al programa de joves per l'ocupació tenen un tutor assignat per l'SMO, un tècnic ocupacional, que els orienta en un primer moment i que després els hi fa un seguiment de la seva formació ocupacional i un tutor de l'escola d'adults que els tutoritza mentre segueixen estudis al CFA. Així, s'aconsegueix optimitzar recursos i aconsellar millor als alumnes en tot moment durant el seu pas pel nostre centre.

Ambdós tutors es reuneixen com a mínim en tres ocasions durant el curs escolar. En primer lloc, a principi de curs, per fer un traspàs d'informació de l'alumnat que compartirem aquell any i valorar el grup més idoni per a cada candidat. Al segon trimestre ens tornem a trobar per fer un seguiment i valoració de cada alumne compartit, i finalment, un cop acabat el curs, ens reunim de nou, avaluem el projecte i busquem maneres de millorar-ne els resultats. Tanmateix, en moltes ocasions i gràcies a compartir edifici, ens trobem en un context no tan formal i resollem els petits dubtes i incidències que van sorgint.

Així mateix, al CFA portem també un registre de tot el nostre alumnat i, amb el seu permís, compartim aquesta informació amb l'SMO. D'aquesta manera, si un alumne nostre té interès en gaudir de l'assessorament ocupacional de l'SMO en acabar els seus estudis, vol fer un curset ocupacional per reinserir-se ràpidament al mercat laboral o bé simplement per qüestions personals no pot acabar la seva formació reglada amb nosaltres però sí vol continuar amb la seva formació ocupacional, el seu procés d'inscripció se simplifica considerablement.

En algunes ocasions, ens trobem que una part del possible alumnat no pot accedir al centre pel fet de ser menor d'edat però, al mateix temps, tampoc no pot seguir els seus estudis en un institut d'educació secundària obligatòria perquè són massa grans i, a la vegada, porten una experiència escolar plena de fracassos que fa molt difícil la seva adaptació al sistema escolar convencional. Per tal de poder oferir una solució a aquest alumnat, estem treballant per poder oferir cursos preparatoris per al GESO a alumnes menors d'edat procedents de l'SMO i així facilitar-ne la seva incorporació plena al curs següent, un cop tenen l'edat mínima per poder-se matricular i aconseguir que el seu pas pel nostre centre tingui totes les possibilitats d'èxit.

Com podem veure doncs, la relació entre el CFA i l'SMO és de vasos comunicants, i malgrat que en un inici ambdues parts tenien reticències mútues lògiques, actualment, la relació entre els dos centres formadors és molt correcte. Cada vegada més, intentem establir mecanismes més propers i eficients de col·laboració entre les dues entitats, ja que en el context actual de formació permanent al llarg de tota la vida, ens trobem en la situació envejable de poder oferir una millor oferta educativa complementària a persones adultes, i, igualment, una tutorització molt més completa que la que podrien rebre en un sol centre.

2. Les dones nouvingudes poden ser “la clau” per a la formació de la família

ACEFIR és una Associació que dóna suport als ajuntaments a fer possible que tothom, i de manera específica les persones nouvingudes, tingui la possibilitat de poder entendre i expressar-se, oral i per escrit, en català.

Per aquest motiu té publicats materials per a l'alfabetització en català de persones nouvingudes en format digital i paper (<https://sites.google.com/site/talcgi/home>).

Aquest any hem iniciat una experiència d'alfabetització en català de persones nouvingudes a poblacions a on no hi havia oferta o la oferta no arribava a tothom com és el cas de Celrà (5.300 hab.). L'experiència ha estat molt satisfactòria.

Observant a quins llocs hi ha persones nouvingudes que no dominen el català ens hem adonat que els municipis d'àmbit rural hi viuen moltes persones nouvingudes que no solament dominen el català sinó que són analfabetes inclús en la seva pròpia

llengua. Poblacions com Torroella de Fluvià (711 habitants), Verges (1.150) per posar un exemple, hi viuen famílies que els homes treballen al camp “de sol a sol”, els infants i joves es traslladen a les escoles tot el dia i les dones es queden a casa sense la possibilitat de poder-se formar.

Hi ha oferta a poblacions grans, capitals de comarques o subcomarques, però en els pobles d'àmbit rural no hi ha oferta de cap classe.

Es fa difícil, per no dir impossible, que les dones es traslladin a altres poblacions més grans a on hi ha oferta, però pensem que el professorat sí que es pot traslladar sense problemes. Atès que possiblement amb un grup classe seria suficient a cada població dos dies a la setmana, un-a professor-a seria suficient per atendre a 3/4 municipis.

La proposta d'ACEFIR és facilitar que les dones nouvingudes que viuen en poblacions rurals tinguin la possibilitat de poder aprendre el català i després poder ser la promotora, motivadora, professora dels seus marits atès que, com hem dit, ells treballen tot el dia.

Les dones poden ser la clau per facilitar la formació de les famílies nouvingudes que viuen en àmbits rurals

Creiem que aquest sistema seria multiplicador ja que les dones es sentirien protagonistes i responsables d'una tasca prou important i motivadora com la de promoure l'aprenentatge del català a tota la família.

És una manera d'arribar a tota la població sense distinció ni discriminació pel lloc a on viuen.

3. Els Cercles d'Estudi “poder estudiar el que un desitja”

Una altra oferta que promovem és la dels Cercles d'Estudi per a persones que no necessiten una formació reglada però volen continuar posant al dia els seus coneixements, pel gust, pel sol plaer d'aprendre i no quedar exclosa de la societat del segle XXI.

A Girona els varem iniciar al Barri de l'Eixample de Girona gràcies als primers pressupostos participats de la Ciutat de Girona (<http://cerclesestudieixample.blogspot.com.es>).

L'inici dels cercles d'estudi data de finals del segle XIX a Rússia, però s'han anat desenvolupant en diferents moments a Suècia, Estats Units i Austràlia entre molts d'altres països.

A Suècia els posaven en pràctica els moviments populars, com per exemple els moviments obrers. Actualment els cercles són un fenomen de masses amb un ampli suport nacional a Suècia. La varietat de temes que s'estudien als cercles d'estudi suecs és molt ampla, poden tractar temes polítics, socials o literatura.

Nosaltres donem suport als Cercles per facilitar-los-hi el lloc de trobada i experts

en els temes escollits. En aquests moments tenim 3 cercles de conversa d'anglès i 1 d'informàtica i tecnologies que a més de posar-se al dia porta el blog que han creat sobre el Barri de l'Eixample (<http://barrideleixample.blogspot.com.es>).

Aquest any, el grup d'informàtica i tecnologies, a apadrinat una escultura de Girona dins el programa "Apadrinem escultures" de l'Associació Amics de la UNESCO de Girona (<http://www.unescogi.org/projectes/apadrinem-escultures>).

Els grups són flexibles segons les activitats i/o aprenentatges que decideix el Cercle. De la relació de les persones dins el Cercle en surten moltes propostes com anar a teatre, concerts, visita a exposicions,...

Us animem a promoure aquests tipus d'aprenentatges informals que es caracteritzen per la motivació, la il·lusió, que, en el fons, són la clau d'un bon aprenentatge.

Algunes reflexions sobre el quefer docent des del centre d'FPA que co-habite

Iolanda Corella i Llopis, Mestra al Centre Públic Municipal d'FPA d'Almussafes



A mode de contextualització

Primerament he de reconèixer que sempre que he de comunicar sobre les pràctiques docents, mai sé on situar-me; si limitar-me a la mera descripció tècnic-metodològica o, si anar més enllà i plantejar aquelles qüestions que el viure d'eixa pràctica em susciten. Potser faré una mica de tot.

Per tal de contextualitzar, diré que el centre públic municipal d'FPA on jo treballo des de ja fa 20 anys, es troba a Almussafes, un municipi de quasi 9000 habitants al sud de la ciutat de València. Aquest ha sofert gran canvis en els últims 50 anys, especialment amb l'arribada de la Factoria Ford. En relativament pocs anys el municipi ha passat de tindre una població dedicada majorment a l'agricultura a tindre un polígon industrial potent i una població dedicada principalment a la indústria i als serveis. A més, no solament ha suposat un canvi socioeconòmic en la població sinó que l'Ajuntament maneja un pressupost alt la qual cosa reverteix en la possibilitat d'oferir molts recursos a la població, també culturals i educatius.

L'escola d'adults començà a funcionar com a programa d'EPA en el curs 1985-86, i ha seguit oferint formació a la població del municipi i dels voltants sense interrupció fins hui. Amb el canvi normatiu de l'any 2000, el programa va transformar-se en un Centre Públic d'FPA de titularitat municipal, i des del 1997 estem treballant el mateix equip docent.

Per entendre com es constitueix l'oferta del centre d'FPA s'ha de ficar necessàriament en context i saber que al mateix temps que es va constituir el programa d'EPA al municipi, també es va crear un Centre Cultural emblemàtic i molt potent pressupostàriament i organitzativament parlant. L'aposta per la cultura ha estat una característica dels diferents equips polítics que han estat al front del consistori. El fet que es crearen simultàniament aquests dos serveis, Centre Cultural, i Escola d'Adults, va dur associat que l'oferta formativa orientada a la població adulta es repartira de forma que el Centre Cultural oferia tot un seguit de tallers de manualitats, teatre, gimnàstica, etc.; mentre que l'Escola d'Adults assumia la impartició de formació més reglada o de caire més acadèmic. En general, des del seu inici, el centre d'adults s'ha caracteritzat per una oferta centrada en la vessant més acadèmica i per un escàs desenvolupament de tot allò que podria recollir el programa j).

Així, hui al centre despleguem el programa a) fins a l'obtenció del Graduat en Secundària. Tot i que el Cicle I de la Formació Bàsica el tenim desplegat en 3 nivells, fa uns 6 cursos que no creem grup d'alfabetització (FB1) per manca de matrícula, i les persones que requereixen aquest nivell són integrades en el grup de Formació Bàsica 2. Del programa b) despleguem la preparació per a l'accés a Cicles Formatius de Grau Superior i, puntualment, l'accés a Cicles Formatius de Grau Mitjà. També hem ofert la preparació per a les proves d'Accés

a la Universitat per a majors de 25, 40 i 45 anys, malgrat que ja fa un parell de cursos que no tenim suficient demanda per a crear grup d'aquesta formació. A més, i des del seu inici, el centre ofereix cursos de valencià en els nivells A2, B1, C1 i C2. Recentment hem incorporat el B2 per l'aplicació del Marc Europeu de llengües també a les certificacions de coneixement del valencià. Els cursos d'anglès també han conformat l'oferta del centre des del seu inici, i al llarg dels anys hem anat ampliant-los fins arribar als 7 grups d'anglès que oferim a hores d'ara, i que abracen des d'un nivell iniciació, fins al B2. És la única formació de la qual el centre ofereix dos horaris en alguns dels seus nivells i en la qual es matriculen anualment unes 200 persones. També oferim cursos al voltant de les competències digitals, i aquests s'han adaptat a les necessitats i interessos de la població; així, inicialment oferíem cursos de word i excel però, més recentment oferim cursos sobre l'ús de les xarxes socials, l'ús del telèfon mòbil, sobre com realitzar gestions amb l'e-administració, etc. També, des del curs 2000-01, oferim, cursos de castellà per a persones novvingudes, oferta que s'ha mantingut constant des d'aleshores, i que en funció de la demanda ens ha permés fer un grup o dos, ja que a Almussafes no hi ha una presència significativa de població immigrada que requereixca l'aprenentatge del castellà. Sí que hi ha immigració de població de dintre de l'Estat i de parla castellana que sovint demanden cursos inicials de valencià.

Per tancar aquesta presentació al voltant de l'oferta, crec que es pertinent reflexionar sobre quins condicionants tenim en tant que centre públic municipal. El fet de treballar a un centre d'adults d'aquesta titularitat suposa trobar-se entre dues administracions. Per una banda tenim tot un marc normatiu que desenvolupa l'administració autonòmica, qui té les competències per a regular l'educació d'adults; i, per altra, tenim l'administració local, que per ser l'administració que està més a prop de la població rep directament les demandes i sol·licituds d'aquesta. A nosaltres, treballadores de l'administració local que hem de fer complir la norma de l'administració autonòmica, ens toca assumir un paper mediador; ens correspon trobar la manera de respondre a la demanda dins de la norma i de transmetre a l'administració local què es pot fer i què no; però fonamentalment ens obliga a ser agents creatius per aconseguir obrir el dispositiu, que és el centre, i fer-lo flexible i que responga realment a les necessitats de la població, que és el seu objectiu últim.

Algunes pràctiques educatives

És evident que en funció de les diferents opcions formatives de què parlem s'articula una metodologia docent o una didàctica específica pròpia dels diferents mòduls. No es fa servir la mateixa metodologia als cursos d'informàtica, als cursos de llengües, que als de preparació de CFGS o als de GES. A més, hi ha també una manera de fer de cada professional en funció dels seus propis recursos didàctics i de la seua manera d'entendre la tasca docent.

Però més enllà del fer concret a l'aula, al Centre d'FPA d'Almussafes hem dut a terme una sèrie d'experiències que han estat creades per a donar resposta a la població en circumstàncies concretes i fer real el dret a l'educació de les persones adultes. Són una sèrie de recursos docents, i organitzatius, si cal, que hem bastit per tal d'atendre l'especificitat de la nostra població i que pretenen donar resposta a alguna necessitat que hem considerat rellevant. Amb els anys hem anat creant una sèrie de recursos organitzatius i/o formatius que ajuden a les persones en el seu procés educatiu i algunes s'han mantingut en el temps i d'altres no. Entre alguns d'ells hi trobem:

Organització d'un Servei d'Atenció Tutorial de matí. El centre destina una sèrie d'hores lectives del professorat a crear una atenció tutorial en horari de matí per respondre a l'alta 'turnicitat' que tenen les persones que vénen al centre amb l'objectiu que les ajude a poder seguir els seus estudis en no perdre el contacte amb les classes en la quinzena que no poden assistir-hi de vesprada.

Disseny de modalitat semipresencial per a la preparació de CFGS. En els anys en què la demanda d'aquesta formació era molt alta vam haver de crear una modalitat semipresencial per donar-hi resposta. Vam dissenyar un sistema d'interacció docent basat en la comunicació a través del correu electrònic i el suport d'un bloc web on es presentaven els continguts digitalitzats i adaptats per poder ser treballats a distància, així com recursos complementaris i propostes d'activitats. D'aquesta manera les persones podien seguir la formació amb unes sessions presencials molt més dilatades que es destinaven a aclariment de dubtes i realització d'exercicis pràctics. Aquesta nova manera d'interactuar ens va obligar a revisar i adaptar la normativa del centre tot tenint en compte aquesta nova modalitat; especialment pel que fa a l'obtenció del Certificat d'Aprofitament i a com considerar el criteri d'assistència.

Experimentació amb l'ús de xarxes socials (whatsapp i facebook) com a ampliació de l'espai aula en alguns mòduls de GES. Des de fa cinc cursos s'ha implementat a aula l'experiència de crear grups de Facebook (amb la particularitat de ser "grups secrets" i, per tant, no visibles a altres amats de les persones participants) i grups de WhatsApp, amb l'objectiu d'obrir un espai-temps d'encontre més enllà del que l'organització del centre estableix per a un àmbit o grup, per ficar en comú materials o reflexions al voltant dels temes que s'estan treballant a l'aula. El dinamisme amb què el grup d'aprenentatge respon a aquestes eines obliga a problematitzar-les i a autoregular-ne la gestió col·lectivament (d'aquestes). I és una oportunitat per abordar críticament amb les persones participants, l'ús d'aquestes xarxes socials i quines repercussions tenen en les nostres vides.

Aula oberta. Va suposar la implementació al llarg d'un curs d'un programa de xarrades de periodicitat mensual sobre temàtiques diverses (medi ambient, música, lectura, psicologia, etc.) i obertes a tots els grups i també a la resta de la població. Es va pensar com una oferta cultural i de divulgació per a la població del municipi amb

l'objectiu d'apropar el centre d'adults a aquelles persones que no coneixien el centre i, d'alguna manera també obrir el centre al municipi. Ens trobarem que la participació de persones no matriculades al centre va ser escassa, i que l'acollida entre l'alumnat del centre va ser molt bona. Així que, tot i que solament va tindre una durada d'un curs, s'ha consolidat en l'oferta actual com una activitat intergrups o interprogrames. I ha evolucionat cap a una idea de *Tallers oberts*; programació de tallers intergrups buscant la intergeneracionalitat. Hem fet fins el moment: tallers de calça i de punt de ganxo, on les persones majors ensenyen els més joves; tallers de reciclatge d'oli usat per fer sabó, tallers de confecció clauers, tallers de poda i trasplantament de bonsais, tallers de cuina, etc.

Jornades de Formació i Ocupació. El centre d'FPA organitza, junt a l'ADL i el Centre d'Informació Juvenil unes jornades orientades a la població aturada en les quals es donen eines per a una millora de la inserció laboral de les persones, i en les quals es destaca en un lloc molt rellevant el paper de la formació, tot destacant els recursos educatius existents al nostre context i al municipi en particular. Les persones participants en el Centre d'FPA han assistit als diferents tallers i xarrades, i també han estat ponents en diferents convocatòries tot compartint la seua experiència formativa al centre per tal de traslladar i donar a conèixer la seua trajectòria positiva a través de l'educació d'adults cap a una inserció laboral.

Jornades Culturals i d'Esplai. Al llarg de 3 dies s'interrompen les classes de tots els programes i s'ofereixen xarrades, tallers, excursions, música, dansa, berenars, concursos de dolços, etc., a totes les persones del centre. Es tracta de buscar un espai-temps que trenque la modularitat per programes, grups o franges d'horari i que afavorisca l'encontre de totes les persones que hi participen. Per altra banda, en programar les activitats, impliquem a associacions i a professionals locals que s'ofereixen a col·laborar trobant així una ocasió per donar-se a conèixer. És una experiència que fem des de fa 20 anys i sempre té una excel·lent acollida. Entenem que és una manera d'obrir el centre al teixit social i de crear sinèrgies i complicitats amb agents socials de l'entorn.

Grups de conversa en llengua anglesa. Fa un parell de cursos que es creen una sèrie de grups informals per a la pràctica oral de l'anglès. Es busca que les persones d'un nivell semblant d'anglès puguin interactuar entre elles en aquesta llengua per reforçar les seues competències comunicatives en anglès.

A més, al centre, com ocorre a la major part de centres d'adults, hi dissenyem tota una sèrie d'activitats socioculturals que van des d'excursions, sopars, actuacions musicals, xarrades, animacions lectores, etc. Al nostre centre, tractem que aquestes ajuden a aconseguir els objectius de la formació de persones adultes, i siguen acords amb els valors i la filosofia del centre. A més, que estiguen realment a l'abast de tothom, i que, a poder ser, estiguen ofertes dintre de l'horari general del centre.

Com habitar l'educació d'adults

Més enllà de aquestes xicotetes pinzellades de les experiències o pràctiques que realitzem al centre d'FPA d'Almussafes, que se situen en un plànol purament descriptiu, i que crec que no seran molt diferents de les que es desenvolupen a altres centres, voldria compartir algunes reflexions sobre com habitar l'educació d'adults, i de quina manera abordem el nostre fer educatiu.

“Fer i desfer, com el matalafer...”

Crec que una de les característiques essencials que s'ha de viure en un centre d'adults ha de ser la *mutabilitat*; la capacitat de revisar constantment les nostres accions formatives, de detectar necessitats i articular respostes noves. Es tractaria, per tant, de tindre una certa flexibilitat que ens permeta bastir recursos formatius en un moment donat i, amb la mateixa facilitat, desballestar-los i desprendre'ns d'ells quan veiem que ja no responen al que es necessita o si entenem que cal respondre a altra necessitat prioritària. Considere fonamental no instal·lar-nos en la comoditat del que ja està fet, del que a nosaltres (docents) ens agrada i/o ens suposa poca feina, sinó preguntar-nos: als interessos de qui respon allò que estem fent? És a dir, estar oberts a l'experimentació, a la creació, a l'assaig-error i, si cal, plegar veles sense massa miraments, perquè la població al servei de la qual estem té necessitats canviants. De vegades, cal solament una simple modificació normativa perquè la realitat als centres siga totalment diferent. Valga com a exemple, la supressió de la prova d'accés a CFGS per a les persones que estan en possessió del títol de Tècnic. La preparació de la prova de CFGS va ser durant uns anys una demanda potentíssima que ens va obligar a bastir una modalitat en semipresencial per atendre-la, i a la qual dedicàrem molt de temps i esforços. Però d'un curs a l'altre, passàrem a tindre una reducció de matrícula tan significativa que quasi ens dificultava confeccionar un sol grup, i que per descomptat, no ens permet mantindre la preparació de les matèries específiques.

Mudar sense perdre l'essència del que som

Amb tot, i malgrat que puga semblar inicialment contradictori amb la idea de la mutabilitat; crec que s'ha de practicar la *resistència* entenent-la com *“la fortaleça que podem tindre i alçar davant els processos de desintegració i de corrosió que provenen de l'entorn i, fins i tot, de nosaltres mateix”* (Esquirol, 2015). Una resistència necessària davant la forta tendència a la mercantilització de l'educació que els vents del neoliberalisme alimenten. Una tendència que converteix les persones en usuaris o clients; que mesura l'educació en termes de productivitat i eficiència; que ens ven les noves tecnologies com a garants de la democratització i universalització del dret a l'educació quan el que fan es despersonalitzar la relació educativa i re-

duir-la al consum de paquets instructius; que s'apropia de paraules com “qualitat”, “avaluació”, “competència”...

Per matisar la idea de la mutabilitat, cal deixar clar que com a educadors no hem de vestir-nos amb qualsevol vestidura que se'ns presente com a última moda. No tot allò que s'anomena “innovació” és nou; i encara que ho fóra; pel fet de ser nou no vol dir que siga bo; de la mateixa manera que el que és vell no és dolent. Hi ha una sobrevaloració del terme “innovació” quan la veritat és que amb aquest terme s'encunyen pràctiques educatives molt conservadores o de mera transmissió d'informació en un sentit bancari de la educació, en termes freireans. Sovint se'ls dóna una pàtina tecnològica, i es presenten com a model. L'ús d'una tablet o d'un dispositiu informàtic no converteix un material docent conservador en quelcom millor. L'embolcall nou ens pot despistar si pensem que la tecnologia legitima. Cal, per tant, problematitzar aquestes modes, qüestionant el que hi ha a la seua base, preguntant-nos quin sentit educatiu tenen, i on queden les persones en eixe procés. Si són agents actius del procés, o mers receptors d'una sèrie de continguts que han de ser ingerits, com una píndola que automàticament, en ser deglutida, els capacita o els valida en el mercat.

