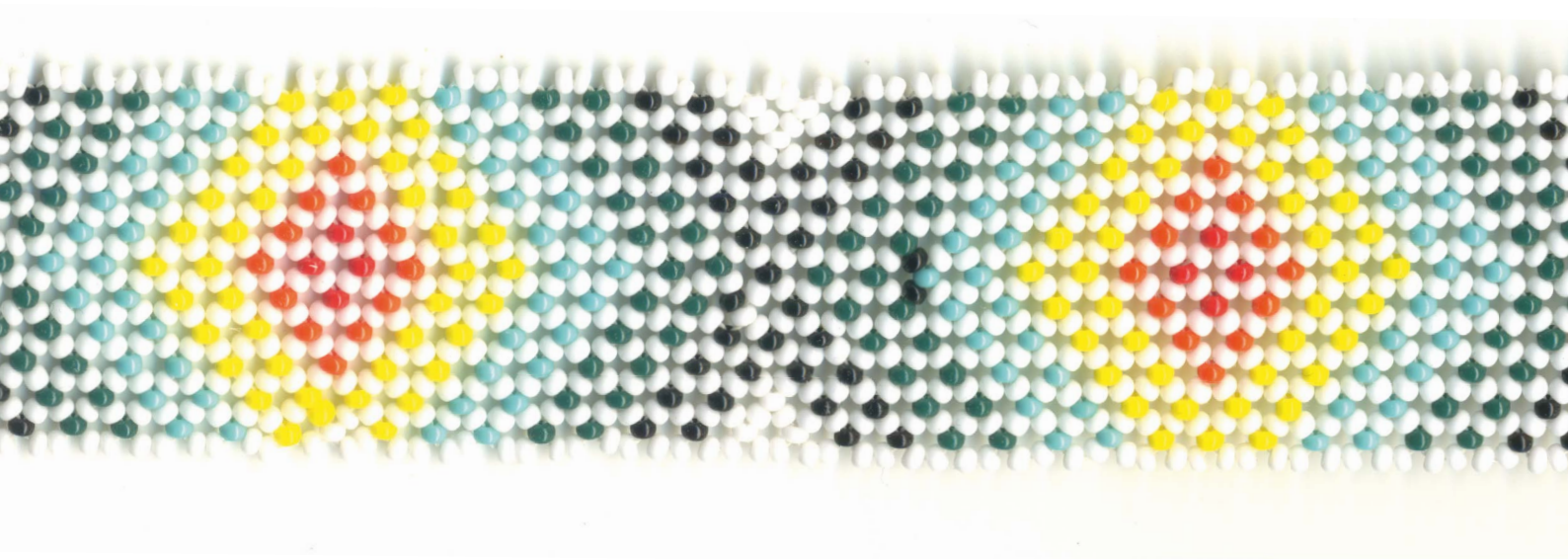




**L'educació i la formació de persones adultes:
perspectives de present i futur**



Quaderns d'Educació Contínua

**L'educació i la formació de persones adultes:
perspectives de present i futur**

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), Licinio C. Lima (UMINHO),
Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel
(MSU), Francesc Hernández Dobon (UV),
Francisco Gutiérrez (ULASALLE), Anna
Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL),
Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau,
Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG),
José Clovis Azevedo (Centro Universitário
Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel
Carrillo (UVIC), 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. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@gmail.com

ISSN: 1575-9016

ISSN: 2605-1796 (internet)

Dipòsit legal: V-5125-2000

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

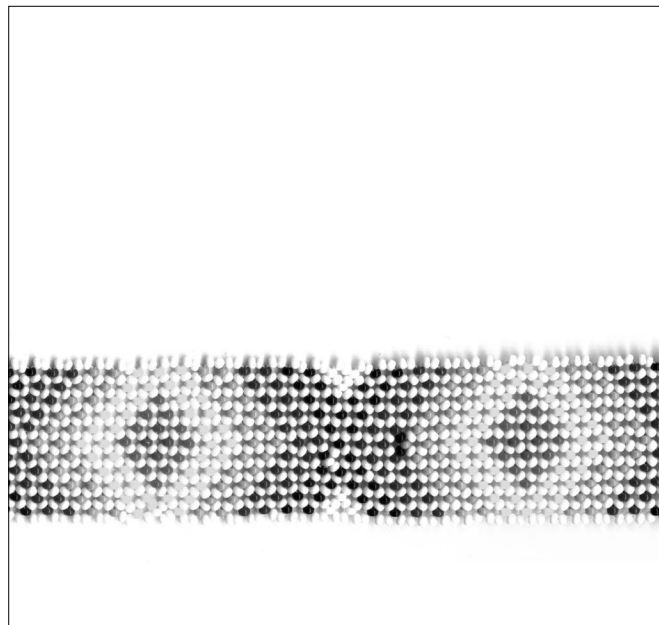
(Quaderns d'Educació Contínua
no es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.)

 **Associació de Persones
Adultes Participants**
CPFFA FRANCESCBOSCHIMORATA


L'Ullal Edicions


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

Quaderns d'Educació Contínua ☆ 41



Títol: Polsera amb greca

Autora: desconeguda

Tècnica: teixit artesanal

Dimensions: variables

Any: 2015

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

Estratègies participatives per a la formació d'una ciutadania crítica

Auxiliadora Sales Ciges • 5

Al vent, la cara al vent

Eduardo Carbonero • 11

Desconstruint les pràctiques educatives en la formació de persones adultes:

narrativa, investigació i aprenentatge

Analía E. Leite Méndez • 23

El moviment de l'aprenentatge i l'aprenentatge de moure's

Anna Gómez i Mundó • 30

contínua

Educació comunitària-popular i pedagogia del comú: itineraris, tensions i empremtes freirianes

Jorge Osorio Vargas • 37

persones, territoris i experiències

Activa la llengua. Treball sobre les actituds lingüístiques dels adults

Margalida Barceló i Maria Josep Carrasco • 57

Formació pública d'adults SERVEF: una simbiosi necessària

L. Milagros de Lucas Sanz • 67

Espanyol com a segona llengua per a persones nouvingudes i integració sociolaboral. Programa d'aprenentatge de la Llengua i Cultura del País d'Acollida

Fundació Elche Acoge: Trinidad Urbán i Angeles Rodes Lafuente • 72

El reconeixement d'aprenentatges adquirits en l'experiència en la política d'educació dels adults a Portugal

Carmen Cavaco • 75

investigació

El treball en les economies diverses com a aprenentatge que crea valor

Antonia de Vita • 81

arxiu

dialògica

Històries de literacitat. La lectura i l'escriptura en la vida de persones adultes amb poca escolaritat

Maria de Lourdes Dionísio • 99

fotografia

Escola d'estiu de formació de persones adultes, en moviment (2009) • 109

llibres

Neoliberalismo educativo

Enrique J. Díez Gutiérrez • 111

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.

Cada vegada més, hem anat observant com el projecte certament emancipador de l'educació i formació de persones adultes a les nostres contrades, va esdevenint un projecte, quasi sols programa novament, de les classes dominants —independentment de la seua adscripció ideològica i política— adreçat a les persones joves i adultes més vulnerables i empobrides —potser hui ja una amplíssima majoria de les nostres societats— per controlar les seues indignacions, per conformar-les meritocràticament i, sobretot, mantenir-les, més o menys, entretingudes en una, cada vegada més, fal·laç pugna per una certa mobilitat social que, any rere any, se'ns mostra difícilment viable i que, a més a més, aprofundeix en les constants de desigualtat i exclusió i, per tant, anorreant les d'igualtat d'oportunitat...

Aquestes son algunes de les components de l'actualitat/del present de l'educació i formació de persones adultes, de l'educació permanent... en la immensa majoria de les iniciatives educatives i formatives d'aquest àmbit. Aquestes accentuen aquestes variables i la tendència predominant és conformar les escoles com a *escoles-castells*, amb algunes vel·leïtats i/o eixides opcionals —un cert turisme pedagògic local, unes visites etno-arqueo-lògiques, algunes festes i/o celebracions quasi culturals...— i, a més a més, deslligades de la resta d'iniciatives sociopolítiques, antiracistes, feministes..., sense cap possibilitat-potencialitat de reiniciar mapeigs de la realitat i diagnòstics de la situació socioeducativa, econòmica, cultural...; etc. I, clar, en aquestes escoles-castells els procediments, les metodologies, les didàctiques, els materials, les valoritzacions... un dia i un altre dia, a tothora tal vegada, tenen un fort caràcter feudalitzant i/o fidelitzant de les persones joves i adultes, una empremta autoritària amb contracte de servei o sense, però sempre amb cens, per això son comunitats d'aprenentatge (¿...?)... i permanentment cooptats, unes vegades les persones educadores, sempre les persones educandes i, de vegades, totes dues. Tot plegat produeix, negativament, un procés d'instrumentalització i d'utilització d'aquest teixit social específic (grups, entitats, etc.), incapacitant-lo per a actuar dinàmicament i emancipatòria i, alhora, anul·lant d'aquesta manera el teixit social específic (associacions de persones adultes participants, col·lectius de novació educativa...) i possibilitant l'emergència de col·lectius inoperants però clients i de dinàmiques estamentals corporatives neutralitzadores.

L'horitzó futur, que està sent ací i ara, es mostra amb altres formes i figures: per exemple, tractant que les escoles esde-

vinguen *escoles-ciutadanes* en les quals les persones joves i adultes estiguen al bell mig de les planificacions-programacions de les iniciatives educatives; escoltant, amb atenció afectiva i efectiva, les persones joves i adultes, tot recollint les seues paraules i els seus processos de tornar-se altres; actuant amb sensibilitat i sensitivitat envers les persones i els seus processos..., en presència —sense contracció del temps ni de l'espai, sense distracció...—, en unes accions educatives i formatives que podríem esdevenir la clau de volta d'unes pràctiques de llibertat per ser capaços, persones educandes i educadores, de fer emergir conjuntivament el futur, ara i ací, enfortint les experiències singulars i comuns..., en aquestes escoles-ciutadanes, puix com ens expressa George Steiner: *“Tota experiència modifica la consciència. Sigui subliminar o traumàtic, no hi ha cap esdeveniment psíquic o físicomaterial que no alteri la nostra complexa identitat. (...) Tot i ser desinteressada i tan sovint totalment inesperada (...) la trobada, la col·lisió entre la consciència i les formes significatives, entre la percepció i l'estètica, és de les més potents. Pot transformar-nos...”*

Senzillament i humil, una forma de donar cos al futur-present és definir l'educació permanent com una acció creadora, ancorada en un present que és, simultàniament, passat i per venir i, alhora, aquest present està sempre situat en un territori que és context temporal i, també, espacial, cultural i social... Potser és una de les experiències realment revolucionàries en les quals les persones joves i adultes participem —en un ventall molt ampli de quefers i, sobretot, amb tendències i/o graus de compromís i responsabilitat— en unes accions concretes sobre el terreny en què les tasques bàsiques són, com senyala Gilles Deleuze: *‘desenvolupar les línies d'un dispositiu (...) traçar un mapa, cartografiar, explorar terres desconegudes (...) cal instal·lar-se a les línies mateixes, que no es conformen amb compondre un dispositiu sinó que el travessen i li arrossequen, de nord a sud, d'est a oest o en diagonal’*, la qual cosa ens situa en una dimensió en què veure i parlar, parlar i pensar, pensar i fer, fer i obrar... són les accions que poden tornar-se un treball singular i comú que genera una proliferació de desuniformitzacions i d'emancipacions..., en definitiva, de creacions múltiples que han de suposar sempre la resistència i la recuperació i l'actualització d'una pedagogia de llibertat, antagònica i, un exemple paradigmàtic, és el que podríem fer en les iniciatives d'educació i formació de persones adultes, un treball en xarxa amb altres iniciatives, contra *l'analfabetisme il·lustrat*.



Estratègies participatives per a la formació d'una ciutadania crítica

Auxiliadora Sales Ciges, Universitat Jaume I



Formar part del canvi com a ciutadania crítica

Si entenem l'educació des de principis d'interculturalitat i inclusió, la concebem vinculada al seu territori com agent de canvi, com agència comunitària de lluita contra la desigualtat i d'apoderament personal i vinculació social. Inclusió, interculturalitat, democratització i territorialització constitueixen els eixos sobre els quals s'estructura aquest model educatiu i des d'on es detecten les necessitats que atendre en un món plural i complex (Sales, Traver y García, 2011).

Un dels factors clau per a fer una detecció de necessitats que siga inclusiva i intercultural és la participació ciutadana (Essomba, 2006; Stainback y Stainback, 2011).

Es tracta d'una apel·lació a la integració activa, a la reflexió i la participació des d'un lideratge inclusiu. A més, haureu de formar ciutadans i ciutadanes crítics amb la funció globalitzadora més universal d'un projecte pedagògic que participe del diàleg democràtic, la participació igualitària i el compromís amb la transformació social (Elliott, 2011).

Per formar part de la participació i la transformació social, posen en acció els pressupostos d'una investigació-acció participativa, implicada en el mestissatge de sabers científics i ciutadans que comparteixen la construcció d'una ra-

cionalitat teòrica-pràctica per a la millora educativa. La utilització de les tècniques de diagnòstic social participatiu (DSP) en els contextos educatius i formatius per a joves i adults, permeten avançar en aquest propòsit (Aguirre, Sales i Escobedo, 2014). En el nostre cas, utilitzen el DSP com a eina de transformació (Villasante, 1998) i també com a instrument de «conscientització», que possibilita l'apoderament del ciutadà i el canvi social. L'objectiu principal del DSP és facilitar espais de reflexió col·lectius per a iniciar processos de creixement de participació en accions comunitàries que inclouen detecció de problemes i planificació de solucions. Aquestes dinàmiques permeten que els participants puguin provar la seva pròpia capacitat de producció i execució, els criteris d'acció i que puguin generar un procés organitzatiu col·laboratiu permanent en el temps. D'aquesta manera, es fa necessari mantenir el diàleg i la discussió des de la comunicació horitzontal i el potencial crític i creatiu dels participants.

Aprenentatge situat i participació

La idea de generar propostes d'acció i transformació des de la participació ciutadana implica un plantejament del concepte d'aprenentatge que relaciona context, cultura i acció.

Al nostre món contemporani, caracteritzat per l'excés d'informació, de signes, d'hibridacions culturals i de tots els habitants del planeta, ens plantejem l'educació intercultural inclusiva des de una perspectiva pedagògica no prescriptiva, que busca estratègies educatives a partir de la construcció dels sabers compartits i que entén l'educació com una continua reinvençió de la realitat i la cultura (Sagástegui, 2004). Aprendre implica participar de manera activa en les pràctiques de les comunitats socials, així com construir identitats en relació amb aquestes comunitats, doncs participar en una pràctica no només dóna forma al que fem sinó també conforma qui som i com interpretem el que fem. El coneixement és una qüestió de competència en relació amb certes empreses valorades socialment; i conèixer és qüestió de participar en la consecució d'aquestes empreses compromentent-se d'una manera activa en el món.

Partim del concepte d'aprenentatge situat com a forma de crear significat des de les activitats quotidianes de la vida diària. De igual manera entenen la cultura com a entramat de relacions entre el coneixement i l'entorn on es produeix. Per això, la convivència intercultural produeix situacions autèntiques d'aprenentatge i l'educació consisteix en mirades articulades culturals per a convertir la incertesa en l'ocasió d'aprenentatge.

Així, els processos participatius desenvolupats des d'un enfocament democràtic, intercultural i inclusiu assenyalen la cultura col·laborativa, el lideratge inclusiu, la transformació social i les pràctiques democràtiques com a elements clau que augmenten l'autonomia de la comunitat educativa per gestionar el canvi cap a la idea de una escola inclusiva. Les persones i els col·lectius implicats milloren les seues habili-

tats per a prendre decisions, convertint-se en els protagonistes dels processos de canvi (Paquet, 2011).

Dinamitzant la formació com a procés participatiu

Des de la idea de canvi educatiu, els processos participatius com el DSP enforteixen qualsevol organització a través del reconeixement i presa de decisions dels seus membres, l'anàlisi dels seus problemes i la recerca col·laborativa de possibles solucions, com accions de millora (Kemmis i McTaggart, 2013). L'esquema bàsic d'un procés de millora o d'investigació en l'acció aplicat a la formació dels joves i adults com ciutadania crítica es pot desenvolupar a partir d'estratègies col·laboratives i participatives que permeten (Martínez, 1995):

1. Compartir un imaginari comú i detectar necessitats de canvi (el que ens porta a reflexionar sobre la importància i necessitat del sentit de pertinença i la construcció de comunitat).
2. Planificar propostes d'acció en les quals es deleguen responsabilitats, es distribueix el poder de manera més horitzontal i es tracta de generar una idea de lideratge compartit o distribuït.
3. Acompanyar en l'acció, posant l'accent en la cultura col·laborativa i les pràctiques democràtiques. Ningú s'apropia del projecte, tots tenen el seu espai d'acció i reflexió, es democratitzen les decisions i es generen solucions que tenen com a horitzó el bé comú, l'objectiu compartit.
4. Avaluar els bucles de millora amb processos de valoració participativa i sobretot amb la idea bàsica d'aplicar el coneixement generat en el propi context i, per tant, mobilitzar el coneixement, que és apoderador i transformador.

Si fem un recorregut per les fases del Diagnòstic Social Participatiu, processos que hem acompanyat el grup MEICRI de la Universitat Jaume I, vam començar apropant-nos al context de la pròpia comunitat des d'estratègies de deriva, evitant en el possible les idees pre-concebudes, els prejudicis o els tòpics existents sobre aquesta comunitat. Cal una actitud d'estranyament, de repensar el territori, de reconfigurar des de noves mirades o visibilitzant espais oblidats i ocults. La deriva pel territori ens proporciona imatges subjectives, connexions inesperades, rutes a explorar, relacions psico-geogràfiques com a oportunitats per a reconèixer espais educatius en el context social. Reconèixer el territori i els seus recursos ens permet detectar les necessitats actuals des d'una cultura de canvi sostenible. Significa entendre d'on venim, quina és la nostra història compartida i com gestionar els recursos per iniciar canvis cap al futur sense cremar les energies des-controladament.

En aquest sentit, l'estratègia de la línia del temps ens permet conèixer la nostra trajectòria junts, crear un relat cronològic i simbòlic de la pròpia institució o de la co-

munitat educativa, que posi en evidència la cultura compartida, els senyals d'identitat. Elaborar aquestes línies del temps entre molts, ens ofereix diferents perspectives de quines fites històriques viu cada col·lectiu o persona com a determinants per al canvi.

Així quan arribem a la planificació de l'acció, anem creant xarxes de suport natural, connexions de sabers locals amb els objectius educatius, és a dir, punts de suport sobre els quals construir una proposta. Per afavorir aquestes relacions i xarxes de suport locals, el **mapeig social** ens ajuda a explorar de nou el territori a la recerca de possibilitats, d'oportunitats d'aprenentatge, de llocs i col·lectius amb els quals col·laborar, amb els quals generar projectes, experiències, programes comunitaris. El mapeig permet recuperar el vincle entre les necessitats socials i les respostes educatives, a partir de l'opinió i aportació tant de la comunitat educativa com del veïnat, de la ciutadania en el context més proper, inclosa l'Administració local.

Quan els centres de formació comencen processos de canvi, processos d'investigació-acció participativa, es comencen a escoltar veus que no sempre s'han escoltat de manera autèntica. Els centres que prenen consciència de la seva tasca en la formació d'una ciutadania crítica han anat incrementant la discreta participació dels joves i adults en formació fins a convertir-la en una peça clau del procés de canvi. Així i tot la veu dels joves segueix sent una de les més vulnerables i que cal articular de manera més sensible. Per a això, utilitzem en molts casos la **fotoveu**, la foto-elicítació, la que ens permet treballar de manera creativa i projectiva les imatges creades pels joves, per donar-los veu d'altres maneres, més accessibles, més democràtiques, amb llenguatges més propers als seus pròpies experiències quotidianes. Aquest tipus de dinàmiques els col·loca en plànol d'igualtat com a co-investigadors, que prenen decisions també en el moment de l'acció. Participar i actuar, suposen ocupar l'esfera pública, estar interessat en els assumptes col·lectius.

I és així com l'espai públic s'ocupa, s'intervé, es converteix en espai educatiu. Es fa visible una problemàtica, una reivindicació, un col·lectiu exclòs, amb dinàmiques com el **wallpeople**, un format mural que ofereix als carrers un espai de debat, de llibertat d'expressió i d'activisme social. Ens entronca amb l'artístic, que com a acció transgressora, transforma la nostra mirada, per transformar el nostre context i les nostres creences sobre el que podem arribar a fer. Treballar des de l'art ens permet en molts casos buscar les respostes en lògiques extra-institucionals, extra-curriculars, que desafien les nostres idees prèvies i expectatives. El realment interessant de totes aquestes propostes participatives per a la detecció de necessitats i la posada en acció és la possibilitat de mobilització del coneixement per a la seua aplicació pràctica al context que es vol transformar. Apropiar-se dels sabers, aprendre a comunicar i co-produir coneixement contribueix a la transformació i equitat social (Susinos, 2013).

Així doncs, per desenvolupar pràctiques democràtiques, la participació de la comunitat educativa ha d'anar més enllà del pur formalisme i no ha d'excloure ningú de la creació i recreació de la cultura i del currículum que la concreta (Oliver, 1998). En definitiva, es tracta d'un procés d'indagació col·laborativa que permet modificar la realitat social mitjançant accions socioeducatives globalitzades que emfatitzen el protagonisme dels agents socials de l'entorn amb la dinamització i compromís de la comunitat.

El pas d'una cultura individualista a una cultura col·laborativa té tres elements clau (Traver, Sales i Moliner, 2010):

- a) Assumir el projecte com a propi de tota la comunitat educativa. Viure-ho de forma parcel·lada o identificar-ho més amb un col·lectiu que amb uns altres és una gran dificultat per al diàleg igualitari i la recerca d'enteniment i consens des de la força dels arguments i no del poder.
- b) Pluralitat de veus: respecte, tolerància i empatia. El professorat ha d'aprendre a prendre decisions escoltant totes les veus. Tots els col·lectius i persones són importants si s'integren les seues propostes en un objectiu compartit.
- c) Transparència informativa i avanç des del dissens: la implicació de tota la comunitat educativa requereix estar informats, comprendre la realitat en la seua complexitat per a poder prendre decisions que no sempre són fàcils de consensuar.

La confiança i la co-responsabilitat són fonamentals. Per açò, en la construcció de la ciutadania crítica a través del desenvolupament d'una cultura col·laborativa, s'emfatitza la importància d'aprendre estratègies i tenir recursos per a facilitar l'autoavaluació cooperativa i la presa de decisions democràtica, dos elements clau per a la reflexió crítica i el qüestionament col·lectiu de les pràctiques d'exclusió i racisme (Benjamin, 2002).