Finalment, aquesta idea de flexibilitat, canvi permanent, adaptació constant al nostre context i les seues necessitats que he anomenat mutabilitat, hauria d'estar sustentada sobre la problematització permanent de la nostra tasca docent. Les grans preguntes freireanes, a favor de qui o què són mestra? o contra qui o què són mestra?, ens haurien d'acompanyar sempre.

Resistència ancorada en les persones

Les persones són l'element més importants en el procés educatiu. Perquè el procés educatiu és una relació humana. No és un procediment de producció fabril. Per tant, si hi ha un posicionament educatiu realment innovador, radical, transformador, i potent, és aquell que posa les persones en el centre del procés educatiu. Les persones són, i som, l'element fonamental. Ni les metodologies, ni les programacions per competències, ni tots aquests artificis tècnico-burocràtics que tant ocupen i preocupen els i les docents i l'administració. L'essencial de la tasca docent és ficar les persones al centre del procés, i articular-la participadament, junts, al voltant de les seues necessitats i interessos.

Crec que l'essència transformadora de l'educació d'adults es troba en les relacions educatives que es donen en els espais-temps d'aprenentatge, i que es teixeixen entre les persones que hi participem, docents i discent. I aquestes relacions sols són educatives si són relacions d'amor. No de sobreprotecció, no de domini, no d'infantilització... Les relacions realment amoroses són relacions d'acolliment, d'acompanyament i de reconeixement de l'altra persona en tot el que és; tot reconeixent la seua vàlua, al seu dret i el seu poder de conduir-se i decidir en la seua vida, amb autonomia però amb altres, i també en el seu procés d'aprenentatge.

Per tant, és essencial no perdre de vista quin és l'objecte i el sentit de la nostra tasca educativa. Perquè molt sovint les persones docents acabem atrapades pel vòrtex d'aquest forat negre que és la burocràcia-tecnicodidàctica, que se'ns presenta com a indicadora de qualitat mentre ens redueix a les persones educadores a meres aplicadores i executores de la norma i les instruccions; ens despulla de la nostra llibertat i potència educadora alhora que ens xucla el temps i les energies. Es crea, per tant, un escenari en què aquesta burocràcia incessant sembla que atorga legitimitat al nostre ser com a educadors i educadores, i correm en una cursa esgotadora per complir tràmits, alguns absolutament estèrils que, com li ocorre al personatge de la Regna Roja de *A través de l'espill* de Lewis Carroll, solament serveix per mantindre'ns en el mateix punt, però, això sí, ja espoliades d'energia, força i temps.

Aquesta vessant burocratitzadora i tecnificadora del procés educatiu és una peça més que caracteritza el model global cap al qual avança la nostra societat i també l'educació, on tot es mercantilitza i es quantifica en termes econòmics. L'educació, per tant, es redueix a instrucció per al mercat laboral, i des d'una perspectiva absolutament utilitarista. Una educació absolutament mercantilitzada i subsumida en els valors del mercat se centra en les competències i la competència, en la gestió, en la qualitat, en els resultats; parla de clients o usuaris; pretén optimitzar recursos; parla de productivitat, de rendiment, d'innovació, que és com l'I+D+I empresarial, d'eficiència, de rànquings, d'estandardització, d'avaluació, d'actuacions per a la millora, etc.

Significar l'educació d'adults com un procés que es dona en l'encontre entre persones, com un procés de creació i creixement permanent, d'apoderament de les persones; de realització de pràctiques de llibertat i de participació; de pràctiques democràtiques, de pràctiques amoroses, en les quals les persones se senten reconegudes, acollides, en confiança, per encetar, amb altres, els seus processos de vida i d'aprenentatge, suposa moure's contra la tendència generalitzada que es dona al món educatiu i a la societat. La qual cosa no és fàcil, i ens obliga a resistir. Seguint a Esquirol (2015), la nostra resistència davant els forts vents que ens disgreguen, ha d'ancorar-se en la proximitat a les persones, en el fet de compartir, en els gestos menuts, en el contacte directe amb l'altre, en el temps compartit per a parlar, per a escoltar, i també per al silenci. La resistència es falca en les micropolítiques, en les relacions quotidianes, en com ocupem el temps, en el fet de crear i d'imaginar junts; en l'encontre de les persones per cultivar l'alegria i el bon humor; en gaudir, somriure, abraçar...; en encomanar la il·lusió per eixe anar fent i desfent que és propi dels processos vius... És, per tant, important per nodrir-nos, identificar els nostres "veritables" indicadors de qualitat i ficar-los en valor urgentment: un jove "expulsat" del sistema ordinari que assisteix al centre cada dia amb un somriure ample i sincer; les aules plenes i sorolloses; les rotllanes rituals al voltant de la màquina de cafè, el jove provinent de l'institut i que et diu: "ha estat el millor curs de la meua vida"; les riallades pels corre-

dors; la gent fent propostes, les activitats desbordades de participació, eixa assistència constant, any darrere d'any, de qui ha fet del centre sa casa i part de la seua vida...

La resistència no es redueix al “jo” aïllat, sinó que s'obri al jo amb els altres. Per tant, la resistència l'afermem en eixe restar-nos a l'aula i a altres àmbits organitzatius del centre, per deixar temps i espai al ser dels altres. Perquè qui ocupa tot l'espai-temps, no deixa espai per a les decisions dels altres; qui programa i controla cada segon de la interacció escolar, no permet créixer els altres. Aquestes són pràctiques profundament autoritàries per molt “moderns i innovadors” que siguen els termes en els quals es redacten les programacions d'aula.

En definitiva, no hi ha altra manera d'habitar l'educació d'adults que no siga de resistència a aquests embats, i d'apertura absoluta a l'altre. Com diu el Niño de Elche *“lo más revolucionario es escuchar, y escucharse”*, en tots els sentits del fet d'escoltar.

Altre element que se'ns presenta com a novador i paradigma de la nova educació són les noves tecnologies. L'ús dels dispositius tecnològics tendeixen a allunyar-nos amb una falsa aparença de proximitat. No dic que no s'hagen d'utilitzar, sinó que no hem de caure en el parany de creure que hi ha un encontre real. Pot ser una eina interessant que complementa el treball presencial, però no un substitut de la proximitat humana; i sempre que permeta la llibertat de la persona en la relació educativa. La majoria de vegades, quan es parla de models a distància, a través de la tecnologia, se'ns està venent sota l'aparença de modernitat i sofisticació, un model educatiu profundament conservador i autoritari, on la persona no pot aportar ni modificar, ni decidir absolutament res en el seu procés de formació i aprenentatge; on els continguts estan pre-dissenyats, tancats, i empaquetats, per al seu consum. Aquestes “píndoles” de coneixement suposen una versió actualitzada de l'educació bancària que tan bé va definir Freire.

Per tant, cal incorporar les noves tecnologies, però sense sucumbir a aquesta tendència de consum d'instrucció on-line, i incorporar les noves tecnologies per assajar formes de fer que realment siguen obertes, i que permeten la participació de les persones, que no limiten la seua creativitat, que permeten una comunicació en tots els sentits, és a dir, que la informació fluisca a dintre del grup entre tots els participants i que les afectacions es compartisquen i es fiquen en comú... En definitiva, poden ser eines interessants que poden ajudar-nos a fer més fàcil l'accés al dret a l'educació però sempre que no perdam de vista quin model d'educació volem; i podem i devem aprofitar les dinàmiques que es donen en aquestes plataformes per reflexionar críticament sobre aquestes i l'ús que se'n fa en la societat.

La incomoditat permanent

Hui per hui, l'educació d'adults sols pot ser habitada des de certa incomoditat, des de cert desassossec que necessàriament ens ha de generar un dispositiu conformador com és l'escola, si volem que siga un espai per al pensament crític, per a les

pràctiques lliures... En definitiva, si volem que les pràctiques docents que duem a terme en un dispositiu escolar siguin altra cosa diferent del que el sistema socioeconòmic alimenta, necessàriament hem de viure-ho com a conflicte, des del qüestionament permanent.

Posar les persones al centre de tot el procés i, alhora, complir amb les tasques d'una estructura que estableix unes condicions que dificulta ficar les persones en el centre del procés, és complicat. Volem fer allò que sabem que hem de fer però, per contra, allò que l'administració ens diu que hem de fer, dificulta, o és contrari, a l'essència de la nostra tasca. Per tant, aquesta situació, ens obliga a absorbir un alt nivell d'incoherència, la qual cosa és difícil de pair si no fas una reflexió crítica del context i problematitzes qui ets com a docent i quin paper jugues en el sistema.

Per altra banda, altra font d'incoherència prové del fet que mentre el dispositiu escolar ens atorga un rol definit per la possessió de la veritat, pel poder de l'avaluació i pel domini dels procediments i les estratègies, donant per suposat que el procés educatiu és un flux d'informació que va en un únic sentit, i que és predictable (si saps aplicar les tècniques adequades), controlable i mesurable; la veritable naturalesa dels processos educatius és incerta i complexa i, per tant, difícilment es deixa atrapar en un esquema tècnic-didàctic de transmissió de continguts, plantejament d'activitats, avaluació... Si ho reduïm tot a aquest procediment centrat en els continguts, o en les competències, tant se val, possiblement siga un procediment mort, en el sentit que a les persones no els passe res perquè res d'allò tinga a veure amb elles, i per tant, l'aprenentatge siga impossible; o possiblement el que estiga passant escape absolutament al que nosaltres creiem estar controlant...

En resum, la incoherència prové principalment d'assumir la incertesa i complexitat dels processos que es donen en, i entre, les persones i entendre que són les persones i els seus interessos i necessitats els que són essencials al fet educatiu, mentre el sistema ens demana complir uns procediments tècnico-burocràtics que es basen en la il·lusió de control i que prioritzen els continguts o les competències o altra variable mesurable i objectivable tot traient a la persona del procés.

Aquesta incoherència que ens toca viure ha de generar incomoditat necessàriament, si som docents compromesos i crítics. Però aquest desassossec no pot arrossegar-nos al lament permanent, perquè el dolor constant ens podria dur a defugir la situació i acomodar-nos al que se'ns demana tot renunciant a la nostra opció crítica i ètica. Si no volem renunciar, sols podem assumir positivament aquesta incomoditat com un indicador que no hem perdut el sentit de la nostra tasca. Com una brúixola que ens indica que, d'alguna manera, sentim la tensió al velam perquè estem orientats contra corrent...

En l'educació permanent, la lluita, els reptes i els desafiaments també són permanents. I una bona i sana manera d'habitar l'educació d'adults és reconèixer-li aques-

ta característica que és la d'estar sempre en construcció; amb la sensació constant de trobar-nos sempre a la casella de sortida i ben disposats per a recomençar permanentment amb tota la il·lusió i l'esperança.

Per tant, els centres d'FPA han de bategar arrelats al seu context i a les necessitats de la població que els habita, als centres municipals bé ho sabem, i per a això, necessàriament hem de conformar propostes amb agilitat i rapidesa per respondre al que la població requereix. Aquesta mutabilitat suposa, com diu Freire, un *estar sent*, que ens obliga a estar sempre en un procés de recerca, de creació, d'experimentació o, si voleu, de "fer i desfer" permanent i que hem d'entendre com a intrínsec als processos dinàmics d'aprenentatge i de vida. L'educació és permanent perquè el ser humà és inconclús i per tant, també els centres d'FPA han de ser-ho. Sempre inacabats. No podem rendir-nos a la comoditat i a la repetició continuada, si el que volem és tindre les aules i els centres vius -més quan la Llei de Règim Local penja sobre els centres de titularitat municipal tot amenaçant el seu futur. Però en aquesta mutabilitat accelerada es fa necessari tindre clar per quina educació apostem i apuntalar el fet educatiu en aquella vessant que li dona tot el sentit; que és la seua dimensió humana i humanitzadora.

Bibliografia i llocs web

- CARROLL, L. (2010) A través de l'espill. I tot allò que Alícia hi va trobar. Quaderns Crema. Barcelona
- ESQUIROL, J.M. (2015) La resistència íntima. Assaig de una filosofia de la proximitat. Quaderns Crema. Barcelona.
- FREIRE, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (2003) Pedagogia de l'autonomia. Publicacions de l'Institut Paulo Freire. Xàtiva.
- NIÑO DE ELCHE <https://www.youtube.com/watch?v=YFuToRRKMsk>

Habitar el món: un projecte d'educació pel desenvolupament

Gemma Villanueva Bohigas, Centre d'Educació de Persones Adultes Camp Rodó, Palma



Qui som

El present treball s'està duen a terme en el Centre d'Educació de Persones Adultes CAMP RODÓ de Palma. El nostre centre és un centre educatiu amb una gran afluència d'alumnat que ens permet dur a terme tres línies d'educació secundària i 4 grups d'educació inicial, a més de preparació de proves de català, anglès o d'accés a la universitat entre d'altres. El Centre es troba en una barriada cèntrica amb gran activitat cultural i econòmica. El nostre alumnat és divers, amb una presència d'aprop d'un 40% d'alumnat estranger en els cursos d'ensenyament secundari. L'alumnat, majoritàriament, prové d'una trajectòria de fracàs escolar i molt sovint té una baixa autoestima, poca confiança en l'escola, manca de motivació i autocontrol.

Motor de canvi

Observant la realitat del món i del nostre alumnat fa 5 anys alguns professors del centre d'ESPA ens vàrem començar a reunir per tal de parlar, discutir i formar.-nos sobre temes que giraven al voltant de la sostenibilitat del nostre planeta, i de les possibles opcions de treballar i transmetre aquesta problemàtica al nostre alum-

nat. El nostre desig, era que els nostres alumnes sortissin formats com a ciutadans crítics i apoderats que poguessin realitzar accions per a canviar les desigualtats i injustícies que es produeixen actualment en el món.

Degut a aquest fet es va crear una comissió de sostenibilitat en el centre per tal que dugués a terme accions que permetessin apropar i sensibilitzar l'alumnat als problemes ambientals, socials i econòmics actuals en el món, i que en la mesura que fos possible els apoderés per tal que siguessin capaços de produir canvis per actuar a favor d'una societat més sostenible.

La importància de treballar l'educació pel desenvolupament en els centres d'adults és que en el nostre cas, els alumnes tenen ja la capacitat de realitzar canvis, i d'incidir en l'educació del seus fills o nets. Sovint, en el nostre cas, observem com els canvis es poden produir ràpidament arribant a afectar famílies i amics i això ha encoirat la comissió a seguir treballant per a crear ciutadans responsables i crítics.

Per a centrar la nostra feina vàrem partir dels 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) —objectius universals, integradors i ambiciosos— són els que guien la implementació de l'Agenda 2030 de les Nacions Unides per al Desenvolupament Sostenible, aprovada el 25 de setembre del 2015. Les temàtiques que aborden van des de la pobresa, la fam, la pau, la salut, l'educació, les desigualtats, la inclusió, la prosperitat econòmica, la protecció del planeta, la lluita contra el canvi climàtic, les ciutats i els territoris, l'energia, el consum i la producció sostenibles i la governança.

Les accions es varen començar a dur a terme desde diferents assignatures i contextos, ja que la sostenibilitat i les desigualtats existents avui dia en el món han de ser tractades transversalment per fer-hi front.

Després de 3 anys de formació inicial i de treball, ens va arribar la possibilitat de treballar amb la ONG Amics de la Terra Mallorca, amb la que ja havíem treballat anteriorment de forma puntual.

En aquest article ens centrarem en la feina feta pels professors del projecte de sostenibilitat conjuntament amb la ONG Amics de la Terra.

El projecte

Aquest projecte s'ha realitzat, partint de les necessitats dels alumnes i del centre a mida pels nostres alumnes de 4t d'Educació secundària, adaptat i immers dins el currículum vigent. Creiem que el treball conjunt i la implicació de l'escola i la ONG ha permès elaborar un projecte diferent, més participatiu, engrescador i amb uns bons resultats, que ha facilitat a l'alumnat expressar-se de forma científica, artística i crítica.

El projecte ha estat subvencionat per la Conselleria d'Educació i Cultura i la Conselleria de Cooperació i Desenvolupament del Govern de les Illes Balears i s'emmarca dins el projecte d'innovació: Pla Pilot per una ciutadania global i transformadora recolzat per aquestes dues conselleries.

Cal recalcar aquí que, en molts casos, les escoles som únicament consumidores de recursos que ens ofereixen organitzacions externes.

El nostre projecte pretén canviar aquest fet i sorgeix de la necessitat de crear conjuntament unes activitats que dugessin a la comprensió, reflexió i condueixin a una actitud activa i permetin l'aprenentatge a partir de les emocions, fent especial atenció a treballar la baixa autoestima i motivació de l'alumnat.

L'objectiu del projecte és que l'alumnat sigui un ciutadà crític, amb veu i capaç de prendre decisions en món en el que vivim. Es forma a l'alumne per copsar les desigualtats existents en el món socials, econòmiques i ambientals que generen el consum de combustibles fòssils, roba, electrònica, sucre, cacau, etc. i se'ls mostra la necessitat de que els ciutadans puguin generar canvis per a millorar la situació que ens desagrada. S'intenta mostrar-los que els canvis poden ser produïts per persones de tots tipus també per ells. Se'ls ensenya que el canvi no pot ser definitiu ni radical sinó que es com un gota a gota, cal tenir paciència i treballar en allò que creiem per aconseguir un món més just i sostenible. En el projecte l'alumnat produeix un producte final que té com a finalitat produir canvis en la societat.

S'intenta apoderar l'alumnat des de la primera sessió fent-lo participar en les decisions que es prenen en els tallers, se l'escolta i es tenen en compte les seves idees, totes elles són valorades.

Això té una repercussió important en l'alumnat que passa de ser subjecte passiu a actiu. En un alumnat que sovint ve d'una trajectòria de fracàs escolar aquest fet és molt important ja que ajuda a augmentar la seva autoestima i el motiva, per fi algú l'escolta i se'l pren seriosament.

L'apoderament, que en aquest cas està relacionat a les desigualtats i injustícies fruit del consum i les relacions Nord Sud, mostra a l'alumne com és possible actuar en lloc de quedar-nos passius i com els petits canvis són possibles i de vegades poderosos.

Com es desenvolupa el projecte

El projecte es basa fonamenta en 5 eixos principals:

- **Sensibilització i formació** : Cal sensibilitzar l'alumnat per tal que prengui consciència. S'explica a l'alumnat una situació de desigualtat, deguda normalment a un ús desmesurat i insostenible d'un recurs en el primer món. S'observen els efectes de l'ús d'aquell material a nivell econòmic, social i ambiental.

S'explica i es veu un vídeo en el que es veu la situació que viu el poble nigerià degut a les extraccions de la petrolera Shell en el seu país (<https://www.youtube.com/watch?v=h7LoyaTSrMU>). Es propicia un debat a classe i es respon a la pregunta -Podem fer nosaltres alguna cosa?



Fig. 1. Imatges en que es mostra la fase de formació i sensibilització del projecte.

- **Investigació:** Els alumnes analitzen i investiguen en grup els efectes de l'ús d'altres recursos naturals freqüents a la nostra vida (roba, sabates, maquinatge, ordinador, plàstics....) i s'investiga les repercussions que se'n deriven de la seva utilització al primer i tercer món a nivell social i econòmic i ambiental. Cada grup d'alumnes exposa el resultat de les seves investigacions. En aquesta sessió es treballa, la cohesió de grup, l'autoestima, el pensament crític...



Fig. 2. Imatges de les exposicions de les investigacions dutes a terme pels alumnes.

- **Reflexió crítica:** Es torna a plantejar a l'alumnat la pregunta —Que podem fer nosaltres? Que pots fer tu? Que podem fer a l'escola? I a casa? I se l'anima a plantejar propostes alternatives i a proposar una acció a nivell personal, comunitari o polític. En aquest punt sorgeix sovint la resposta d'alguns alumnes: no puc fer res, això es cosa dels polítics, no està a les me-

ves mans... Aleshores es treballa l'autoestima i s'intenta apoderar l'alumne. El grup classe decideixen a qui volen dirigir el producte: als polítics, al jove, als adults, als ciutadans de la nostra comunitat autònoma... les opcions de canvi que proposen els alumnes són exposades i es valora de forma democràtica les més adequades per a fer servir com a idea per a realitzar un producte audiovisual.

Les opcions plantejades s'envien al càmera d'Amics de la Terra Victor Barroso per que els acabi de donar forma.

- **Producte final:** Es desenvolupa un producte final arrel de la formació i investigació desenvolupada en format audiovisual i s'intenta difondre per les xarxes socials, premsa, televisió...

L'audiovisual es filma durant una setmana, intensa, en la que l'alumnat aprèn com es fa un rodatge professional (anunci, vídeo denúncia, videoclip...) quins problemes comporta i què cal tenir en compte alhora de programar-lo.



Fig. 3. Diferents moments de la gravació.

S'observa com l'alumnat en un context diferent de les activitats més habituals de classe troba el seu lloc a l'hora de fer la filmació, alguns ajuden al càmera, d'altres volen ser protagonistes o actors secundaris, d'altres s'ofereixen a ballar o dur material pel rodatge; tot és vàlid si es participa!

Això, que pot semblar poc significatiu, esdevé de vital importància per tal que l'alumnat se senti important i part de la feina que s'està desenvolupant, per augmentar la seva autoestima i per cohesionar el grup.

La filmació comporta a vegades que es necessiti ajuda d'altres agents externs al centre: un tècnic de so, un compositor, o més artistes secundaris en el rodatge... Així el projecte surt de l'escola i a través dels contactes (amics, coneguts, familiars...) s'expandeix arribant a més gent i produint canvis a altres nivells.

Difusió del vídeo

En el present moment, els alumnes han realitzat 3 vídeos. Dos d'ells realitzats amb altres escoles i un altre fet íntegrament a la nostra escola.

En el **primer** vídeo els alumnes varen decidir fer incidència en els polítics. Es va fer un vídeo per a presentar, si tenim ocasió, a la Conferència de les Nacions Unides sobre el Canvi Climàtic, la COP23, celebrada a Alemanya del 6-17 de novembre de 2017.

Els nostres alumnes conjuntament amb els alumnes de l'Escola Cooperativa Son Verí Nou, realitzaren frases que els agradaria dir als polítics (<https://www.youtube.com/watch?v=kzScJCIq8kg>). Les imatges i frases que surten en el vídeo foren ideades pels alumnes, amb l'objectiu de demanar al polítics l'aturada del canvi climàtic.

Abans de realitzar el vídeo es crea un storyboard a partir de les propostes dels alumnes:

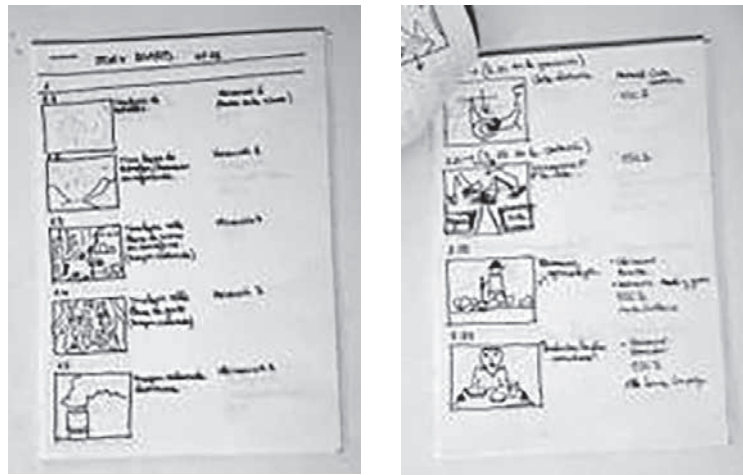


Fig. 4. Storyboard creat per a la realització del vídeo del primer projecte.

El vídeo va tenir una bona acollida entre la població i es va passar a la cimera no oficial de canvi climàtic. Va ser vist per alguns polítics autonòmics i estatals i per representants de ONG que varen respondre en forma de correu electrònic als alumnes. Un polític autonòmic ens va emplaçar a trobar-nos amb ell per discutir com millorar el que s'estava fent.

Amb el segon vídeo l'alumnat va decidir incidir en la població jove del nostre país... En aquest cas els alumnes decidiren fer un RAP de conscienciació del canvi climàtic. L'elaboració de la cançó i gravació fou íntegrament feta pels alumnes, per amics i coneguts d'aquests que de forma desinteressada treballaren en el projecte. En aquest vídeo es donà totalment el control a l'alumnat que va haver de complir amb

els terminis estipulats del projecte, aquí es treballà la responsabilitat i novament la capacitat de fer de l'alumnat. El resultat final va ser difós per youtube, facebook... Amb mes de 1800 visualitzacions per youtube. El vídeo fou difós a través de la premsa escrita de les Illes Balears, la televisió i una cadena de radio autonòmica:

<https://ultimahora.es/noticias/sociedad/2017/12/21/315421/amics-terra-cepa-camp-rodo-rapean-cambio-modelo-energetico.html>

<https://www.20minutos.es/noticia/3218232/0/alumnos-mallorca-crean-rap-con-que-exponen-necesidad-cambiar-modelo-energetico/>

https://www.youtube.com/watch?v=kTW2IdyX_oA

El tercer vídeo, realitzat pels nostres alumnes i els alumnes de IES Llucmajor el passat curs, fou l'elaboració d'uns anuncis sobre l'ús dels plàstics i de com aquests acaben a la mar. Es feren 3 anuncis, dos d'ells inspirats en el treball dels alumnes i un proposat pel càmera per tal de crear cohesió i coherència entre les diferents parts:

<https://www.youtube.com/watch?v=xSuf9w3AhWs>

https://www.youtube.com/watch?v=zWIS_fNbytU

<https://www.youtube.com/watch?v=-9xnEgZKoHc>

En aquests cas els vídeos s'estan difonent per youtube i han sortit també a la premsa

<http://www.europapress.es/illes-balears/noticia-total-250-alumnos-secundaria-suman-lucha-contra-plastico-20180625181043.html>

Avaluació del projecte

En tots els casos els 3 projectes ha estat avaluat per l'alumnat i el professorat. Els alumnes avaluen en general força positivament el projecte. Els professors per la nostra banda observem com el projecte canvia la manera de fer d'alguns alumnes, fent -los més conscients i amb una dinàmica més sostenibles; alguns d'ells mostren en acabar el curs un interès pels productes locals, de comerç just o cerquen formes de consum més responsables alhora de comprar-se roba, un mòbil, o maquillatge. Alumnes o familiars d'alumnes amb els que hem pogut parlar als cap d'uns mesos de la realització del projecte afirmen haver canviat alguns hàbits en el dia a dia, reciclant més i no consumint tant.

Comentar que els cursos que oferim de secundària adults només duren un quadri-mestre pel que el temps sempre ens queda curt. Aquest fet també condiciona el seguiment de l'evolució de l'alumnat, ens és difícil avaluar com el projecte els ha canviat.

El projecte també permet a l'alumnat implicar-se d'una nova forma amb l'assignatura i trobar un nou lloc en el seu desenvolupament com a persona.

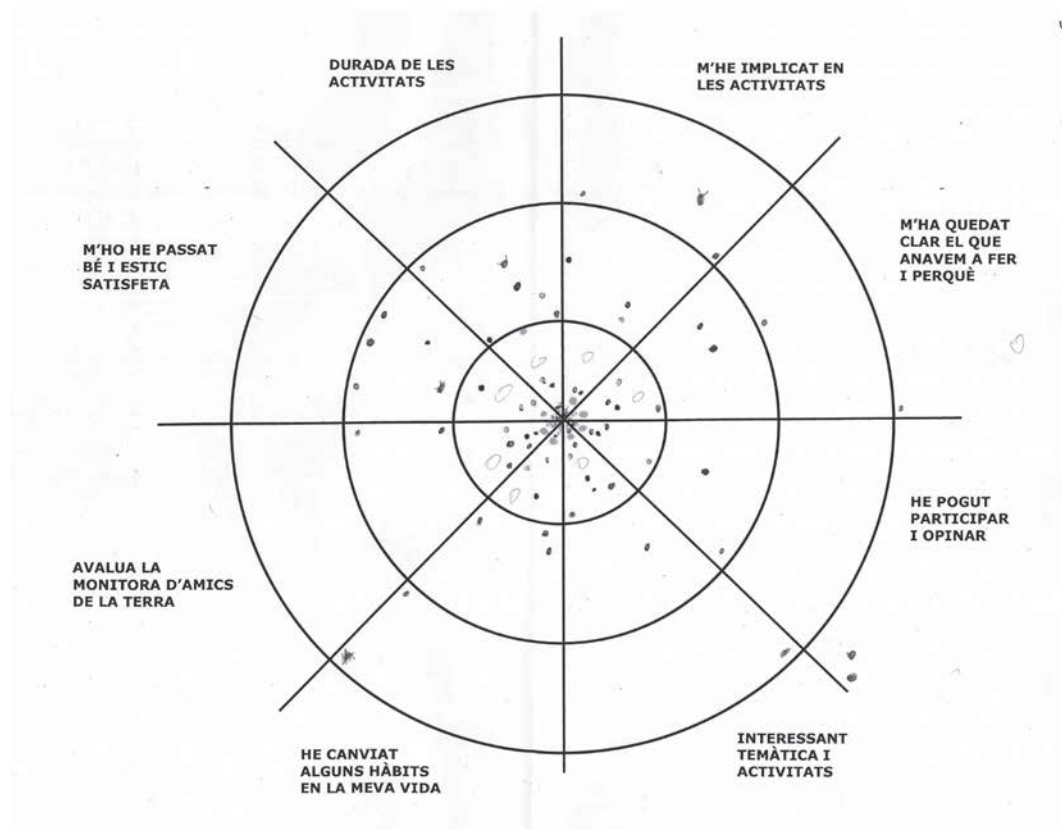


Fig. 5. Avaluació feta en els alumnes de 4B del CEPA Camp Rodó en motiu del primer vídeo realitzat.

El projecte inclou alumnes adults de totes les edats de 18 a 75 anys i es converteix doncs en una manera de cohesionar diferents generacions. Les generacions d'edat més avançada es prenent el projecte com a un repte personal, un moment per refermar la seva personalitat i per fer veure als familiar del que son capaços de fer. Pels més joves representa una manera diferent de treballar diferents assignatures i temàtiques, sovint els fa molta il·lusió veure el seu producte acabat i a les xarxes socials, fent-los sentir més capaços i útils en la nostra societat. També mostra a la família i amics que són capaços de fer i, per tant, llançant un missatge cap a l'activitat enfront de la passivitat acusada que hi ha en les noves generacions enfront dels problemes actuals del món.



Fig. 6. En el projecte coexisteixen diverses generacions, donant al projecte un caire intergeneracional.

Formació de Persones Adultes: El territori com espai de vida educativa, comú i activa. El barri de La Coma-Paterna

Dolors Monferrer Ferrando



*L'educació no transforma el món, però sense ella
la transformació del món no és possible.*

Paulo Freire

Ja a l'inici dels anys 80, els professionals que treballàvem en els Serveis Socials en Paterna, vam manifestar-nos en contra de la política de la Generalitat Valenciana de l'eradicació del xabolisme perquè significava que a les persones que vivien en elles se les adjudicaven habitatges socials situats a les afores dels nuclis urbans i en espais completament aïllats.

Uns dels casos més cridaners, va ser on va situar-se el barri de La Coma, barri on va derivar-se a molta població amb greus dificultats de tot tipus, i que, a més a més, van haver de començar a viure en un barri sense les mínimes condicions que altres sí tenien: forn, escoles, institut, metge, mitjans de comunicació, etc. Durant els primers anys van mantenir una lluita per tal d'aconseguir el mínim que no tenien: dues escoles de primària, un institut, un ambulatori, el metro, supermercat...

Però moltes altres coses no van aconseguir-les. I aquest barri s'ha quedat en un territori què, tal com ja assenyalaven, des dels seus inicis, anava a ser un territori on els problemes anaven a ser grans si no hi havia una política coordinada i consensuada entre tots i totes les institucions que allí es posaren a treballar. Eixa política de creació de guetos, i a més, sense una aposta educativa clara cap a la població adulta, no ha solucionat encara, trenta anys després, els grans problemes que les persones d'eixe barri pateixen. Les condicions físiques on està situat, lluny de tot, no ha facilitat, com sí en altres zones, el seu desenvolupament, tot al contrari, ha aprofundit la sensació d'abandonament i, sobretot, d'exclusió.

Quan treballes des de fa molts anys en àmbits socials, i en territoris concrets, el que veus ràpidament, és que en un mateix territori hi ha moltes accions formatives: formació de diferents entitats i iniciatives socials, formació de diferents administracions públiques...

És a dir, moltíssimes accions però des-coordinades i fins i tot duplicades, destinades a les mateixes persones, i veus com eixa situació es considerada normal, ningú s'espanta, ningú entén que ha de coordinar-se, ningú pensa que les coses poden ser d'altra manera, ningú veu què tot es realitza majoritàriament amb diners públics, i per tant que ha de ser avaluat i a més a més, ha de possibilitar reflexionar sobre els canvis i millores que caldria introduir en eixos projectes.

Donar comptes del que es fa, fer una avaluació, revisar el funcionament, fer autocrítiques constructives i públiques del que es fa amb els diners públics, no forma part de la nostra cultura. Davant això, l'opacitat del que es fa, com, a qui, i el seu resultat, és una qüestió que pertany a la privacitat de l'organització, pública, o privada. I per tant siguin accions encertades o errades, no importa, es segueix como si res. Eixa amalgama d'ofertes va destinada a una població amb necessitats i demandes fonamentalment d'inserció-inclusió: laboral, social, cultural, econòmica, etc.

Quan vaig aplegar en el curs 2007/08 al barri de La Coma, vaig conèixer la multitud d'accions formatives de tota mena que feien formació per a persones adultes en eixe territori. Des de l'Ajuntament, fins a una multitud d'entitats (ONGs), fins programes formatius de diferents Conselleries (Sanitat, Ocupació, Igualtat...)

I on la formació de persones adultes ordinària depenent de la Conselleria d'Educació havia estat un recurs menut, sense un projecte educatiu propi i específic per a eixe barri, sense quasi professorat, amb molt poca oferta educativa, sense infraestructura, sense mitjans i equipaments com ara internet, telèfon, ordinadors, etc. per tant també amb pocs alumnes.

Semblava que el baix nivell educatiu i formatiu de la població adulta del barri no era un problema per a ningú, ni per a les persones del barri, ni per les institucions, organitzacions i associacions, ni per a la Conselleria d'Educació ni per a l'Ajuntament.

Quina forma de vida i quin treball se feia des dels diferents àmbits per a què això no fora cap problema? Com no tindre formació al segle XXI, en la societat del coneixement, no saber llegir ni escriure, o no tindre la ESO no era un problema? Quins mecanismes de relacions i de concepció del món hi havia que a ningú això li cridava l'atenció eixa situació? No saben que la manca d'educació i formació té relació directa amb la pobresa? No saben que sense una formació reconeguda socialment com és el Graduat en Educació Secundària, Cicles Formatius, etc. la possibilitat d'eixir de l'exclusió és pràcticament impossible? Com era que la Formació de Persones Adultes mai hi ha estat una prioritat absoluta en aquest barri?

Una població en el barri d'uns 6.000 habitants i de les quals 1.150 persones de 18 a 64 anys, manifesten al padró municipal que no saben llegir ni escriure.

Per altra banda, no pot dir-se que no s'haja fet moltíssima inversió, moltíssims cursos, tallers, iniciatives, inserció laboral, etc. realitzades des de nombrosos àmbits socials, institucionals, etc. moltes accions i iniciatives que s'han fet i que no han evitat que el nivell d'analfabetisme del barri siga un percentatge tant alt i que la pobresa i la vulnerabilitat de les dones i dels homes represente una pandèmia.

Considere que hi han hagut diferents qüestions que juntes han fet que s'haja aplegat a la situació actual. Eixe anar cadascuna de les entitats, associacions, institucions, pel seu compte, no ha donat resultats. A la vista dels nivells educatius de la

població adulta, dels nivells d'absentisme escolar, del nombre de persones del barri en les presons o penades, del 80% d'atur, dels índexs de pobresa, etc. Continua sent un barri on viuen persones amb molt de patiment. El patiment que significa la desesperança de no tindre futur, de viure amb 300€, amb un grup de veïns violents (40-50) que fan la vida impossible a tota la resta, que vol viure pacíficament i dignament i moltes vegades no sap per a on eixir ni que fer, amb la impotència que això genera.

Una població, on la majoria d'ella no és conscient que el seu patiment no és un problema sols singular, sinó que la seua situació també és un problema social, és un fracàs polític i de la societat, i ells i elles són les víctimes d'una societat que no els proporciona els recursos, no sols econòmics, sinó també educatius necessaris per poder gestionar la seua vida i la de les seues famílies i la vida d'un barri d'una manera digna i autònoma.

Des de la política va prevaler un plantejament assistencial, caritatiu, depenent que accepta la pobresa com natural. Per tant, davant qüestions naturals, cal simplement donar remeis pal·liatius. Plantejar-se la promoció, l'educació i el creixement en l'autonomia, singular i col·lectiva, d'eixes persones, ha estat un plantejament socio-polític que fins ara no s'ha posat en marxa.

Per tant la gent del barri ha interioritzat el dret a rebre diners a canvi de cap cosa ni de cap responsabilitat, i per suposat a canvi de cap deure social. Situació molt dolenta perquè els situa en una àmbit d'autovaloració molt baixa, no s'enfronten a situacions de normalitat, ixen poc del barri, i van a poc a poc vivint en un món paral·lel, desconfiant de les institucions, organitzacions, entitats, polítics, associacions... S'han sentit utilitzats per polítics, universitats, associacions, perquè passa el temps i els anys i ells i elles no ixen de la vulnerabilitat i de la pobresa, no ixen de vides veritablement difícils. Per eixa raó, l'assistència dels veïns i veïnes en les accions participatives que se fan al barri és mínima.

I a més és així, per la necessitat extrema amb la que viuen molts i moltes d'ells, per la falta d'uns diners mínims per a viure dignament, i han après a moure's i anar sols on poden traure alguna cosa: algun pagament mínim, vals de menjar, vals de roba per als fills, bancs d'aliments, associacions caritatives... Una forma de vida vulnerable per a poder sobreviure dia a dia. I tot això ha generat, eixe sentit de "a veure que trac d'ací", i és, perquè totes les accions educatives i formatives que es fan al barri, realitzades per qui siga: ONGs, Administracions públiques, etc. les persones joves i adultes del barri que participen en elles, tenen alguna gratificació econòmica, malgrat que mínima.

Però què ha passat, doncs, amb la Formació de Persones Adultes? En el centre de FPA no es paguen diners, doncs, no ha interessat a ningú, malgrat que és el servei educatiu públic que dona l'única formació reglada amb reconeixement administratiu

i social. És a dir, que la promoció real, l'elevació dels nivells educatius i formatius socialment valorats, de les persones adultes del barri, augmentant els seus nivells d'autonomia personal i col·lectiva, no ha estat un objectiu per a ningú. Si haguera estat així, la derivació al centre d'adults de totes les persones joves i adultes que participen en les moltes entitats i associacions i organitzacions amb uns nivells de lecto-escritura mínima, persones sense el GES, etc. haguera estat una realitat però no ha estat així, ha predominat sobretot, el clientelisme i la fixació de persones usuàries.

Però no ha estat sols la Formació de Persones Adultes, tampoc s'ha apostat pels Serveis Socials: manca d'educadors/es, treballadors/es socials, psicòlegs, orientadors/es laborals, mediadors socials, etc. I, evidentment, tampoc l'administració local de Paterna ha tingut al seu horitzó una intervenció integral: sociocultural, sanitària, laboral, social... en aquest barri. Per tot això, crec que ja entenem el perquè de la situació actual... No perquè els professionals públics no hagen fet el seu treball, sinó perquè els mitjans dels quals disposaven han estat absolutament insuficients.

A més, excepte honorables excepcions, la població està muda, no parla, s'ha cansat de ser utilitzada, manipulada, enganyada per uns i altres, han perdut l'esperança i no creuen que se'ls vaja acompanyar en el seu camí de major autonomia i protagonisme. Totes les paraules han estat més valuoses que les seues: tècnics de tots els àmbits, voluntaris, associacions, administracions, polítics, activistes... tot el món és més important que ells. Són els que estan decidint per ells. Però no ha estat l'atzar el que ha propiciat aquesta situació, aquesta situació de falta d'aposta pels serveis públics i falta de participació, respon a un model polític d'acció social.

Tota aquesta reflexió davant el que he vist en el barri de La Coma aquests anys, em du a la següent pregunta ¿què té que veure la situació de les persones d'un barri com La Coma amb la Llei 1/95 de Formació de Persones Adultes? La Llei Valenciana 1/95 de Formació de Persones Adultes estableix en l'Apartat 6, a l'Article 6 de Competències: *“Les Administracions locals podran elaborar plans locals de Formació de Persones Adultes, en els quals s'expressen les necessitats i/o demandes existents i futures i les iniciatives per a resoldre-les”*

És a dir que segons s'assenyala en la Llei, seria legal i respondria a la normativa vigent elaborar un pla local, en aquest cas del barri, que possibilités una coordinació entre totes les entitats, associacions, organitzacions i institucions que fan formació d'adults reglada i no reglada i l'establiment d'uns objectius consensuats i clars per part de totes les entitats que fan formació pública i privada, amb la coordinació de l'Ajuntament i amb la participació real dels veïns i veïnes del barri.

Perquè parteix del convenciment de què sense elevar els nivells educatius formals de la població adulta, la seua progressió i les possibilitats d'eixir de la vulnerabilitat no és possible. Parteix de la concepció de l'educació com un mig per aconseguir pensament reflexiu, crític i propositiu i de construcció ciutadana. Parteix que l'objec-

tiu pel qual estem treballant en eixe barri és per a acompanyar-los perquè siguen les autores i autors de les seues vides i no víctimes d'unes polítiques que els volen pobres i ignorants i sempre amb accions educatives compensatòries.

Posar en marxa un Pla Territorial de Formació de Persones Adultes, significaria introduir un canvi de cultura, en els polítics, els treballadors/es del barri, amb els voluntaris, amb els tècnics, etc. Un canvi cultural difícil, perquè dona la volta al que fins ara s'ha fet, i eixes persones joves i adultes avançarien cap a la normalització de les seues vides i en acabant, a la normalització del barri de La Coma, i que foren cada vegada menys les accions socials compensatòries, i perquè en eixe Pla han d'aparèixer la veu real dels veïns i veïnes del barri.

Perquè l'objectiu és que els veïns i veïnes com a ciutadania lliure, activa... han d'experimentar que la seua paraula és valuosa, i per tant cal encetar processos educatius per que sàpiguen dialogar, escoltar, reflexionar, proposar i saber que és la FPA on es dona una formació reconeguda administrativament i social i és la que en acabant pot obrir-los les portes de qualsevol lloc, de la seua vida, del treball, de la vida comunitària, de la convivència... Sols això és el que podrà canviar les seues vides i fer-les més fàcils, més dignes.

Per a això, l'Ajuntament, junt amb la resta d'administracions públiques primer i posteriorment amb la resta d'actuacions d'organitzacions no governamentals hauria d'impulsar una coordinació i interrelació de totes les accions educatives i formatives que es fan en eixe barri i evitar les duplicitats, fer el seguiment i fer propostes d'actuacions, de les famílies amb més dificultats, escoltar-los i proposar accions que donen resposta a les veritables necessitats del veïnat. Sabem que no s'aconseguirà una societat més justa i igualitària sense ells i elles.

És necessari comptar amb les dones i els homes que viuen al barri, i omplir el gran buit que hui per hui és la paraula de la gent del barri. No és fàcil ni senzilla eixa tasca, per això, la Formació de Persones Adultes, i l'elaboració d'un pla territorial de FPA al costat de la resta d'associacions, entitats, institucions, organitzacions i veïns/es, hauria de ser una prioritat en el barri de La Coma.

Aula 3: teatre al CEPA Son Canals

*Maria Josep Carrasco Escandell, professora de llengua
i literatura catalanes del CEPA Son Canals*



Son Canals és un Centre públic d'Ensenyament de Persones Adultes (CEPA) situat a la barriada de Son Canals, a la perifèria de Palma. Al nostre centre s'imparteixen diferents tipus d'ensenyaments: per un costat, els ensenyaments reglats, Educació Secundària Obligatòria, Preparació per als Accessos a la Universitat i als Cicles superiors de Formació Professional i Ensenyament Inicials (pràcticament alfabetització d'adults); per altra banda, els ensenyaments no reglats, Anglès, Català, TIC, Taller de teatre, etc. La pregunta és: com va començar l'experiència del teatre al nostre CEPA, ja que és l'únic de Mallorca que ofereix un mòdul com aquest? Doncs, això és el que us vull explicar; també us faré cinc cèntims del que ha representat, per als participants, per a mi com a conductora del taller i per al centre, dur a terme aquesta experiència que nosaltres qualificam d'enriquidora.