Referències bibliogràfiques

- AGUIRRE, A., SALES, A. i ESCOBEDO, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. *XI Congreso Internacional, XXXI Jornadas 49 de Universidades y Educación Inclusiva: "La escuela excluida"*, Castellón, Universitat Jaume I.
- BENJAMÍN, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- ELLIOTT, J. (2011). Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. *Quaderns Digitals.net*, 69, disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?actionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=824&PHPSESSID=7a9abf552f7f16fc53ffe317260%20e6d65

- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona; Graó.
- KEMMIS, S i MCTAGGART, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunitaria y la esfera pública. 361-439. En Norman Denzin y Yvonna Lincoln (coord.) *Manual de Investigación Cualitativa*. Vol III Las estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍNEZ, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie.
- MOLINER, O.; SALES, A. y TRAVER, J.A. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural inclusiva. *Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional. Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar*, pp. 1-13. Fundació Universitat-Empresa. Universitat Jaume I Castellón, España.
- OLIVER, M. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada, en BARTON, L. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 34-58.
- PAQUET, G. (2011). *Gouvernance collaborative: un antimanuel*. Montréal: Liber.
- SAGÁSTEGUI, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39
- SALES, A., TRAVER, J. i GARCÍA, R. (2011) Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.
- SUSINOS, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 120-132.
- TRAVER, J. A., SALES, A., MOLINER, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE (Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación)* 8, (3), 96-119.
- VILLASANTE, T. R. (1998). *Cuatro redes para mejor vivir*, vols. I y II. Buenos Aires: Lumen.

Al vent, la cara al vent¹

Eduardo Carbonero, CEPA Entrevías
Traducció: Iolanda Corella Llopis i Marta Malet Carol



‘Un dels aspectes que observem, ja siga en els cursos de capacitació que hem realitzat i en els quals analitzem el paper de la conscienciació, ja siga en l’aplicació d’una educació alliberadora, és la “por a la llibertat”.’²

Introducció

L'Educació d'Adultes/s (EA) ha de ser un instrument permanent, modern i crític (al llarg de la vida) d'equitat social, en el qual la participació, en totes les seues dimensions, ha de jugar el paper fonamental. L'EA ha de respondre a les necessitats socials amb metodologies i mitjans actuals i apropiats, tot prioritzant les actuacions amb els grups més desafavorits, però sense descuidar a la resta, en grups heterogenis. L'heterogeneïtat és també una característica enriquidora de l'EA. I ha de ser específica en tots els ordres, estructures, organització, temps, metodologies...

En tres apartats intentaré introduir allò que serà el seminari que desenvoluparem a principi de juliol a l'Escola d'Estiu. En el primer treballarem tot centrant-nos en com són els grups d'EA, i partiré dels dos en els quals desenvolupe la meua tasca aquest curs. En la segona part, ens centrarem en les estructures de l'FPA, en aquelles que ens dona l'administració i en aquelles pròpies de cadascun dels nostres centres. I en la tercera part procuraré aterrar en la part més pràctica, la pedagògica-didàctica-metodològica. Sempre, en els tres apartats, concretarem amb propostes didàctiques acordes amb aquest escrit.

Anem per feina.

Les sigles. Ai, les sigles! N'utilitzaré diverses: EA i FPA... indistintament. Les sigles són importants però sovint podem endinsar-nos en un bosc de sigles, i cal saber moure's tot respectant el propi bosc.

“Alfabetitzar (educar) és conscienciar...” ens recorda Paulo Freire en la seua Pedagogia de l'Oprimat.

L'educació d'adultes/s (ea), un instrument d'equitat social.

“El cor al vent, / les mans al vent...”

‘La millor formació per al treball que pot proporcionar l'escola és un nivell alt d'aprenentatges bàsics i polivalents... Els sabers que s'adquireixen en l'educació obligatòria... constituïran una important base formativa per a la resta de la seua vida.’³

¹ Sí, comencem amb la cançó de Raimon: Al vent/ 1959-1933.

² FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. Madrid.

³ AYUSTE, Ana y otros (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*. Editorial Graó. Barcelona.

⁴ Beatriz nasqué a l'Equador fa 35 anys. És mare d'una xiqueta, i viuen en un pis compartit. En el CEPA el curs passat va cursar 4t. d'Ensenyaments Inicials. Beatriz està consternada per la malaltia molt greu que pateix la seua germana a Equador. Ella l'ajuda com por, enviant-li diners, però se sent impotent.

⁵ En la Comunitat de Madrid l'educació secundària per persones adultes, presencial, es realitza en dos cursos, un per cicle. Als nivells previs se'ls anomena Ensenyaments Inicials, i són quatre. Beatriz, Khady i Javier van cursar anteriorment aquest curs previ.

⁶ https://elpais.com/ccaa/2019/03/17/madrid/1552854548_581195.html.

⁷ https://elpais.com/ccaa/2019/01/20/madrid/1548011934_880273.html.

CEPA d'*Entrevías*. 1r-secundària. Beatriz⁴ arriba al CEPA a les 18:20 h.; la classe ha començat fa vint minuts. No és un grup gran; a l'abril queden deu persones, bé, tretze si comptem les que sols venen a alguna assignatura pendent. Les anirem coneixent al llarg d'aquestes pàgines.

Beatriz ha eixit a les 18 h. de treballar; està en 1r de secundària⁵. Coincideix a l'entrada del centre amb Gency (19 anys) i pugen junts a l'aula 2. Estan en classe de Societat acabant el tema de la prehistòria. Han d'escriure una crònica sobre la prehistòria de dues pàgines basant-se en una línia del temps que han fet anteriorment. A ella li agrada estudiar però molts dies arriba esgotada del treball. Viu amb la seua filla en un pis compartit i ahir va quedar-se fins més tard de la una de la matinada per acabar la línia del temps. No li ho diu al "profe", un tal Eduardo, perquè sap que la "marmolarà" per quedar-se fins tan tard. En classe també estan Charo, de 61 anys, sempre puntual, tota una vida en El Pozo, últimament està consternada amb els successos ocorreguts a finals de març⁶, moment en què finalitza aquest article. També estan ja Javier, Alisa i Laura. El grup es fica a fer la tasca. Els costa però disfruten aprenent coses, com ara amb la prehistòria, tot i que sé que algunes persones es fan un embolic amb aquestes quantitats tan grans d'anys. La pel·lícula "*En busca del fuego*" els va agradar; és gratificant veure'ls com apunten coses sobre la marxa. I, malgrat que van tindre dificultats per dibuixar a mida real Willendorf i Brassenpouy, també els va agradar. Khady arriba una mica més tard. Ve d'un curs de cuina. Encara no ha arribat Alberto, que du una xicoteta empresa familiar i va sempre corrent, a més de ser '*runner*', com s'anomena ara als corredors. A Pauline no l'esperem a classe, malgrat que desitgem que s'incorpore el més prompte possible. Va haver de tornar a Kènia en morir sa mare en un accident de cotxe i ingressar el seu pare en un hospital.

Entrevías, on s'ubica el CEPA, és una barriada de Vallecas que, a la vegada, és un barri de Madrid, de persones treballadores i orgulloses d'aquest barri i del que han aconseguit; un barri amb zones ben urbanitzades, encara que no totes (aquesta qüestió també la tractaren el primer trimestre, ja que hagueren de dissenyar un camp de refugiats i de proposar millores per a l'entorn on viuen). Tornant a Vallecas i Entrevías, cal dir que són un referent en la lluita obrera. Entrevías té la renda disponible més baixa de les barriades de Madrid⁷. I és un barri especialment castigat per aquesta crisi que algunes persones feren sorgir fa una dècada. Però, malgrat tot, és un barri digne. Amb problemes, però digne.

Tot el grup afronta el present, i el futur, amb "*la cara al vent*", per molt que aquest bufe i, de vegades, siga molt fort; sempre fent-li front, tant en el moment actual com en el que està per vindre, ja que estan acostumats a fer-ho i no s'acovardeixen.

Sí, ja sé que et diràs, tu que lliges aquest text, que és un grup normal d'EA. Clar, d'això es tracta. Les persones que apareixen en aquest article són semblants a les de qualsevol altre grup d'EA. Són persones castigades, desfavorides, 'oprimides', en el

terme que utilitzà Paulo Freire en el llibre ja esmentat a l'inici de l'article (per cert, llibre a repassar, a treballar i recuperar). Estic segur que a elles no els agradarien aquest terme. Són persones lluitadores, treballadores i amb aquests adjectius se sentiran més identificades si alguna d'elles llig aquest article. Un grup que sap el que és treballar en les condicions sociolaborals actuals.

Prendré com a referència, també el grup del matí. Un grup amb un percentatge major de joves “rebotats” dels instituts. Tot i que també hi ha alumnat “major” que treballa en torn de vesprada; la persona de més edat té 62 anys i una situació familiar que fa tremolar. Són aquests els grups en els quals desenvolupa el meu treball al llarg del curs 2018-19, un de matí i altre de vesprada-nit. Crec que poden representar molts aspectes de l'actual EA, caracteritzada per una gran diversitat; aquesta és positiva per a qualsevol grup social i els de l'EA són, més que res, diversos en múltiples dimensions. Un poc més endavant compartiré dades demogràfiques (tema treballat també al primer trimestre) dels dos grups.

De la diversitat de perfils de persones -d'origen, d'edat, de condicions socials, d'experiències educatives...- que participen en Educació Formal transcendeix que **l'EA ha de ser específica** en tots els àmbits: estructural, psicopedagògic, organitzatiu, didàctic-metodològic, pel que fa als materials didàctics...; convé no oblidar-se d'açò en cap moment.

Sols amb fer una ullada a les característiques dels grups d'EA no cap el menor dubte que la EA és, i ha de ser, un instrument d'equitat social.

Grups	Homes	Dones
Matí	9 (45%)	10 (55%)
Vesprada	6 (46%)	7 (54%)

Grups	18-25	26-35	36-45	46-55	56-65	+65
Matí	14 (70%)	4 (20%)	-	-	2 (10%)	-
Vesprada	3 (23%)	5 (42%)	1 (4%)	1 (4%)	3 (23%)	1 (4%)

Nacionalitat	Matí	Vesprada
Espanyola	14 (70%)	7 (55%)
Altres	6 (30%) Equador (3); Colòmbia (1); Salvador (1); Veneçuela (1)	6 (45%) Kenya (1); Senegal (1); Rep. Dominicana (1); Equador (2); Ucraïna (1)

Com es veu a les taules, el percentatge d'homes i de dones és semblant en els dos grups. Un poc més baix el d'homes, tant al matí com a la vesprada. Podríem dir que aquesta diferència no ha de ser molt significativa pel que fa als plantejaments pedagògics del grup.

Respecte a grups d'edat, sí que hi ha diferència entre el grup del matí i el de la vesprada. En el del matí és clarament majoritària la franja de 18 a 25 anys, amb un 70% de l'alumnat —i arriba a un 90 % si li afegim la següent, de 26 a 35 anys. El segon grup d'edat, el de 26 a 35, suposa pràcticament un terç del total. En la vesprada les franges d'edat estan molt més repartides, havent-hi representació en totes les franges, fet que no ocorre pel matí.

I pel que fa a les nacionalitats també varia la cosa. Pel matí, la nacionalitat espanyola és majoritària, en torn a un 70%; la resta són persones provinents de Llatinoamèrica. Per la vesprada hi trobem un 55% de nacionalitat espanyola i un 45% d'immigrants provinents de països africans, llatinoamericans i de l'est d'Europa.

No ho he recollit a les taules per no carregar aquestes pàgines amb dades, però la situació laboral de l'alumnat també és molt important. La majoria dels que treballen estan en ocupacions, o subocupacions, moltes de les quals pagades per davall del salari mínim.

La diversitat és una de les seues característiques definitòries. En el grup de la vesprada, tres procedeixen dels cursos previs a la secundària, que a Madrid s'anomenen Ensenyaments Inicials.

I per què tot açò? Primer, perquè professorat i alumnat coneguen la realitat. Després, perquè es treballa sobre tots aquests aspectes a la classe. És fàcil adaptar-los als continguts curriculars, però això sí, s'ha de dur a terme. I definitivament perquè l'objecte d'estudi (demografia, geografia política, proporcionalitat...) és factible desenvolupar-lo a classe. I sobretot, el professorat coneixerà les característiques dels seu grup. El que Freire anomenà paraules o temes generadors.

Per últim, caldria tindre en compte l'alumnat que va "aguaitar" al grup; és a dir, va assistir-hi molt poc i el deixà per motius personals o laborals. És un perfil important i que cal valorar perquè ells i elles són els que es queden al marge i no aconsegueixen avançar per a aconseguir capacitats i competències educatives necessàries per afrontar amb més garanties el món.

La nostra responsabilitat, com a professores i professors, és facilitar els instruments necessaris per a que aquest variat alumnat assolisca les competències necessàries per entendre i afrontar el món que li ha tocat viure, d'una manera coherent i crítica.

Proposta didàctica

Crec que en tot tipus de grup d'EA hauríem de realitzar una anàlisi demogràfica, de cada grup, de cada curs, i utilitzar-lo de forma interdisciplinària en les dife-



rents assignatures. Durant el seminari de juliol anirem duent endavant “aquestes tasques” i aquests temes generadors.

(1secB CEPA de Entrevías. En la foto. Dalt: Beatriz, Pauline, Alisa, Javier; Baix: Laura, Charo, Eduardo i Khady). Falten Gency i Erick, estaven en el grup del matí. Alberto no havia arribat; sempre arriba molt just pel treball.

“Sense persones no hi ha crònica, sols farsa”⁸

2. L'EA i la seua estructura

“els ulls al vent, /al vent del món”

‘Actualment ens trobem en un tercer tipus de societat caracteritzat no ja per la naturalitat de l'espai i del temps del món rústic o per l'artificialitat de l'urbà... sinó per la presència d'un nou entorn de convivència que possibilita nous nucs de relacions humanes i socials... en un tercer entorn constituït per tecnologies comunicatives’.⁹

Un apunt d'història de l'EA: d'on venim.

L'origen de l'EA és d'iniciativa social, d'empenta de les classes populars. Amb la revolució industrial sorgeix la necessitat d'organitzar escoles per a persones adultes. És cert que algunes organitzacions dutes per la caritat havien alfabetitzat, però són els sindicats i les agrupacions de persones treballadores les que es preocupen a estendre l'horari de les escoles per xiquets i xiquetes a les persones adultes; i ho fan des de la solidaritat i les ganes de saber, no des de la caritat. I apareix per l'impuls de la classe treballadora, tot aprofitant els locals dels col·legis per a classes nocturnes. A Espanya, durant la dictadura era pràcticament impossible que la classe treballadora poguera reunir-se i, principalment, en les ciutats i en les barriades de gent treballadora, es va trobar el recurs d'aprofitar locals de l'església per desenvolupar l'actual germen de l'EA. La iniciativa social va aconseguir accedir a l'educació permanent i a la cultura no oficial. Als anys 70, la Llei d'Educació va avançar tot donant més espai a l'

⁸ LOBO, Ramón (2018). *El día que murió Kapuscinski*. Círculo de Tiza. Madrid. Pàgina 88. ¿Una cita d'un llibre “d'històries bèl·liques”? Desenganyat, aquesta és una història que s'ha de lluitar. Una autèntica batalla contra la ignorància, i no em referisc als educands precisament. Crec que la cita ens va bé. Les nostres armes? El coneixement, el treball en equip i el respecte.

⁹ SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela*. Ediciones Académicas. Madrid; pàg. 14.

¹⁰ La UNESCO celebra Conferències Internacionals d'EA (CONFINTEA) per tal de, entre altres coses, reorientar l'educació de persones adultes.

EA amb campanyes d'alfabetització que consistien en el fet que l'educand sabera firmar... Però es va aconseguir impulsar una EA alternativa amb un poc d'estructura. Després de la mort del dictador i amb l'impuls social que va suposar en totes les iniciatives culturals i educatives es va aconseguir crear estructures d'EA des de les comunitats autònomes.

La UNESCO, referent internacional universal, entén que l'Educació de Adultes/¹⁰, està conformada per les següents tres “potes” de la taula: l'**educació formal**, aquella que facilita titulacions, acreditacions etc.; l'**educació no formal**, aquella que s'organitza en cursos o activitats podríem dir temàtiques però que no duen a una titulació oficial, encara que sí a una certificació; i l'**educació informal**, allò que aprenem en situacions no organitzades, pràcticament el 80% del que sabem, una xarrada amb amics o amigues o que no ho són tant, quan anem al cinema, llegim un llibre... Si encreuem aquestes “tres potes” de l'EA amb l'anterior veiem la influència en el nostre aprenentatge de l'Educació Informal.

L'Educació de Persones Adultes té, bàsicament dues grans característiques per què:

- **Compensació educativa.** Per la qual la persona adulta tracta d'aconseguir el nivell educatiu que no va obtenir en la seua joventut, o en la seua infantesa, con en el cas de les persones que ni tan sols van poder cursar estudis equivalents a la formació bàsica a Espanya; l'actual educació secundària.
- **Aprenentatge al llarg de la vida.** La persona adulta està en constant formació, a vegades en processos d'educació formal o no formal, però sempre en processos d'educació informal. Aquest procés d'aprenentatge és de dos tipus: els orientats a la formació en el món laboral i la formació tècnica-professional.

Altra característica important és que l'EA no és obligatòria. És important perquè se li suposa a la persona adulta una motivació prèvia per donar el pas d'estudiar.

Les característiques d'una persona adulta, d'un grup de persones adultes, no són les característiques d'un grup de xiquets i xiquetes, tampoc de joves. Els diferents perfils d'edat, d'origen, de formació prèvia... són una font de riquesa en qualsevol grup, mai una dificultat. Evidentment, l'estructura de l'oferta educativa ha de ser específica en tots els aspectes. I ha de desenvolupar-se en centres públics d' EA.

Necessitats formatives

El 20% de la població madrilenya, per exemple, no té completa l'Educació Primària, aproximadament un milió i mig de persones. A la ciutat de Madrid hi ha 465.000 persones que no han completat els estudis d'educació primària (segons dades del Padró Municipal de 2016). Les administracions públiques han d'adequar una ofer-

ta educativa específica per a les persones adultes que estructuri aquestes necessitats formatives. Accedir a formació és un dret de qualsevol persona adulta i ha de realitzar-se en centres específics i públics.

¹¹ CEPA: Centres d'educació de persones adultes

Ensenyaments

Tres tipus d'activitats; quatre amb les que es desenvolupa en les Escoles Oficials d'Idiomes.

- **Formació Bàsica.**

És necessària una reordenació d'aquesta per tal d'adequar-la a la realitat actual en la qual es troba una persona adulta. No han de mimetitzar-se les estructures, els currículums, etc., de l'ensenyament pensat per a infants i joves. En la pràctica dels CEPA¹¹, a Madrid, els quatre nivells dels Ensenyaments Inicials es redueixen a dos, fet que perjudica l'aprenentatge i la qualitat de l'ensenyança ja que fa que es convertisquen en grups "unitaris". Les ràtios són exagerades. L'actuació de l'administració educativa a l'hora d'adaptar la formació bàsica a persones adultes ha estat pèssima.

En la secundària és urgent la confecció d'un currículum específic i adequat per l'EA. L'actual, publicat encara no fa un any (i retocat en la primera setmana del curs actual) és un "retalla i aplega" del de joves en secundària obligatòria. Les característiques socials, psicopedagògiques, cultural i laborals d'una persona adulta no són les d'un jove. Aquesta cosa tan òbvia encara ha estat assumida per les administracions estatals i autonòmiques. Les ràtios han de ser ajustades a la realitat de l'EA. Hi ha una mala planificació de l'administració educativa, la *Consejería de Educación*.

- **Formació Tècnica-Professional.**

Als CEPA es desenvolupen diversos tipus d'ensenyaments de formació tècnica i professional: Formació Professional Bàsica (FPB); accés a Grau Superior (l'alumnat es prepara per a la prova que es realitza als instituts); accés a la Universitat. Els centres, segons el seu criteri confeccionen l'oferta d'aquests ensenyaments i la *Consejería* aprova o no aquesta proposta. El **POEJ** (*Programa Operativo de Empleo Juvenil*) podria ser un bon instrument però s'està treballant inadequadament, al menys en la Comunitat de Madrid. Cal reordenar aquest bon recurs de la Unió Europea.

L'oferta està totalment desestructurada i desordenada. Altra vegada l'administració educativa no té uns plantejaments ni unes accions adequades a l'EA. Caldria, per tant, organitzar l'oferta de manera que facilite l'accés a la formació desitjada per la persona adulta i caldria confeccionar un mapa d'aquesta oferta equilibrat geogràficament per branques i oficis. És necessari aconseguir una oferta sensata tot constituint jornades de treball amb els CEPA.

- **Ensenyaments Oberts.**

Cal recuperar aquests ensenyaments als CEPA. L'oferta dels Ensenyaments Oberts l'ha de definir cada CEPA tot tenint en compte les necessitats de la zona d'influència. És necessària una coordinació amb les Escoles Oficials d'Idiomes, per complementar i potenciar les activitats relacionades amb l'adquisició i actualització d'idiomes.

Era freqüent que l'alumnat, en acudir a un ensenyament o altre, coneguera l'existència de l'oferta general dels CEPA i que, segons les seues necessitats i preferències, participara en un o altre.

Estaments tan estimables com la UNED, per exemple, tenen clar que activitats d'aquest tipus són molt importants per desenvolupar l'aprenentatge al llarg de la vida.

Xarxa de Centres: característiques específiques

Cal **coordinar de forma coherent** totes aquestes actuacions —formació bàsica, tècnica-professional i ensenyaments obert— per tal de donar una resposta global i coordinada a les necessitats formatives de les persones adultes. Aquesta tasca és competència de les administracions públiques. Cal trobar solucions a la **inestabilitat de les plantilles**, tot traient les places necessàries a concurs i dotant els centres de professorat i professionals de diversos perfils, però sense descuidar l'educació secundària.

L'**orientació** és fonamental en l'FPA i cal donar **continuïtat al professorat** que està als CEPA ja que aquesta és la única forma de guanyar en eficiència. A més, cal organitzar-la perquè responga a les necessitats de l'alumnat. S'ha de recuperar la funció d'orientació amb 12 hores d'orientació específica i personal qualificat en l'entorn de l'EA.

Cal articular una solució que avance en la coordinació de totes aquestes actuacions.

És important que tots els centres disposen d'**instal·lacions adequades** i que es solucionen les carències que existeixen actualment.

Pla d'Acció

Considerem important posar ja en marxa un pla d'acció que done respostes a les necessitats formatives de les persones adultes que assenyalava aquest informe.

- A curt i mitjà termini, i com a actuació permanent, cal “*desfacer entuertos*” i articular actuacions ja des del proper curs.
- Es fa necessària la creació d'un observatori que mantinga actualitzada l'EA a les necessitats de les persones adultes.
- Per últim, cal que es realitzi una publicitat institucional que done a conèixer l'oferta educativa a la població adulta, ja que la majoria la desconeix, argu-

mentant els beneficis que l'aprenentatge al llarg de la vida reporta, tant en el plànol acadèmic, com laboral i cultural. I afavorir la participació, tot implicant a les empreses i al món laboral en general. En aquest punt és fonamental coordinar formació i competències bàsiques necessàries per a l'oferta laboral o cursos d'ocupació.