Els inicis

Quan jo vaig arribar al centre, l'any 2004, no hi havia cap taller de teatre, però sí que hi havia una certa tradició de dur a terme lectures dramatitzades amb motiu de la Diada de Sant Jordi, que se celebra tradi-



onalment cada any al centre. Personalment sempre he tengut inquietuds teatrals, he fet diversos cursos de formació teatral, tant des del vessant de l'actuació i la direcció, com des del vessant de la pedagogia teatral. També he de dir que fa 18 anys que participo com a actriu i directora d'un grup de teatre amateur de certa tradició a Mallorca, *Voramar Teatre*. El teatre és una de les meves passions, per això em vaig involucrar des del primer moment en tot allò que ja es feia en el centre. Durant els dos primers cursos vaig constatar que els alumnes adults responien molt bé a aquestes activitats; per això, l'any 2006, em vaig animar a convèncer el director del centre de sol·licitar a la Conselleria d'Educació el permís per a la impartició un mòdul no reglat de teatre, vam preparar el projecte, el presentàrem, ens donaren el vist-i-plau i així va començar l'aventura.

La meua idea era fer un mòdul eminentment pràctic, per això l'anomenàrem "*TALLER DE TEATRE*", es tractava de participar activament, no de fer teoria teatral. Al primer curs s'hi apuntaren alguns d'aquells alumnes que ja havien participat abans en les representacions per Sant Jordi, però també vam tenir algunes noves incorporacions de persones que, o bé eren alumnes d'algun altre ensenyament o s'apuntaven exclusivament al Taller que havíem inclòs en l'oferta formativa del centre. El perfil del nostre alumnat és divers, tots han de tenir com a mínim 18 anys, des de persones que no han pogut assolir el graduat en educació secundària durant la seva escolarització obligatòria, fins a persones jubilades que tenen ganes de desenvolupar activitats que potser abans no han pogut practicar. La forquilla d'edat dels assistents al taller es troba actualment entre els 40 i els 70 anys, encara que alguns anys hem tingut alumnes de 18 a 40 anys; Això pot variar segons la matrícula de cada curs. De tota manera, val a dir que el perfil sol ser més el d'una persona major de 35 anys que el d'una persona menor, tot i que sempre ens adaptam tant com podem a tot tipus d'alumnat, sempre que sigui major d'edat.

El curs 2006-2007 va néixer el *Taller de teatre* del CEPA Son Canals, com a mòdul optatiu no reglat.

Els objectius del Taller

Des del primer moment em vaig plantejar uns objectius que fossin realistes i assolibles, tot tenint en compte el perfil del nostre alumnat. Ara, després de 12 anys de continuïtat, sabem que ho eren.

1. Proporcionar a l'alumnat eines teatrals i interpretatives per millorar la seva autoestima i la comunicació interpersonal, tot desenvolupant la imaginació, la creativitat i el sentit crític.
2. Fomentar i millorar l'ús de la llengua catalana.
3. Dur a terme una representació adequada a les possibilitats del grup matriculat en el mòdul de cada curs.

El que volíem era que el taller no només servís d'entreteniment als alumnes, sinó que fos una eina per superar carències en alguns aspectes de la seva vida personal. Parlar en públic, improvisar o mantenir la calma en moments de tensió són algunes de les competències que molts dels assistents volen millorar a través de les tècniques que treballam. Després d'anys d'experiència he pogut observar que moltes persones han experimentat un grau notable de creixement personal, també ho manifesten ells mateixos en les successives avaluacions que hem anat fent al llarg dels cursos.

Respecte a la comunicació interpersonal s'ho paga dir que s'ha creat un clima de feina, i alhora de complicitat, molt agradable entre les persones que participen, o han participat, en els tallers, fins i tot tenim una persona que en forma part des del principi fins avui en dia ininterrompudament, d'altres han hagut de deixar-ho durant un temps però hi han tornat. També hi ha hagut casos de persones que ho han provat però o no els ha agradat, o han hagut de deixar-ho per qüestions laborals. També s'han produït tensions, com és normal en grups diversos, però sempre les hem pogut resoldre mitjançant el diàleg.

Com diu Núria Soler, professional del teatre i professora en aquest tipus de tallers: *«actuar és un joc sensible, vital i emocionant, és una possibilitat de desenvolupar la intel·ligència, la confiança en nosaltres mateixos i en els altres i la imaginació»*.





El Projecte Lingüístic de Centre (PLC)

El PLC del nostre CEPA aposta inequívocament per la normalització de la llengua catalana i el *Taller de teatre* n'és una mostra. El català és la llengua vehicular de l'ensenyament del centre i també, com no podria ser d'altra manera, la del *Taller*. Totes les obres que hem representat són en català, també hem duit a terme en algunes ocasions lectures poètiques en diverses llengües presents en el centre: anglès, alemany, francès i espanyol. La nostra voluntat dinamitzadora de la llengua catalana és ferma i per això no perdem de vista l'objectiu de fer possible el seu ús en tots els àmbits; per això, el taller és una eina molt valuosa a l'hora de facilitar la pràctica a persones que no tenen el català com a llengua primera. En aquest sentit hem tingut grans experiències d'èxit, persones que van començar a venir al taller sense parlar en català, encara que l'entenien, i ara el parlen amb molta fluïdesa.

També participam en activitats de dinamització de l'ús de la llengua catalana en el centre, com les Diades de Sant Jordi o d'altres celebracions. Els membres del *Taller* han participat en alguns projectes europeus, en què està involucrat el centre, fent que la llen-

gua catalana en sigui protagonista, per exemple la representació de *Knockout*, quatre peces curtes en català, construïdes a partir de l'obra de l'autor Jordi Belbel «*Ramon*», com a cloenda del projecte Grundvitg *Lady Cafe* 2005.

Des del primer moment em vaig plantejar dur a terme una representació a final de curs, que va d'octubre a juny, perquè pens que és una motivació molt potent i molt gratificant. Algunes persones expressen que després de la primera representació han sentit el cuquet del teatre que mai més no t'abandona.

Quin és el criteri per decidir què representarem a final de curs? Sempre procurem conjugar diversos aspectes, en primer lloc s'ha d'adaptar al nombre de persones que hi participen, que cada any és variable, i, a més, també hem de tenir en compte que cada any hi ha alguna incorporació nova al grup, amb el que això significa: persones que no han fet mai teatre, juntament amb d'altres que fa anys que són al grup i ja tenen una certa experiència en l'actuació. En bon principi el *Taller*, a l'hora de fer la matrícula del curs, estava obert a tothom, però ara no ens queda més remei que incorporar només un nombre reduït de persones noves, a fi que el nombre de participants no sigui excessiu.

Per altra banda, per decidir què representam intervenen també altres factors relacionats amb els esdeveniments en el centre, com poden ser entre d'altres, projectes europeus, setmanes culturals. etc. El *Taller* és un agent important de les dinàmiques del centre i sempre hi està involucrat. També, per poder-nos adaptar al nombre i les característiques dels participants en cada curs concret, en moltes ocasions treballem peces curtes que permeten que tots tinguin un paper, segons les seves possibilitats. Enguany vam decidir (tot ho parlem entre tots encara que la professora sol dur la iniciativa i té la darrera paraula) representar un clàssic: «*La comèdia de l'olla*» de Plaute, això va fer que ens haguéssim d'adaptar a les característiques de l'obra. En principi, podia resultar complicat el repartiment dels papers, però finalment no hi va haver cap problema, tothom es va implicar força i, a l'avaluació final, els membres del *Taller* manifestaren que per a ells havia estat molt enriquidor i gratificant participar en una obra coral perquè ha fomentat la complicitat i ha refermat les relacions personals entre ells. Realment ha estat una experiència molt bona, amb resultats prou satisfactoris, fins al punt que ens hem plantejat presentar-nos a la Mostra de te-



atre d'aficionats *Burball*, que cada any organitza l'Ajuntament de Palma; ens han acceptat i dia 11 d'octubre representarem l'obra al teatre *Catalina Valls* d'aquesta ciutat. No cal dir que aquest fet ha significat un plus d'il·lusió i una passa endavant per al grup, fins al punt que per primera vegada, hem adoptat un nom propi per a la companyia, que sempre havia estat *Taller de Teatre*, a partir d'ara serà *Aula 3* (Taller de teatre del CEPA Son Canals). Hem triat aquest nom perquè és a l'aula 3 del centre on assajam, amb moltes dificultats ja que és l'aula més gran del centre, però hi ha taules i cadires que hem de retirar per tenir l'espai mínim que ens permeti assajar amb una certa llibertat. Tenim el projecte de construir una sala d'assajos, que serà multiusos, però les dificultats són moltes i molt grans, ja que el centre no disposa de pressupost, però pensam que en un termini no llunyà ho aconseguirem.



Les representacions les duim a terme en el que anomenam *Tinell* del CEPA, un espai central que permet la col·locació de cadires i que adaptam per a cada representació, tenim la sort de comptar amb una persona en el centre, l'encarregat de la biblioteca i president de l'Associació d'alumnes Bartomeu Cabot, que crea unes escenografies magnífiques per a cada obra, també participa en la creació dels cartells i en l'ambientació del centre. Val a dir que la funció de final de curs, que solem fer el mes de juny, quan han acabat les classes, ha esdevingut ja una tradició en el centre.

Els muntatges teatrals que hem duit a terme d'ençà que posàrem en marxa el *Taller de Teatre* són els següents cursos:

- 2006-2007: *Sis històries d'amor* (basat en *21 històries d'amor* de Francesc Pereira)
- 2007-2008: *El retaule del flautista* de Jordi Teixidor (*fragment*)
- 2008-2009: *Un tast de Molière* (basat en fragments d'obres de Molière)
- 2009-2010: *Hotel Cosmopolita* de Gabriel Cortès
- 2011-2012: *Formación del espíritu nacional* (basat en el *Florido pensil*)
- 2012-2013: *Besos* de Carles Alberola
- 2013-2014: *Lokus* de Ponç Pons
- 2014-2015: *Knockout* (basat en Jordi Belbel)
- 2015-2016: *A l'estació* (basat en Karl Valentin)
- 2016-2017: *Parets mitgeres* basat en peces de microteatre de Marc Egea
- 2017-2018: *Aulularia. La comèdia de l'olla* de Plaute



Els continguts del taller

La programació del mòdul inclou els següents continguts a treballar: acció teatral, estructura dramàtica, consciència corporal, espai escènic, llenguatge no verbal, la paraula i el text, lectura dramatitzada, creació de personatges, escenografia i vestuari. La idea és fer un treball eminentment pràctic i lúdic, utilitzant com a base la improvisació. Procuram treballar també, amb les limitacions d'espai que tenim, la consciència del cos i la relaxació, aspectes que moltes persones que no han treballat mai. Des del meu punt de vista, com a professora, els resultats que obtenim al llarg dels anys són prou satisfactoris, tenim experiències de persones que quan comencaren a venir al Taller eren incapaces de parlar en públic i ara pugen a l'escenari amb molta seguretat. D'altres expressaven que eren molt vergonyoses i que els feia por actuar davant la gent, la majoria supera aquesta fase, cosa que els satisfà molt i millora la seva autoestima. És molt important el clima que es crea a les sessions, confiança en els companys, empatia, complicitat, tot això es treballa des del minut zero. Fins i tot podem dir que entre ells, en molts casos, s'arriben a crear llaços de vertadera amistat. Cada any anam a sopar junts després de la representació i també organitzam anades al teatre en grup quan arriba a Palma alguna obra interessant.



La creativitat

«Tot ésser humà és teatre, encara que no tots en fan»

Augusto Boal, Arco-Iris do Desejo Método Boal de Teatro e Terapia

És indubtable que la creativitat és un element clau dins el taller, pensam que és una habilitat innata en tots els éssers humans, com diu el mestre Boal, però s'ha d'estimular, treballar i entrenar.

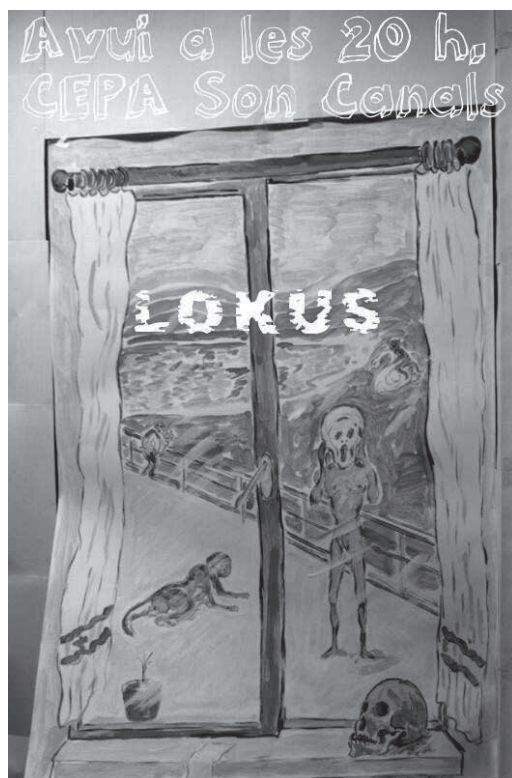
Carme Aymerich defineix així el terme *creativitat*:

«L'actitud creativa consisteix en considerar que tot allò que hom creu fermament no és mai definitiu sinó susceptible d'ésser modificat, transformat o bé perfeccionat en funció de noves idees. Imaginar és deixar parlar una força interior que ens condueix a modificar els nostres principis per crear-ne d'altres que permetin la construcció de noves estructures. És la condemna total de l'immobilisme; és creure en allò que encara no existeix; és començar una nova aventura. Desenvolupar la creativitat és desenvolupar el gust per tota cosa nova, transformar-nos i explorar-nos del que és imaginari. Una de les finalitats de la creativitat és acceptar el somni oblidant, en alguns moments, el pensament lògic. Avesar-se al goig del risc i al desig de passar de la idea a l'acció».

El Taller ofereix un espai i un temps per a l'expressió lliure, un moment per aturar-se i deixar-se dur per situacions i personatges imaginats. Per aconseguir-ho treballam la imaginació, l'expressió i la creació a través del joc i la improvisació. El joc és el vincle entre la imaginació, l'expressió i la creació i ha de partir de la persona, del grup, d'allò que esperen i desitgen. Es tracta de trobar el nostre nen interior, que continua formant part de nosaltres, de la nostra personalitat, despertar-lo, acceptar-lo i treure'l fora perquè jugui amb els altres nens que l'envolten.

Però el *Taller* no només ha estat un motor de creativitat teatral, també ha provocat la participació de moltes persones, membres del taller o no, en altres activitats com l'elaboració de cartells, vestuari, maquillatge... Vegem-ne alguns exemples:

També hem tingut algun alumne que ha participat escrivint alguna peça curta, a partir de les improvisacions que feim en el taller. Per descomptat, continuarem fomentant tot tipus d'activitats creatives al voltant del *Taller*.





La comèdia de l'Olla 2018

Per tot el que he esmentat i com a mare de la «criatura» he de dir que em sent molt orgullosa de la tasca duita a terme per tots els que hi hem intervingut. Definitivament el *Taller* ha estat una experiència enriquidora per al nostre centre, tant per als participants, com per a tota la comunitat educativa. I això no acaba aquí, continuarem a peu de canó, amb il·lusió incombustible, gaudint de les experiències que ens proporciona fer teatre.



Crec que el teatre ens ha de portar felicitat, ens ha d'ajudar a conèixer millor el nostre temps i a nosaltres mateixos. El nostre desig és conèixer millor el món en què vivim per a poder-lo transformar de la millor manera.

Augusto Boal



Universitat i neoliberalisme: performativitat, competitivitat i productivisme

Alfredo Veiga-Neto¹

Maura Corcini Lopes²

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Un dels grans papers de l'escola moderna —ací inclosa, i destacant, la Universitat— és la d'haver-se constituït, al llarg dels últims tres-cents anys, com la principal institució encarregada de la construcció d'un tipus d'individualitat que es va denominar *subjecte*. Amb això també la Universitat forma part de la complexa equació de la qual va resultar la construcció de la pròpia Modernitat.

Com detalladament ens va mostrar Michel Foucault, aqueixa nova forma d'individualitat —el *subjecte modern*— va ser fabricada a partir de determinades tecnologies disciplinàries i normalitzadores, que es van posar en funcionament principalment en l'aquarterament dels espais tancats de les escoles, presons, hospitals, convents, quarters i fàbriques. Com a part de les institucions de tancament, la Universitat també exerceix la funció de subjectivar els individus, formant-los per a construir el seu temps i, al mateix temps, sent constitu-

¹ Alfredo Veiga-Neto és Doctor en Educació, Professor Titular del Departament d'Ensenyança i Currículum i Professor Invitat Permanent del Programa de Postgrau en Educació, Facultat d'Educació de la Universitat Federal de Rio Grande do Sur (UFRGS). Brasil. Camps d'interès: Estudis Foucaultians, Estudis de Currículum, Crítica Post-Estructuralista.

² Maura Corcini Lopes és Doctora en Educació, Professora Titular del Programa de Postgrau en Educació de la Universitat de Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) i Becària Productiva del CNPq. Brasil. Camps d'interès: Inclusió social i educacional, Educació de Sords, Estudis de Currículum, Formació de Professors.

³ Immanuel Kant, *Réflexion sur l'Éducation*, Paris, Vrin, 1962, p. 71.

its pel seu temps. En articular el saber i el poder, la Universitat exerceix sobre els individus distintes tècniques de dominació d'uns sobre els altres i de cadascú amb si mateix.

Sent així, més enllà de les importants funcions de "produir i disseminar coneixements", "preparar per al treball i per al futur", "formar les pròximes generacions" i "desenvolupar habilitats", la Universitat també ha de ser entesa com una constructora de noves subjectivitats. Aquesta integra una xarxa d'institucions que, en operar sobre una superfície ja treballada per l'escola fonamental, forma tipus específics de subjectes. Cadascú és concebut ací com algú que és *el subjecte* de les seues accions i les seues voluntats i, al mateix temps, algú que *se subjecta* als altres i a si mateix, dins d'una complexa xarxa social formada pels altres i per les múltiples institucions. Tals subjectes són capaços de reproduir pràctiques disciplinàries i de normalització en el curs de la societat. Això significa que, en operar sobre patrons de subjectivació ja iniciats en altres espais socials, la Universitat porta endavant la tasca d'atendre, cada vegada més sofisticadament, determinades demandes socials.

Així és que, actualment, l'estudiant universitari és conduït, principalment en les àrees d'ensenyança tecnològica i de gestió, a conuiu i a operar amb les lògiques del liberalisme i del neoliberalisme. En aquests termes, ell aprén "naturalment" a invertir en si mateix, a ser flexible i productiu, a exercir les seues pròpies eleccions i a competir. Aqueix "naturalment" significa que, en la mesura que els processos d'ensenyança i d'aprenentatge de les lògiques del liberalisme i del neoliberalisme es donen de manera quasi imperceptible, allò que tals processos produeixen és pres com una cosa natural, com que sempre està ací, fent part de l'orde general del món.

De l'escola per a la Universitat

Reiteradament hem recordat que va ser Immanuel Kant qui, per primera vegada i de manera molt clara, va atribuir a l'educació institucionalitzada el paper de, per mitjà de la disciplina del cos, formar un tipus particular d'individu i d'individualitats, capaços de pensar, ser lliures i autònoms, de manera que pogueren decidir per si mateixos i, per extensió, decidir sobre com i què triar per a dirigir la col·lectivitat a què pertanyen. Després a l'inici de les classes en el curs que va donar sobre Pedagogia, al final del segle XVIII, el filòsof va ser clar en dir que en primer lloc s'ha d'enviar "els xiquets a l'escola no amb la intenció que allà aprenguen alguna cosa, sinó a fi que s'habituen a romandre tranquil·lament asseguts i a observar puntualment el que se'ls ordena".³ És fàcil veure que "romandre asseguts" i "observar puntualment" són imperatius de l'orde de l'espai i del temps a què el cos s'ha de sotmetre, configurant-se en allò que s'anomena disciplina. Més endavant, Kant diu: "la falta de disciplina és un mal pitjor que la falta de cultura, perquè aquesta



pot ser remeiada més tard, mentre que no es pot abolir l'estat salvatge i corregir un defecte de disciplina".⁴

Tals imperatius es refereixen als usos del propi cos; són usos que cadascú ha d'aprendre i seguir. Per a Kant, així com per a la Pedagogia il·luminista, és necessari eixir de l'estat salvatge, primitiu, indiferenciat o de la minoria d'edat, a fi d'arribar a un estat de majoria d'edat que permeta, als humans, la plenitud d'una vida social civilitzada, una vida de llibertat, felicitat i autogovern (el govern *per* si mateix, *de* si mateix i *per a* si mateix). Per a l'il·luminisme, la "vertadera condició humana" només és realitzada completament a través d'un tipus d'educació formativa. Tal realització s'aconsegueix a causa de la reclusió dels individus en institucions més o menys tancades, durant un llarg temps de les seues vides, a fi de modelar les seues actituds i construir les seues ànimes.⁵ Com més prompte ocorre això en la vida de cadascú, millor serà; està ací, en principi, la importància de l'escola bàsica. Com més llarga i cuidada siga la permanència en tal estat de les coses, millor serà: està ací, finalment, la importància de la Universitat. És ella qui tanca, llavors, un conjunt de pràctiques iniciades molt de temps abans; ella representa la garantia final que els subjectes i les societats atenguen els ideals il·luministes i principalment kantians de la majoria d'edat humana, de la ciutadania i de la democràcia.

Per tot això, la Universitat s'articula amb altres institucions. Totes funcionen com a condicions de possibilitat per a la invenció i manutenció d'un Estat governamentalitzat, o siga, un Estat en què la sobirania d'un sobirà va ser substituïda per la governamentalitat.⁶ També estan ací les condicions de possibilitat per a l'establiment de la democràcia com a sistema polític en el qual el poble, aconseguint la majoria d'edat, serà capaç de governar-se a si mateix i, multiplicant les formes de governament, estarà més capacitat per a triar els seus governants.

Així, és a partir d'aquests ideals que es pot dir que sense l'escola moderna, no existirien les subjectivitats ni les (anomenades) societats occidentals, en les formes que elles assumiran a partir dels segles XVII i XVIII. És clar que, en la mesura que aquests són processos socials, no tot allò va ser idealitzat ni posat en funcionament per la Modernitat, al cap i a la fi havia sigut plenament implantat per totes les bandes. La societat *disciplinar* mai va arribar a ser efectivament *disciplinada*; de la mateixa manera, la societat *normalitzadora* mai va arribar a ser *normalitzada*. El que ens importa és comprendre el projecte, els esforços que van ser aplicats per a la seua elaboració i els resultats als quals es va arribar en la Contemporaneïtat.

Podem avançar i dir que fins ara és difícil imaginar com haurien sorgit i com s'haurien desenvolupat els Estats-nació, el capitalisme i la democràcia en la Modernitat, si no fóra per l'existència d'aqueix doble empíric-transcendental que és el subjecte modern, pensat com algú disciplinat i capaç de decidir i triar activament i políticament millor encara per a si i per a la societat de la qual ell és part. En aquest punt, po-

⁴ Immanuel Kant, Sobre a Pedagogia, Piracicaba, Unimep, 1996, p. 16.

⁵ Michel Foucault, Vigilar y castigar, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

⁶ Amb aquesta paraula, ací designem la "trobadura entre les tècniques de dominació exercides sobre els altres i les tècniques de si". Michel Foucault, "Les techniques de soi", en Dits et Écrits IV (1980-1988), París, Gallimard (versió electrònica), 2006, p. 785.

⁷ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, op. cit.

⁸ Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, Barcelona, Fondo de Cultura Económica, 2002.

⁹ Alfredo Veiga-Neto, *A ordem das disciplinas*. Tese de Doutorado, Porto Alegre, UFRGS, 1996.

dem tornar a Foucault per a reforçar les relacions que ell va establir entre l'estar en el món com un subjecte modern, docilitzat, constituït i desenvolupat pel capitalisme. Docilitat, disciplina i modelatge van ser les condicions que va instituir el liberalisme com a manera de “ser i estar en el món”, possibilitant l'hegemonia del capitalisme a nivells planetaris.⁷

Tota aqueixa història és ben coneguda i, si tornem a ella, és per a prendre-la com a punt de suport per a marcar un fort contrast entre aqueix projecte sociopolític i pedagògic de la Modernitat, només parcialment efectiu, i un nou projecte en accelerada aplicació en un àmbit global. Aqueix nou projecte significa una notable dislocació del liberalisme per al neoliberalisme i pot ser vist com una fita entre la Modernitat i la Contemporaneïtat.

Però, abans de passar al desenvolupament d'aqueixa qüestió, recordem: quan ens referim a “un nou projecte en aplicació”, no volem dir que hi ha un projecte formal i explícit, elaborat per alguna “força major” —materialitzada en carn, ossos i xips de computadores—, per algun equip malèvol treballant i conspirant tots junts contra nosaltres. Encara que existisquen ments i accions perverses, interessos i projectes foscos, tals processos han de ser pensats dins i a partir d'un conjunt intrínsec de condicions de possibilitats, d'interaccions sinèrgiques, de cicles positius i negatius. En altres paraules, mentre que existisquen conspiracions polítiques i maquinacions econòmiques roïnes —i aquestes estan presents en totes parts— quasi sempre es fixen en elles i abracen teories conspiradores tergiversant l'enteniment i contant només una xicoteta part de la història. El que existeix sempre és l'engendrament de determinades pràctiques socials i determinades polítiques econòmiques —incloses ací les polítiques financeres— de governs i de l'Estat, moltes vegades subtils, que funcionen com a condicions de possibilitat per a l'emergència de noves configuracions socials i noves formes de dominació i de govern d'uns sobre els altres i de cadascú sobre si mateix, açò és, d'autogovern.

Dislocacions

Si el poder disciplinar —en articulació amb el poder de la norma— va ser central en el funcionament de les institucions tancades modernes i, en conseqüència, determinant en la constitució del subjecte, és necessari estar atent per a notar que hui hi ha un debilitament o declivi de les disciplines. Molts autors s'han ocupat d'allò que Zygmunt Bauman⁸ ha apuntat com una liqüefacció de la Modernitat, la manifestació de la qual pot ser vista en la forma, entre altres coses, d'un declivi, atenuació o debilitament de la disciplina. Ací estem parlant de la disciplina en les seues dues modalitats: el model corporal o aptitudinal i el model dels sabers o cognitiu. Com un de nosaltres va argumentar,⁹ ambdós models s'articulen i es reforcen mútuament. Amb el canvi disciplinar que va ocórrer en el segle *xvi*, quan el *trivium* i el *quadrivium* medi-



evals van ser deixats enrere, i les disciplines modernes es van posar al servei de l'episteme de l'orde i de la representació. Aqueixa situació va perdurar fins mitjan del segle xx, quan va començar el declivi a què ens referim abans.

Per a la discussió que desenvolupem en aquest text, importa veure que, en el declivi de la lògica disciplinar de la Universitat com a màquina subjectivant està sent exigint un altre tipus de subjecte, per a un altre tipus de societat. Són subjectes menys dòcils, no obstant això, més flexibles i estratègics, en una societat l'imperatiu major de la qual passa a ser el control.

Com en una transferència del postulat de *l'horror vacui* del món natural per al món social, es pot dir metafòricament que, enfront del declivi o desaparició d'alguna representació o pràctica social, posteriorment una altra ocuparà el seu lloc. Pel que fa a les pràctiques disciplinàries, aquest pareix el cas a què estem assistint hui, tant en l'àmbit de les Universitats i en altres institucions, així com també en l'àmbit més ampli de la societat, tal com va argumentar Deleuze,¹⁰ estem desplaçant-nos de l'èmfasi d'una societat centrada en els dispositius de seguretat —semblant als poders disciplinaris i de norma com en el biopoder— per a una societat centrada en la seguretat, però l'èmfasi de la qual està en els dispositius de control. Tal dislocació és profunda i prou fàcil a causa del desenvolupament de les noves tecnologies electròniques que permeten no sols una il·limitada acumulació i processament ultraràpid de les informacions, sinó també, un canvi multipuntual entre els actors humans i els materials connectats. Important: tot això és fet a costos cada vegada menors i eficiència i eficàcia cada vegada major.

Els *controlats* —constituïts per immensos, intercanviables i versàtils bancs de dades i per dispositius de registre i emmagatzematge distribuïts per totes les bandes i connectats en múltiples xarxes— són els actuals substituïts del panòptic modern. Sense exageració, es pot dir que mentre la vigilància, el panòptic i la recerca de la docilitat caracteritzen l'escola en la Modernitat, el control, el controlat i la promoció de la flexibilitat estan caracteritzant cada vegada més la Universitat en la Contemporaneïtat. Però és necessari marcar la diferència entre *vigilar* i *controlar*. Vegem algun detall sobre això, encara que de manera breu.

Molts prenen els verbs *vigilar* i *controlar* com a sinònims, la qual cosa, almenys en termes dels Estudis Foucaultians, no és completament correcte. La vigilància és de l'orde de l'observació directa, de l'acompanyament atent, constant i continu d'allò que es col·loca com a objecte a ser vigilat. De la mateixa manera, la constància de l'acte de vigilar no és, amb rigor, efectivament necessària; com bé ens va ensenyar Jeremy Bentham, allò més important és que la vigilància siga “sentida” o imaginada —per aquells sobre els quals ella actua— com constant, ininterrompuda i contínua. De tal manera que, encara que el sentinella no estiga sempre vigilant, els vigilats hauran de pensar que ell està sempre allí vigilant.

¹⁰ Gilles Deleuze, *Conversations*, Rio de Janeiro, Trinta e Quatro, 1992.

¹¹ Per a més detalls, veja Antônio Luiz Moraes; Alfredo Veiga-Neto, “Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível”, en Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares Florianópolis, UFSC, 2008, p. 1-18. I Alfredo Veiga-Neto, “Crise da modernidade e inovações curriculares. Da disciplina para o controle”, en Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 7, 2008, p. 141-150.

¹² L’ús que fem de la paraula èmfasi és de la màxima importància, perquè, en aquest cas, la dislocació no implica una substitució però, sí, una “convivència” entre la vigilància i el control: una convivència en què aquest recobreix a aquella i inclús es val d’ella.

¹³ Per a més detalls, veja Alfredo Veiga-Neto, “Espacios que producen”, en S. Gvirtz (org.), Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana, 2000, p. 195-212. Alfredo Veiga-Neto, “Espaço e currículo”, en Alice Casemiro Lopes i Elizabeth F. Macedo (org.), Disciplinas e integração curricular: história e políticas, Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 201-220. Alfredo Veiga-Neto, “Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación”, Trad. Carlos E. Noguera, Educación y Pedagogía, Medellín (Colòmbia), v. 22, n. 58, sep-dic, 2010, p. 213-235.

El *control* és una altra cosa. Aquest és de l’orde del registre i de l’arxivar, per a posterior examen, acompanyament, avaluació, correcció, premi o castic d’allò que està sent controlat. Mentre que la vigilància es dona en temps real i fugaç, el control pràcticament és independent del temps, o siga, roman en el temps i travessa diferents temps. És clar que la vigilància pot generar registres i reports; però una vegada generats, tals registres i reports ja no són més de l’àmbit del vigilar, sinó que passen a pertànyer a l’àmbit del controlar.¹¹

Una qüestió de major importància està en el fet que la dislocació de l’èmfasi en la vigilància per a l’èmfasi en el control es connecta als sentits que s’atribueixen a l’espai i als temps socials.¹² La vigilància només es fa efectiva en un espai clarament demarcat, estructurat i permeable a aquells que vigilen. I, com hem referit abans, el temps de la vigilància és el temps “de l’ací i ara”. Per al control, l’espai i el temps són completament flexibles; es pot dir que els controls transcendeixen l’espai i el temps: aquests són transespacials i transtemporals. Els controls ocupen un espai per a ser emmagatzemats/arxivats i demanen un temps per a ser recuperats; però, com les actuals tecnologies telemàtiques, l’emmagatzematge/l’arxiu i la recuperació són operacions molt més simples i ràpides del que eren fins fa alguns anys enrere, és fàcil comprendre que, vivim subjectats a dispositius basats en la vigilància molt diferents de viure a mercé dels dispositius de control.

En l’àmbit d’aquest text i per a arribar a la performativitat, a la competitivitat i al productivisme anunciat en el títol, ens interessa comentar les relacions entre els canvis abans referits en allò que aquests tendeixen a veure com la resignificació de l’espai i del temps. Pel que fa a la funció subjectivadora de la Universitat tals transformacions ens pareixen particularment interessants i desafiadors. Passem a elles, doncs.

Performativitat, competitivitat i productivisme

Reprenquem els punts principals d’allò que ha sigut discutit fins ací, per a després passar a la performativitat, a la competitivitat i al productivisme.

Fa ja més d’una dècada que ens hem dedicat a descriure i problematitzar les transformacions que tindran lloc en les pràctiques educacionals, principalment en termes de les representacions i dels usos que es fa del temps i de l’espai, així com dels sentits atribuïts a ambdós.¹³ En sintonia amb altres autors, hem mostrat que aqueixes transformacions són part de nous dispositius de subjectivació hui en curs; tals dispositius produeixen subjectes cada vegada menys dòcils i cada vegada més flexibles, en una societat també cada vegada més marcada per la líquüefacció i per la flexibilitat.

Ací són necessàries dues alertes. Tots aquests processos no han de ser pensats en una cadena de causalitat lineal, com si les noves subjectivitats fossen conseqüències de les transformacions socials o viceversa: en aquest cas, val el concepte deleuzià



de causalitat immanent.¹⁴ No hi ha, ací, relacions de dependència o subordinació jeràrquica estable, però sí de retroalimentacions, interdependències i isomorfismes inestables. No es tracta, tampoc, de relacions dialèctiques, però sí de relacions en què els elements implicats estan en constant tensió, en combats intensos i interminables.

En l'àmbit de l'espai, ens crida l'atenció la “desterritorialització”, ací entesa com una desregulació –i desregularització- dels llocs. Com va explicar Bauman,¹⁵ en la recerca de l'orde i de la puresa del món, la Modernitat va tractar, entre moltes altres coses, d'establir una estricta divisió i distribució de l'espai en la forma de llocs específics. Les màximes “cada cosa en el seu lloc” i “un lloc per a cada cosa” mostren bé aquest imperatiu d'una espacialitat estrictament dividida, jerarquitzada i organitzada. Recordem que les versions escolar, carcerària, hospitalària i militar de tal imperatiu, van ser minuciosament descrites per Foucault, a *Vigilar y Castigar*.¹⁶ El fenomen que es coneix sota la denominació “d'esvaïment de fronteres” o desfronterització –siga entre el privat i el públic, entre el sagrat i el profà, entre el personal i el col·lectiu o siga entre cultures diferents- tal vegada es constituïska en una de les manifestacions actuals més notables de desterritorialització. Però l'esvaïment de fronteres no significa una homogeneïtzació social, és a dir, no significa que tots els elements o unitats de l'espai social –en termes econòmics, culturals i polítics– siguin iguals o isomòrfics entre si. Per a usar la imatge que Hardt i Negri¹⁷ van prendre prestada de Deleuze, si per un costat hui creix la desfronterització, per un altre costat l'espai social es troba cada vegada més travessat per estries al llarg de les quals corren fluxos de representació, de repressió i de diners.

En l'esfera individual, la desterritorialització es manifesta com una circulació més lliure i ràpida dels subjectes per l'espai. Però perquè tal circulació siga més efectiva i produïska alguns avantatges, és necessari que cadascú aprenga i desenvolupe almenys dues capacitats importants: la *traductibilitat* i la *performativitat*. La *traductibilitat* pot ser entesa com la condició de ser capaç de comprendre diferents escenaris socials i de fer-se comprendre en tals escenaris. La *performativitat* ve a ser la condició d'actuar, exercir-se i mostrar-se coherentment en aquests diferents escenaris. Usem la paraula “coherentment” per a marcar el fet que s'espera, de cadascú, una correspondència entre allò que s'ha dit/preferit i l'acció de dir/preferir.

La *traductibilitat* és una condició des de fa molt de temps important per a la vida social; aquesta pareix tindre un valor en si mateixa, encara que no ha sigut molt incentivada per les pràctiques educacionals inventades *per la i per a* l'escola moderna. Finalment, allò que semblava més important era que cadascú aprenguera com viure i circular d'acord amb les normes i costums del lloc social –simbòlic o material– que li correspon: cadascú en el seu lloc. En termes espacials, conèixer, reconèixer i obeir les parets que delimitaven l'espai de cada individu eren condicions necessàries perquè cadascú es tornara un subjecte.

- ¹⁴ Use l'expressió causalitat immanent en el sentit de Deleuze; per a ell, la causa immanent és aquella “que s'actualitza en el seu efecte. O millor dit, la causa immanent és aquella l'efecte de la qual l'actualitza, integra i diferencia, [tenint una] correlació, pressuposició recíproca entre la causa i l'efecte, entre la màquina abstracta i els agenciaments concrets” Gilles Deleuze, Foucault. Sao Paulo, Brasiliense, 1991, p. 46.
- ¹⁵ Zygmunt Bauman, *Modernidad y ambivalencia*, Barcelona, Anthropos, 2005.
- ¹⁶ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, op. cit.
- ¹⁷ Michael Hardt i Antonio Negri, *Império*, Rio de Janeiro, Record, 2003.

¹⁸ Maurizio Lazzarato, *La fábrica del hombre endeudado*, Madrid, Amorrortu, 2008.

¹⁹ Michel Foucault, "Post-face à 'L'impossible Prison. recherches sur le système pénitentiaire au XIXe siècle'", en *Dits et écrits IV* (1980-1988), París, Gallimard (versió electrònica), 2006a. p. 35-37. Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica*, Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 2008a.

²⁰ Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica*, op. cit. p. 360.

²¹ Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica, 2008.

Ja la *performativitat* és un concepte que porta el discurs més enllà de la seua funció estrictament i simplement enunciativa, en la mesura que aquesta és entesa com el "mecanisme" capaç de constituir alguna cosa o a algú per l'associació inseparable entre (el fet de) *dir* i allò (que és) *dit*. Pensada durant molt de temps com un atribut important en el camp de les arts, en l'actualitat la performativitat s'infiltra cada vegada més per les diferents activitats humanes. Som objectes de constants crides a l'acció performativa; convocats a participar de tot i en totes parts, s'espera que cadascun de nosaltres s'incloga i es mostre amb el més alt *performance* possible davant dels altres.

En les últimes dècades, les pràctiques educacionals, especialment en l'àmbit escolar —i, de nou, per a la Universitat—, estan canviant profundament i ràpidament. La majoria de les pedagogies actuals —centrades en la lliure escola per part dels alumnes, en aprendre, en aprendre a aprendre, en el control, en la desterritorialització, en la traductibilitat i en la performativitat—, al mateix temps en què promouen la flexibilitat, també estimulen exercicis performatius, de manera que optimitzen el desenvolupament entre tots, així com també, el desenvolupament de cadascú amb si mateix o, tal vegada millor, contra si mateix. En la mesura que l'espai es liqua -per a tornar a la coneguda metàfora baumaniana- i, amb això, les sòlides parets donen lloc a les elàstiques i fugaces xarxes, tots es col·loquen davant de tots, tots es visibilitzen. I cadascú explorarà millor les xarxes i circularà millor en elles si més preparat i estimulat està i si més desafiat se sent per a fer-ho.

Considerant el context capitalista contemporani, "estar preparat" significa tindre mobilitat física i cognitiva, capacitat de desfer-se de pràctiques i coneixements (considerats) ultrapassats, però obert a la innovació i amb habilitat per a adaptar-se als canvis en un món marcat per contínues transformacions. Però això no és tot. És necessari augmentar, a més, bones dosis d'individualisme, autodeterminació, resistència, competitivitat, performativitat i capacitat de suportar una forta sensació d'individualització permanent.¹⁸ Finalment, les societats contemporànies, de l'occident a l'orient i del nord al sud, s'estan convertint -unes més, altres menys- a la racionalitat neoliberal.

Abans de seguir, fem un ràpid anàlisi. Per a recordar com els Estudis Foucaultians entenen el liberalisme i el neoliberalisme. Per a Foucault,¹⁹ el liberalisme i el neoliberalisme han de ser entesos menys com una ideologia o representació o teoria econòmica i més com una manera "de ser i estar" en el món, una forma de vida, un *ethos* l'objectiu principal del qual és la maximització de l'economia. Es tracta d'una forma de government que es manifesta *en* cadascú i *a través* de cadascú; si volguérem un principi i mètode de racionalització de l'exercici del govern/government, sempre "regulat per una reflexió contínua"²⁰ tal vegada es puga dir que, en el sentit del segon Wittgenstein, liberalisme i neoliberalisme poden ser compresos com a manifestacions de determinada *lebensform*.²¹



Per a diferenciar el liberalisme del neoliberalisme, podem recórrer a dos criteris. Un d'ells és la relació que aquests estableixen entre l'Economia i l'Estat. Per a la racionalitat liberal l'Economia està sempre en conflicte amb l'Estat i, amb major o menor intensitat, propugnen a favor de l'Estat mínim: en les seues formes més agudes, estem enfront de *l'horror a l'Estat*. Per a la racionalitat neoliberal, l'Estat s'ha de col·locar al servei de l'Economia, organitzant les condicions socials i polítiques per a afavorir les relacions econòmiques; açò es pot fer gràcies a la total invasió de l'Economia en totes les esferes de la vida social, transformant tot en mercaderia.

L'altre criteri és la centralitat atribuïda al *consum*, en el liberalisme, i a la *competència*, en el neoliberalisme. En altres paraules, si per al liberalisme, el *consum* era la pedra angular, per al neoliberalisme és la *competència* el més rellevant.

L'èmfasi en la competència no significa que no es visca més en una societat de consum; només significa que el més important, la clau per a comprendre fins al mateix consum, hui és la competència. Cada vegada es consumix més, com un efecte de la voluntat de ser, tindre o paréixer (que és el que té) i, així, ser o paréixer i aparençar més que els altres. De la mateixa manera, cadascú competeix més i més amb si mateix, per a ser, tindre, paréixer (que és el que té) i, així, aparençar per a si mateix més ara del que era abans. D'aquesta manera, tal vegada es puga dir que, cada vegada més, el consum se subordina a la competència, sent aquesta la clau per a entendre'ns més assertivament en el nostre present. Es tracta d'una clau que ens ajuda a comprendre millor, fins ara, les arrels de les actuals pràctiques d'autoexposició exacerbada, o hiperexposició, en les xarxes socials, potenciades principalment per *Facebook*, *WhatsApp* i *Instagram*.

Tal vegada el punt principal en què la Universitat contemporània s'articula i s'afina amb el neoliberalisme siga en el culte a la competència i a la performativitat. En promoure la desterritorialització, la flexibilització, la traducció, la performativitat i la competitivitat, la majoria de les pedagogies contemporànies —així com les tan celebrades pedagogies progressistes, crítiques i llibertàries— acaben entrant en sintonia íntima amb el projecte neoliberal. L'equació és relativament simple: més flexibilitat porta a una major i millor capacitat de traduir múltiples escenaris i circular per ells amb eficàcia i desenvolupament. I perquè això s'aconsegueisca de la manera més econòmica²², la performativitat ha de ser la major i millor possible. Estan donades ací les condicions necessàries per a la competència, justament la pedra angular del neoliberalisme i de la seua invasió microfísica —transformacions— en totes les instàncies de la vida, en transformar tot en mercaderia.

Així, mai sobra subratllar que, les pedagogies que s'autodeclaren progressistes, crítiques o llibertàries, entrant en sintonia amb aquella forma de vida que volen rebutjar, acaben sent capturades i contribueixen a la fabricació de subjectivitats afins al projecte neoliberal. Ens hem arriscat a argumentar que, més que caminant junt amb

²² Entenem “econòmic” en el sentit d'aconseguir majors i millors resultats amb menors inversions, siguen aquestes personals, financeres o afectives.

²³ Per a una major discussió sobre l'emprenedoria com a pedra angular del projecte neoliberal, veja especialment Sylvio Gadelha Costa, *Biopolítica, governamentalidade e educação, Belo Horizonte, Autêntica, 2009*.

²⁴ Alfredo Veiga-Neto, "Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo", en André Márcio P. Favacho; José Augusto Pacheco; Shirlei Rezende Sals, *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões*, Curitiba, CRV, 2013, p. 155-175.

²⁵ Contra aqueixa coneguda formula del "publish or perish", típica del productivisme acadèmic i de la "Fast Science", s'oposa actualment el moviment de la "Slow Science".