Des dels centres d'FPA també podem i hem de revisar, assentar i millorar actuacions estructurals. És molt important la realització de la valoració inicial de l'alumnat (VIA) que no sols ha de consistir en la realització d'un únic exercici (que cal fer), sinó en una valoració del seu nivell acadèmic i de competències en un període curt de temps -entre una i dues setmanes- una vegada que s'haja integrat la persona en el grup més idoni possible.

Cal procurar activitats en les quals els diversos grups es troben i prenguen consciència del que representa el seu centre. Nosaltres realitzem "activitats generals de centre" trimestrals que enquadrem en la Setmana Cultural, el Dia dels Drets Humans, el Dia de la Ciència, el Dia del Llibre, el 8 de març, l'1 de maig... En aquestes activitats es trenca la idea de grup únic i es pren altra dimensió del centre mitjançant activitats i presentacions conjuntes. També realitzem activitats en les quals participen dos o tres grups puntuals.

Procurar els centres d'FPA d'estructures flexibles que puguin adaptar-se a les condicions laborals de l'alumnat. És freqüent que haja alumnat que durant un curs haja de canviar de torn, com és el cas de Gency i Erick en el grup amb el qual obria aquestes línies; o alumnat que es considere interessant que s'incorporen a unes ensenyances diferent. Per exemple, del grup abans esmentat, Alisa (ucraïnesa) i Pauline (kenyana) provenen dels grups d'espanyol per a immigrants. I hi ha altres exemples. Fanny i Jose, per reforçar l'anglès assisteixen als grups d'Ensenyaments Oberts del centre.

Proposta didàctica

*Realitzar una revista, un programa de ràdio o un vídeo durant una activitat general de centre. Aquest curs hem realitzat un **Taller de Ràdio**, intern. Ens faltà donar-li "ona" externa; queda per a la pròxima ocasió. Amb el grup 1sec del matí, dintre de l'assignatura de llengua, vam treballar al llarg del segon trimestre com es realitza un programa, des de la confecció del guió fins a l'emissió, tot passant per la gravació. Vam comptar amb l'assessorament puntual de dos professionals de Radio5 (RNE). Es van realitzar emissions gravades i en directe, que es van "emetre" durant la Setmana Cultural, en els moments que no hi havia activitat comuna en el propi centre. Tot es va fer amb "mitjans casolans", fonamentalment, els nostres mòbils. El resultat fou fantàstic, i l'alumnat va estar molt motivat i implicat en l'activitat.*

¹² LURIA, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Editorial Akal. Madrid; pàg. 26.



(A la foto, alumnat del Taller de Ràdio entrevisten a l'“estudi en directe” a Sergio Fernández de Radio5 durant la setmana cultural. L'entrevista era emesa en directe i mitjançant altaveus podia escoltar-se en els llocs comuns del CEPA. Després, una vegada gravada, es tornava a emetre en alguns moments)

3. I... iacció!

‘Però nosaltres al vent, / la cara al vent, / el cor al vent...

Al vent del món’

‘Un adult que seia darrere del pupitre per un temps abandonava la seua activitat purament pràctica per dedicar-se a una tasca que no podríem anomenar d'altra forma més que “teòrica”. Aprenia les bases de la lectura i l'escriptura; aquest fet l'obligava a fraccionar el llenguatge en els seus elements constituents i a codificar-lo en un sistema de signes convencionals...’¹²

Sí. Ens toca als ‘profes’. Cal fer que la pràctica educativa estiga a l'alçada de la ciutadania, del nostre alumnat, aquest a qui m'he referit en la primera part d'aquest article. I ha de ser una pràctica metodològica específica, activa, crítica i participativa. Anem a la feina.

L'acció ha de ser sistemàtica i creativa alhora. Es tracta d'assentar formes de treball però no sempre amb el mateix format. Per una banda s'ha d'estructurar en l'anàlisi i l'expressió de l'educand, tot donant-li seguretat en allò que fa i, per altra banda, ha de ser variada, tot aportant-li idees que partisquen de les seues pròpies propostes per tal d'afermar la seua creativitat.

El professorat ha de ser impulsor, qui organitza l'acció educativa d'una forma flexible, i ho fa tot escoltant, atenent i empentant les propostes dels educands. Però ho fa duent un timó; un timó orientat per tothom; un timó compartit amb el grup, però del qual assumirà la responsabilitat.

I aquesta pràctica educativa ha de ser:

- *Específica*. Tot ha d'estar pensat en funció de les persones adultes que conformen els diferents grups (tal com hem vist des del primer apartat d'aquest

escrit). Ha d'haver un tronc comú; uns temes generadors, unes unitats didàctiques que conformen el curs, però aquestes han d'estar obertes a materials actuals, tot recollint aspectes, notícies, esdeveniments..., fins i tot del grup o del centre.

- *Activa.* L'alumnat no ha de convertir-se en un mer receptor dels missatges, sovint tan llargs, del professorat (allò que Freire definia com a “educació bancària”). Ha de fer coses, ha de ser l'alternativa al consum, tot i que siga de cultura. Evidentment ha de llegir, escoltar...; però també ha de produir. Ha de fer coses: presentar treballs en diversos formats, en cadascun dels temes, tal vegada en cadascuna de les sessions de treball... Cal partir dels coneixements previs de l'alumnat, siga el tema que siga, i siga l'assignatura que siga. Charo s'adona que el que fa té sentit, i que està ben fet; així i tot, sovint es rebaixa a si mateix. Tot i que aprecia els seus avanços i que és un referent per als seus companys i companyes. *Crítica.* Cal que tothom, professorat i alumnat, analitze, interprete i prenga posició sobre el que s'està treballant, sobre com s'està treballant i per què. Crítiques fetes amb els nostres judicis previs. I que el fruit del treball tinga en compte el recorregut que s'ha realitzat. A Khady li costa participar, però sap que té bon criteri i entén el que fa tot i que li costa expressar-ho. Al llarg del curs va alliberant la seua creativitat.
- *Participativa.* Cal treballar en equip, tot arribant a acords en el treball que es realitza. Laura es preocupa per l'esdevenir del grup i dels seus components. Intenta ficar al dia a Javier, de vegades un poc esquerp, perquè s'incorpore al grup amb naturalitat després de dues setmanes sense poder assistir per problemes físics.

Tot això, a la vegada? Clar, és sols una qüestió de pràctica. I de no entendre l'educació com quelcom “bancari”, sinó com quelcom que es construeix dia a dia. Cal confiar en les possibilitats de l'alumnat. I cal que el professorat perda les pors a noves pràctiques educatives, confie en les seues pròpies possibilitats i isca de la seua zona de seguretat tot assumint riscos amb seny. No s'han de perseguir “productes” perfectament acabats; l'educació no és un concurs; és treball individual i en equip.

El material didàctic de referència no ha de ser un llibre de text, ni hem de tendir a eixe mateix estil amb materials elaborats pel professorat. Ha de ser un material que siga de referència per a l'alumnat però en el qual l'aportació de l'alumnat en forme part. La *wikipedia* és molt útil per a aquesta feina. Cal planificar tot açò d'acord als temps i les possibilitats. I utilitzar qualsevol mitjà que puga utilitzar-se de forma didàctica. El mòbil és un bon instrument; no s'ha d'eradicar de les aules, ja que forma part de la vida quotidiana de qualsevol persona. Tots i totes podem millorar la nostra funcionalitat, les nostres competències, amb aquest.

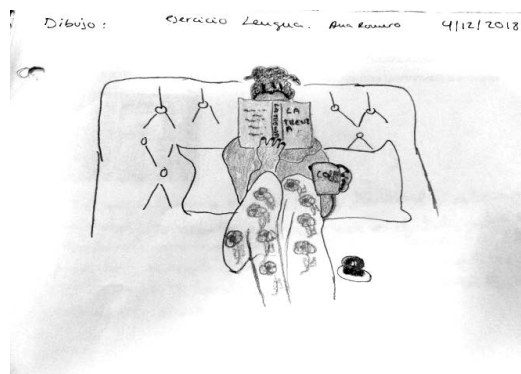
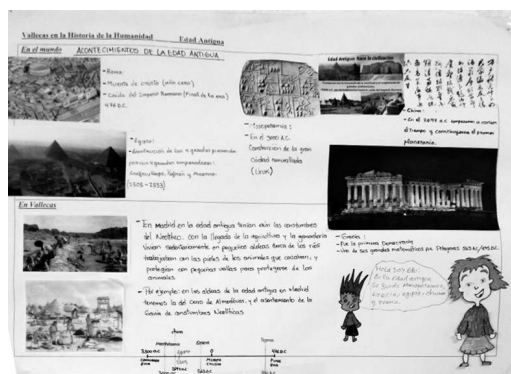
¹³ COLOMBANI, Laetitia (2018).
La trenza. Editorial Sala-
mandra. Madrid.

És molt important encertar amb les propostes metodològiques que han de ser, al mateix temps, sistemàtiques i variades, de manera que servisquen per que l'alumnat siga capaç d'estructurar per si mateix i, en treballar en diversos formats, per fomentar la creativitat.

En definitiva, cal treballar “les competències”

I clar, tot açò cal avaluar-ho. Cal trobar estàndards que siguen, ahora, senzills i eficaços. Per no despistar l'alumnat, han de ser el més comuns possible en totes les assignatures i, per tant, cal treballar-ho amb l'equip pedagògic.

Proposta didàctica: el còmic reuneix moltes virtuts i possibilitats. Es pot treballar de forma interdisciplinària, elegir una biografia i utilitzar-la en totes les assignatures. I ficar-se a treballar. Si vens al seminari, veuràs totes les possibilitats que ixen de sis pàgines.



Ana, (1sec –Llengua) s'autoretrata per a una portada del llibre que llegirem en classe durant el primer trimestre del curs: “La trenza”¹³; i cartell de l'Edat Antiga fet pel grup 1sec-Soc.

Desconstruint les pràctiques educatives en la formació de persones adultes: narrativa, investigació i aprenentatge

Analía E. Leite Méndez, Universitat de Màlaga

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



La formació d'adults ens enfronta amb molts problemes però també amb grans desafiaments per a desenvolupar i atrevir-nos a mirar cap a altres llocs on els subjectes formen part d'aqueixa mirada, perquè són part i contrapart dels processos formatius. Altres mirades i altres llocs que incloguen a tots i totes quan pensem en la formació suposen el diàleg, la reflexió, la revisió, el debat, la interacció i la interconnexió d'idees, creences, opinions, sabers i sentiments i tal vegada espais i continguts, que encara no imaginem però que es creen de manera col·lectiva. Per a avançar en aquestes idees, el text parteix d'una proposta: la desconstrucció de les pràctiques educatives, presenta alguns arguments que sostenen aquest procés i desenvolupa algunes vies de treball i reflexió per a pensar de manera conjunta en la formació, des de la recuperació de narratives, la investigació i l'aprenentatge com a diàleg.

I. Desconstrucció... per a què?, per què?

La formació és un procés social, col·lectiu, ens compromet a tots i a totes i va més enllà dels marcs institucionals, formals i educatius. A partir d'aquesta idea cobra sentit la desconstrucció com un camí, una via per a desfer el que hem recorregut i al mateix temps per a connectar i connectar-se amb allò que s'ha viscut, allò que s'ha experimentat, oblidat i après. En aquesta vista enrere des del present i des del moment històric, polític, social i personal que cadascú i cadascuna viu, tant a nivell individual com a col·lectiu, emergeixen alguns arguments que expliquen en part la necessitat de remirar, de desgranar les pràctiques com a accions educatives en la formació de les persones adultes. Aquesta mirada en retrospectiva ens porta a les històries escolars, a les experiències d'ensenyança, aprenentatge, a les relacions establides, a recuperar idees sobre sabers i coneixements i en conjunt, a unes matrius, marcs o models sobre la formació.

Les històries escolars deixen més empremtes que imaginem, però no cobren sentit o consciència fins que no es parla d'elles, fins que no se les recupera, fins que no les fem presents en la nostra memòria i emergeixen relats sobre elles. Pensar, escriure, contar, dir i dialogar amb aqueixes històries escolars, ens porta a les infàncies viscudes, a llocs, a sentiments, olors i sabors associats a l'escola, a les famílies, als pobles com a espais de vida, a milers d'històries concatenades amb altres persones, altres vides i altres mons (Bruner, 2003). Les històries i biografies escolars constitueixen els textos i contextos des d'on podem avançar en la comprensió de les pràctiques educatives per a recuperar significats i en aquest joc de significats pensar altres camins, altres formes i possibilitats de construir, consensuar i transformar. La formació és transformació, en aquest joc de paraules: formar, donar forma, però aquesta forma només és forma a imatge i semblança dels altres, allò que

s'ha dit, que s'ha imposat, no aconsegueix trencar amb allò que estableix i anar més enllà per a avançar cap a la transformació, desmuntant les formes que poden ser afins a uns grups, a uns col·lectius però no a altres. Pensar la formació com a transformació social, política, cultural i individual pot ser una via de superació dels límits, vores i marcs institucionals-burocràtics que detenen el poder, regulant les formes d'aprendre, de relacionar-se, de participar, de dir i fer com a models de pràctiques educatives úniques i necessàries per a la formació. Com planteja Rivas Flores (2010), l'ensenyança en tots els seus nivells es constitueix com una tècnica replicable i establida que regula les actuacions educatives des d'una relació d'autoritat (58).

Les experiències, que s'esmicolen i recuperen des de les històries i biografies escolars, ens permeten endinsar-nos en l'estructura, carcassa, esquelet, mapa de sentits, significats i creences sobre els continguts que es posen en joc durant la formació. Des d'aquestes estructures i continguts cal preguntar-se sobre l'ensenyança, l'aprenentatge, les relacions. Què queda? Què es recupera? Com es recupera?, Quines emocions provoquen aquestes experiències? Quins marcs socials, culturals i polítics les sostenen? Quines veus emergeixen i quines veus se silencien? Quines relacions de poder es visibilitzen i qui les representen? Les experiències adquireixen aquest estatus en la mesura que poden ser contades i compartides. El "contar-contar-se" és un primer escaló: contar, escoltar, compartir i revisar, opinar, reflexionar sobre aquests relats constitueix el cor de la desconstrucció. Si com diu Williams (2004:192, citat en Mayo 2008:15), la creació de significats és una activitat que ocupa totes les persones, llavors ens trobem destinats que ens sorprenga una societat que en la seua cultura més explícita, o bé suprimeix els significats i els valors de grups sencers, o bé no aconsegueix posar a l'abast d'aquests grups la possibilitat d'articular i comunicar aquests significats. D'ací la necessitat i urgència d'avançar en processos que recuperen les veus, relats i històries de tots i totes com a base de construcció d'altres significats que posen en valor les cultures del silenci, les cultures silenciades, des de les idees de Freire (2002), que reforcen unes pràctiques, unes formes de ser, actuar, pensar i sentir (Leite, 2012: 278). Cultures, que d'altra banda, no són valorades en termes acadèmics perquè els discursos sobre allò que és necessari ensenyar i aprendre així com les conceptualitzacions sobre què és ensenyar i aprendre, es plantegen des de la cultura dominant i els grups de poder que defineixen sentits, significats i valors en i per a la formació d'adults, deixant de banda els significats, sentits i valors propis de la gent.

Açò ens duu a mencionar un altre dels arguments que fonamenten la desconstrucció de les pràctiques educatives, el lloc que ocupen els **sabers enfront dels coneixements**. Tant uns com altres estan presents en la formació, però amb diferent pes i valoració. Els sabers de les persones (adults, joves, xiquets i xiquetes) no abasten o no arriben a estar a l'altura dels coneixements acadèmics, científics, i institucionalitzats; no són considerats com necessaris o com a part de la pròpia vida i en la ma-

joria dels casos negats i absents en la formació. L'absència i negació genera malesstar, desvinculació i fins i tot indefensió en les persones perquè es produeix una espècie de desmembrament del subjecte i de les seues identitats. Aquests sabers són construïts des de l'experiència personal i social de les persones i podrien constituir el pilar des d'on avançar i des d'on pensar la formació dels adults, però generalment es mantenen fora de les pràctiques educatives. Sense pes, sense valor de coneixement possible, es perd l'oportunitat de crear i generar ponts entre sabers i coneixements. Respecte d'això, Dewey (1960) plantejava que una experiència és educativa o pot promoure coneixement en la mesura que contínuament avança en el continuum experiencial. L'experiència de què es nodreixen els sabers és bloquejada, tallada d'arrel i com planteja Villegas (2008: 19) la possibilitat d'edificar una nova valoració del coneixement quotidià, els sabers dels quals estem parlant, oposada a la desvaloració actual que pretén reduir-lo a un saber anecdòtic i sense valor, ens permetria construir una proposta contrahegemònica enfront de les concepcions dominants sobre el coneixement. Reconèixer els sabers de totes i tots com a part de la formació és una possible via de democratització del coneixement, de la formació i de reconfiguració de la realitat, donant pas a pensar en tantes realitats possibles com subjectes existeixen.

Considerant els arguments que ens porten a pensar en la desconstrucció de les pràctiques educatives en la formació, i en particular, en la formació d'adults, no podem deixar de mencionar alguns trets de les matrius de formació com a sediments d'actuacions, valors i compromisos. Tres trets destaquen: la participació, la jerarquia i la comunicació; aquests trets teixeixen una trama més dèbil o més forta que és necessari desfer per a avançar cap a propostes on les veus de tots i totes siguin escoltades, on ningú està per damunt d'un altre o una altra i on el diàleg siga una possibilitat de trobada i construcció.

II. Vies possibles en la desconstrucció...

La desconstrucció com a mirada retrospectiva sobre les històries de formació ens mostren algunes vies o línies de treball en la formació d'adults, la narrativa com a possibilitat i necessitat humana, la investigació com a ferramenta d'indagació a l'abast de tots i totes i l'aprenentatge des d'una perspectiva dialògica.

Les narratives connecten, ressonen, constitueixen punts de partida que poden ser vistes com una actitud crítica enfront del coneixement entés com a racionalitat tècnica. Des de les idees de Van Manen (1995), les narratives ens porten a reconèixer i recuperar les experiències significatives de la vida diària que queden fora de la ciència i del món acadèmic. També resulten imprescindibles per a tornar a inserir els sentits individuals atribuïts a l'experiència en el context social en què elles sorgeixen, potent via per a transcendir el particular i construir un saber més dens sobre el social (Leite Méndez, 2011: 168). La subjectivitat que es posa en joc permet el reconei-

xement de les dimensions socials i humanes com constitutives de la formació perquè els subjectes formen i conformen la realitat en la mesura que poden narrar-la i reconstruir-la intersubjectivament. Les narratives poden derivar en diversos textos (orals, visuals, gràfics, escrits) que ens acosten a altres modes de comprensió, no sols la paradigmàtica (tan arrelada en l'àmbit universitari). Seguint a Larrosa (2003: 34), l'escriptura del jo no és freqüent, ja que les polítiques de la veritat dominants en el món acadèmic, imposen determinats modes d'escriptura i exclouen altres. L'alumnat en el seu pas per la formació docent recorre formes d'escriptura legitimades, passant pels dispositius de control que solen excloure l'emergència del personal, el narratiu, la subjectivitat, les impressions, els records, el cos, els temors, les pors (Hermida, et al, 2017).

Treballar amb narratives suposa posicionar-se d'una altra manera i avançar en processos de comprensió més complexos sobre la realitat social, sobre la formació i sobre els subjectes. Així, en distintes publicacions (Leite, 2005, 2007; Rivas, Leite, Cortés, 2012, 2015) vam aclarir part d'aquests posicionaments. En primer lloc, plantejem que la realitat depèn de la percepció i posicionament dels subjectes igual que el coneixement és un procés de construcció intersubjectiu i social. Per tant, el treball amb narratives ens acosta a diverses percepcions i formes de comprendre la realitat escolar. D'acord amb el que plantegen autors com Clandinin (2013), la manera com contem la realitat, la transforma. No hi ha ingenuïtat en el nostre treball. El relat educatiu que desenvolupem en la nostra docència construeix el món de l'escola, en sentit ampli, en què l'alumnat actua i viu.

En segon lloc, treballar amb narratives ens porta a pensar en els subjectes, els vincles i les relacions. Som subjectes socials en permanent construcció i diàleg amb l'entorn, amb nosaltres mateixos i amb els altres. No podem escapar a la nostra naturalesa relacional encara que els marcs institucionals i les pràctiques socials, culturals i polítiques s'obstinen a enfortir i premiar la individualitat.

En tercer lloc, i des de la pedagogia crítica, entenem que l'ensenyança i l'aprenentatge constitueixen una tasca política i ètica. Va més enllà d'un simple fer mecànic, reproductiu i unidireccional –centrat en la figura del professor o professora-. La nostra pràctica actua en un camp de confrontació ideològica que estableix les condicions i els marcs des d'on aprenem i des d'on ensenyem. En els processos d'ensenyança i aprenentatge no sols es transmet contingut acadèmic, sinó que es desenvolupa una particular moral (neoliberal en la majoria dels casos), que suposa un compromís (explícit o no) amb el projecte social que representa.

La narrativa com un espai o forma de fluir de la vida i de l'experiència, avança en un nou sistema de relacions que trenca amb la jerarquia establida (o almenys ho intenta) centrant l'activitat en l'alumnat i en la construcció de coneixement. Podem parlar d'un principi de democratització, de la idea d'ensenyança, a partir de la cons-

truació d'una realitat compartida, complexa i heterogènia, quan no contrahegemònica. (Leite Méndez, Cortés González i Rivas Flores, 2016).

El treball amb narratives permet connectar **el treball docent amb la investigació** com a línia d'indagació, generant ponts enriquidors i donant sentit al treball. Els interrogants del professorat i alumnat es converteixen en font de recerca, de contrast, de diàleg i de base per a pensar els processos d'ensenyança i aprenentatge en els diferents contextos (González Alba, B., Leite Méndez, A. & Rivas Flores, J.I. 2018). En aquest sentit la investigació com a indagació col·laborativa, on preguntar i preguntar-se es converteix en un moviment permanent i on no hi ha diferències entre subjectes investigats i subjectes investigadors sinó subjectes que reflexionen sobre els propis processos i pràctiques que es posen en joc, ens pot portar a pensar la formació des d'altres valors com la igualtat i el reconeixement de tots i totes amb els seus sabers i coneixements en relació i a transitar altres camins. Camins més reals que ens allunyen, tal com planteja Freire, d'aquella artificialitat dels processos educatius i de formació que pareixen funcionar per a mantindre's dins però no per a comprendre allò que transcendeix la realitat escolar i acadèmica. La investigació és una ferramenta que ens acosta a la reflexió i ens allunya dels discursos establits i de les temptacions per mantindre els dogmes academicistes.