²⁶ Fa ja prou de temps, aquesta paraula s'usa en el sentit d'un desencant enfront de les condicions de treball, manifestada com una síndrome típica que ocorre a aquells que, a l'engrescar-se amb l'atenció dels altres i de si mateixos, se senten impotents, despersonalitzats i en permanent divisió (amb els altres i amb si mateixos). Per a Schaufeli i Enzmann hui aqueix és el principal problema dels professionals de l'educació. Wilmar Schaufeli i Dirk Enzmann, *The burnout companion to study & practice: a critical analysis*, Londres, Taylor & Francis, 1998.

el neoliberalisme, aquestes noves subjectivitats fins ara es posen al servei del projecte neoliberal. En aqueixa cadena, la Universitat es col·loca hui com la major fàbrica de subjectivitats adaptades i promotores del neoliberalisme. I això no ocorre només per a les institucions (anomenades) d'elit; aquelles més compromeses amb els interessos de les classes populars exerceixen aqueix paper, perquè pràcticament totes privilegien, entre els seus alumnes i professors, la flexibilització i la performativitat, tot en nom d'una major capacitació per a l'autoemprenedoria.²³

Però tal estat de coses va més enllà de les pràctiques pedagògiques acadèmiques: les relacions que la Universitat manté amb les instàncies governamentals i amb els (anomenats) sectors productius es pauten fortament pels criteris de performativitat, flexibilització i, sobretot, competitivitat. Com un de nosaltres va argumentar,²⁴ els deliris avaluatius —que hui alimenten, controlen i esclavitzen professors, alumnes i administradors, consumint-los l'energia i bona part del temps que podria ser dedicat a l'ensenyança, a la investigació i a l'extensió universitària— són la manifestació més explícita d'aqueixa aposta en favor de la performativitat i de la competitivitat. És justament a partir d'ací que s'estableix una vida acadèmica pautada pel productivisme, obedient a la famosa regla del "publique o perisca".²⁵ Més enllà d'aquesta regla, no es poden oblidar les al·legories bíbliques de la "multiplicació dels pans" i "és donant que es rep". En el primer cas, tenim la pràctica no rara de transformar un simple resultat d'investigació en diverses publicacions, cadascuna d'elles reunint diversos autors. En el segon cas, tenim els acords tàcits de referències encreuades: "jo el cite molt si vos-té també em cita molt".

La recerca neuròtica que cadascú té en el sentit d'augmentar i reforçar els seus currículums a costa de la pròpia salut i de la vida familiar, la intensificació del treball i la forta i feroç competència acadèmica, pareixen créixer exponencialment, món enfora. És ben sabut que les conseqüències de tot això són l'estrés, el cansament, el *burnout*,²⁶ els conflictes cruels en els ambients de treball i, molt sovint, l'allunyament entre companys. La ironia està en el fet que, en bona part, són els propis professionals les víctimes per tot això que s'encarreguen de crear i alimentar tals situacions perverses sobre si mateixos.

Aquestes constatacions nostres no assumeixen, per endavant, un juí de valor sobre allò que està en joc. Encara que es tinguin crítiques agudes al neoliberalisme, és necessari tindre clar que la descripció i l'anàlisi no poden assumir una sentència *a priori*. La valoració és sempre necessària i pot animar-nos a la resistència, així com a moure'ns al llarg de les problematitzacions. Però cap juí de valor ha de ser assumit prèviament, com a punt de partida per a les nostres anàlisis i les nostres crítiques, sota pena de deprecier els nostres arguments i, amb això, debilitar les nostres resistències.

Una última observació: així com ocorre amb altres instàncies de la vida social —com, per exemple, és el cas de les polítiques i pràctiques d'inclusió, en què tots han



d'estar inclosos, sols que en graus distints—²⁷ el poder adaptatiu de les racionalitats liberal i neoliberal es mostra immens. Especialment en el neoliberalisme, és immensa la seua capacitat de refer-se, resignificar-se i ajustar-se contínuament, davant de qualsevol canvi. Més enllà d'això, del caràcter vampiresc del projecte neoliberal resulta que aquest col·loca a favor seu i en el seu propi benefici diferents pràctiques socials, culturals, econòmiques i polítiques creades en altres llocs i els horitzons de sentit i objectius del qual, no rarament, li són diametralment oposats.

De tal versatilitat sense escrúpols i parasitària del neoliberalisme ve bona part de la seua força. Recorrent a l'expressió de Touraine,²⁸ si volguérem combatre, disminuir o així mateix anul·lar la submissió de la Universitat als constrenyiments imposats pel neoliberalisme, haurem d'abandonar els discursos dominants i buscar, en noves fonts, altres ferramentes analítiques que ens capaciten a la crítica, a la resistència i a la contraconducta. Esperem haver deixat clar que és en aqueix sentit que ens movem en aquest text.

Bibliografia

- BAUMAN, Zygmunt (2005), *Modernidad y ambivalência*, Barcelona, Anthropos.
- (2002), *Modernidad líquida*, Barcelona, Fondo de Cultura Económica.
- DEBORD, Guy (2003), *A sociedade do espetáculo*, eBookLibris. Acesso em 5 de novembro de 2013: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>
- DELEUZE, Gilles (1991), *Foucault*, São Paulo, Brasiliense.
- (1992), *Conversações*, Rio de Janeiro, Trinta e Quatro.
- FABRIS, Elí Henn; Klein, Rejane Ramos (org.) (2013), *Inclusão e biopolítica*, Belo Horizonte, Autêntica.
- FOUCAULT, Michel (2006), “Les techniques de soi”, en Michel Foucault, *Dits et Écrits IV* (1980-1988), París, Gallimard (versió electrònica), p. 783- 828.
- (2006A), “Postface à “L'impossible Prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIXe siècle”, en Michel Foucault, *Dits et écrits IV* (1980-1988). París: Gallimard (versió electrònica), p. 35-37.
- (2008), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2008A), *Nacimiento de la biopolítica*, Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- GADELHA COSTA, Sylvio (2009), *Biopolítica, governamentalidade e educação*, Belo Horizonte, Autêntica.
- HARDT, Michael; Negri, Antonio (2003), *Império*, Rio de Janeiro, Record.
- KANT, Immanuel (1962), *Réflexion sur l'Éducation*, París, Vrin.
- (1996), *Sobre a Pedagogia*, Piracicaba, Unimep.
- LAZZARATO, Maurizio (2008), *La fábrica del hombre endeudado*, Madrid, Amorrortu.
- LOPES, Maura Corcini; Fabris, Elí Henn (2013), *Inclusão & Educação*, Belo Horizonte, Autêntica.

²⁷ Per a més detalls, veja Alfredo Veiga-Neto; Maura Lopes, “Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión”, en Ruth Cortez-Salcedo; Dora Marín-Díaz (comp.), *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*, Bogotá, IDEP, 2011, p. 105-122. Maura Lopes; Elí Henn Fabris; Rejane Ramos Klein (org.), *Inclusão & Educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2013. Elí Henn Fabris; Rejane Ramos Klein (org.), *Inclusão e biopolítica*, Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

²⁸ Alain Touraine, *Penser autrement*, París, Fayard, 2007.

- LOPES, Maura Corcini; Veiga-Neto, Alfredo (2015), Policies of social action and inclusion and current Brazilian tension, Lisboa, *Sisyphus – Journal of Education*, v. 3, n. 3, p. 38-59, ISSN 2182-9640.
- MORAES, Antônio Luiz; Veiga-Neto, Alfredo (2008), “Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível”, en *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Florianópolis, UFSC, p. 1-18.
- SCHAUFELI, Wilmar; Enzmann, Dirk (1998), *The burnout companion to study & practice: a critical analysis*, Londres, Taylor & Francis.
- TOURAINE, Alain (2007), *Penser autrement*, París, Fayard.
- VEIGA-NETO, Alfredo (1996), A ordem das disciplinas. *Tese de Doutorado*, Porto Alegre, UFRGS. Acesso em 2 d’outubro de 2016: <http://www.michelfoucault.com.br/files/TESE%20Alf%20completa%20-%20edi%C3%A7%C3%A3o%20econ%C3%B4mica%20-%2022ago16.pdf>
- (2000), “Espacios que producen”, en S. Gvirtz, (org.) *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, p. 195-212.
 - (2002), “Espaço e currículo”, en Alice Casemiro Lopes i Elizabeth F. Macedo (org.), *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*, Rio de Janeiro, DP&A, p. 201-220.
 - (2008), “Crise da modernidade e inovações curriculares. Da disciplina para o controle”, en *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, p. 141-150.
 - (2010), “Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación”, Trad. Carlos E. Noguera, *Educación y Pedagogía*, Medellín (Colômbia), v. 22, n. 58, sep-dic, p. 213-235.
 - (2013) “DELIRIOS AVALIATÓRIOS: O CURRÍCULO DESVIA PARA A DIREITA OU UM FAROL PARA O CURRÍCULO”, en André Márcio P. Favacho; José Augusto Pacheco; Shirlei Rezende Sales, *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões*. Curitiba, CRV, p. 155-175.
- VEIGA-NETO, Alfredo; Lopes, Maura Corcini (2011), “Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión”, en Ruth Cortez-Salcedo; Dora Marín-Díaz (comp.), *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*, Bogotá, IDEP, p. 105-122.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2008), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica.



Pedagogia crítica i decolonial en els temps de Trump

Entrevista a Peter McLaren realitzada per Pablo Cortés-González

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



En el panorama internacional vivim en una etapa convulsa pel que fa a les polítiques socials i educatives d'estil neoconservador i els discursos socials respecte a les minories ètniques, identitats i migració. Quin paper està jugant en aquest sentit EUA? I, tot i que encara puga ser prompte per a valorar, quina opinió t'ofereix el trànsit discursiu i polític de l'Administració Obama a Trump?

He sigut profundament crític amb tots els presidents dels Estats Units des que vaig emigrar de Canadà a Estats Units en 1985. De 1953 a 1959, el president republicà Dwight D. Eisenhower va ajudar a derrocar el govern iranià, democràticament triat, a través dels esforços de la CIA. Tenim l'enderrocament per part de la CIA del primer ministre Mohammad Mossadegh a Iran. Les mateixes tàctiques de la CIA es van utilitzar en el Congo, Guatemala, Indonèsia i Egipte, que més tard van servir com a model a Vietnam, Guatemala, Cuba, Afganistan i Nicaragua. Tot açò es pot comprovar en multitud de fonts. Els Estats Units han instituït i normalitzat la “guerra de baixa intensitat” com la seua política exterior. Pense, per exemple, en la campanya d'Obama dels drons; els efectes han sigut devastadors.

Els atacs amb drons d'Obama al Pakistan, no sols es van dirigir a ciutadans a títol individual, sinó també van apuntar a aquells que intentaven assistir i rescatar els ferits, incloent-hi els que van assistir als funerals dels que havien sigut recentment assassinats. Obama, estant en la presidència, ha empresonat i deportat a milers d'immigrants indocumentats cada any, va recolzar programes massius de vigilància i va ser extremadament dur amb els denunciants.

En definitiva, era un president neoliberal, amb certa consideració per la classe treballadora. Va ser el campió de la classe capitalista transnacional. Per descomptat que des dels anys huitanta, el neoliberalisme —desenvolupat en els fluxos financers, la privatització dels serveis públics, el desmantellament dels sistemes de benestar social i el creixement de les zones de salaris baixos en tot el país—, ha estat fermament assentat als Estats Units. Des de mitjans dels anys setanta, observem taxes de natalitat més baixes i augments més lents de la productivitat. A mesura que passava el temps presenciem menys ocupació i major desigualtat. La recessió va seguir a la recessió.

He seguit el treball del meu amic William I. Robinson durant més d'una dècada. Robinson aporta algunes anàlisis rellevants sobre la crisi econòmica actual, que es repeteixen —en distint grau— de les anteriors. He rescatat aquestes mateixes idees en altres entrevistes. En primer lloc, assenyala Robinson que des dels anys huitanta hi ha una correlació directa entre l'escalada de les desigualtats global i l'alliberament dels mercats mundials, la desregulació, el lliure comerç, etc. Segons Robinson, aquest és un fet empíric que desmenteix les afirmacions neoliberals. Com a testimoni de l'increïble avanç de les desigualtats, trobem en els informes d'Oxfam —publicats cada gener sobre anys anteriors i coincident amb les reunions del Fòrum Econòmic Mundial (WEF meetings) en Davos—, dades prou dramàtiques dels desajustos dins i entre els països en tot el món.

En segon lloc, assenyala Robinson que els països que han registrat les majors taxes de creixement i prosperitat d'aquesta era neoliberal, són precisament els que no han seguit la prescripció neoliberal de la desregulació i la retirada de l'Estat, en particular de Xina.

Robinson assenyala una altra qüestió important. El tercer element és que històricament els països que s'han industrialitzat i desenvolupat, mai ho han fet a través de polítiques de lliure mercat, ni Estats Units, ni Europa, ni Japó i ara tampoc Xina. Tots han seguit una intensa intervenció estatal per a orientar les forces del mercat, els sectors públics, la protecció de la indústria, etc. En altres paraules, trobem correccions històriques entre el desenvolupament i el rebuig de les polítiques neoliberals i, en canvi, cap evidència històrica per a recolzar les polítiques neoliberals.

I, finalment, Robinson testifica que molts altres activistes ambientals han afirmat que estem a la vora d'un holocaust ecològic, com ho confirma el 97% de les evidènci-

es científiques, i que qualsevol salvació requereix una intervenció massiva dels estats per a redirigir (si no suprimir) les forces del mercat, la qual cosa és un anatema per als liberals i neoliberals. Inclús si es demostra que el neoliberalisme augmenta el creixement, que no ho fa, el tipus de creixement no regulat que genera està creant un estrall ecològic. Utilitzant una dada empírica, Robinson sosté que en les últimes dècades del neoliberalisme, hi ha una correlació directa, d'una banda, entre el capital alliberador i els mercats del control i la regulació estatal i pública, i, d'altra banda, un augment real de les emissions de gasos d'efecte d'hivernacle i la destrucció ambiental.

Així, els nostres esforços s'han enfocat en la lluita contra la crisi de la globalització capitalista des dels anys huitanta. Ara hem tingut l'arribada d'un protofeixista cum bonapartista amb el nom de Donald Trump, que s'aprofita de la inmisericòrdia i la desesperació de la gent pobre i treballadora, i fingeix ser el seu salvador. Tant Bonaparte com Trump van usar la retòrica del nacionalisme i el malestar racial i ambdós van prometre portar els seus països de nou a la seua antiga glòria. Trump és un demagog, un nacionalista i algú a qui jo anomenaria la supremacia blanca, capitalista, misògina, egocèntrica (després de Freud), i que és expert a crear bocs expiatoris, especialment els mexicans i els musulmans. Aquests punts envien un missatge molt clar als americans blancs, de la mateixa manera que el missatge de Bonaparte va ressonar clar al llaurador: El problema és el proletariat urbà i els seus líders socialistes! Trump es pinta com l'enemic de la globalització neoliberal i Hillary Clinton com la seua campiona. Inclús hi ha hagut alguns esforços recents per a comparar la lògica del trumpisme amb la del peronisme en l'Argentina i inclús amb la del «chavisme» a Veneçuela.

Crec que açò és una interpretació superficial del peronisme i del «chavisme» i encara més superficial en els seus intents de vincular aquestes ideologies i pràctiques polítiques amb Trump. En el cas del president Hugo Chávez, a qui vaig tindre el privilegi de conèixer tant al Palau de Miraflores com en el seu programa setmanal de televisió *Aló Presidente!*, mentre treballava per la causa bolivariana a Veneçuela, comparar el trumpisme amb el «chavisme» és un insult al record de Chávez. Chávez clarament va ser seriós a l'hora d'ajudar els pobres, i no havia nascut, com Trump, amb una cullera d'argent en la boca. Va créixer en el barri; i estava disposat a defensar les classes treballadores i els llauradors contra tot pronòstic. Em pareix que les preocupacions de Trump per les classes treballadores eren part d'una xarada magistral per a aconseguir ser elegit.

És important recordar que la política exterior i domèstica dels Estats Units sempre ha estat impulsada per la lògica de l'economia neoliberal administrada per mitjà d'una mètrica de mercat macrofísica de poder i un conjunt de tàctiques de govern que sotmet tot al seu pas a un procés de monetització, i que simultàniament trans-

forma en forma de mercaderia tot i a tots dins del nostre univers social. Inclús les esferes no generadores de riquesa com la salut, l'exercici, el ball i l'elecció d'entreteniment se sotmeten a la tecnocràcia del mercat, mentre que tota la vida social i cultural es converteix en allò que valdrà en el futur; és a dir, pel seu “valor especulativament determinat” a mesura que es tornen a convertir en manifestacions de sang, ossos i cartillags del capital humà si es jutja per la “marca” que ha sigut creada per la producció social de la nostra força de treball que es genera en condicions aïllades al nostre fer. Així que contra Obama plantejem preguntes: Com anirem més enllà d'una nova narrativa d'esquerres, de redistribució i de defensa dels serveis públics? Com podem alçar i dirigir un paradigma social i polític antagònic al neoliberalisme? Com poden transferir-se les formes del poder popular des de baix a un nou bloc històric? Com ens recomponem en un front unit anticapitalista? Trump és un fals populista, un bonapartista.

La persona que més em preocupa és Steve Bannon. El nomenament de Trump més perillós de tots és, al meu entendre, el de Steve Bannon, assistent del president i estrateg cap del govern de Donald Trump —i l'apocalíptic resident de l'Ala Oest— i anteriorment president executiu de la dreita de l'“alt-right *Breitbart News*”, qui ha admés obertament admirar a Dick Cheney, Darth Vader i Satanàs. Bannon porta a la Casa Blanca un grotesc i gangrenós culte al *Gemeinschaft*. El seu objectiu és desconstruir “l'estat administratiu”, però els seus intents estan sent soscavats pel que alguns crítics han anomenat “l'estat profund”, un tipus de govern a l'ombra, sobre el qual Dwight Eisenhower va advertir el poble nord-americà. Eisenhower es va referir a l'estat profund com el “complex industrial militar”, però ha estés els seus tentacles des de l'època d'Eisenhower. Bannon segueix religiosament les interpretacions pseudocientífiques d'historiadors aficionats i desacreditats, William Strauss i Neil Howe, que creuen que estem en la cua d'un cicle històric de la història americana (aquests són cicles predicibles de quatre parts, dels quals Strauss i Howe el denominen Quart Torn i es basen en una sèrie d'arquetips generacionals —els artistes, els profetes, els nòmades i els herois— durant els quals sorgirà un heroi/líder conegut com el Campió Gris, figura d'un home fort messiànic per a evitar la destrucció dels Estats Units i la civilització judeocristiana i occidental. Si Trump està d'acord amb la cosmovisió de Bannon (que aparentment sembla així), i si el mateix Trump creu que ell és el Campió Gris (coneixent a Trump, això no seria molt difícil d'imaginar), la presidència de Trump podria estar en el seu camí final cap a una batalla apocalíptica i omnicida amb les forces de “l'Islam radical” i Xina. En 2016, Bannon va fer aquest comentari al biògraf de Reagan Lee Edwards: “Anem a la guerra en els Mars del Sud de Xina en els pròxims cinc o 10 anys, no?” Encara que sent aïllacionista impertinent, Bannon pareix posseir la seua recent influència per a persuadir Trump i per a ajudar a forjar la seua cosmovisió en el propi model. Trump és profundament susceptible als addictes a la conspi-

ració com Bannon, i menys propens a respondre als crits d'abandó de les famílies induïdes per un sistema de capitalisme d'austeritat brutal que ha patit una dramàtica pèrdua d'ingressos des de la Gran Recessió, mentre que els ingressos de les famílies enriquides augmenten.

Bannon s'ha referit repetidament a una novel·la francesa racista dels anys 70, *El campo de los santos* de Jean Raspail, per a explicar la seua cosmovisió. El llibre, una vegada lloat per William F. Buckley, descriu la presa de possessió de França i Occident pels anomenats immigrants del tercer món que van portar a la destrucció de la civilització occidental. En 2013, Bannon va elogiar el senador Joe McCarthy de la fama de "McCarthyism", i ha comparat la infiltració comunista d'Amèrica durant la Guerra Freda a una invasió ideològica per part de la Germandat Musulmana en l'actual Washington DC.

Tal influència és la de Bannon, que pareix estar venent les seues opinions extremes sense ser rival per a "l'estat profund" —el complex militar-industrial, Wall Street, les agències de seguretat nacional, la CIA, la Seguretat Nacional i els Comitès de Defensa i Intel·ligència del Congrés—.

Com afecta aquest canvi de discurs i la seua necessària implicació en les polítiques socials cap als sistemes i models educatius?

Com he dit moltes vegades, no estic interessat a fer que l'educació siga més efectiva, eficient, o de bon funcionament, o reeixida. Ja és prou reeixida. Però, què l'està fent tan reeixida? Aqueixa és la pregunta que turmenta aquesta generació i a totes les generacions anteriors. En la seua forma actual, l'educació té èxit a crear les condicions de possibilitat perquè el capitalisme es reproduïsca. El meu treball com a educador crític és pertorbar aquest procés i ajudar a redirigir el propòsit de l'educació a reconstruir una alternativa socialista i democràtica al capitalisme. Al llarg dels anys, Glenn Rikowski, altres educadors marxistes i jo mateix, hem afirmat enèrgicament que l'educació ha sigut comercialitzada i està involucrada en un mercadeig molt especial, en la força de treball i en la seua producció social. La força de treball té el potencial de crear més valor del que es necessita per a mantindre i reproduir-se, i per aquesta raó se situa realment com la base de la producció capitalista. L'educació s'interessa en la forma de valor de la mercaderia i també, per descomptat, en la producció social de la força de treball.

I com Rikowski i jo hem observat, les escoles estan interessades a fabricar i reforçar les habilitats, atributs personals i altres atributs de la força de treball dels estudiants com treballadors potencials, com a part de l'enfortiment del procés de treball capitalista en si. Rikowski assenyala que les formes preses com a part de la producció social de la força de treball seran contextualment específiques pel que fa a les qüestions de temporalitat, ubicació, pràctiques institucionals i qüestions semblants. Aquest

procés de producció, que intenta integrar els estudiants en les institucions educatives i en la societat en general, està sempre enredat en antagonismes i contradiccions socials a mesura que les escoles continuen disciplinant els estudiants per a desenvolupar determinats atributs de poder de treball per a l'augment del capital, per a les necessitats dels canvis i formacions dins del mercat capitalista. La força de treball té un valor d'ús particular per al capital, ja que la seua transformació en treball per part del treballador o estudiant crea la plusvàlua que el capital necessita per a alimentar-se. Les institucions educatives exigeixen el compliment com un atribut específic de la força de treball de l'estudiant, ja que el capitalisme necessita agents amb tipus específics de qualitats que puguin romandre desconcertats per les formes en què ajuden el capital a créixer i expandir-se.

La utilització de la força de treball per part dels capitalistes exigeix l'aquiescència a un cert tipus de formació o pedagogia, que podria descriure's com una pedagogia de la domesticació, ja que l'educació adquireix una determinada forma de producte. El mercat global està inundat de corporacions, assistides per un radar semblant a un vampir per a detectar els beneficis, ja que tracten d'expandir el mercat de l'educació en llocs geopolítics vulnerables.

Trump va nomenar Betsy DeVos, una rica, conservadora i cristiana campiona de la indústria de l'escola xàrter de milers de milions de dòlars (i, com a punt d'interès, germana d'Erik Prince, fundador de la infame empresa militar privada que va fer titulars internacionals al setembre de 2007 després que els seus Operatius van abatre 17 civils iraquians, incloent-hi un xiquet de 9 anys en la Plaça Nisour de Bagdad). El vicepresident Mike Pence va trencar un empat en la nominació de DeVos i va entregar el futur dels nostres fills a una dona de negocis que planeja radicalment desmantellar l'educació pública. El senador Steve King d'Iowa va introduir recentment la HR 610, *The School Choice Act*, un projecte de llei dissenyat per a eliminar l'Acta de Primària i Secundària de 1965, que va ser part de la "Guerra contra la Pobresa" de Lyndon B. Johnson, i representants de Maryland, Texas i Arizona que es van unir a la porga proposada. La HR610 usará fons federals per a crear "subvencions en bloc" amb l'objectiu d'usar-les per a distribuir una part dels fons als pares que decideixen matricular el seu fill en una escola privada o ensenyar els seus fills a casa en compte de bronzejar-se en una escola. També disminuiria seriosament els estàndards nutricionals per a esmorzars gratuïts destinats a xiquets pobres.

Ja els mestres han sigut castigats per mostrar cartells "multiculturals" que tracten de fomentar el respecte a la diversitat. Recentment, es va ordenar als mestres de l'Escola Secundària Westminster en el comtat de Carroll, Washington, que retiraren cartells pro diversitat que havien col·locat al voltant de la seua escola, i que representaven dones llatines, musulmanes i negres. Els mestres van ser acusats de ser anti-Trump o estar "polititzats". La pròxima vegada que algun "expert" educatiu et diga

que se suposa que l'ensenyança és —o podria ser— neutral, no els cregues! Només el 4 per cent del sistema escolar del comtat de Carroll s'identifica com a minoria. Algú se sorprén? La hipòtesi oculta que subjau a tals posicions és la proposició que els actes d'alabança de la diversitat i la inclusió són d'alguna manera independents de la idea de seguretat nacional. La lògica pareix suggerir que els cartells que elogien la diversitat i la inclusió han de ser contrarestats per quelcom que suposadament representa un sentit oposat: la guerra de Trump contra els immigrants indocumentats. Què ha sigut de la professió d'ensenyar quan no podem mostrar la diversitat racial i ètnica en les parets de les nostres aules?

Si la diversitat, la inclusió i l'acollida dels immigrants és, suposadament, un dels pilars sobre els quals es va construir Estats Units? Llavors, la lògica d'aquesta prohibició en si mateixa és repressiva, no neutral. Però ens ha d'ensenyar alguna cosa. Ens ensenya que un altre pilar de la cultura nord-americana és el ritual de boc expiatori dels immigrants. Un sistema democràtic que obté un avantatge per a tots els immigrants és un sistema que obté un avantatge per a tots nosaltres. L'administració Trump, al contrari, exhibeix un *bellum omnium contra omnes* —la guerra de tots contra tots—, posició en què els immigrants no són benvinguts i obtenen un avantatge de seguretat per a una població que ha oblidat les seues pròpies arrels immigrants.

Oblidar les nostres arrels és una de les conseqüències de prohibir els llibres. A penes mesos després que Trump guanyara les eleccions, la legislatura de l'estat d'Arkansas va introduir un projecte de llei per la representant Kim Hedren —HB1834— que intenta prohibir a les escoles públiques de l'estat l'assignació de llibres o un altre material escrit per l'autor i historiador Howard Zinn, possiblement l'historiador nord-americà més important de l'esquerra. El projecte de llei prohibeix qualsevol de les obres de Zinn escrites entre els anys 1959 i 2010 per a ser utilitzades en les escoles públiques o en escoles públiques amb matrícula oberta. En 2013, l'exgovernador republicà d'Indiana, Mitch Daniels, va intentar extraure tot el treball de Zinn de les aules de tot Indiana. Daniels és ara president de la Universitat de Purdue. Recentment, DeVos va publicar una declaració sobre universitats històricament negres (HBCUs): aquestes institucions eren “vertaderes pioneres pel que fa a l'elecció de l'escola”. Açò només mostrava la ignorància arrogant de DeVos sobre el context històric que rodejava la creació d'institucions històricament negres d'ensenyances superiors. Els col·legis i universitats històricament negres no van ser creades per lliure elecció, com afirma DeVos, sinó perquè els negres d'aquella època, que abans eren esclaus, no tenien opcions. Amb Trump, estem descobrint que el valor de les accions de les ‘universitats privades amb fins lucratius’ ha augmentat des de la seua elecció i des de la seua promesa de desmantellar les regulacions federals.

Aquestes universitats amb fins lucratius són institucions educatives legítimes només de nom. En realitat, són poc més que fàbriques de somnis destinades a fer que

els seus inversionistes i gerents siguen rics. Es venen agressivament als militars. Un grup de treball organitzat per Trump explorarà noves formes de desregular l'educació superior nord-americana. Serà dirigida per Jerry Falwell, Jr., un evangelista i president de la universitat cristiana evangèlica, Liberty University, que va generar 600 milions de dòlars d'ingressos en 2013. Pel fet que és una institució religiosa i tècnica—ment una institució no lucrativa, no paga impostos sobre els seus ingressos. Falwell i institucions com la seua es beneficiaran enormement si les regulacions federals se suspenen sota l'administració de Trump. Quina meravellosa Universitat és aquesta! L'administració de Trump buscarà en ella, una institució model.

La Liberty University ensenya els estudiants que la Terra només existeix des de fa alguns milers d'anys i que els dinosaures i els sers humans van viure al mateix temps —tal vegada van ser entrenats com a mascotes?—. Jerry Falwell Jr. insta els seus estudiants a portar armes ocultes al campus (per descomptat, han d'obtenir els permisos en primer lloc, però això no és molt difícil) perquè puguin protegir-se ells mateixos i els seus companys contra els terroristes islàmics. Però tot açò pareix tindre sentit en un món on l'excés de capital amb excedents simultanis de sobreapropiació i dificultats de valoració, són responsables del deteriorament de les condicions econòmiques, laborals i ambientals del 99% de la població. Especialment ara amb la presidència de Trump, una “guerra contra el treball” està en marxa a nivell nacional i internacional, i la manera de comprometre una guerra contra el treball és privatitzant les escoles.

L'economia mundial no és una presa de decisions cooperativa o col·lectiva, sinó que s'ha convertit en una economia política de depredació: el capitalisme d'austeritat que ha creat precaris més que proletaris, que viuen sota la inseguretat financera i és aquesta inseguretat utilitzada pels capitalistes com a forma de control sobre la força de treball. Com han assenyalat Peter Hudis i altres marxistes, hui el desbordament del capital no pot trobar fàcilment retorns màxims (la crisi de la valoració del capital), per tant, l'excés de capital es transforma en una crisi financera política—ment permesa. Hem vist l'economia convertir-se en una forma de capitalisme de casino: el fetitxisme de preus confon el creixement dels preus de venda amb el creixement del valor real; generant-se enormes apostes sobre les fluctuacions del mercat. En última instància, el món financer controla la producció, la premsa, la política i, per descomptat, l'educació. L'Imperi s'ha convertit en una forma de vida. En la terra de Trump, les escoles es convertiran, més que mai, en escoles de l'Imperi.

Els estudis culturals a Llatinoamèrica es caracteritzen pel seu caire crític cap a la cultura hegemònica. D'una banda, cap a on hauria de dirigir-se el camp dels estudis culturals per a representar una opció de transformació a Llatinoamèrica? D'altra banda, com plantejes la relació cultura-educació? quines serien les línies sobre les quals hauríem

d'obrir el debat o continuar debatent sobre aquest tòpic? quins serien els temes emergents?

Totes aquestes són excel·lents preguntes. No conec bé els estudis culturals a Amèrica Llatina, així que intentaré abordar la majoria de les qüestions que planteja en una resposta. Sóc un gran admirador de Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano, Buenaventura de Sousa Santos i, especialment, d'Enrique Dussel. He après molt dels pensadors llatinoamericans, que han sigut traduïts a l'anglès, ja que el meu espanyol és vergonyosament roí. Actualment estic treballant en el camp de la teologia de l'alliberament, sobretot de la tradició llatinoamericana. Treballo des de la perspectiva de la teologia de l'alliberament, com a catòlic i com a marxista. Açò no pareix molt inusual a Amèrica Llatina, però als Estats Units no és comú.

Després de tot, l'administració Reagan va intentar destruir la teologia de l'alliberament, mitjançant la formació d'esquadrons de la mort, propaganda i altres mitjans subversius. No necessita recordar-los els horrors que s'han produït a Xile, Guatemala, El Salvador, Argentina, Brasil i altres països llatinoamericans, a les mans sagnants dels Estats Units, el país que continua sent la major amenaça per a la pau mundial. Els teòlegs de l'alliberament, els sacerdots i les monges, van ser assassinats i els llauradors van ser assassinats en nombres difícils d'imaginar. El Papa Francisco s'ha abalanzat sobre la porta, encara que siga lleugerament, per a donar a la teologia de l'alliberament un poc d'aire. El Papa Francisco no és un seguidor de la teologia de l'alliberament, sinó més aïna algú que està molt en sintonia amb La Teologia de la Gent. Comparteix moltes similituds amb la teologia de l'alliberament. El meu enfocament també ha sigut l'humanisme marxista, des de mitjans dels anys noranta, i el treball de Raya Dunayevskaya en particular.

El marxisme i el catolicisme han tingut una interessant història col·lectiva. La meua perspectiva crítica, o allò que denomine “multiculturalisme revolucionari”, continua sent part del meu treball, igual que la busca d'una pedagogia descolonitzadora. No obstant això, a mesura que aquest treball es va expandir als Estats Units, sempre vaig sentir que la “tesi d'interseccionalitat” minimitzava l'impacte de la globalització capitalista, almenys la forma en què aquesta teoria es va desenvolupar a Amèrica del nord. Vaig començar a concentrar-me en el treball de Fanon i, més tard, en la invenció de la raça blanca durant el període de plantocràcia colonial en Virgínia. Per a mi, el capitalisme sempre va ser el centre de les meues investigacions. Però també hi ha el perill d'avançar massa en la direcció oposada: reduir la raça a la classe. Als Estats Units s'està tornant un poc més acceptable parlar de classe. Els enfocaments nord-americans al multiculturalisme des dels anys 80, es van centrar en tòpics, principalment, sobre la raça i la igualtat d'oportunitats i els resultats educatius.

Per descomptat, els educadors marxistes van parlar de les formes radicalitzades i sexistes d'explotació capitalista, però en les escoles d'educació, la discussió sobre in-

terculturalitat o multiculturalisme va estar dirigida principalment al respecte a la diversitat i a la diferència i la lluita per trobar i celebrar la seua identitat ètnica. Açò no va ser un problema en el que ve sent; no obstant això, no va haver-hi pràcticament cap intent de vincular el racisme a les relacions i forces de la producció capitalista transnacional. Crec que els problemes de racisme i de ràbia antiimmigrant poden atribuir-se a la polarització social mundial vinculada al fenomen de la sobreacumulació capitalista, a la sobreexplotació de les nacions perifèriques i als intents de la classe capitalista transnacional de sostindre el guany per mitjà de la militarització, l'acumulació, l'especulació financera i el saqueig de les finances públiques. També pot ser rastrejada històricament a epistemologies de la violència i vinculada als genocidis provocats per la invasió i colonització de les Amèriques i l'existència dels Estats Units com un "Estat colonitzador", com ja Grosfoguel i altres han argumentat.

Ací, la violència pot ser considerada com fundacional per a la lògica cartesiana de l'epistemologia occidental, com la veritat universal sobre la qual tots els nostres enteniments del món han de confiar. Tal violència pot veure's a través d'una sèrie d'estructures institucionals, incloent-hi l'educació i, en particular, a través d'enfocaments "banca-rris" de l'ensenyança que impedeixen el diàleg i, per tant, privilegien l'epistemologia occidental, ometent i esborrant sistemàticament altres cosmovisions. De fet, Paulo Freire sosté que el diàleg produeix necessàriament epistemologies basades en posicions socials particulars. No és sorprenent que les condicions històriques que ens han portat a un lloc de dominació occidental estiguen vinculades a relacions socials "no dialògiques", com sosté Grosfoguel. Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Aníbal Quijano i altres pensadors decolonials han argumentat de manera convincent que l'*ego cogito*, que subjau al concepte de modernitat de Descartes, va reemplaçar a l'anterior perspectiva cristiana dominant per una concepció secular, com la política monolítica i sense equilibri del coneixement, atribuïda principalment a l'home blanc europeu.

La suposada separació i superioritat de la ment sobre el cos de l'*ego cogito* estableix un sistema de coneixement dissociat del posicionament del cos en el temps i l'espai i aconsegueix una certesa de coneixement —com si habitara un univers solipsista— mitjançant un monòleg intern aïllat de relacions socials amb altres sers humans. Aquest *ego cogito* no va caure sobtadament del cel; va sorgir de les condicions històriques i epistèmiques de la possibilitat desenvolupada a través de l'*ego conquiro* (et conquiste, per tant, sóc), i el vincle entre els dos, és l'*ego extermino* (t'extermino, per tant, sóc). Grosfoguel i Dussel sostenen que l'*ego conquiro* és el fonament del "Ser Imperial", que va començar amb l'expansió colonial europea en 1492, quan els blancs van començar a pensar en si mateixos com el centre del món perquè havien conquistat el món. L'*ego extermino* és la lògica del genocidi/epistemicidi que media el "jo conquiste" amb el racisme/sexisme epistèmic del "jo pense", com el nou fonament del coneixement en el món modern/colonial.

Segons Grosfoguel, aquests quatre genocidis estan interrelacionats i “constitutius de les estructures epistèmiques del món modern/colonial” i del privilegi epistèmic masculí occidental, i podem veure vertaderament aquests genocidis reflectits en la fundació dels Estats Units, en particular en la massacre dels pobles indígenes, la tracta transatlàntica d’esclaus i en els juís de bruixes de Salem. He sostingut que la seua història genocida ha sigut reprimida en l’inconscient estructural dels Estats Units. Ara bé, també crec que la violència pot explicar-se eloqüentment a través de l’obra antropològica de René Girard, específicament el seu treball sobre el desig mimètic; no obstant això, ara no és el moment d’aprofundir sobre Girard, ja que ens desviariem un tant de l’objectiu de l’entrevista.

Per descomptat, estic feliç per açò!. Els atacs contra immigrants no blancs per part dels euroamericans han augmentat, i de manera molt discernible, l'elecció de Trump ha fet que tals atacs siguin més freqüents. No obstant això, sí que hi ha moviments d'esquerra cada vegada majors a Amèrica del Nord, com *Black Lives Matter* i *Idle No More*. Tenim a Podemos a Espanya, a Grècia a Syriza i a Sinn Féin a Irlanda i no hem d'oblidar l'elecció de Jeremy Corbyn com a líder del Partit Laborista a Anglaterra. Però com Perry Anderson ha assenyalat, els moviments antisistema de la dreta encara toquen la vora en els de l'esquerra. I les forces de producció no estan a punt de canviar sense lluitar. Els treballadors migrants no estan disposats a renunciar. Les forces de producció —l'impuls expansionista del capitalisme d'austeritat actu-

al— no estan dirigides a millorar les vides de les persones, sinó que estan destinades a augmentar; és l'acumulació de capital la que ha portat a una concentració obscena de riquesa i a un planeta a punt de la destrucció. Llavors, no hem de tirar a terra algunes d'aquestes forces de producció si aquests mateixos agents de les forces de producció tenen el control del procés de producció i reproducció democràticament? No tenim llavors que reconfigurar el productivisme en el capitalisme actual basat en l'autoactivitat del productor? I no hem de fer açò com un esforç transnacional? No estic discutint que no fem cas de les lluites locals, per descomptat que aquestes són importants. Però, de què serveix tractar de convèncer els capitalistes que aborden el patiment dels pobres i els oprimits, mentre el capitalisme continua operant i, per la seua mateixa lògica, explotant tota la humanitat treballadora? Hem de reconèixer que hem d'anar més enllà del capitalisme si esperem aconseguir una vertadera igualtat i un major desplegament de poders i capacitats humanes; si realment volem crear les condicions de la possibilitat per a una autèntica interculturalitat. La pregunta que ens hem de fer és: Com suprimir la producció de valor del treball assalariat? Hem d'anar més enllà de la intervenció estatal en l'economia, ja que açò no és socialisme. La intervenció estatal en l'economia (encara que resulta important com a respir temporal), no impedeix el valor productiu del treball, la mà d'obra alienada. De fet, el capital és una relació social del treball abstracte, i és precisament el capital com a relació social la que ha de ser transcendida. Sens dubte, aquest és el repte per a tots nosaltres.

Enfrontar-se als aparells ideològics de l'Estat (que també tenen pràctiques coercitives com la no promoció i sistemes de privilegi per a qui segueix les regles) i als aparells repressius de l'Estat (que també són coercitius en tant que asseguren ideològicament la unitat interna i l'autoritat social via patriotisme i nacionalisme), no és una tasca fàcil. Hi ha disjuncions i desarticulacions dins i entre diferents espais socials de la superestructura i hem de treballar dins d'elles, en els espais dels sistemes legals i ideològics, perquè puguin transformar-se en els interessos de la justícia i economia social.

La lluita és multifacètica. Necessitem protegir els recursos de la naturalesa per a les generacions futures; protegir els ecosistemes i ajudar la biodiversitat; recolzar una economia basada en la comunitat i una democràcia de base que incloga formes participatives i directes, que incorporen pedagogies antiracistes, antibel·licistes, antisexistes i antihomòfobes que respecten la diversitat i treballen des d'una perspectiva postpatriarcal. Hi ha moltes perspectives teòriques que els mestres poden extraure dels estudis de discapacitat crítica, estudis culturals, etnografia crítica, teoria feminista, teoria crítica de la raça, teoria postcolonial i del treball de la nova "Escola decolonial", que precisament treballa des de la premissa següent: la necessitat de lluitar contra la "colonització del poder".

A més, en relació a allò que estic dient, la teologia de l'alliberament ofereix una font tremendament rica d'enteniment del poder estatal com una forma de "pecat so-

cial”. Els poderosos i profunds escrits del jesuïta mexicà José Porfirio Miranda, poden ser d’una il·luminació incommensurable. El seu treball se centra en el comunisme en la Bíblia i en les ensenyances de Jesús. Aquesta obra, crec, ha de tindre prioritat, ja que les esglésies evangèliques estan proliferant en tot Estats Units, i ofereixen interpretacions bíbliques que estan dissenyades per a fomentar i reproduir la lògica de l’imperi i la colonització del poder. El que açò significa per a mi com a educador, està animant els mestres a convertir-se en intel·lectuals públics transdisciplinaris que es dediquen a allò que Henry Giroux ha anomenat la “pedagogia pública”. També crec que els mestres poden aprendre molt de la Revolució Bolivariana a Veneçuela i en la tasca de convertir-se en “pedagogs públics”. La revolució fa els educadors crítics, tant com els educadors crítics fan la revolució. Com ens va ensenyar el Che, les revolucions produeixen subjectivitat i agençament simultàniament (estètica, ètica i ideològica) amb les noves relacions socials de producció. Jo la denominaria com a “agència protagonista”. Un mitjà per a construir un futur radicalment nou.

Crec que és important trobar una teoria més “activa” del coneixement alliberador. No podem tindre una política activa construïda sobre una teoria passiva del coneixement —Paulo Freire ens va ensenyar això—. Aquest és un dels principals problemes. L’altra qüestió pedagògica és l’enfocament en “l’experiència”. La idea ací és que només els més oprimits de la societat poden parlar. Sí, crec que la revolució ha de vindre de baix, però també crec que podem convertir-nos en aliats en la lluita per la justícia social. Només s’aprén de les experiències que es tenen! No pots ensenyar res a ningú. Només es poden crear contextos i espais perquè les persones aprenguen. Aqueixa declaració sona un poc redundant, però porta un poc de saviesa. Ho vaig escoltar per primera vegada pel gran educador dels Apalatxes, Myles Horton. L’experiència mai parla per si mateixa. Sempre sorgeix de contextos conflictius i sistemes de mediació, estructures i relacions socials. Creure que l’experiència està plenament present en si mateixa, oculta als sers humans el fet que els homes i les dones són els mateixos creadors de fets socials que envolten la raça, la classe, el gènere, la sexualitat, les discapacitats, la identitat, etc. I ací llavors, no es troben raons consistents per les quals s’accepte la naif, però potser històricament inevitable, il·lusió de la inviolabilitat i persistència d’aquests fets socials com a veritat. No obstant això, al mateix temps, necessitem més que principis abstractes per a lluitar per la justícia social, com els que guien els currículums antiracistes i antisexistes o els procediments ecològics per a viure en harmonia amb el planeta. També hem de desafiar i transformar aqueixes circumstàncies materials aparentment més enllà del nostre control, i açò significa desenvolupar una pedagogia de l’alliberament, una pedagogia de la insurrecció.



Paulo Freire
INSTITUTE
INSTITUTE

Buscar...