Finalment, per a avançar en la desconstrucció de les pràctiques educatives no podem oblidar l'aprenentatge, activitat que ens acompanya tota la vida perquè es produeix des del si matern, encara que l'escola s'obstine a configurar-lo de determinada manera per a limitar-lo a uns períodes o etapes, a uns processos i a uns formats més vàlids que altres. L'aprenentatge, des de les idees de Freire, és un procés dialògic, de trobada i comunicació permanent. L'aprenentatge s'enriqueix i creix en la mesura que es generen espais d'intercanvi, interacció i dissens. L'aprenentatge com a diàleg necessita de tots els interlocutors possibles perquè justament des de la diferència, la diversitat d'experiències i coneixements és possible pensar la formació cap a la transformació. En aquest sentit, la reflexió sobre les pràctiques educatives ens enfronta i ens reflecteix unes idees sobre l'aprenentatge prou allunyades del món de les persones, tant en forma com en contingut, però afí a un sistema que persisteix a mantindre les desigualtats negant els sabers, l'experiència i tot allò que sone i ressona diferent. Avançar en processos d'aprenentatge dialògic és començar a esguellar, a clavillar per a després trencar les idees academicistes sobre l'aprenentatge que no ens condueixen a processos de formació polítics i socialment compromesos amb la transformació de la nostra societat actual.

III. Continuem treballant...

Crec que estem obrint bretxes i algunes sendes diferents de les establertes i conegudes quan pensem i parlem de la formació, perquè des dels discursos que circulen no

és políticament correcte parlar de processos únics, lineals, jeràrquics i poc participatius; la formació necessita d'altres ferramentes, però també hem d'estar molt atents als discursos i recursos que s'ofereixen en el sentit de solucions màgiques per a tots els problemes i són només altres vestidures, més progressistes, sembla, de les ideologies neoliberals i hiper-tecnocratitzades que ens fan creure en la immediatesa, la virtualitat, els avantatges de les noves tecnologies, l'aprofitament del temps i l'excessiva valoració de l'oci, com nous valors i noves tendències en els processos formatius.

Referències bibliogràfiques

- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CLANDININ, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- CORTÉS-GONZÁLEZ, P., RIVAS-FLORES, J. I. & LEITE-MÉNDEZ, A. (2016) Education and social change in Spain: from crisis to opportunity, *Ethnography and Education*, 11:2, 204-221, DOI: 10.1080/17457823.2016.1147971.
- DEWEY, J.(1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- GONZÁLEZ ALBA, B., LEITE MÉNDEZ, A. & Rivas-Flores, J. I. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En V. Martín-Solbes & M. T. Castilla-Mesa (Coords). *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (Pp. 127-142). Barcelona: Octaedro.
- HERMIDA, C., Pionetti, M. y SEGRETIN, C. (2017). *Formación docente y narración*. Buenos Aires: Noveduc.
- LARROSA, J. (2003). El Ensayo y la escritura académica. En *Propuesta Educativa* N° 26 Buenos Aires: Noveduc, pp. 34-40.
- LEITE MÉNDEZ A. E. (2005). LA VIGENCIA DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE PARA RE-PENSAR ALGUNOS PROBLEMAS EDUCATIVOS EN, AAVV. *Interpretando a Freire. Haciendo Camino desde la Colectividad*. Málaga: Sur, Asociación de Reflexión e Innovación EDUCATIVA.
- LEITE MÉNDEZ, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- LEITE MENDEZ, A. E., et ál (2013) Paulo Freire, comunicación y educación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2 (2,), págs. 265-279.
- LEITE MENDEZ, A. E., CORTÉS GONZÁLEZ, P. y RIVAS FLORES, J.I (2016). ¿Es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En Cortés González, P. y Márquez, M. J. (eds.). *Creatividad, comunicación y educación: más allá de las fronteras del saber establecido*. Málaga: Universidad de Málaga., 2

- LEITE MÉNDEZ, A. E. (2007). *Profesorado, Formación e Innovación. Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Morón de la Frontera (Sevilla): Servicio de Publicaciones del Movimiento Cooperativo Escuela Popular.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (2008). Gramsci, Freire, Williams... La educación de personas adultas como batalla cultural. En P. Mayo. *Gramsci, Freire y la formación de personas adultas* (págs. 11-20). València: Edicions del Crec.
- MÁRQUEZ GARCÍA, María Jesús, LEITE MENDEZ, Analía E. y RIVAS FLORES, J.I. (2017) Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje en entornos interculturales. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*. 32, págs. 147-167.
- MAYO, P. (2008). *Gramsci, Freire y la formación de personas adultas*. València: Edicions del Crec.
- RIVAS FLORES, J. I., LEITE MÉNDEZ, A. E. y CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 19 (1), págs. 228- 242.
- RIVAS FLORES, J. I., LEITE MENDEZ, A. y CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2011). Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado. *Educación y Pedagogía*. 23(61), págs. 67-79.
- RIVAS FLORES, J. I. y LEITE MENDEZ, A. E. (2012). Investigación biográfica-narrativa y cultura de Paz, en, Castilla Mesa, M.T., Martín Solbes, V. M. y Vila Merino, E. S. (coord.) *Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos* (pág.47-60). Granada: GEU–
- RIVAS FLORES, J. I., LEITE MENDEZ, A.E. y Cortés González (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación: narrativa y conocimiento. En Pérez Ferra, M. y Rodríguez Pulido, J. (coords.) *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- RIVAS FLORES, J. I. (2010). Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. En Aparicio Aguadas, P. (Ed.). *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*, (págs. 57 - 72) València: Edicions del Crec.
- VAN MANEN, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

El moviment de l'aprenentatge i l'aprenentatge de moure's

Anna Gómez i Mundó, Universitat de Vic



En un bello y dilatado paseo se me ocurren mil ideas aprovechables y útiles. Encerrado en casa, me arruinaría y secaría miserablemente. Para mí pasear no sólo es sano y bello, sino también conveniente y útil. Un paseo me estimula profesionalmente y a la vez me da gusto y alegría en el terreno personal; me recrea y consuela y alegra, es para mí un placer y al mismo tiempo tiene la cualidad de que me excita y acicatea a seguir creando, en tanto que me ofrece como material numerosos objetos pequeños y grandes que después, en casa, elaboro con celo y diligencia. Un paseo está siempre lleno de importantes manifestaciones dignas de ver y de sentir.

Robert Walser (2000:52)

En l'aprenentatge hi ha moviment. És més: diria que per aprendre ens hem de moure.

Tant si som conscients del moment de l'aprenentatge com si no, sempre que aprenem és perquè ens ha arribat alguna idea, alguna indicació o alguna reflexió, que ens ha tocat i aquest (con)tacte és el que no ens deixa igual que abans de rebre'l; en algun aspecte ens ha fet moure i amb aquest moviment ens hem modificat, ens hem transformat.

Quan ens dediquem a l'educació, sigui aprenent sigui ensenyant, vivim l'aprenentatge d'una manera volgutament conscient. A unes i altres ens mou la voluntat d'ensenyar i d'aprendre, i és aquesta voluntat la que ens fa ser conscients de tot el que necessitem per tal que el saber circuli entre, dins i més enllà de nosaltres. És des d'aquí que aventuro que la consciència ens posa en moviment, el moviment imprescindible per a aprendre. Perquè, en realitat, és en el moviment –conscient o no– que aprenem.

En efecte, si entenem que l'experiència d'aprendre és aquella experiència que provoca un canvi entre qui érem i qui som ara, podem coincidir amb una de les finalitats que Paulo Freire atribuïa a tota proposta educativa: *“El objetivo de toda práctica formativa es ir más allá de donde se está. Esa es, precisamente, la posibilidad de la práctica educativa: la de moverse hacia.”* (Freire, 2015:115)

Moure's cap a és un objectiu que implica la necessitat de posar-se en marxa. I mentre es fa l'acció s'obren les possibilitats d'aprenentatge, aprenem.

Observem alguns moviments que tenen lloc en l'acte d'aprendre: descobrir i comprendre coneixement, incorporar i desplaçar idees, trencar i ampliar esquemes, conèixer i modificar pràctiques, interrogar i dialogar amb allò sabut, intentar i provar nous camins, equivocar-se i pensar solucions.

Si les mirem amb una mica d'atenció, les accions exposades en l'anterior paràgraf poden agrupar-se sota el paraigües dels verbs “actuar” (desplaçar, intentar, provar, trencar), “reflexionar” (pensar, dialogar), “investigar” (interrogar, comprendre, descobrir) i “transformar” (incorporar, ampliar, modificar). I si els tornem a mirar una segona vegada, ens adonem que les possibilitats d'organitzar els verbs són més de les que hem vist abans. Així ens ho fa pensar el fet que la investigació transforma –a vegades–, que l'acció porta a la reflexió –a vegades–, que la reflexió inclou l'acció –a vegades– i que la transformació porta a l'acció –sempre–.

Ensenyar i aprendre: actuar, reflexionar, investigar i transformar

Actuar, reflexionar, investigar i transformar són quatre verbs que conjuguen amb el verb aprendre.

En l'imaginari social, el verb *investigar* sovint es relaciona únicament amb la pràctica docent i el fer acadèmic. L'adjudicació reduccionista del fet d'investigar per part dels experts i “cabezas pensantes” ha ajudat a invisibilitzar el que també fem els i les aprenents: indagar noves respostes, articular nous arguments, contrastar idees, posar en diàleg diferents sabers per anar més enllà del que ja sabíem. Aquesta dimensió investigativa no ho té fàcil per donar-se sempre, sinó que necessita que es compleixi una condició: tenir la disposició de dur a terme un aprenentatge crític.

Aprendre críticament implica, en part, aprendre conscientment, posant en acció tot el cos i permetent que el saber que tenim i les persones que ens acompanyen ens qüestionin. Per tot això penso que les activitats de reflexió, de transformació, acció i investigació són activitats que, si bé es donen a nivell personal, individual, necessiten de la participació d'altres per tal de poder-se generar i sostenir. Són activitats compartides, col·laborades per qui ens ha precedit i per qui ens envolta. El “junts”, aleshores, és una situació d'aprenentatge que cal ser buscada i cuidada.

Si recullo tot el que he plantejat fins ara, com a idea-síntesi apareix la de que si volem que l'aprenentatge vagi tenint lloc, caldrà procurar la trobada, el diàleg, la relació còmplice d'unes i altres. I és que si ens quedem amb la concepció bancària de l'ensenyament, difícilment podrem viure un aprenentatge que es mou amb els 4 verbs. És clar, si tan sols emmagatzemem i col·leccionem coneixements sense comprendre'ls, sense qüestionar-los, sense situar-los en el context del nostre món i de les nostres vides, no hi ha lloc per a la reflexió ni per a la investigació i, per tant, tampoc n'hi ha per a la criticitat.

Com a conseqüència, la possibilitat de viure el moviment de l'aprenentatge no podem buscar-la únicament en la disposició de l'aprenent, sinó també en la de l'educadora, en la d'aquella persona que es presenta com a la que ‘ensenya’. Si bé sabem per experiència que qui aprèn també ensenya i que qui ensenya també aprèn, a les nostres aules, dins els nostres grups d'aprenentatge, hi ha persones que hem assu-

mit públicament la responsabilitat d'estimular, acompanyar i sostenir els processos d'aprenentatge. No obstant, ostentar el lloc d'ensenyant no repercuteix directament en la capacitat necessària de tenir cura de la relació educativa que necessitem per a caminar l'aprenentatge, per fer possible el moviment que viu tot aprenentatge. Des de l'inici, és interessant que l'educador sigui conscient que el seu lloc en el procés d'aprenentatge també està en continu moviment, que la seva manera d'estar i de fer haurà d'anar regulant-se de diferent manera segons el moment en que es trobi en la relació educativa, una relació que és educativa en tant que és convocadora d'oportunitats i possibilitats d'aprenentatges.

La creació i desenvolupament de les relacions educatives no es poden donar des de la passivitat de les persones involucrades. Totes elles, cadascuna des del seu punt de partida, amb les seves capacitats i des de les seves inquietuds, aporta elements per tal de nodrir la relació amb el coneixement i, amb aquest coneixement, seguir amb el procés sempre inacabat de la transformació tant individual com comunitària.

Aleshores, el que ens indica tot plegat és que tant l'aprenent com l'educador són —han de ser— subjectes d'acció, investigació, reflexió i transformació. Són subjectes en moviment.

La incertesa del moviment

En tota relació humana hi podem observar un batec, una pulsació, una intensitat,... que en els seus diferents temps de vida van canviant; els elements que la configuren i la caracteritzen es van modificant. Hi ha freqüències que s'incrementen, hi ha intensitats que disminueixen, hi ha veus que s'hi afegeixen. Apareixen i desapareixen certes, apareixen i desapareixen interrogants. En diferents moments de la seva existència, la relació va sent travessada per diferents tipus d'aprenentatges, i aquests exigeixen diferents destreses, plantegen diferents reptes, responen a diferents necessitats.

És evident, doncs, que el moviment que genera l'aprenentatge no és regular, perquè no es pot pensar com un moviment d'inèrcia, aquell que un cop iniciat ja segueix de forma contínua. Si ho entenguéssim així, també entendríem que l'acció, la reflexió, la investigació i la transformació són actes automàtics i automatitzables, independents del que el dia a dia i la curiositat van plantejant com a nous interrogants per ser indagats. I no és pas així; la constància i perseverança necessàries per a mantenir-se en el camí de l'aprenentatge pertanyen a l'esfera de l'activitat conscient de totes les persones que participen en els processos de formació. La incorporació de noves idees, la comprensió de noves realitats o l'adquisició de noves habilitats motrius, per exemple, ens porten a modificar un ritme i una estructura. Mentre aprenem, estem en un moviment irregular sobre el qual podem percebre una sensació d'inestabilitat, d'inseguretat, de pèrdua. De fet, el nostre estat real és d'inestabilitat, de pèrdua

i / o d'inseguretat. És el moment del desplaçament, que de manera més o menys intermitent, anuncia la possibilitat d'un nou aprenentatge que, més petit o més gran, és també un desplaçament del lloc on ens trobàvem abans de viure'l. M'estic referint al que Lluís Duch anomenava moviment de descol·locació: *"Su misión consiste en provocar, en un mismo movimiento, la colocación y la descolocación del ser humano en un proceso que abarca toda su existencia. <Colocación>, para que no se vea sometido de manera irreparable al terror ante lo desconocido y a la desorientación en los caminos de la vida, con las inevitables secuelas que de ella se derivan (angustia, indiferencia, agresividad); <descolocación>, para que el ser humano pueda tener la osadía de experimentar, expresar y comunicar lo nuevo, todo lo que, de alguna manera, se obtiene <argumentando contra el sistema>."* (Duch, 2002:17)

El fràgil equilibri entre la col·locació i la descol·locació exigeix el moviment mesurat i intel·ligent de tothom qui participa en l'experiència d'aprendre. Un equilibri precari que necessita la confiança en la possibilitat de tothom de sostenir-se en una situació que sabem que obre la descoberta d'un nou element a conèixer, a incorporar i posar en joc en el que ja hi ha. La confiança en les capacitats és un dels elements que, segons el meu punt de vista, donen el punt de seguretat necessària per a no veure's abocat i perdut en allò nou que es presenta davant nostre. Però certament, hi ha més elements que són còmplices a l'hora de sostenir-se en la descol·locació volguda i buscada de tothom qui vol aprendre: conèixer el sentit del repte que s'està assumint, saber amb quines orientacions ètiques s'hi vol moure o ser conscient que la necessitat que tenim de l'altre és expressió de llibertat i no d'incapacitat serien alguns d'aquests altres elements.

Abraçant i contemplant aquests i altres punts d'ancoratge que podem anar identificant si fem memòria de les nostres àmplies i diverses experiències d'aprenentatge, serà com tindrem l'energia i la confiança per assumir el repte de continuar en marxa.

Imaginar possibilitats

Paulo Freire és un dels referents que m'han acompanyat en la meua experiència personal de pensar i fer la meua feina d'educadora. Llegint-lo, he pogut trobar idees que em feien comprensible situacions que vivia, reflexions que feien que em qüestionés la meua pràctica i observacions que m'obligaven a llegir la meua realitat d'una manera diferent a com ho feia fins aquell moment.

Una de les idees que apareixen al llarg de tots els seus textos és la concepció de la persona com un ésser curiós i, ajudant-se de paraules com la de somni, utopia i esperança, com un ésser amb capacitat d'imaginar.

Tal i com ho veig jo, la curiositat i la imaginació són unes palanques importantíssimes del moviment del que he parlat fins ara. Sense la curiositat no apareixerien preguntes, sense curiositat no seria possible viure el procés humanitzador de ser i sa-

ber més, sense la curiositat no seria possible el desplegament complex de la pràctica de crear i transformar el món ni nosaltres.

És important tenir en compte que la transformació de la que parla Freire no és una transformació ingènua, sinó conscient. Es tracta d'una transformació fruit de la presa de consciència de la realitat, de l'anàlisi curosa i del coneixement de les eines i les capacitats per a dur-la en un altre lloc que s'ha imaginat, debatut, problematitzat. Aquesta experiència de transformació permet adonar-nos de la importància d'estar en els verbs protagonistes d'aquest text: estar en l'observació, anàlisi i la comprensió de la realitat que ens brinda l'acció d'investigar, estar en el qüestionament i pensament que ens brinda la reflexió i estar en el context com a subjectes que requereix l'acció.

Un dels reptes a sostenir, aleshores, serà el de mantenir activa la capacitat d'imaginar les possibilitats que totes i tots tenim de ser més, de viure més dignament, de relacionar-nos millor i, per tant, de seguir sense por en el fràgil equilibri en el que ens trobem mentre vivim.

Boicots a l'aprenentatge de moure's

Vull subratllar el fet que les idees que estic compartint amb aquestes ratlles fan referència a tothom; apel·len a totes les persones joves, grans i petites que som participants de les propostes educatives. Hi vull posar èmfasi perquè fa molt temps que es va escampant com a llavors en el vent la idea que el què cal a un bon educador és una formació pràctica, que la teoria és un accessori prescindible que només serveix per a farcir i donar volum als temaris de les assignatures dels graus universitaris. I amb una lògica simplista, també es va inculcant la idea que aquell qui aprèn només necessita conèixer els coneixements pràctics que li serveixin per resoldre la necessitat immediata de trobar feina, obtenir una qualificació acadèmica o resoldre les qüestions quotidianes bàsiques de supervivència.

Paradoxalment, la propagació del missatge que atribueix un caràcter superflu a la teoria en la formació de tota educadora i educador ha anat sovint de la mà de mestres autoanomenades progressistes i renovadores de models pedagògics que han qualificat de caducs i obsolets per les característiques tan canviants de realitat del present on hem d'educar. I poc a poc, aquesta animadversió cap a la teoria ha anat calant en ments de joves estudiants d'educació que volien aprendre i formar-se amb la intenció de transformar una realitat educativa en la que no es reconeixien, en la que no es sentien lliures per ser i en la que no reconeixien com a escenari per a aprendre.

Però sense farina no pot fer-se el pa, i sense coneixement no es pot imaginar res de diferent o res de nou més enllà d'allò donat. Encara que es tingui el convenciment que allò que hi ha no és el que es vol, sense l'assistència del coneixement, l'anàlisi i la reflexió no podem articular cap alternativa. Saber que no volem la realitat que tenim

no és suficient: cal, a més, tenir a l'abast els elements que permeten articular les noves propostes que hem imaginat. És necessari, per tant, conèixer les idees i les diferents maneres que podem teixir-les de manera que ens permetin crear una nova proposta que transformi la realitat que no volem.

Per fer-ho, per transformar la nostra vida i el seu context, no podem evitar passar per una etapa de reflexió i anàlisi. I altra vegada per viure aquest procés necessitem d'ingredients que ajudin a pensar allò viscut. Passa el mateix quan el resultat de la reflexió ens diu que allò que cal és fer alguna cosa, perquè l'acció no pot ser ingènua i necessita decidir cap a on es dirigeix. L'acció per l'acció no té valor transformador si no sap per a què, a partir d'on i amb qui vol transformar.

Després de conèixer les dues situacions que requereixen dels coneixements teòrics per tal de tendir cap a la transformació social, arribem a la tercera situació que ens dona la pròpia transformació. Quan ens acostem a un canvi, o al resultat mateix d'una transformació, assistim a una nova realitat en la que cal que sapiguem viure. Davant nostre hi ha un nou conjunt d'elements i una nova combinació d'elements que esdevenen el nou context de vida. Tot això nou cal saber-ho identificar, significar i col·locar en la nostra vida i la de la nostra comunitat. Perquè si volem ser-nos educadores cal saber-nos aprenents, amb la combinació d'acció i reflexió situades en el nostre context anant ben equipades amb els elements –teòrics– que permetin situar-nos-hi conscientment. És important que ho fem des de la consciència crítica, per decisió pròpia, i no per imitació i acatament de les indicacions de moviments i veus més o menys rellevants de l'òrbita de la pedagogia, s'anomeni aquesta progressista o no. Situar-nos conscientment i críticament al món és, precisament, un dels fets que més necessiten l'assistència de la teoria: *“La teoria no és un producte sinó una situació i no es defineix pel seu objecte d'estudi sinó pels seus efectes. Pensar és pensar-nos i entendre el món és poder inscriure'ns-hi, junts, amb capacitat crítica i transformadora.”* (Garcés, 2018:94).

Fora mandra

Davant de totes les idees i dispositius que circulen amb un ànim desmobilitzador de que assumim la nostra condició de subjectes de l'educació i de la nostra vida, és força evident que cal superar la situació de boicot a la nostra capacitat de moure'ns i d'aprendre a moure'ns de manera sensata, vital i crítica. És força evident que amb el testimoni de l'acció d'aprenents-ensenyants i d'ensenyants-aprenents hem de saber trobar maneres que esquivin i superin les proclames que empenyen al conformisme i a la resignació que porten al quietisme, la gran barrera que troba l'anhel d'aprendre.

Persones mandroses són persones quietes i submises, conformades amb el que hi ha perquè la transformació suposa una quantitat d'energia i voluntat que no disposen. Ser mandrós, ara, significa jugar el joc de ser uns titelles moguts per altres. Da-

vant d'això, hauríem de saber trobar camins i maneres per espolsar-nos la mandra que se'ns vol encomanar.

Mestres i aprenents tenim una manera ben coneguda de sostenir-nos en moviment: seguir amb la pràctica d'analitzar la pràctica. Trobar-nos i pensar juntes. Compartir el que ens passa a les aules i escoltar el que tenen a dir-nos la resta de col·legues. Analitzar plegats, cadascú des de la seva experiència, què passa i què ens passa. La pràctica de trobar-nos i parlar-nos no és una opció, sinó una vacuna contra el contagi de la mandra: *“Cuanto más seguro me siento de que estoy en lo cierto, tanto más corro el riesgo de dogmatizar mi postura, de congelarme en ella, de encerrarme sectariamente en el círculo de mi verdad.”* (Freire, 1997:11)

Aleshores, el que proposo és que no ens congelem en la nostra veritat.

Aprenquem, juntes, a moure'ns.

Referències bibliogràfiques

DUCH, Lluís (2002) *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y Salud*. Madrid: Trotta.

FREIRE, Paulo (1997) *Política y educación*. Mèxic: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (2015) *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARCÉS, Marina (2018) *Ciutat Princesa*. Barcelona: Galàxia Gutenberg.

WALSER, Robert (2000) *El paseo*. Madrid: Siruela.



Educació comunitària-popular i pedagogia del comú: itineraris, tensions i empremtes freirianes¹

Jorge Osorio Vargas, Universitat de Playa Ancha, Valparaíso, Xile
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Recuperació memorial i introducció temàtica

En un article publicat en 2004, que ha de llegir-se com un projecte reflexiu i textual de sistematització dels treballs d'investigació-acció i d'educació popular, ciutadana i d'adults de què vaig ser partícip des dels passats anys setanta (Osorio, 2004; Osorio, 1994), vaig proposar que la fase “contemporània” de l'educació comunitària llatinoamericana s'inicia en aquella dècada, emmarcada en els plantejaments d'Iván Illich (Illich, 2011), la pedagogia de l'alliberament de Paulo Freire (Freire, 1975) i la investigació-acció participativa promoguda per Orlando Fals Borda (Fals Borda, 1985). Tendències que, després, van convergir amb els processos d'educació popular de base comunitària desenvolupats, en les dècades posteriors, i sota condicions polítiques diverses (governos reformistes, processos revolucionaris, dictadures militars, resistència social i defensa dels drets humans) per organitzacions no-governamentals, esglésies, centres d'estudis i moviments i organitzacions socials sota diverses modalitats, especialment com a “educació política”, educació camperola i rural i formació de dirigents de base, educació per a l'organit-

¹ Aquest assaig va ser escrit durant els mesos de març i abril de 2018 com un text memorial sobre el meu testimoni i protagonisme en la xarxa d'educadors-es populars d'Amèrica Llatina construint ponts amb col·legues associats a projectes de la mateixa naturalesa en els seus respectius països

zació social de les dones, alfabetització i educació d'adults, educació dels drets humans.

Sostenia en aquest text que des de principis dels anys noranta, donada l'exigència de repensar les bases antropològiques i de valors de la reconstrucció de les institucions democràtiques post-dictadures militars i acords de pau, albiràvem un nou cicle de l'educació comunitària, reprenent-se idees germinals de la primera utopia freireana: l'educació emancipadora com a possibilitat de desenvolupar la comunicabilitat democràtica des d'una pedagogia del conflicte i del diàleg cultural orientada a la construcció d'un poder popular-ciudadà amb capacitat autoconstituent. Vaig escriure:

“Aquest cicle és un sediment viu de les autocrítiques dels anteriors moments: estem davant d'un “desmuntatge”, una desconstrucció, de les “síntesis definitives”, de les narratives tancades, dels projectes sense alteritat crítica, dels enfocaments unilaterals del canvi. La comunicabilitat com a metàfora freireana ens obri al món plural i híbrid dels subjectes, invita a construir aliances entre moviments diversos articulats per una visió crítica de la realitat i a la constitució de xarxes d'actors socials disposats a pensar en un “altre” diferent del pensament neoliberal. Seguint aquesta formulació, podem assenyalar que aquesta educació popular d'inspiració freireana es constitueix potenciant la creació de mapes de possibilitats i d'actuació per als subjectes, cursos d'acció perquè aquests –des d'espais locals i particulars– foren capaços de construir alteritats de valors i noves formes de fer política global” (Osorio, 2004).

Estudis de finals dels anys huitanta realitzats en la Nicaragua sandinista, a Xile, des de la pràctica de defensa dels drets humans i de reconstitució d'un teixit social democràtic, i a Perú i Brasil, sobre les contribucions de l'educació popular en els llauradors i en els moviments socials altermundistes van posar en relleu el tema de la consistència de les pràctiques pedagògiques de l'educació popular. Se sostenia en aquests estudis, que les idees educatives de Paulo Freire havien sigut absorbides per una pràctica política que va minimitzar els abasts pedagògics de tot procés d'aprenentatge polític. Per això, es va començar a parlar del dèficit pedagògic de l'educació popular, de la banalització de les tècniques grupals usades habitualment en els programes desenvolupats en els sectors populars i d'una pèrdua de la capacitat de sistematització i d'investigació dels educadors-es populars (Osorio, 2003).

En el fons, allò que se sostenia amb aquesta mirada crítica era que l'educació popular havia acabat practicant-se com un mètode d'organització popular sense considerar les dinàmiques pedagògiques, és a dir les regles i la teoria que relacionava la política amb els processos de generació d'aprenentatges i coneixements i de formes de validació d'aquests. Es plantejava que l'educació popular patia d'un pragmatisme que no conduïa efectivament a processos d'aprenentatge i canvi ni a la genera-

ció d'estratègies de gestió de la cultura de les comunitats i de les formes d'organitzar territorialment l'educació dels sectors populars més enllà de la implementació d'accions via la tecnologia dels "projectes".

La meua opinió era que no es tractava d'una crisi d'eficiència, ni tan sols de capacitats pedagògiques, sinó d'una reubicació del camp propi de l'educació popular i de la seua aportació en la creació de major poder per als moviments socials sota les noves condicions polítiques i econòmiques que la globalització neoliberal demarcaven al continent. En sentit estricte, allò que constituïa el principi d'identificació central de l'educació popular, quina era la construcció d'una societat socialista, estava sent sotmés a una disputa entre les diverses expressions culturals i polítiques dels moviments socials i de l'esquerra llatinoamericana des d'abans de 1989. Els moviments de drets humans en el Con Sud, el sandinisme, els moviments de reconstrucció democràtica i pau a Colòmbia, els moviments socials brasilers, el moviment feminista, els primers grups d'ecologia política, entre altres manifestacions, estaven col·locant les regles del debat polític d'una manera diferent de la que havia conegut l'educació popular des del seu procés originari en els passats anys seixanta i setanta. Al meu parer, allò que es volia indicar quan es manifestava la importància d'enfortir la dimensió pedagògica de l'educació era la necessitat de construir un nou concepte pràctic del poder i el seu correlat en el camp de la cultura i dels aprenentatges per a exercir un poder social transformador.

La creixent autonomia dels moviments socials en relació als partits polítics de l'esquerra històrica, l'enfortiment de nous moviments ciutadans i polítics (com el Partit dels Treballadors (PT) a Brasil), l'emergència de nous subjectes socials que treballaven des de la perspectiva de democratitzar la societat en totes les seues dimensions (per exemple el moviment feminista), la valoració de l'espai local i regional com a àmbits de refundació d'alternatives polítiques i l'emergència política dels moviments indígenes (el zapatisme a Mèxic) convergien en la configuració d'una nova "pedagogia política".

En els cicles originaris de l'educació popular havia tingut gran influència la teoria de la dependència, la teologia de l'alliberament, l'humanisme marxista de Paulo Freire i la teoria de l'educació dialèctica (Núñez, 1985). Depenent dels contextos nacionals, diverses versions del marxisme van jugar un rol particular en l'educació popular (va haver-hi "educacions populars" maoïstes, foquistes, nacional-populars, frontistes, socialdemòcrates), sempre amb el rerefons de la teoria del coneixement alliberador elaborada Paulo Freire i el seu mètode dialèctic "d'aprendre a llegir la realitat per a transformar-la". Aquest fou el focus comú que va fer de l'educació popular una pràctica educativa crítica i antisistema, vinculada als moviments d'alliberament i de resistència i que va abastir els moviments populars d'un sentit d'autonomia, entesa com la capacitat cultural de construir alternatives d'esquerra des de la lògica de l'acció col·lectiva i comunitària, no supeditada necessàriament als partits polítics tradicionals

de l'esquerra. Aquesta "teoria" de l'educació popular va ser rebatuda per alguns referents polítics revolucionaris que entenien que qualsevol procés de canvi social exigia una avantguarda expressada en un partit o moviment, al qual havien de subordinar-se els subjectes socials organitzats com a moviments o comunitats de base. Açò va ocasionar tensions entre l'educació popular, i les seues noves maneres d'entendre la política, i alguns partits marxistes. No obstant això, aquesta teoria autonomista, que va representar l'educació popular, que va definir, *avant la lettre*, les expressions populars de base com *nous* moviments socials atés que promovien la creació d'una cultura política nova, que havia de fundar-se en una democràcia participativa i en la creació d'un poder popular territorialitzat i institucionalitzada a través de formes democràtiques participatives.

En aquesta època que analitzem no hi ha rastres que el marxisme ortodox d'empremta soviètica, pròpiament tal, haguera jugat un rol catalitzador de l'imaginari polític de l'educació popular: la pròpia teoria de l'educació dialèctica va tindre més de "teologia de l'alliberament" i d'una anàlisi política sustentada en els manuals "d'estudi de conjuntura per a educadors populars" generat en els diversos contextos nacionals, sota la lògica del "veure-jutjar i actuar", metodologia pròpia dels moviments cristians d'esquerra, que emfatitzaven les dimensions culturals que Freire li assignava a l'aprenentatge social i polític de les comunitats a través dels "cercles de cultura", la "investigació temàtica" i la investigació participativa orientada a l'acció col·lectiva. Aquesta teoria freireana va ser gradualment enriquida per nous enfocaments o "teories de base" a partir de les experiències històriques de l'educació popular en diversos països, per exemple, els enfocaments dels drets humans, del feminisme, de l'economia popular i del desenvolupament local, de l'eco-política i de l'educació indígena.

Sostenia que un altre dels factors claus per a entendre aquest procés crític era l'adopció dels enfocaments analítics d'Antonio Gramsci en les noves dinàmiques constituents de l'educació popular. En efecte, la influència de Gramsci en la dècada dels anys noranta ocasiona un canvi substantiu en l'educació popular i comunitària de la pedagogia política dels moviments socials emergents de manera convergent amb les contribucions del corrent de la pedagogia crítica-dialògica (Ferrada, Flecha, 2008; Ghiso, 2000)) i les estratègies pedagògiques deliberatives dels moviments socials que adquiriran gran visibilitat global en la conjuntura del 2011 (Padierna, 2009; Zibechi, 2008; Ortiz, 2013; Torres, 2015)). Vaig concloure que la "trobadura" amb Gramsci és tremendament virtuosa per a l'educació popular i la revaloració del treball cultural i educatiu des dels processos identitaris i constituents dels col·lectius socials per diverses raons. Gramsci planteja el valor estratègic que té en la construcció d'una nova hegemonia el treball "en la cultura". Des d'aquest punt de vista, fa una anàlisi ajustat de les institucions culturals burgeses, de l'Església i de l'educació escolar. Valora la cultura popular, el llenguatge popular i els seus sabers i considera clau

treballar des de tals escenaris, manifestacions vernacles² i imaginaris socials per a construir un nou coneixement i pràctiques polítiques (Gramsci, 2004).

Des de tals punts de vista vaig proposar pensar l'educació comunitària des de les noves experiències de l'educació popular i del treball comunitari sorgides a Xile en el procés de la transició governamental a la democràcia des de 1990, que estaven:

- redefinint els arguments polítics que la van sustentar durant la dictadura (per exemple, des de la crítica al patriarcat, a la no-sostenibilitat ecològica del neoliberalisme i de l'economia extractivista i a la crisi de la democràcia representativa dominant (identificada com una ciutadania “de baixa intensitat”) que bloquejava l'exercici d'una democràcia participativa (“ciutadania incident”).
- donant protagonisme en l'escenari polític a nous subjectes pedagògics provinents d'agències emergents com eren els moviments estudiantils, els col·lectius d'educació llibertària i les noves generacions d'educadors-es populars que, específicament en el cas xilè, resituen els enfocaments de treball educatiu amb els sectors populars en una perspectiva de democratització radical de la societat (González, Ramos, 2013; Fauré, 2011; Col·lectiu Diatriba, 2012; Molina, 2008) junt amb les organitzacions feministes, eco-polítiques i a les xarxes que promouen “educacions alternatives” i “pedagogies i escoles crítiques” (Osorio, 2015).

Aquestes manifestacions resumien en dues afirmacions allò que entenia com a sentit pedagògic-comunitari de les experiències, pràctiques, projectes i sabers que es manifestaven en el context emergent post 1990.

- El debat pedagògic no és principalment una qüestió disciplinària sinó ètica, que planteja bases obertes per a establir projectes educatius comprensius i integradors de les diverses dimensions del ser humà. Per això, la condició crucial del debat pedagògic és construir la comunicabilitat, la participació, el diàleg, l'educació com una “esfera pública”.
- L'educació comunitària ha de desenvolupar-se com una pedagogia conversacional, a través de la confrontació de dilemes i encreuaments, polèmiques i conflictes generats en la vida quotidiana de base-material i subjectiva, del desenvolupament dels territoris, barris i comunitats i de les demandes ciutadanes per justícia social i participació democràtica efectiva, per a arribar a ser inspiradora de l'acció comprensiva, reflexiva, situada, significativa, interpretativa, crítica i orientada a l'actuació dels subjectes en quant “subjectes col·lectius-comunitaris”.

Tenint en compte aquestes noves configuracions em vaig permetre plantejar una agenda pedagògica de l'educació comunitària fent-la transitar per les coordenades següents:

² Iván Illich sosté que el terme “vernacle” implica la idea “d'arrelament”, de domicili, tot allò que s'ha cultivat a casa en oposició a allò que s'obtenia per intercanvi (Illich, 2016).

- com a procés de producció d'identitats en relació amb sistemes de poder, xarxes socials i intercanvi de sabers;
- construint una visió política que forme part d'una plataforma per a revitalitzar la vida pública democràtica;
- nodrint-se de sabers socials, culturals que donen sentit a les circumstàncies dels subjectes i de les seues comunitats;
- establint-se com una “pedagogia de la diversitat” a través de la qual el treball educatiu sobre els “drets” i “identitats” culturals, de gènere, ètniques, etàries i residencials exigeixen la crítica de la historicitat negativa del neoliberalisme i el desmuntatge de les estructures culturals i institucionals de tota discriminació, exclusió, estigmatització, humiliació i vulneració de la dignitat humana. (Osorio, 2004).

Associava l'educació comunitària amb el desafiament de construir ciutadanes democràtiques actives i incidents a través de:

- L'ampliació dels drets civils i socials d'homes i dones.
- La pràctica d'accions democràtiques directes, una intervenció més contundent a nivell de les agendes de l'opinió pública, a través del control ciutadà de les polítiques governamentals.
- Una reinvençió de les institucions del poder local, com a espais de reconstrucció de les relacions socials, culturals i econòmiques de la societat civil popular.
- Una demanda per un desenvolupament humà econòmicament i ambientalment sustentable.
- La creació de capacitats i competències per a controlar (accountability) l'autoritat política des de les organitzacions i moviments ciutadans de base comunitària i territorial, com un procés associatiu, protagonitzat per xarxes, moviments, opinions públiques locals i regionals, que entenen la seua política com a construcció de poder, de drets i de responsabilitats (empowerment) (Osorio, 2004).

En 2006, participant en un llibre col·lectiu sobre els nous contextos, actors i desafiaments de l'educació popular llatinoamericana (Osorio, 2006) vaig tornar a posar atenció al significat d'una pedagogia comunitària, aquesta vegada com una proposta de “pedagogia del comú”, valorant les experiències dels moviments socials locals i globals altermundistes, ecologistes, feministes, dels drets humans, juvenils, indígenes i de reivindicació de memòries històriques colonoinvisibilitzades, en tant que espais educatius, d'afectació mútua, reciprocitat, atenció, solidaritat i construcció de “sentits de comunitat” (Paredes, 2013) i que arribarien a tindre una expressió mundial en la conjuntura de 2011 en moviments com els Indignats, les mareas ciutadanes,

M-15 espanyol i el moviment estudiantil a Xile (Castells, 2013; Ortiz, 2013; Hall, Colver, Crowther, Scandrett, 2012), (Fauré, Miranda, 2016; Torres, 2015).

En aquest article voldria desenvolupar les coordenades de l'educació comunitària des d'aquells anys de la dècada passada dels noranta, tenint en compte la conjuntura global de 2011, i les condicions de possibilitat d'una pedagogia del comú en tant que horitzó de transformació de les pràctiques educatives.

2. L'educació comunitària en la visió dels seus actors: coordenades actuals i sabers pedagògics

Estudis d'actualització de l'educació comunitària a nivell global, amb especial atenció a la realitat llatinoamericana i espanyola han identificat processos emergents relacionats amb la potencialitat emancipadora de les accions educatives autogestionades per les organitzacions de base, els moviments socials i les institucions públiques i no-governamentals (Civís, Riera, 2007; Carbonell, 2015). Es descriu que el reconeixement del valor educatiu de les experiències associatives comunitàries ha obert una via de renovació de la vida política de les democràcies institucionalitzades com "representatives" i que mostren signes de fatiga, quan no de crisi de credibilitat, suscitant xarxes autoconstituents, que acreixen el seu capital social i cívic, a través del desenvolupament de capacitats d'acció i reflexió crítica alternatives a les polítiques neoliberals i a l'orde estructurat davant de la mercantilització de la vida en totes les seues dimensions, incloent-hi les relacionades amb les de l'habitar i de l'alimentar-se, de l'atenció, de la prevenció de la salut, de l'accés als béns públics del coneixement i de la tecnologia, del gaudi del patrimoni natural i de la biodiversitat fins a les de l'entreteniment i l'oci.

No obstant això, es descriu una situació de tensió entre les pràctiques educatives comunitàries i els sabers que es generen i sistematitzen en el seu desenvolupament i les "teories" educatives institucionalitzades en els programes públics i en les institucions acadèmiques convencionals. Açò ha derivat en una devaluació intencionada dels processos educatius comunitaris per part d'aquestes agències siguen d'origen conservadores o neutre-tecnòcrates qüestionant els seus "resultats d'aprenentatge" en relació amb els fins de la "cohesió social", confiança pública i integració política regulada, que són els objectius urgents de les estratègies d'estabilització i governabilitat que s'han assignat les democràcies occidentals, supervisats activament per les agències de finançament i cooperació multilaterals.

2.1. Les tensions epistèmiques

Eusebio Nájera, educador social xilè, referint-se als dilemes epistèmics i pedagògics que enfronten les pràctiques socioeducatives dels projectes comunitaris, protagonitzats per diversos subjectes socials i etàrics i en escenaris territorials i culturals

que exigeixen una gran varietat de formes d'actuació professional tecnicopedagògica en el seu país, proposa tres disputes de l'educació comunitària:

- La confrontació amb l'episteme, la doxa, la ideologia i els mites en què se sustenten la producció i continguts del saber pedagògic occidental;
- Les conflictives relacions amb els espais intel·lectuals dominants de les ciències de l'educació i la seua reducció a la pedagogia escolaritzada;
- El divorci (encara) entre el camp de producció acadèmica i les pràctiques socioeducatives populars – comunitàries i la seua diversitat d'actors socials, temàtiques, expressió ètnica, àmbits socials i territorials (Nájera, 2011).

L'anàlisi de Nájera té el propòsit de definir les condicions epistèmiques de la reflexió i la pràctica de la educació de les comunitats, tenint a la base del seu estudi els projectes d'educació popular desenvolupats des dels inicis del nou segle, posant èmfasi en la producció dels nous coneixements sobre el “saber pedagògic” que nodreixen tals experiències, provant les possibilitats d'un diàleg crític amb els sabers sistematitzats en les institucions acadèmiques i, en particular, aquells que reconfiguren o recreen les tradicions escolaritzades de la pedagogia en un sentit participatiu-actiu i situades en els contextos concrets dels subjectes i les seues necessitats d'aprenentatge.

2.2. Les tensions de la politització de les comunitats

Des d'una mirada, tant del context espanyol com llatinoamericà, pep aparicio guadas, referent espanyol de la pedagogia crítica i l'educació social, situa les coordenades d'origen d'una educació comunitària emergent –transcendent les tensions epistèmiques abans assenyalades– en clau de la construcció d'una ciutadania democràtica, establint com a base del diàleg epistèmic (transcendent la tensió “popular-social-comunitària” / “institucions i coneixements acadèmics”) en l'àmbit de les condicions de politització de l'educatiu social-comunitari, en vista a construir relacions democràtiques que permeten el desplegament de la “veu dels subjectes”, la crítica a les dinàmiques segregadores del capitalisme neoliberal i la plena participació de les comunitats per a exigir els seus drets. Aparicio parla del “dret a la construcció del comú” i sustenta la seua proposta pedagògica en una dialògica de segell freireà (aparicio, s/d, aparicio, 2012).

2.3. Les tensions pedagògiques

En el camp pròpiament pedagògic, R.M. Ytarte identifica tres atributs de l'educació comunitària, en un mateix sentit del plantejament d'Aparicio, associats al desenvolupament d'una ciutadania democràtica participativa:

- La construcció d'experiències de possibilitat apropiant-se de la gestió i animació ciutadana dels seus espais de vida, desenvolupant dinàmiques refundadores de la convivència.

- La construcció de processos identitaris que enfortisquen la capacitat d'expressió crítica i autònoma en la societat i el ple exercici de la representació en allò que és públic.
- La construcció de processos subjectius i simbòlics (sabers, formes d'organització social pròpies, reconeixement del valor cultural de la seua autonomia) que possibiliten un diàleg amb l'universal de la cultura, transcendent el local i participant en les dinàmiques constituents de la societat global. (Ytarte, 2007).

2.4. *Les tensions polítiques*

Una altra forma d'explorar l'educació comunitària emergent és situar-la com una pedagogia de la transformació social des dels grups locals de base, orientada a generar aprenentatges per al canvi de les condicions de vida, tant en els contextos urbans com rurals, posant l'èmfasi en l'enfortiment de lideratges ciutadans, amb especial atenció als enfocaments d'igualtat de gènere, a la generació d'estratègies de resistència als projectes extractivistes, que irrompen en la vida dels pobles indígenes i de xicotets productors llauradors que practiquen l'agricultura familiar, a la defensa dels drets de les “primeres nacions” a conservar la seua identitat cultural i lingüística i desenvolupar els seus propis projectes educatius, obrint un camp nou com “l'educació intercultural crítica sustentada en una “pedagogia decolonial” (Walsh 2010, 2013; Peñuela, 2009; Osorio, 2016). Des del seu enfocament de la “Teoria del Canvi”, Iñigo Retolaza identifica com a premisses de la dimensió pedagògica d'aquesta educació comunitària:

- L'enfocament dialògic
- L'aprenentatge experiencial
- La flexibilitat i diversitat de modalitats de treball educatiu segons els espais en què es desenvolupa la seua acció i els processos personals i col·lectius que viuen els participants
- L'anàlisi crítica de la realitat
- El disseny i desenvolupament de projectes d'acció transformadora des de les comunitats (Retolaza, 2010).