Mi Cuenta

PORTADA TIENDA

SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



EL PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



DAVID Y GOLIAT. LA PRIMAVERA DE LAS ECONOMÍAS DIVERSAS.
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



APRENDIENDO CON PERSONAS ADULTAS
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72

COLECCIONES

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

Instituto Paulo Freire de España

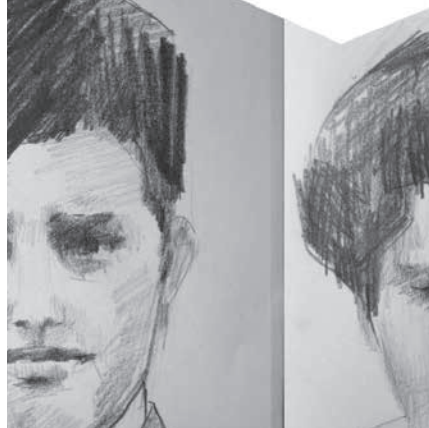
Apdo. de correos 76
46800 Xàtiva

NUESTRAS WEBS

Instituto Paulo Freire
Rizoma Iberoamericano

[Portada](#) [Información Legal](#) [Protección de Datos](#)

Desarrollo @ grupowebmedia



dialogica

La Troca, una escola comunitària de formació de persones adultes

La Troca



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

Unes persones

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

Unes persones, com tantes d'altres, amb experiència professional, que porten anys treballant en entitats sense finalitat de lucre, en serveis municipi-

pals o autonòmics, que han viscut les dificultats amb què es troben moltes persones, que han conegut les riques cultures d'aquí i d'allà i han fet un procés inicial d'intercanvis culturals, que han empatitzat amb elles, que s'han enriquit, que han patit, que s'han sentit sovint impotents davant les injustícies, amb ràbia i amb indignació, que han rigut i han celebrat festes juntes.

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

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

En definitiva, unes persones com tantes d'altres, som les que hem iniciat l'escola comunitària de formació permanent que anomenem La Troca.

Unes necessitats, unes possibilitats

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

Als barris de Sants no hi ha escola de persones adultes. Això fa que la formació en competències bàsiques acadèmiques no estigui coberta, però en canvi hi ha un ric teixit associatiu de tot tipus: veïnal, social, polític, cultural i de lleure per a persones joves i adultes. Per tant, hi ha necessitats i possibilitats. No obstant això, els recursos culturals sovint no arriben a determinats sectors de la societat per la seva pròpia invisibilitat bidireccional, que és causa i efecte de la llunyania d'aquests sectors dels batecs de la societat i les seves propostes. També s'exclouen moltes veïnes i veïns del barri titulades o no titulades, quan perceben que l'oferta formativa existent no respon als seus interessos i necessitats per viure i actuar socialment.

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

La segona raó seria que, al menys a Barcelona, les entitats de tota mena, sovint per necessitats logístiques, es comporten com a ens aïllats, de manera que la fórmula “teixit social” resulta eufemística. Metafòricament podríem parlar d'un bosc en què cada espècie d'ocells mira per la seva família, l'alimenta i protegeix, al marge de les altres espècies. La Troca va començar el seu camí fent un estudi sobre les propostes formatives del barri i, a continuació, va proposar un procés participatiu molt concorregut per entitats i persones del territori, que pretenia que afloressin les possibilitats formatives existents i, important, el coneixement que el veïnat tenia de la seva existència. Per tant, què hi ha —no cal doblar ofertes—, què hi manca en l'aspecte formatiu, i què demanarien persones i entitats al nou embrió d'entitat. Però, ¿quines garanties té la nova entitat de no convertir-se en una nova espècie d'ocells que ha arribat al bosc? Garanties cap a menys que s'aconsegueixi, com es pretén, una gestió comunitària del projecte.

Caldria afegir un tercer objectiu de futur que estava previst en els somnis inicials: col·laborar amb les altres entitats per ordinar un teixit formatiu consistent al barri. Podem dir que l'objectiu de futur comença a viure en present. Les paraules claus d'aquest objectiu són xarxa, filat o trama col·laborativa amb aquelles entitats i persones que, en principi, atensem una mateixa població.

Un projecte definit que es va definint

Creiem que qualsevol formació és formació en valors. De Freire, com de la majoria dels pedagogs, vam aprendre que l'educació mai no és neutra, fins i tot quan no parlem de valors ens estem comunicant valors: drets humans, drets de la Terra, drets

de les minories, dret a la llibertat d'opinió i d'expressió, dret a la igualtat de gènere, respecte actiu de les postures diferents i de les diversitats... Però tots aquests drets i valors creiem que no s'han de presentar en teoria, sinó a partir de la realitat. Parlar de la realitat ens connecta amb el pensament crític, que entenem que significa ajudar-nos mútuament a passar de les “visceralitats” a les raons, raons argumentades que permeten pensaments diversos, conviccions diferents obertes a la falsació: una cosa és veritat, mentre no deixa de ser-ho.

El projecte té un altre ingredient iniciàtic. És un projecte de formació en competències bàsiques *per a la vida i la transformació social*. I això per nosaltres representa competències en la lectura i la comprensió del món, competències per a la vida intrapersonal i interpersonal, competències ciutadanes i socials, competències transprofessionals, competències acadèmiques bàsiques. Totes aquestes competències tenen components universals i locals. És des del territori que s'han de definir i concretar amb la participació de la ciutadania i les entitats del barri, amb la participació de totes aquelles persones que assisteixen als nostres cursos i tallers, amb les aportacions de totes aquelles que els dinamitzen, siguin contractades o voluntàries.

Per això un altre eix, a més dels valors i les competències bàsiques *per a la vida i la transformació social*, és la participació. Vam començar el nostre camí, com hem dit, demanant a veïnes i veïns i a les entitats del barri, amb 5 sessions de treball, que ens ajudessin a construir un mapa de les ofertes formatives i de les necessitats no cobertes a Sants. A la segona sessió, l'objectiu era concretar quines són aquestes competències bàsiques *per a la vida* de la població adulta. A la tercera, vam treballar els elements clau de la metodologia que facilita que les persones adultes aprenguem d'una manera satisfactòria. A la quarta, vam intentar posar sobre la taula quina xarxa socioeducativa hi ha als barris de Sants i què hi pot aportar La Troca. La darrera sessió la vam dedicar al retorn de totes les aportacions recollides. Ens vam trobar amb una magnífica acollida i participació d'entitats, veïnes i veïns expectants.

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

Tothom al llarg de la vida pot i necessita aprendre coses. Sovint cal trencar la vergonya d'explicitar la manca d'un coneixement concret quan la cultura social suposa que l'hauríem de saber. Però ajuda a trencar-la quan les entitats creen un clima obert, dinàmic, amable. Un clima on aconseguim prendre consciència de que to-

tes sabem coses, que totes podem ensenyar. Aquesta convicció íntima de que totes podem ensenyar sovint és anomenada “apoderament” personal. És posar a la pràctica un intercanvi de coneixements operatiu. Potser no domino les matemàtiques, però sóc excel·lent modista; ensenyo català, però cuino fatal; necessito aprendre anglès, però puc arreglar qualsevol aixeta. *Ensenyar a i aprendre de* és són exercicis transitius si es donen les condicions adients. Tots aquests aprenentatges a nivells elementals són competències bàsiques *per a la vida*: els més acadèmics són valorats per la societat, els més pràctics són sovint menystinguts, però tots són competències bàsiques.

Valors, competències bàsiques *per a la vida i la transformació social*, participació, intercanvi de coneixements. No deixen de ser paraules altisonants de declaració de principis. Després, la realitat i les possibilitats són les que són i es fa el què es pot. Ja ho sabem. Però intentem que aquests principis ens continuïn guiant en aquest camí iniciat i ens agradaria que, de tant en tant, ens obliguessin a aturar-nos i preguntar-nos, ¿per on anem?, ¿anem bé?

Ens deixàvem un altre o uns altres eixos programàtics: l'acollida, la mediació i l'orientació formativa. Tot projecte de joves i persones adultes ha de ser acollidor quan s'arriba i mentre ens trobem juntes. Amb tothom, amb les persones participants i amb les persones dinamitzadores. L'acollida, com a eix permanent de l'acció educativa, més d'una vegada significa orientació sobre nous estudis, nous cursos, noves possibilitats que se li poden descobrir a la persona o/i, si cal, dirigir-la als serveis socials. A Barcelona hi ha força punts d'orientació juvenil, però no existeixen o són desconeguts punts d'orientació adulta. Quan acollim o quan fem cursos o tallers espontàniament fem aquesta tasca, però ens agradaria poder-la estructurar i oferir-la estructurada, a La Troca.

Tot projecte implica també una organització. Volem que La Troca sigui pública i gratuïta. Si parlem de competències bàsiques, creiem que cal parlar de gratuïtat. Defensem que qualsevol persona jove o adulta té dret a accedir a una formació en competències bàsiques per a la vida, gratuïta i per tant pública, és a dir, finançada a través dels impostos. Gratuïtat no significa que no puguin existir altres formes d'ingressos econòmics, com les aportacions de persones sòcies, espònsors o col·laboració econòmica de les persones participants en les despeses de material didàctic sempre que puguin. Però cobrir les despeses de personal i funcionament ordinàries ha de ser necessàriament un compromís de les institucions públiques amb el projecte, per donar estabilitat i projectivitat a l'escola i garantir l'accés a la formació de qualsevol persona que ho necessiti.

Tenim experiència de treballar en entitats *subvencionades* públicament. Rebutjàvem aquesta possibilitat perquè significa una inseguretat permanent, una despesa de temps ingent en la cerca i gestió creativa de les subvencions i, finalment, una sub-

missió dels projectes a les prioritats polítiques dels gestors administratius, sense poder participar en la determinació d'aquestes prioritats, només indirectament i genèricament a través del vot quadriennal. Però... hem hagut de començar a través de subvencions. Ho entenem, entenem la situació actual, però confiem que no s'allargui i sigui només el punt de partida: el punt d'arribada de La Troca ha de ser assolir la gestió pública-comunitària.

Uns primers passos eufòrics i vacil·lants

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

El projecte no ha nascut de dalt abaix, en aquest cas s'haurien previst els recursos necessaris. Ha nascut de baix a dalt, majoritàriament de veïnes i veïns del barri. El projecte era encoratjador, ¿però tindria èxit en la pràctica?, ¿respondria a necessitats reals?. Les persones que ho impulsàvem teníem arguments, l'havíem viscut, sabíem de la necessitat i la conveniència, però calia demostrar-ho. Amb aquesta pressió i aquest convenciment, en un espai de la Lleialtat Santsenca on se'ns acull generosament, hem començat a posar en marxa l'escola.

Portem un semestre. Hem implementat formacions molt diverses, com ara eines per a la supervivència domèstica (economia, costura), salut i nutrició, memòria i agilitat mental, informàtica bàsica, tallers per aprendre a utilitzar el mòbil i les xarxes

socials, hem pogut muntar un aula d'informàtica d'ús públic amb donacions d'ordinadors, laboratoris d'expressió artística (música i plàstica), passejades per conèixer el barri i els seus recursos, drets laborals i socials, un grup específic d'empoderament de dones, activitats lúdiques i assemblees i, per descomptat, alfabetització amb persones immigrades i aprenentatge inicial de les nostres llengües, amb molta assistència.

Hem atès prop de 400 persones. Uns tallers han tingut més èxit i d'altres no tant. Però en conjunt, ho hem de dir, estem molt satisfetes per com s'ha desenvolupat aquesta prova pilot. Hem constatat que el mitjà de difusió que té més èxit en les formacions en competències bàsiques és el boca-orella i aquest mitjà demana temps. Per ser una proposta que comença, valorem que la quantitat de gent atesa, la nombrosa participació de persones col·laboradores (vora 40) fonamentalment gent del barri però també de fora, la demanda de la nostra aportació en jornades i en mitjans de comunicació, ha estat tan nombrosa que sovint ens mig desbordava. S'ha creat una expectativa important, per això hem titulat aquest paràgraf com d'uns primers passos eufòrics... però vacil·lants.

Amb espais cedits generosament, però insuficients per poder ampliar l'oferta, amb contractacions insuficients per afrontar aquest volum de feina, amb la bona acollida de la major part de gestors municipals però sense acords concrets, el futur es mostra amb dos components ambivalents, per una banda la seguretat que el projecte obrirà amb nova força al setembre, que continuarà, però per una altra amb la incertesa dels recursos. La nostra proposta és una conveni de gestió comunitària amb el municipi, amb participació de persones i entitats del barri i de representants municipals en la seva gestió, conjuntament amb la comunitat educativa de l'escola. Tot és possible.

Volem ampliar l'oferta amb més formació acadèmica bàsica, com a part de la formació bàsica *per a la vida i la transformació social*, però això requereix més espai, més persones contractades, seguir les normatives establertes que, en aquests moments i amb els mitjans que tenim, o no ens és fàcil o ens és impossible. Però amb el temps es farà, si aconseguim un espai més gran a Can Batlló, si aconseguim ampliar l'equip... Si aconseguim consolidar La Troca.

Unes reflexions prospectives des del coneixement del passat

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

La majoria van nàixer impulsades pels moviments veïnals que demanaven llars d'infants, escoles infantils, però també escoles de persones adultes, perquè sabien

que la incultura que havia deixat la dictadura no ajudava els veïns i veïnes a trobar el seu espai personal a la societat, ni ajudava el veïnat a aconseguir les seves reivindicacions de serveis públics, ni la gestió pública dels serveis. Escoles de persones adultes i territori eren vies de doble direcció. La implicació del i en el territori en molts casos representava la normalitat quotidiana.

A Catalunya la reivindicació d'escoles públiques de persones adultes, de qualitat i gratuïtes, va ser una reivindicació majoritària per assegurar la seva continuïtat amb contractacions públiques. Alhora es comptava amb les col·laboracions voluntàries, per ampliar els serveis i airejar els cercles tancats on poden caure les organitzacions funcionaries.

La Troca recorda aquests orígens. Té l'avantatge que ja coneix les derives per on han passat els centres oficials de formació de persones adultes. La institucionalització a Ensenyament posa l'accent lògicament en les competències bàsiques acadèmiques, competències que condueixen a titulacions inicials o que obren perspectives a titulacions posteriors. Les competències bàsiques *per a la vida i la transformació social* han anat quedant difuminades.

Coneixem, doncs, els orígens i ens n'identifiquem, però el clima social no és el mateix de fa quaranta anys. La societat ha canviat, les il·lusions s'han esvaït en nombrosos sectors i seguint la tònica hi ha hagut un desencís en moltes institucions formatives, ja que són part de la societat. La Troca contempla les competències bàsiques *per a la vida i la transformació social* com un repte. Tem el cant de les sirenes que fa encallar i enfonsar els vaixells que passen a prop de les costes del temps, però amb la il·lusió dels inicis esperem sortejar els esculls. Hem creat una comissió de seguiment del projecte, on hi ha persones i entitats dels barris de Sants i persones externes, que van verificant des de fora el procés i assessorant La Troca sobre possibles derives. No és fàcil, però ho trobem imprescindible.

Amb aquesta convicció i la determinació de continuar aquest projecte incipient, hem recollit ja el suport de més de 50 entitats i col·lectius de Sants al manifest «La Troca en perill» que es pot llegir a latrocasants.org

fotografies



Seminari: educació popular, acció sociopolítica i ciutadania, 2005



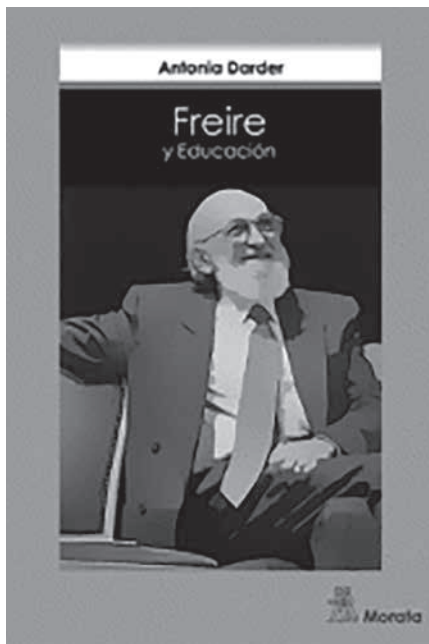
Seminari: educació popular, acció sociopolítica i ciutadania, 2005

Freire y educación

Darder, Antonia
Editorial Morata



Esta obra es una invitación de Antonia DARDER para considerar a Paulo FREIRE, un humanista, educador e intelectual revolucionario comprometido con una educación sustentada en la esperanza, el amor, la justicia y la democracia; un ser humano comprometido en todos los momentos de su vida con la emancipación de las personas más marginadas y con la meta de generar una educación alejada de sus dimensiones represivas y de la violencia con la que se instrumentaliza la educación bajo el capitalismo. La autora realiza un exitoso esfuerzo para que su trabajo sea fiel a la filosofía e intenciones de Paulo FREI-



RE, a fin de involucrarnos, extender y reinventar su ideario pedagógico de una manera que potencie nuestras propias vidas y prácticas, como individuos y como seres comunales. Y nadie mejor para iluminar la grandeza y posibilidades del pensamiento freiriano que Antonia DARDER, una intelectual y activista comprometida con las clases sociales populares y con las luchas de los pueblos colonizados y oprimidos. Tanto su trayectoria vital como su valioso trabajo en el ámbito de la educación, le sirven para dialogar con Paulo FREIRE con rigor, pasión y cariño, buscando la razón de ser de una propuesta educativa que es el resultado de

una constante interacció i compromís amb les dures realitats amb les que viví compromès tota la seva existència. El treball que DARDER ha fet amb diversos documents, diaris i notes mai abans publicats, li ha permès de ser el més fidel possible a allò que Paulo FREIRE pretendia quan deia: “Espero que al menys el meu llegat perduri: la meua confiança en el poble i la meua fe en els homes i en les dones, i en la creació de

un món en el qual serà més fàcil amar”. En un moment històric de enorme insolidaritat, de injustícies creixents, d'autoritarisme i de fanatisme, és quan se valoren obres com aquesta que contribueixen a posar de manifest la gran actualitat de un dels autors fonamentals de tots els temps en educació: Paulo FREIRE. L'anàlisi de Antonia DARDER està destinat tant als especialistes que coneixen l'obra

de Paulo FREIRE, per poder contrastar les seues interpretacions, com a persones que intenten familiaritzar-se amb aquesta fructífera filosofia de l'empoderament i de la concientització, i, d'aquesta manera, tenir una visió de major abast sobre les enormes possibilitats d'una educació alliberadora.

Reiventando Freire

Moacir Gadotti; Martin Carnoy, Organitzadors

Editorial: Instituto Paulo Freire, Lemann Center/Stanford Graduate School



Reinventant Freire és el resultat d'una obra col·lectiva que compta amb la contribució de més d'un centenar de persones. Però hi ha moltes altres ‘persones’, com va dir Freire, que no figuren en aquest llibre i que formen part de les accions, projectes, fòrums, reunions, xarxes, moviments i publicacions d'aquesta organització i/o moviment relacionada, mediatra i emancipadora. No es mencionen aquí, però són presents en la seua absència... i formen part d'aquesta



història en moviment que és la posada en marxa de pràctiques de llibertat.

Els i les autors/es de les aportacions d'aquest llibre han estat convocats per publicar —amb l'ocasió dels cinquanta anys de la publicació de *Pedagogia de l'Oprimat* de Paulo Freire— alguns dels seus textos més sentits sobre la seua trajectòria personal i pedagògica al costat de Paulo. Alguns van ser participants i socis en projectes de treball al seu costat. Altres

reconeixen relacions de profunda amistat durant dècades. I tots/es testimonien la influència del pensament i de les pràctiques freireanas en els seus itineraris formatius com a educadors i investigadors.

Cada capítol és una reflexió sobre els plantejaments més rellevants de l'obra de Freire, tant pel que fa proposta pedagògica crítica, capaç de suscitar un canvi paradigmàtic en l'educació llatinoamericana, europea..., com de l'impacte que aquesta va generar en la vida personal, professional i política de seus autors/es. En aquest sentit, podem dir que aquest és un llibre que reconeix en Freire una matriu nutricia per pensar sobre la història recent i els desafiaments

dels/de les educadors/es per a contribuir a la construcció de societats justes i igualitàries.

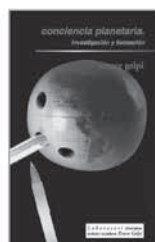
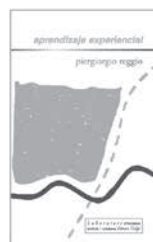
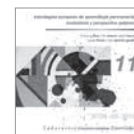
El llibre és també una aportació al re-observar la historicitat del compromís social i polític dels/de les educadors/es des dels anys seixanta del segle passat, dels itineraris de la rebel·lia pedagògica durant les dècades repressives de les dictadures militars, així com els projectes de transformació social que han protagonitzats els moviments socials d'alliberament i aquells que posen en l'agenda pública les demandes feministes, ecologistes, de drets humans, indígenes i d'igualtat de gènere.

Freire va fer de l'educació el camp d'un moviment sociocultu-

ral, pedagògic, ètic i polític en el qual tots i totes les persones i comunitats poguéssin dir la seua *paraula*, comprendre el *món* i desenvolupar accions singulars i/o col·lectives per democratitzar la societat, en el sentit de la distribució social del poder i dels sabers. Freire va tenir consciència que els/les educadors/es són subjectes cocreadors, fecundants i els va confiar, fins a la fi dels seus dies a la terra, la tasca de mobilitzar i inventar paraules amb poder.

Juntes, reinventem i seguirem reinventant Freire i la resta de pràctiques emancipadores... així com la 'educació de nosaltres mateixos, en comunitat.

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

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

Butlletí de subscripció

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

Cognoms _____ Nom _____

Telèfon _____ Professió _____

Direcció _____

Ciutat _____ DP _____

FORMA DE PAGAMENT

Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

- Ordinària 30 € (24+6)
- ☐ Recolzament 60 € (54+6)

☐

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 613000053687

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe
- Q25. Històries de vida i emancipació
- Q26. La formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent
- Q27. Entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes
- Q28. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes
- Q29. Pedagogies de llibertat, memòria i condició humana
- Q30. Aprenent amb les persones adultes educandes i educadores
- Q31. Educació de persones adultes i interculturalitat
- Q32. Promoure, acompanyar i crear a la praxi de l'educació permanent
- Q33. Autoformació, creació i transformació social
- Q34. La investigació com a praxi pedagògica i educativa: itineraris de coneixement i acció en la FPA
- Q35. Desigualtats socials, ciutadania i formació de persones adultes
- Q36. Promoure, proporcionar i crear metodologies novadores –relacionals, dialògiques, participades...– en la formació de persones adultes
- Q37. Educació, polítiques i ciutadania. Freire actual
- Q38. Nous reptes per una formació de persones adultes en l'actualitat

Revista semestral
Hivern 2018 · Núm. 39-40
12 €



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



L'Ullal Edicions

Q