2.5. *Les Tensions institucionals*

És possible identificar una versió “institucionalitzada” de l'anterior modalitat de l'educació en quant es practica com una estratègia socioeducativa per a enfrontar l'exclusió social, a través de programes desenvolupats per agències governamentals reformistes i organitzacions professionals de la societat civil associades com a executors a tals programes. Se situa en l'àmbit de les polítiques socials, promovent el protagonisme comunitari en la generació i participació de tals polítiques i la seua expressió programàtica a nivell local. Els seus conceptes de referència són la qualitat de vida i el ben-

estar subjectiu, segons l'enfocament de creació de capacitats integrals per al desenvolupament humà, inspirat en A. Sen, i promogut com a enfocament matriu pel Programa de Nacions Unides per al Desenvolupament Humà (PNUD, s/d). Les seues accions van orientades a l'apoderament individual i organitzacional dels grups comunitaris i a la generació de xarxes ciutadanes que potencien la seua capacitat d'exigir a l'Estat la garantia de satisfacció dels drets socials. Metodològicament es busca desenvolupar competències de disseny de projectes a nivell local, la cogestió de programes socials públics i l'acció conjunta amb organitzacions de la societat civil que realitzen el seguiment crític de les polítiques públiques, que generalment ofereixen suport tècnic i de capacitaació. Es valora el rol professional de "l'educador-a comunitari" (assimilat en alguns contextos al "d'educador-a social" professional i graduat a nivell universitari) com a mediador i "animador socioeducatiu" proveït de tècniques d'assessorament educatiu i de disseny i avaluació de projectes socioeducatius de caràcter local (Morata, 2014).

2.6. Una síntesi

Tenint en compte aquestes coordenades generals, que il·lustren les tensions i propostes de l'educació comunitària, resulta rellevant les conclusions de l'estudi de l'educador i investigador colombià Alfonso Torres, autor de dos investigacions fonamentals per a entendre el nucli polític i pedagògic de l'educació en les comunitats (Torres, 2015; Torres, 2014). Per a Torres l'educació comunitària emergent es configura des dels següents principis d'identitat:

- L'educació comunitària com a interpel·lació i alternativa al capitalisme
- L'educació comunitària com a generadora de vincles constituents i sentits d'actuació social i ciutadana comú
- L'educació comunitària com a promotora de subjectes polítics que reivindiquen el reconeixement dels seus processos identitaris, de recuperació de les seues memòries històriques i de les seues capacitats autoconstituents segons dinàmiques deliberatives
- L'educació comunitària com una acció ciutadana els horitzons de la qual és construir (altres) "mons possibles" de justícia i noves formes de gestió i distribució social dels béns naturals i culturals que són considerats pel patrimoni jurídic de la humanitat universalment comuna amenaçats per les dinàmiques mercantils neoliberals (Torres, 2014).

El pròxim pas que propose en aquest article és presentar diversos enfocaments pedagògics que estan tenint especial influència en la configuració pedagògica de l'educació comunitària a Amèrica Llatina des dels recents anys 2000 i que segons la nostra opinió donen consistència i vitalitat cultural, pedagògica, espiritual, política i metodològica a aquesta educació. És el tema del següent apartat.

3. Enfocaments pedagògics neo-paradigmàtics redimensionen l'educació comunitària emergent: cap a una pedagogia del comú

En 2007 Alejandro Cussiánovich, educador peruà, assessor d'organitzacions de xiquets i xiquetes que reclamen els seus drets i referent de l'educació popular llatinoamericana des dels anys setanta, publica un assaig que sistematitza una proposta educativa que anomena “pedagogia de la tendresa”. La defineix com una resposta a la condició humana devaluada dels xiquets-es i joves dels països de la nostra regió i estimulada pel protagonisme dels moviments dels xiquets i xiquetes i de les dones organitzades per defensar els seus drets, com a subjectes protagonistes del canvi educatiu (Cussiánovich, 2010). Allò que destaca d'aquesta proposta és que es planteja des d'una situació de recerca i de reconeixement de la incertesa que caracteritzen els processos de canvi social en el context global neoliberal, però confiats en les eines, disposició i capacitat reflexiva que es despleguen en l'educació popular de base comunitària i per extensió dels moviments socials que generen.

Assumeix que només una visió de complexitat i de mirada ecològica permet discernir les condicions de l'exclusió social dominants i les vies de construcció de societats justes. La “tendresa” és la forma de convocar el desenvolupament de la capacitat d'acollir, reconèixer, vincular i cuidar en la societat, portant-los a una dimensió política, a través del protagonisme (veu, organització, incidència, transformació) dels subjectes convocats a l'experiència de “relacionar-se amb altres des d'una posició de recerques de sentits comuns de vida i d'aprenentatge de “l'actoria social” amb continguts ecològics, no-patriarcal, no-autoritaris.

L'educació “política” de les comunitats és, llavors, la base d'una educació del vincle radical de l'acollida i de l'expansió; la vivència “del comunitari” a nivell individual i local cap a la generació de relacions socials basades en els drets humans, la justícia social, la no-discriminació.³

Sota marcs convergents s'ha desenvolupat un enfocament pedagògic anomenat “de l'atenció, de l'hospitalitat i de l'alteritat”. Escriu el filòsof colombià Santiago Vallejo:

“La pedagogia de l'alteritat es converteix en un model que permet tornar a reencantar la realitat, narrar-la i experimentar-la de múltiples maneres. És una perspectiva que obri les portes a un context no totalitari, a una existència constructora de sentits i significacions que permeten la complicitat de l'alumne i del mestre, i no la seua impossibilitat i estranyesa” (Vallejo, 2014).

I conclou el mateix Vallejo:

“Per a una pedagogia de l'alteritat, també és necessari acudir a dos conceptes que són de vital importància: l'hospitalitat i l'experiència. En aquest sentit, l'hospitalitat es constitueix amb el moment en què es realitza l'instant de l'acollida, quan es reconeix l'individu com el que és, com un ser humà que

³ En 2013 vam conèixer, en castellà, el llibre del filòsof i teòleg brasiler Hugo Assmann Placer i Ternura en la Educación, que sota tal convocatòria desenvolupa els fonaments epistèmics i pedagògics “d'una societat aprenent” des de les anomenades “ciències de la vida” inspirades en les contribucions de Francisco Varela i Humberto Maturana (Assmann, 2013) i que pedagògicament desenvoluparà lúcidament i culturalment situada Francisco Gutiérrez des de Costa Rica i de gran impacte en la formació de les noves generacions d'educadors comunitaris, investigadors-es socioeducatius i docents en uns quants països de la nostra regió (Gutiérrez, Prado, 2015).

⁴ Aquest enfocament “d’atenció social i planetària” ha donat lloc a un desenvolupament important de xarxes i organitzacions d’una eco-educació comunitària i d’una educació comunitària feminista i no-sexista (Gutiérrez, Prado, 2015; Gadotti, 2002; Martínez, 2016).

porta intrínsecament un desig fervent per aprendre, i a la vegada, porta amb si una història, una memòria que permet avivar el record, perquè gràcies a la memòria és que hi ha els altres, els que s’han deixat, però mai els que s’han oblidat, perquè ells també formen part d’un nosaltres, de la interminable construcció identitària que es gesta dia rere dia, una identitat que s’estableix en gran part gràcies a l’aula de classe, en la intersubjectivitat de relats que es recreen, que es narren quan se sent el dolç plaer de l’acollida” (Vallejo, 2014).

Aquestes propostes pedagògiques de l’alteritat beuen en les fonts de les teories de l’atenció elaborades des del camp feminista per Carol Gilligan (Gilligan, 1993), problematitzant les condicions epistemològiques de l’ètica política occidental que invisibilitzen-naturalitzen el dany moral, la humiliació, l’abús i la subordinació dels col·lectius, classes, minories relegades al silenci i la vulneració com a via per a sotmetre-les a treballs i rols claus per a la reproducció de la societat, com són el treball domèstic i de l’atenció de les dones o dels que cuiden ancians i malalts-es terminals, protegeixen minories religioses i culturals de la violència estatal, organitzen els desplaçats i refugiats en “santuàries” ciutadans, brinden hospitalitat als “sense llar”, entre altres accions anomenades “d’altruisme radical”: l’actitud i disposició dels seus protagonistes és la “sol·licitud”, és a dir, una sensibilitat solidària profunda la matriu de sentit de la qual és acollir i “hostatjar” a l’altre-a sense una altra consideració que una immediata política de “no humiliació” (Ricard, 2016).

Leonardo Boff ha ampliat els contorns de la política de l’atenció estructurant una agenda ètica global de responsabilitat ecològica i de superació sistèmica de les condicions subalternes que viuen els col·lectius socials, els pobles indígenes, les comunitats llauradores, els pobres i vulnerats urbans i les minories estigmatitzes per les seues opcions religioses, de gènere o lingüístiques (Boff, 2002), rellevant la necessitat de desenvolupar noves capacitats de constitució i desplegament local i global dels moviments socials en tres claus:

- superació del patriarcat;
- desmuntatge del poder transnacional del “capitalisme cognitiu”, tecnoliberal;
- democratització de la societat amb plena garantia d’accés i gaudi dels béns naturals i culturals que són comuns.⁴

En l’àmbit xilè, i de creixent transcendència a Amèrica Llatina, Carlos Calvo ha desenvolupat sistemàticament una agenda d’investigació i vinculació amb els projectes educatius neo-paradigmàtics, tant en l’educació comunitària com en les institucions escolaritzades amb el propòsit d’elaborar una teoria educativa “complexa” que desvele la crisi del paradigma escolar quan segresta i controla la propensió humana a

l'aprenentatge en vista de disciplinar i enclaustrar les relacions socials-educatives en "l'espai" i en el "temps" escolaritzat de les institucions educatives "reglades". (Calvo, 2013; Calvo 2017).

Una contribució clau de la proposta de Calvo per a l'agenda d'investigació i sistematització de les pràctiques de l'educació comunitària és la seua convocatòria analítica-hermenèutica a cartografiar els territoris educatius (que no són els escolaritzats només) en la seua diversitat i segons es manifesten en ell totes les dimensions del desenvolupament humà per a suscitar "educacions" emergents i sinergies d'aprenentatge entre l'"estar-sent-ocorrent" dels aprenents i dels educadors-es i la vida de les seues comunitats i col·lectius de pertinença, en sintonia amb una etno-educació crítica ("el caos vital del territori" i els processos educatius informals). Promou la generació de processos educatius comunitaris des dels seus propis (vernacles) nuclis ètics i culturals, les seues matrius simbòliques, la seua memòria històrica, les seues relacions amb la naturalesa, les seues llengües, les seues confrontacions, els seus processos identitaris, la seua participació en moviments socials (Calvo, 2017; Moreno, Calvo, 2010)⁵.

És rellevant assenyalar que aquestes pedagogies estan configurant-se com una nova onada de la pedagogia crítica que ha sigut tan decisiva en la renovació de l'educació popular i de l'educació dels moviments socials a Amèrica Llatina i que es reconeixen com educacions emergents destinades a disputar els paradigmes fabrils de l'educació dominant, des d'un pensament i pràctica pedagògics altermundistes (una "altra educació") en els seus continguts, en les seues formes, en el seu horitzó ètic-polític i en escenaris diversos i lliures (oberts) de socialització educativa i de generació i distribució social d'aprenentatges i capacitats per a exercici d'una plena ciutadania. Què significa aquest procés per a l'educació comunitària? És el tema del pròxim apartat.

4. Educació comunitària i les pedagogies del comú: discussió i conclusions

La recerca de la superació del "tancament", de la disciplina i del control mediàtic i jurídic, de la precarització material, de l'exclusió tecnològica-laboral-educacional i de la negació de "drets a la diferència i a les expressions vernacles", que les condicions estructurals de l'actual cicle capitalista neoliberal, i el seu impacte en el món de la vida, de les relacions socioeconòmiques i en l'atenció dels recursos i béns naturals del planeta, ha generat un moviment plural, global, multidimensional en les seues modalitats d'acció local i internacional que s'ha definit com altermundista.

S'ha definit com un corrent social, cultural, polític "pro comú", precisament com a reacció a la pretensió dominadora del "tancament", és a dir, de la tendència a "tancar" (limitar) les demandes, capacitats i sabers que els col·lectius i comunitats vulnerats i subordinats a les lògiques de la disciplina i de "l'orde de la propietat transnacional" que impera en una lògica de colo-globalització (colonització–globalització). Com sostenen Laval i Dador "comú" *"ha arribat a ser el nom d'un règim de pràctiques, de*

⁵ Un panorama ampli i documentat dels fonaments, projectes, debats, controvèrsies i modalitats pedagògiques que identifiquem en aquest article com neo-paradigmàtiques i que s'autodefineixen des de diverses metàfores (holístiques, complexes, sistèmiques, caòtiques, ecològiques) es troba en la Revista Polis 9, 2010, editada com un número especial dedicat al tema Educació, Caos i Complexitat per Carlos Calvo i Antonio Elizalde (Polis, 2010).

⁶ En el seu estudi sobre les pedagogies dels moviments socials llatinoamericans recents Alfonso Torres desenvolupa el concepte “d’horitzó històrico-ètic” dels processos formatius que tenen lloc en la generació i desenvolupament de tals moviments i les metodologies de treball educatiu que es practiquen com ara el “diàleg de sabers”, el “diàleg cultural”, la investigació-acció participativa, la sistematització d’experiències i projectes. (Torres, 2015).

lluites, d’institucions i d’investigacions que apunten a un futur no-capitalista... recerques col·lectives” de formes democràtiques noves... que suposa una reciprocitat entre els que participen en una activitat o comparteixen una manera d’existència... (Que)... fa de la pràctica de la posada en comú la condició mateixa del comú, en les seues dimensions afectives i normatives” (Laval, Dador, 2015).

La contribució educativa d’aquests moviments socials d’inici del present segle a una educació “pro comú” renova-ratifica allò que l’educació popular i comunitària i la pedagogia crítica de d’arrel llatinoamericana ha promogut com a “teoria pedagògica”: l’activitat pràctica d’aprenentatge des del social-cultural-contextual i la generació de sabers compartits per a desenvolupar una “vida justa i sense exclusions” són les matrius d’una “altra educació”, que s’han tematitzat recentment com a “pedagogies crítiques del sud que articulen els projectes educatius locals amb estratègies de transformació institucional, curricular i pedagògica dels “sistemes nacionals d’educació”.

Així es manifesta en les escoles populars autogestionades, en els col·legis públics-comunitaris i en les universitats populars en alguns països del nostre continent (Mejía, 2011; Torres 2016; Cabaluz, 2015; Pinto, Osorio, 2014; Fauré, 2016) i en les estratègies d’educació indígena i intercultural crítica que estan promovent l’autogovern dels processos educatius de les comunitats en virtut dels seus “atributs de diversitat” i irrompent en les lògiques convencionals de l’organització educacional curricular i didàctiques de les polítiques educatives (Walsh, 2010).

L’emergència d’una educació pro comú en tant que moviment global ve a redimensionar l’educació comunitària permetent-nos una relectura de la seua tradició i la recerca de la seua pròpia actualitat, de la seua pròpia “modernitat”.

Moviments socials i ciutadans, plataformes d’indignació, xarxes de solidaritat social animades per organitzacions no-governamentals, xarxes de cooperació per al desenvolupament local, moviments ambientalistes, feministes, indígenes, entre altres manifestacions, constitueixen el mapa de les noves maneres de fer acció educativa en contextos comunitaris. El comunitari es defineix en una projecció cap al públic, per tant, exigeix un discurs argumental per a definir el sentit polític dels actes de donar, dóna, de reconèixer, de solidaritzar, de participar, de resistir i d’acollir en consonància amb els valors d’una democràcia inclusiva i participativa.⁶

La “pedagogia del comú” es fa ciutadana (convoca els ciutadans-es a participar i incidir en la societat), açò implica maneres de practicar l’associativitat sota dinàmiques institucionals diferents de les tradicionals (només representatives, per exemple), enfortint-se les participatives i directes, que col·loquen l’individualisme en un rang crític, en la mesura que la no participació en una comunitat no és una fugida del públic sinó la demanda d’un catàleg de nous drets que resguarden l’ús i la sostenibilitat dels béns naturals i culturals comuns.

És en aquest context en què sorgeixen manifestacions de solidaritat, de mobilització ciutadana, de reciprocitat i atenció que van establint xarxes d'actuació i un pensament crític sobre nocions com a desenvolupament i benestar eco-humà (Ramis, 2017). Aquest fenomen està sent expansiu, perquè des d'aquest civisme-utilitat pública estan sorgint iniciatives i models d'actuació social que dinamitzen i alliberen la democràcia dels seus lligams formals, fent-la més directa, més participativa i confiable per a la ciutadania. Estem davant d'una possibilitat de re-sustentar la democràcia des de baix, des de l'acció dels individus i les seues xarxes d'afirmació identitàries i memorials (Zibechi, 2008).

No obstant això, aquest nou civisme, tal com el coneixem a través dels moviments socials llatinoamericans i globals (Torres, 2015) no constitueix una manera de proteccionisme aïllant i només reactiu enfront de la por i el risc, sinó una manera de practicar reflexivament el “donar”, el “participar” “l'actuar amb altres: una manera (nova?) de polititzar (compartir, fer públic) les emocions, els afectes, les resistències culturals, l'exigència del reconeixement de la diferència, de les identitats vernacles i de la producció d'imaginari socials superadors de l'orde econòmic global dominant a través de comunitats d'acció i de crítica que es manifesten sota formes orgàniques diverses, com són: les xarxes i els moviments socials, les plataformes d'incidència ciutadana, els fronts amplis ciutadans, els moviments indígenes, feministes i ecològics, les coalicions multisectorials i els “grups de tasca” per a denunciar polítiques globals de “tancament” neoliberal. (Fauré, Miranda 2016; Paredes, 2013; Torres, 2015), tots escenaris de l'educació comunitària emergent.

És evident que aquesta solidaritat-reciprocitat-atenció hem d'entendre-la com un “producte” cultural, una expressió d'una sensibilitat moral alternativa a la dominant en el nostre temps neoliberal. Les resistències al “tancament” estan generant també rebuig de preceptes morals establits, els subjectes d'aquestes noves ciutadanes comunitàries se senten capaços de construir les seues pròpies ètiques del públic (Osorio, 2016). No estem en una època buida d'alternatives morals, sinó en una època on es manifesten col·lectius que configuren ètiques que processades per l'escrutini de la consciència individual, abans que de qualsevol autoritat o institució que en el passat van poder tindre un rol hegemònic d'orientació moral.

Bauman identifica aquestes comunitats que resisteixen a la vulneració i al tancament, víctimes dels danys col·laterals de la globalització, en risc de ser declarades descartables o inviables segons l'orde global, com a comunitats plurals, obertes, no panòptiques, radicalment posicionades en una lluita contra la no-humiliació i no-discriminació com a atribut fundador de tota estratègia de transformació social actual. (Bauman, 2017).

El més interessant del fenomen que estem descrivint és que aquest procés d'emergència social i que es manifesta en les iniciatives i programes educatius que

anomenem “procomú” incorpora noves preguntes sobre la pràctica del comunitari en un context creixentment reaccionari i hostil a l’estranger, als diferents, als immigrants, als refugiats i desplaçats que per raons polítiques, climàtiques, guerres civils i religioses o crisis alimentàries arriben a viure en nous països, amb creixents dosis de xenofòbia i aporofòbia (Chul Han, 2017; Cortina, 2017).

Des d’una perspectiva basal, aquestes preguntes fan referència a les capacitats de capital cívic/comunicacional/conversacional i intercultural de les societats, a les condicions polítiques que aquestes tenen per a adoptar acords que condemnin tot tipus de discriminació. Des d’una perspectiva més àmplia es planteja la pregunta per les possibilitats de construir sentits comuns en la societat, a través de processos constituents generats des de la base social, en una lògica de deliberació ciutadana expansiva i no-violenta, capaç d’invertir els marcs polítics desgastats de la convencionalitat democràtica representativa, com es va expressar en el moviment estudiantil a Xile en 2011 i en les mobilitzacions del M15 espanyol, en una dinàmica que superació de la democràcia per la via de la seua pròpia ampliació i radicalització (Rosanvallon, 2007).

El desenvolupament d’ambdós perspectives tenen conseqüències rellevants: la primera posa l’èmfasi en l’aprenentatge de l’acollida i la participació en la diversitat, com valors reconeguts socialment i validats per mitjans institucionals. La segona, promou l’associativisme, les xarxes d’actuació pública i fomenta la formació ciutadana, a més, posa l’èmfasi en un tipus de contracte polític d’abast institucional que estableix una ètica civil vinculant.

D’esta manera, ambdós direccions posen en evidència els atributs i potencialitats d’una nova educació comunitària, no sols com una realitat sociològica, sinó com el desplegament en la societat, educació comunitària mitjançant o junt amb altres processos de distribució social del poder, d’un conjunt d’atributs, capacitats i recursos ciutadans, ètics, comunicacionals, de reciprocitat-atenció, pedagògics i organitzacionals que arriben a sustentar una neo-matriu de la vida democràtica basada en el reconeixement de la diversitat, la inclusió, la participació ciutadana i el desenvolupament humà procomú.

Referències bibliogràfiques

- ALARCÓN, P (2015). *Coexistencia y Educación*, Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- APARICIO GUADAS, p. (2012). *Aprender en transformación: una extraña experiencia trenzada*, en Aparicio, M., Corella I., aparicio guadas, p. (Editores). *Educación Permanente, Vida Recibida y Cambio de Civilización*, Publicaciones del Instituto Paulo Freire: Xàtiva.
- APARICIO, P. (s/d). *Más allá de la Escuela: educación social y ciudadanía*.
- ASSMANN, H. (2013). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*, México DF: Alfaomega-Narcea.
- BAUMAN, Z. (2017). *El Arte de la Vida*, México DF: Paidós.

- BOFF, L. (2002). *El Cuidado Esencial*, Madrid: Trotta.
- CABALUZ, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*, Santiago de Chile, Quimantú – Colectivo Diatriba – Escuela Popular Comunitaria.
- CALVO, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes: de la educación informal a la escuela autoorganizada*, La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- CALVO, C. (2013). *Del Mapa Escolar a Territorio Educativo. Diseñando la escuela desde la escuela*, La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- CARBONELL, J (2015). *Pedagogías del Siglo XXI*, Barcelona: Octaedro.
- CASTELLS, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*, Madrid: Alianza Editorial.
- COLECTIVO DIATRIBA (2012). *EDUCACIÓN PÚBLICA-COMUNITARIA: PROPUESTA CONTRA-HEGEMÓNICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL*, Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica 11 (pp. 107-115).
- CIVÍS, M. y RIERA, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción socio pedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- CHUL HAN, B. (2017). *La Expulsión de lo distinto*, Barcelona: Herder.
- CORTINA, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*, Barcelona: Paidós.
- CUSSIÁNOVICH, A. (2010). *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT.
- DIETZ, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación*, México D.F.: FCE.
- ELIZALDE, A., CALVO, C. (Editores) (2010). Número dedicado a *Educación, Caos y Complejidad*, Polis 9,25. Recuperat en: <http://journals.openedition.org/polis/58> (22-11-2017).
- FALS BORDA, O. (1985). *Conocimiento y Poder Popular*, México DF: Siglo XXI.
- FAURÉ, D., MIRANDA, E. (Editores) (2016) *4 de Agosto: Testimonios de una revuelta popular*, Santiago: Núcleo de Historia Social-Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- FAURÉ, Daniel (2016). *Las prácticas de (auto) educación popular en Chile postdictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'*, Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos 3. Recuperat en: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-lapropuesta-del-control-comunitario> (15-12-2017).
- FAURÉ, D. (2011). (2011): *Auge y caída de la educación popular en Chile. De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994)*. Tesis Magister en Historia, Universidad de Santiago de Chile.
- FERRADA, D., FLECHA, R. (2008). *El Modelo Dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*, Estudios Pedagógicos XXXIV, 1 (pp. 41-61). Recuperat en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003 (10-1-2018).

- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: Siglo XXI.
- GADOTTI, M (2002). *Pedagogía de la Tierra*, México DF: Siglo XXI.
- GILLIGAN, C, (1993): *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University Press.
- GHISO, A. (2000). *Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Recuperat en:
https://www.researchgate.net/publication/270395571_Potenciando_la_diversidad_Dialogo_de_saberes_una_practica_hermeneutica_colectiva (10-11-2017).
- GONZÁLEZ, P., RAMOS, R. (2013). *La Otra Educación: red de escuelas libres en Chile*. Tesis para optar al título profesional de Educadoras de Párvulos y Educación Básica Inicial, Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Pregrado Licenciatura en Educación Parvularia y Básica Inicial, Universidad de Chile.
- GUTIÉRREZ, F., PRADO, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Ciudad de México: De La Salle Editores.
- GRAMSCI, A. (2004). *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- HALL, B., COLVER, D., CROWTHER, J., SCANDRETT, E. (Editores) (2012). *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements*: Sense Publishers.
- ILICH, I. (2016). *El Trabajo Fantasma*, Santiago de Chile: Ediciones Papel Calco.
- LAVAL, C., DARDOT, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, Barcelona: Gedisa.
- NÁJERA, E. (2011). *A la búsqueda del sujeto pedagógico. Encuentros entre Pedagogía Social y Educación Popular en Chile*, en Recesky, M. (Compilador). *Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, La Plata: UNIPE.
- NÚÑEZ, C. (1985) *Educación para Transformar, Transformar para Educar*, Guadalajara: IMDEC.
- MEJÍA, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogía Críticas desde el Sur*, La Paz: Ministerio de Educación, Recuperat en:
http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa_especial/analisis/667.pdf (14-2-2018).
- MARTÍNEZ, I. (2016). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*, Foro de Educación 14,20 (pp. 129-151).
- MOLINA, M. J. (2008). *La nueva educación popular: trazando senderos de transformación social humanizadora (Santiago 2000-2006)*. Tesis de Pregrado, Universidad de Chile. Recuperat en:
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/109788> (16-11-2017).

- MORATA, T. (2014). *Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socio-educativa integral*. Educación Social 57 (pp.-13-32).
- MORENO, A (2016). *Educación y caos*, Santiago de Chile: JUNJI.
- MORENO, A., Calvo, C. (2010) *Etnoeducación, Educación Física y Escuela: transitando de la educación informal a la escuela autoorganizada*, Ágora 12 (pp.131-150). Recuperat en: http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora12_2b_moreno_y_calvo.pdf (12-12-2017).
- OSORIO, J. (2004). *Pedagogía y Ética en la Construcción de Ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria*, Polis 7. Recuperat en: <http://journals.openedition.org/polis/6267> (22-11-2017).
- OSORIO, J. (1994). *Ciudadanía y Posibilidad de una Educación del Sentido de lo Común*, La Piragua 7, Santiago de Chile: CEAAL.
- OSORIO, J. (2003). *Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: lectura del período 1993-1996*, La Piragua 20. Recuperat en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8145&opcion=documento> (20-2-2018).
- OSORIO, J. (2006). *Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade*, en Pontual. P. Timothy I. (Editores). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, Brasília: UNESCO, CEAAL, Ministerio de Educación.
- OSORIO, J. (2015). *Memorias y desafíos de la educación popular en Chile*, Decisio Memorias y desafíos de la Educación Popular en Chile (pp-35-38), Decisio 40. Recuperat en: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_40/decisio40_saber7.pdf (15.12.2017).
- OSORIO, J. (2016). *Ciudadanía en Movimiento: una agenda para una educación ciudadana crítica*. Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo 9 (pp. 19-34). Recuperat en: http://psicologia.uv.cl/images/secciones/publicaciones/2016_osorio_ed_ciudadana.pdf (8-12-2017).
- OSORIO, J. (2016). *Politización de la Diversidad: la educación intercultural desde los movimientos sociales que proyectan otros modos de vivir*, Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo 10 (pp.163-172). Recuperat en: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR10-09-Osorio-Castellano.pdf> (2-12-2017).
- ORTIZ, I. (2013). *WorldProtests2006-2013*, Nueva York: Fundación F. Eber.
- PADIERNA, M. (2009). *Educación y movimientos sociales*, Pampedia 6 (pp. 13-26). Recuperat en: <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/educacion-mov-sociales.pdf> (10-1-2018).

- PAREDES, J. P. (2013). *Movilizarse tiene sentido: análisis cultural en el estudio de movilizaciones sociales*, Psicoperspectivas 13, 2 (pp. 16-27). Recuperat en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-69242013000200003 (14-1-2017).
- PENUELA, D. (2009). *Pedagogía Decolonial y Educación Comunitaria: una posibilidad ético-política*, Pedagogía y Saberes 30 (pp. 39-46). Recuperat en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/1340/1314> (8-1-2017).
- RICARD, Matthieu (2016). *En defensa del altruismo*, Barcelona: Urano.
- PINTO, R., OSORIO, J. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública Transformadora en América Latina*, Lima: Derrama Magisterial.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (s/d). *Desarrollo de Capacidades. Texto Básico del PNUD*. Recuperat de: http://www.undp.org/content/dam/undp/library/capacity-development/spanish/Capacity_Development_A_UNDP_Primer_Spanish.pdf (15-12-2017).
- RAMIS, Á. (2017). *Bienes Comunes y Democracia. Crítica del individualismo posesivo*, Santiago de Chile: LOM.
- RETOLAZA, I. (2010). *Teoría de Cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad*, Ciudad de Guatemala: HIVOS.
- ROSANVALLON, P. (2007). *La Contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- TORRES, A (2014). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*, Bogotá: Búho/CINDE.
- TORRES, A. (2015). *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*, Buenos Aires: Biblos.
- TORRES, A (2016). *La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*, Bogotá: El Búho.
- VALLEJO, S. (2014). *La Pedagogía de la Alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente*, Revista Fundación Universitaria Luis Amigó 1,2 (pp. 114-125). Recuperat en: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RFunlam/article/view/1333> (3-12-2017).
- WALSH, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, en Viaña, J. et al (Editores) *Construyendo Interculturalidad Crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Convenio Andrés Bello. Recuperat en: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-yeducacion-intercultural/> (2-12-2017).
- WALSH, C. (2013) *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, en Walsh, C. (Editora), *Pedagogías Decoloniales*, Tomo I, Quito: Abya-Ayala. Recuperat en: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf> (2-12-2017).
- YTARTE, R. M. (2007). *Pensar la ciudad y la ciudadanía desde la pedagogía social*, Aula de Innovación Educativa 66 (p.p. 77-79).
- ZIBECHI, R. (2008). *Autonomías y Emancipaciones. América Latina en Movimiento*, México DF: Bajo Tierra-Sisifo Ediciones.



Activa la llengua. Treball sobre les actituds lingüístiques dels adults

Margalida Barceló, directora del CEP de Manacor; Maria Josep Carrasco, professora de llengua i literatura del CEPA Son Canals de Palma



El punt de partida

Les autores d'aquest article ens varem conèixer treballant com a assessores de formació del professorat en els Centres de Professorat (CEP) dels àmbits de Palma i Manacor. La nostra tasca consistia, en un principi, a ajudar el professorat, entre altres temes, en la planificació lingüística i l'elaboració de projectes lingüístics de centre (PLC). Duent a terme aquestes tasques ens vam adonar que podíem elaborar uns projectes molt ben fets i molt vistosos, que no servien per a res si no canviava l'actitud dels membres de la comunitat educativa respecte a l'ús de les diverses llengües del centre, sobretot tenint en compte que la nostra és una societat plurilingüe, com gairebé totes avui en dia en aquest món globalitzat en què vivim. També era fonamental ser molt conscients que la llengua catalana és una llengua minoritzada i que el nostre objectiu primari era contribuir a la seva normalització. Si volíem que canviassin les actituds dels alumnes era imprescindible que canviassin les actituds dels adults que exercien la funció de docents; per tant, era especialment en aquestes en què havíem d'incidir.

Actualment, a més de formar docents, treballam també amb altres col·lectius: joves, alumnes d'escoles d'adults, funcionaris de diverses institucions (ajuntaments, biblioteques, centres de menors, serveis socials i culturals etc.).

Es poden canviar les actituds dels adults?

Aquesta és la pregunta que ens vàrem fer just després d'haver arribat a la conclusió que per aconseguir que augmentàs l'ús de la llengua catalana en els centres educatius era cabdal que canviàs l'actitud envers l'ús de la llengua que mostraven els usuaris. La resposta no és SÍ o NO. Naturalment, en alguns casos, serà factible i en altres no ho serà. Però, de la mateixa manera que no deixam de fer coses en la nostra vida quotidiana quan plou, tampoc no deixarem d'anar endavant en la nostra tasca a favor de la llengua perquè trobem certes hostilitats o pals a les rodes, per part d'algunes de les persones que habiten els àmbits en els quals s'engeguen projectes normalitzadors. Per tant, la resposta és SÍ.

Nosaltres vàrem començar amb el professorat, ja que les nostres primeres intervencions foren en centres educatius, després continuàrem amb altres col·lectius. En tots els casos trobàrem reticències, prejudicis, vicis, pressuposicions, mitges veritats... Així i tot ens llançàrem a la mar i aprenguérem, a nedar, o si més no, a surar. La metàfora hi escau si tenim en compte que començàrem a fer tallers de centre el 2002 a l'IES Marc Ferrer de Formentera, on trobàrem gent conscient i engrescada amb la tasca de la normalització del català que lluitava per a fomentar-ne l'ús entre l'alumnat, i també entre el professorat. A partir d'aquí començàrem un camí que s'ha anat fent més llarg, ple de noves experiències. Actualment treballam amb col·lectius diversos: professorat i alumnat de centres públics i privats, funcionaris de diverses institucions (ajuntaments, biblioteques, centres de menors, etc.).

Allò que teníem clar era que havíem d'incidir en la consciència lingüística dels participants i la millor manera era fer-ho en forma de taller, en grups poc nombrosos, per poder dur a terme activitats pràctiques i vivenciades. Per això, havíem de ser facilitadores, no transmissores de coneixements.

Durant aquests anys hem après moltes coses que ens han ajudat a millorar els tallers: tenir paciència, desenvolupar l'assertivitat (la nostra i la dels participants), la comunicació sense consignes, l'empatia, la concreció de la teoria, les estratègies de dinamització de grups (jocs de rols, dramatitzacions, simulació de casos, etc.), la necessitat de crear un vincle de confiança entre el facilitador i el grup per fer emergir l'expressió lliure dels participants, fonamental per treballar els prejudicis, etc.

Com podem facilitar aquests canvis?

El treball amb les actituds lingüístiques dels parlants és important, tant en el procés d'aprenentatge d'una segona llengua, com en l'ús de la llengua pròpia. Recordem que saber una llengua no en garanteix l'ús, el parlant ha de voler usar-la. Les actituds predisposen a una actuació concreta front a un fet o context. El quadre següent mostra de manera esquemàtica els components de les actituds:

ideològics i ètics	emocionals	cognitius
valors conscients valors inconscients	plaer acceptació rebuig...	coneixements creences

Per treballar d'una manera global tots aquests components ens proposam en els cursos i tallers els objectius generals següents:

- Reflexionar sobre la situació sociolingüística actual de la llengua catalana.
- Identificar hàbits lingüístics i valors culturals individuals i col·lectius.
- Adquirir estratègies i recursos per activar i augmentar l'ús de la llengua catalana de manera assertiva.
- Reforçar el nostre compromís com a parlants i el sentit de pertinença a una comunitat cultural

Els continguts bàsics que treballam són els següents:

- La llengua catalana: història i situació sociolingüística actual
- La diversitat lingüística
- Marc legal
- Conductes i hàbits lingüístics
- Prejudici lingüístic
- Normes d'ús lingüístic: convencional i intencional
- Canvis d'actitud i hàbits lingüístics
- Tècniques d'assertivitat per mantenir i reforçar l'ús de la llengua

Evidentment, els objectius i els continguts els seleccionam per a cada actuació, en funció del col·lectiu al qual s'adreça l'activitat, la seva durada i altres especificitats que pugui tenir l'activitat. És molt important que els participants se sentin còmodes amb allò que treballam, per la qual cosa sempre hem de saber d'on partim i amb quin col·lectiu feim feina. A mesura que el taller va avançant anam ajustant o, fins i tot, refent les activitats concretes que duim a terme durant les sessions. Crear un clima de confiança i empatia és fonamental si volem aconseguir que els alumnes manifestin els seus dubtes, els seus recels i els seus prejudicis, per tal de substituir-los per valors positius que ens ajudin a modificar actituds.

Per a dur a terme aquestes experiències treballam habitualment en format taller, és a dir amb grups reduïts, màxim 15-20 persones, en els quals els participants són el protagonistes, fan activitats pràctiques, jocs de rol, treball en equip, etc. A continuació us mostrarem dos exemples de tallers-tipus dels que duim a terme amb col·lectius diversos de persones adultes:

ESCOLA MUNICIPAL DE FORMACIÓ
ACTIVA LA LLENGUA TALLER SOBRE ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES
Àrea interessada: Àrea delegada de Cultura, Patrimoni i Política lingüística
Destinataris: Tot el personal de l'Ajuntament Places per edició: 15 Durada: 12 hores lectives Assistència: Voluntària Justificació: Necessitats detectades
Objectius: <ul style="list-style-type: none"> • Conèixer la normativa lingüística de la Comunitat autònoma de les Illes Balears i la situació sociolingüística actual de la llengua catalana • Identificar i reflexionar sobre els hàbits lingüístics dels assistents • Promoure canvis que afavoreixin l'ús social del català • Proporcionar recursos per a mantenir-se en català amb comoditat • Facilitar la possibilitat d'augmentar gradualment l'ús individual del català
Continguts: <ul style="list-style-type: none"> • La llengua catalana: història i situació sociolingüística actual • Marc legal • Conductes i hàbits lingüístics • Prejudici lingüístic • Canvis d'actitud i hàbits lingüístics • Tècniques per mantenir i reforçar l'ús de la llengua
Metodologia: Activa i participativa, que promogui la reflexió sobre la pràctica comunicativa al lloc de treball i l'ús de la llengua catalana. Dinàmiques de grup i joc de rol per arribar a conclusions i contrastar-les amb les aportacions teòriques.
Lloc d'impartició: Can Bordils. Arxiu Municipal

DEPARTAMENT DE FORMACIÓ DEL CONSELL DE MALLORCA
ACTIVA LA LLENGUA ÚS ASSERTIU DE LA LLENGUA CATALANA
Destinataris: Tot el personal del Consell Places per edició: 15 Durada: 10 hores lectives Assistència: voluntària

Objectius:

- Reflexionar sobre la situació sociolingüística actual de la llengua catalana des del nostre lloc de feina. Identificar hàbits lingüístics i valors culturals individuals i col·lectius.
- Adquirir estratègies per activar i augmentar l'ús de la llengua catalana de manera assertiva.
- Reforçar el nostre compromís com a parlants i la nostra pertinença a una comunitat cultural.

Continguts:

- La llengua catalana: història i situació sociolingüística actual
- Marc legal
- Conductes i hàbits lingüístics
- Prejudici lingüístic
- Canvis d'actitud i hàbits lingüístics
- Tècniques per mantenir i reforçar l'ús de la llengua

Metodologia:

Se seguirà un procés de pràctica reflexiva amb anàlisi de casos i activitats dinàmiques i participatives: metàfores, narració, dramatització, debat i posada en comú.

Lloc d'impartició:

Llar de la infància. Consell de Mallorca

¹ Per a més informació, vegeu Olga Esteve, Zinka Carandell, Lucrecia Keim: Metodologia de Pràctica Reflexiva a Ateneu. Materials i recursos per a la formació. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica_reflexiva/base/index

Els fonaments teòrics i les estratègies metodològiques

El nostre treball com a formadores, es basa en la Pràctica Reflexiva¹, un model que, a grans trets, podríem descriure com una pràctica formativa que pretén facilitar tant el treball amb les emocions, percepcions i creences de les persones, com la creació del que podríem anomenar *comunitats d'aprenents* entre els que comparteixen la formació. En el nostre cas, partim de l'experiència lingüística personal dels aprenents, la indagació sobre aquestes experiències i el treball en un cicle reflexiu, en el qual es desenvolupa un breu contrast amb coneixements teòrics que ha de conduir a la re-descripció de les pràctiques d'ús lingüístic, de manera que siguin més normalitzadores que abans i que generin metacognició. Per tractar aspectes actitudinals i encarar prejudicis, cal que es generi un clima de confiança que possibiliti la comunicació fluïda i l'expressió sincera, per això és important que les formadores, posem en pràctica l'escolta activa i l'empatia, en primer terme, però que també, des de l'assertivitat, proposem activitats de reconstrucció normalitzadora d'experiències d'ús lingüístic, fonamentades en la teoria i la sociolingüística. Els conceptes teòrics s'introdueixen, en major o menor mesura, segons les situacions d'aprenentatge i segons el perfil dels aprenents, sempre com a contrast o reforç de l'activitat pràctica.

² Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

³ Pujolàs i Maset, Pere (2002). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
Vegeu també: Duran, D., i Monereo, C. (2012). *Entramado: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.

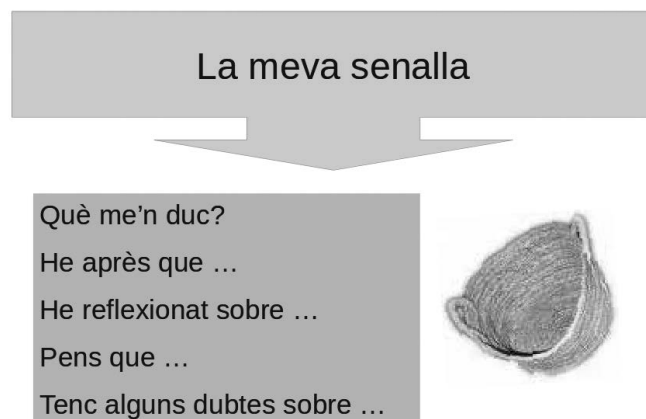
Les activitats que proposam parteixen d'un enfocament competencial, que feim explícit a les sessions en moments dedicats a la metacognició. Aquests moments són necessaris perquè els aprenents es facin conscients que tenen capacitat d'aprendre i, per tant, de fer canvis en la seva actitud cap a l'ús de la llengua catalana; alhora, el fet d'adonar-se de la seva competència per aprendre a aprendre, reforça el seu autoconcepte. L'aprenentatge entre iguals augmenta la percepció sobre el que hem après en quantitat, però també en qualitat: aporta matisos, vincula coneixements, fixa estratègies, etc. Dit d'una altra manera, compartir coneixements, genera aprenentatge individual i, de retruc, aprenentatge compartit.

Per treballar la metacognició utilitzam diverses tècniques que sempre tenen en compte tant el grup, com les imprescindibles aportacions individuals, ja que l'aprenentatge és un procés social i interactiu i és necessari que es produeixi el debat o la discussió en grup perquè es generi reflexió i aprenentatge (Korthagen i altres, 2001)². Per això, a cada sessió feim una activitat que parteix de la reflexió individual, continua en parella o petit grup i acaba amb l'elaboració d'una mena de conclusions en gran grup que visualitzam per escrit o que expressam oralment. Utilitzam també dinàmiques de grup fonamentades en l'Aprenentatge Cooperatiu i aprenentatge entre iguals.³

Una de les activitats de metacognició l'hem anomenada *La meva senalla*. Es tracta d'una metàfora del que hem comprat al mercat per omplir el nostre rebost; en aquest cas, el conjunt de coneixements sobre la llengua i sobre l'ús de la llengua, d'anècdotes d'interaccions lingüístiques entre llengua minoritzada i llengua dominant,

d'estratègies d'assertivitat lingüística, etc. Cadascú escriu al final de la sessió el que se'n du al seu rebost; al principi de la següent sessió es verbalitza en grup o en parella, a continuació cadascú afegeix a la seva senalla algun ingredient que no tenia i que creu que li vendrà bé.

Altres activitats de metacognició poden ser senzillament posar en comú aportacions individuals, seguides o no de col·loqui. En aquest cas, és important te-



nir en compte que les formadores moderen, però també recullen i sintetitzen el coneixement compartit que emergeix de les aportacions que es fan, alhora que les vinculen amb els aspectes teòrics que s'han treballat abans o que es treballaran després. Convé fer ús de bones preguntes que ajudin a pensar, a dubtar, a avaluar i a construir coneixements significatius, en el nostre cas, relacionats amb l'augment de l'ús i la presència social de la llengua catalana.

En aquests processos d'aprenentatge hi podem identificar diverses competències bàsiques clau recomanades per la comissió europea per a la formació contínua al llarg de la vida, entre les quals la d'aprendre a aprendre, la social i cívica, la consciència i expressió cultural i la competència comunicativa. Pel que fa a la competència comunicativa ens centram en dues de les cinc sub-competències:

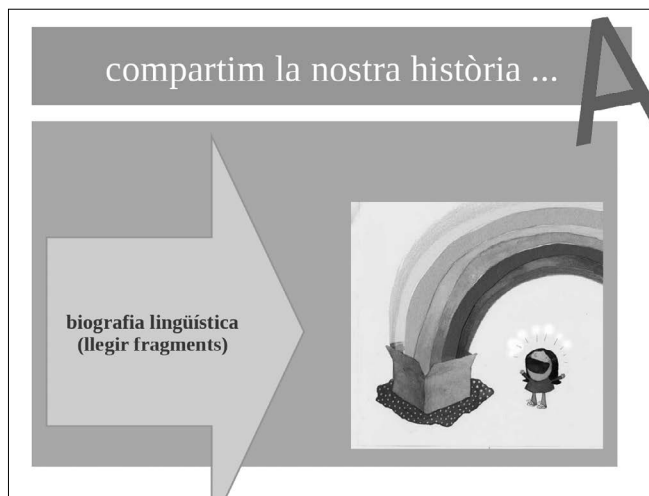
- a. Sociolingüística: coneixement de les normes socioculturals i habilitat per usar les formes adequades al context i situació comunicativa. Condicions i regles socioculturals d'ús de la llengua: situació dels participants, propòsit o objectiu de la interacció, normes i convencions de la interacció.
- b. Estratègica: habilitat per produir missatges emprant les estratègies adequades de comunicació verbal i no verbal per assolir una major efectivitat en la comunicació. Inclou aspectes com l'empatia o capacitat per a posar-se en lloc dels altres i la simpatia o capacitat per a connectar fàcilment amb altres individus.

Aquesta fonamentació teòrica, en alguns casos, l'explicitam als tallers, amb les adaptacions pertinents, perquè els aprenents solen sorprendre's de tractar aquests aspectes, avesats com estan als aprenentatges més tradicionals relacionats amb la llengua (competència lingüística i discursiva). Ho solem fer cap al final del període, perquè ja tenen més elements referencials per copsar l'abast del que hem treballat.

Algunes activitats, a tall d'exemple

Tenir en consideració l'experiència personal ens duu a proposar activitats que facin emergir vincles emocionals i vivències amb la llengua o les llengües, com és la *autobiografia lingüística*. Es pot treballar de manera escrita, a mode de redacció o a mode d'esquema cronològic, però també de forma gràfica i plàstica; en aquest darrer cas solem proposar que dibuixin o pintin la seva experiència amb les llengües de forma metafòrica com si fos un riu que té un lloc de naixença, va traçant el seu curs amb meandres, amb congosts, amples, estrets, amb afluents, etc.

Es tracta de fer un exercici de memòria i de consciència lingüística personal que després es compartirà amb el grup i se n'extreuran conclusions. Per la nostra experiència amb aquesta activitat, hem pogut constatar la seva potència educativa i reeducativa: genera consciència, crea o fa revivre vincle emocional amb la llengua, senti-



ment de pertinença a una comunitat, dona valor, més enllà de la funcionalitat, a les llengües en general... Estableix connexions entre la història personal i la història del lloc o llocs on vius o has viscut, enllaça o predispone a entendre processos històrics i polítics en què la llengua n'és també protagonista, etc.

En general, feim ús de la metàfora en les activitats en les quals cerquem l'expressió de la vivència i la percepció personal, lliure de components conceptuals o teòrics i, sobretot, lliure de components *academicistes* o políticament correctes. En altres activitats utilitzam imatges com a elements simbòlics o suggeridors per a enllaçar amb conceptes més teòrics o per a entendre estratègies per a canviar o millorar actituds lingüístiques: el *semàfor* per a destriar o categoritzar actituds positives o negatives, l'*escala* per a promoure l'augment progressiu de l'altitud lingüística, el *laberint* per a descriure les situacions

de normes d'ús lingüístic que hem de destriar constantment en situació de contacte de llengües, la *planta* que viu i evoluciona, entre d'altres.

Des de la vivència personal, compartida amb el grup, avançam cap a aspectes de caire més cognitiu, que poden ser més o menys conceptuals, com els components de les actituds i els processos de canvi, els prejudicis, les normes d'ús, l'assertivitat lingüística, etc.

A vegades el grup mateix ens fa suggeriments o exposa dubtes i això ens duu a tractar aspectes com poden ser la diversitat lingüística, la variació de la llengua (registres, dialectes), la situació de la llengua i el domini lingüístic, la història de la llengua o la vida i la mort de les llengües.

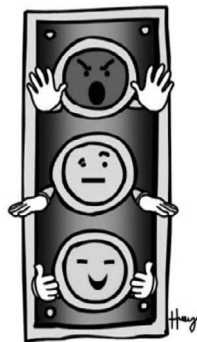
Encara que es faci un tractament informatiu, sempre el vehiculam a través de la participació, el joc o la dramatització, la reflexió individual i compartida, a més de l'elaboració de conclusions, en format de lemes o d'un decàleg, per exemple.

Si el format del curs ens ho permet, una vegada hem treballat els conceptes bàsics i l'assertivitat, solem proposar una activitat final de caire comportamental que anomenam *Què puc fer per sumar?* Es tracta d'una experimentació real, durant un període de temps determinat, d'un canvi d'actitud lingüística personal, de manera que s'augmenti l'ús de la llengua catalana en situacions en què

no s'usava. Cada aprenent selecciona quina experimentació farà i observa el que sent, el que pensa, el que succeeix amb el seu interlocutor o interlocutors o amb la resta de persones del context immediat, les dificultats i les facilitats amb què s'ha topat... Li proporcionam una fitxa de treball de camp perquè pugui fer anotacions ordenades i posteriorment exposar la seva experiència al grup en una sessió de valoració. Aquesta activitat sol ser molt efectiva ja que els aprenents no només es diverteixen amb el

Donar llum o donar fum?

En grups de 3 persones apuntem almenys tres situacions que consideram positives, innòcues i negatives respecte de l'ús de la llengua catalana



la llengua catalana i jo, com si fos...



Factor comportamental: els decàlegs



repte sinó que també se sorprenen amb els resultats.

Per acabar, les formadores gosarem a dir que els participants en els tallers incorporen habilitats d'interacció valuoses per a la normalització lingüística i la cohesió social o la inclusivitat cultural, a la vegada que incrementen la seva autoestima i el sentit de pertinença a una comunitat que els necessita proactius.

què puc fer per sumar?

A



1. .
2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.

Formació pública d'adults SERVEF: una simbiosi necessària

L. Milagros de Lucas Sanz. CFPA "Orosia Silvestre", Alcoi



*Llei Orgànica d'Educació 2/2006, de 3 de maig contempla en l'Article 80.1: Les administracions públiques han de desenvolupar accions de caràcter compensatori en relació amb **les persones, grups i àmbits territorials que es troben en situacions desfavorables...***

Una gran part de persones adultes, al voltant del 50% de la població activa, no té la formació instrumental bàsica, del Graduat en Secundària, amb tot el que això suposa a l'efecte d'evolució personal i de participació ciutadana. Aquesta realitat, aparentment invisible, es palpa cada dia en la dinàmica social. El desenvolupament dels nostres joves, per exemple, es troba en mans d'adults i és el nivell educatiu de les seues famílies i del seu entorn el que determina en moltes ocasions el seu futur educatiu i laboral. D'altra banda, la productivitat és directament proporcional a la formació dels treballadors. A més, garantir la convivència, la igualtat d'oportunitats, el just repartiment de la riquesa... es converteix en una tasca francament difícil des d'una posició com la descrita. Construir, en definitiva, una democràcia saludable sobre una base educativa tan precària suposa una quimera.

Malgrat aquest descoratjador escenari, l'oferta educativa de segona oportunitat, entre la qual es troba la Formació Pública de Persones Adultes, no és prioritària en el disseny de polítiques educatives. Tot i així, hi ha alguna cosa que sí podria dur-se a terme i que, sense l'exigència de noves inversions, suposaria una gens menyspreable millora en aquest terreny. Ens referim a **la coordinació i optimització dels serveis públics existents amb un objectiu-eix: la millora educativa de la població adulta**. Per a això, cal un treball previ de sensibilització social que hem de promoure nosaltres, els professionals de l'educació d'adults, i que necessàriament ha de ser recolzat des de l'àmbit polític.

Les exigències vitals de l'adult fan que el disseny de polítiques educatives dirigides a aquest sector de població siga molt complex. Per aquesta raó, aquestes polítiques s'haurien d'enfocar transversalment, és a dir, haurien d'implicar diversos o tots els serveis públics que habitualment treballen amb adults, per facilitar al màxim l'accés d'aquests a la formació de 2a oportunitat.

Amb el plantejament esbossat, en el curs 2016-17 es va posar en marxa una d'aquestes polítiques educatives interdisciplinàries: **la coordinació de la Formació Pública de Persones Adultes (FPA) amb el Servei Valencià d'Ocupació i Formació (SERVEF)**. Aquesta coordinació es va concretar en **la creació d'un programa nou, el de Competències Clau Nivell 2**, amb l'objectiu de preparar les proves lliures del SERVEF del mateix nom. Tres centres públics d'educació d'adults, un per província, van ser eixe any centres pilot al començament d'aquesta iniciativa: Segorbe, el Centre Valencià d'Educació d'Adults a Distància (CEVE-

AD) i Alcoi (ORDRE 16/2017, de 20 de juliol de la Conselleria d'Economia Sostenible, Sectors productius, Comerç i Treball). En el curs acadèmic actual, són quasi una trentena els centres que desenvolupen aquest programa.

El plantejament d'aquesta política transversal proposa que des del SERVEF es canalitze cap als centres de FPA (CFPAs) a tots els adults desocupats que precisen formació educativa bàsica. Suposa, a més, una simbiosi indiscutiblement necessària en la consecució dels objectius per als quals tots dos serveis públics van ser creats.

Per què els CFPAs i el SERVEF es complementen?

En primer lloc, la major part de l'Estat s'enfronta actualment a un doble repte. D'una banda, un alt percentatge de població activa amb un baix nivell de competències cognitives i/o digitals. De l'altra, la necessitat de reubicar un gran nombre d'aturats sense formació instrumental bàsica.

Paradoxalment, tot i que s'ha exposat en el punt anterior, la demanda de matrícula en els centres públics de Formació d'Adults, que poden facilitar precisament aquesta formació bàsica que tanta població necessita, està descendant progressivament en els últims anys. Actualment, molts d'aquests centres es troben treballant quasi sota mínims, pel que al nombre d'alumnes es refereix.

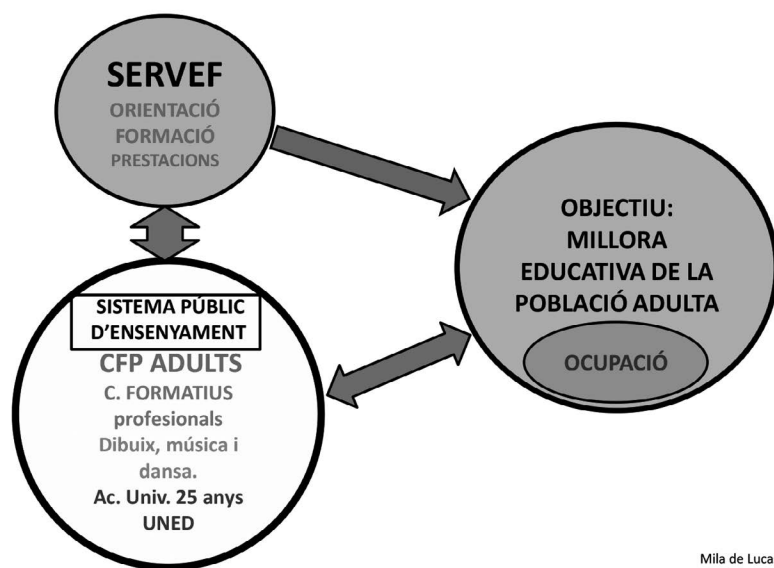
En segon lloc, el SEPE-SERVEF a la nostra Comunitat- porta a terme una gran activitat en formació professional orientada a la reducció de l'atur i la millora d'ocupació. Per aquesta tasca, es destinen pressupostos milionaris que provenen tant de l'Autonomia com de la Unió Europea. No obstant això, molts d'aquests cursos no poden realitzar-se amb unes mínimes garanties d'aprofitament degut al baixíssim nivell educatiu de les persones que els necessiten.

Al panorama descrit cal afegir que l'accés d'un adult tant al que es considera la formació mínima bàsica, al Graduat en Secundària, com a l'educació post-obligatòria, suposa una exigència i dedicació molt complicades d'assumir pels que han de compaginar vida laboral i familiar.

Per donar eixida a aquesta cruïlla el Ministeri de Treball i Afers Socials va crear fa onze anys una doble drecera formativa: els Certificats de Competències Clau Nivell 2 i 3, que equivalen al Graduat en Secundària i al Batxillerat Superior, respectivament, a l'efecte d'accés als cursos de professionalitat del mateix nivell que ofereix el SEPE (Reial Decret 34/2008, de 18 de gener i modificat per Reial Decret 189/2013, de 15 de març). A la nostra Comunitat això s'ha concretat en que, dos vegades a l'any, l'Espai LABORA-Formació del SERVEF convoca unes proves lliures on s'avaluen certes habilitats instrumentals de quatre àrees de coneixement: Castellà, Valencià, Anglès i Matemàtiques. Superades aquestes proves, el certificat corresponent representa un dels criteris exigits legalment per a la formació professional d'aquest servei públic en els dos nivells esmentats (DOGV nº 8140, RESOLUCIÓ de 28 de setembre de 2017, del SERVEF).

Enllaçant amb la coordinació CFPA-SERVEF, és en les Competències Clau Nivell 2 on els CFPAs juguen un paper important com a pont per a facilitar la preparació de les proves lliures del SERVEF a totes les persones que, sense Graduat en Secundària, sense capacitat d'autoformació i moltes vegades sense competència digital, ho necessiten. Pel que fa a les Competències Clau Nivell 3, també podrien els CFPAs facilitar aquesta formació compaginant-la amb els cursos d'Accés a la Universitat per a Majors de 25 anys de la seua oferta educativa. Tanmateix, en aquest article ens centrarem en les de Nivell 2, que actualment són l'objecte d'experimentació en alguns dels nostres centres. Tot això és, en realitat, la mateixa faena que els Centres de Formació d'Adults porten exercint des que van ser creats, ja fa quasi quaranta anys, però amb l'enfocament descrit.

Tenint en compte tot el que s'ha exposat i considerant, a més, que tant els CFPAs com el SERVEF són serveis públics amb objectius evidentment comuns, sembla necessària i quasi obligada la seua actuació conjunta.



Mila de Lucas
2016-17

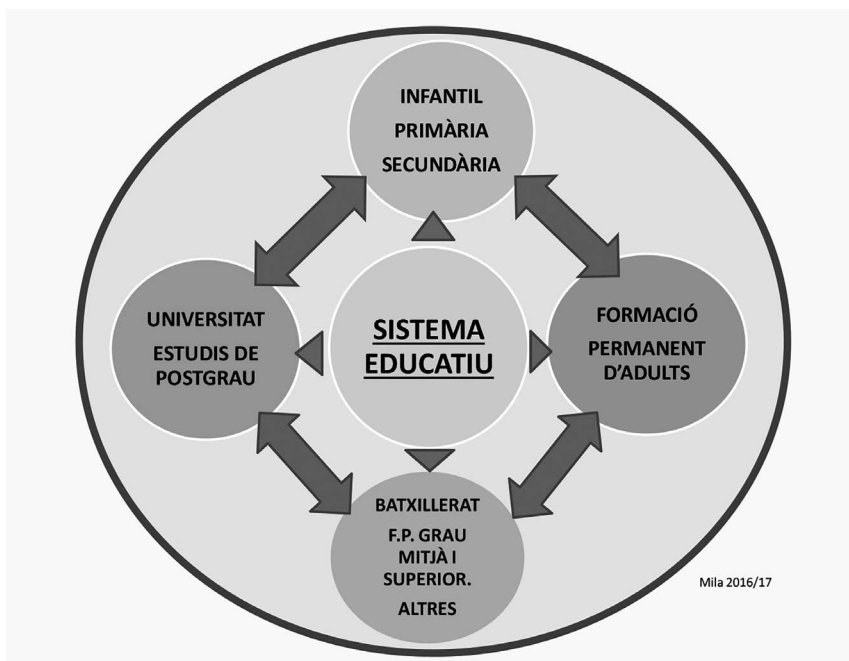
Tot amb tot, queden encara molts aspectes que perfilar. Des del meu punt de vista, la drecera educativa descrita suposa una solució immediata i desesperada a una circumstància social de molt més calat. En efecte, el Certificat de Competències Clau

Nivell 2 que el SERVEF oferta per donar viabilitat als seus cursos de professionalitat del mateix nivell, representa una formació real molt inferior a la que s'adquireix amb el Graduat en Secundària. A la pràctica, les conseqüències d'aquest fet podrien ser:

- Que el criteri de possessió de les Competències Clau Nivell 2 no garantisca el pretès aprofitament dels cursos de professionalitat per part d'un usuari amb escassíssimes habilitats instrumentals. En aquest cas, estariem certificant uns mínims educatius només sobre el paper, per en realitat nodrir la il·lusió d'una problemàtica social ja resolta. Una il·lusió molt costosa des del punt de vista econòmic, si tenim en compte que la major part dels centres de formació a què recorre el SERVEF són empreses privades que ofereixen cursos a canvi de fons públics.
- Que els Certificats de Competències Clau Nivell 2 suposen una opció molt positiva sempre que representen el començament d'un procés educatiu que conduïska a l'adult al seu desenvolupament integral. Però si no s'incentiva i es facilita la formació contínua d'aquestes persones, després de l'obtenció dels certificats esmentats, estem abocats a perpetuar la precarietat educativa d'un ampli sector de població. I, com sabem, el nivell educatiu de les persones determina el model de societat que pretenem. Pot ser, si una part més significativa dels fons de formació es transferís als usuaris, en forma d'ajudes, en comptes d'acabar pràcticament en la seua totalitat en els proveïdors de formació i les empreses, es faria més viable la tan necessària educació bàsica i permanent. Actualment, per exemple, en la nostra Comunitat, ni tan sols hi ha beques destinades a les persones majors de 18 anys que necessiten obtindre el Graduat en Secundària, tot i ser les que més dificultats econòmiques solen patir. Tenint en compte, a més, que aquesta titulació és la clau que obri la major part dels programes educatius i professionals, aquest fet resulta sorprenent.

La planificació educativa de l'Estat no hauria de perdre la perspectiva a llarg termini de les metes socials que persegueix. Condicionar l'educació a circumstàncies immediates d'indole econòmic o polític és subordinar-la al sistema. Perquè l'evolució siga possible és necessari facilitar educació a tots els sectors de població, no només a les noves generacions. Si es descuida un d'aquests trams, per ser menys visible la seua necessitat de formació, el sistema fallarà i llastarà a tots els altres.

Necessitem polítiques educatives transversals orientades al fet que la població adulta adquirisca les competències bàsiques i a fomentar la formació permanent. Polítiques educatives que no suposen només l'augment de fons per a la formació, sinó que incloguen l'optimització dels recursos públics ja creats i el seguiment rigorós de l'eficàcia real de l'activitat formativa a la qual es dediquen aqueixos fons. En



aquest sentit, la coordinació dels CFPAs-SERVEF suposa una simbiosi imprescindible. Una important aspiració sobre aquesta actuació conjunta podria concretar-se en les modificacions legals necessàries per associar prestacions socials, com la de desocupació, a educació instrumental bàsica en els casos susceptibles d'aquesta formació. La iniciativa descrita no exigiria grans inversions de cabals públics, perquè els CFPAs ja estan creats i, però, multiplicaria exponencialment el valor de les ajudes esmentades. I suposaria, a més, l'oportunitat de reenganxar-se als estudis per a moltes persones que van abandonar en el seu moment els itineraris educatius previstos pel sistema.

Els professionals de l'educació que treballem amb adults comprovem cada curs com tornar a estudiar fa recuperar la confiança i les expectatives de futur laboral i de creixement personal als nostres alumnes. Com els canvia la vida a ells i les seues famílies. Perquè l'ocupació és una conseqüència de la formació, però els objectius de l'educació són molt més transcendents que l'accés al món laboral. L'educació proporciona el bagatge necessari no només per a la recerca i desenvolupament d'un treball sinó perquè la persona exerceixi plenament les seues llibertats i participe activament en la dinàmica social. L'educació condueix a la societat il·lustrada, tolerant i crítica que constitueix la base de la democràcia i del progrés.

Espanyol com a segona llengua per a persones nouvingudes i integració sociolaboral. Programa d'Aprenentatge de la Llengua i Cultura del País d'Acollida

*Fundació Elche Acoge, Premi Unesco Confuzio 2018 d'Alfabetització
Trinidad Urbán i Ángeles Rodes Lafuente*



Per a les persones immigrants, un dels primers passos per aconseguir la integració sociolaboral és l'aprenentatge de l'idioma del país d'acollida. El coneixement de l'idioma permet l'accés a l'ocupació, facilita les relacions amb l'entorn, permet donar i rebre informació, ajuda a conèixer els drets i obligacions adquirides amb la societat d'acollida, etc.; en definitiva, possibilita el desenvolupament laboral, social i personal.

La Fundació *Elche Acoge* desenvolupa el programa Aprenentatge de la Llengua i Cultura del País d'Acollida, en les dues seus amb què compta: una a la zona centre (molt accessible des de tots els barris de la ciutat) i una altra al barri de Carrús (on resideixen el 31% de les persones estrangeres no comunitàries de la ciutat), possibilitant la formació a 148 persones durant l'any 2018.

El programa té com a objectiu realitzar una acció socioeducativa continuada i sostinguda en el temps, per facilitar, a través de l'aprenentatge del castellà, la integració sociolaboral, el compliment de deures i l'exercici dels drets a les persones adultes immigrants residents a Elx. Per aconseguir aquest objectiu, hem establert els següents objectius específics:

- Facilitar l'accés de les persones adultes immigrants no castellanoparlants als recursos formatius existents, preferentment als recursos formatius del projecte i als Centres de Formació de Persones Adultes.
- Aconseguir que les persones destinatàries dominin el castellà i adquireixin les competències sociolingüístiques suficients per desenvolupar-se autònomament.
- Facilitar activitats de formació complementàries per adquirir habilitats que milloren la seva integració sociolaboral.
- Facilitar la creació d'espais de trobada i de coneixement de l'entorn social més proper.
- Promoure l'adequació dels recursos formatius existents (preferentment els de caràcter públic) a les necessitats plantejades per les persones adultes immigrants no castellanoparlants.
- Incorporar les noves tecnologies en el procés d'aprenentatge de l'espanyol.

La Fundació *Elche Acoge*, no només ofereix la possibilitat d'adquirir competències lingüístiques a persones d'origen estranger, sense recursos i en risc d'exclusió social, de forma totalment gratuïta, sinó que facilita espais per a la relació amb altres persones en la mateixa situació, el coneixement de l'entorn en un ambient de confiança, i l'accés a un altre tipus de formació que millora les seues habilitats i la seua ocupabilitat. Per això, l'organització d'activitats d'oci i coneixement de l'entorn (sortides, excursions i visites culturals) permeten als

participants establir llaços amb altres persones, conèixer l'entorn, així com millorar les seves competències lingüístiques en ambients quotidians i distesos.

Des l'entitat s'ha fet una aposta metodològica ajustada a les recomanacions del Consell Europeu en el seu Marc Europeu. A les classes de castellà es concedeix gran importància a l'aspecte pràctic: l'exposició teòrica va acompanyada de la il·lustració mitjançant dades i materials pràctics que faciliten l'assimilació dels continguts. L'alumnat aprèn la llengua a través de l'exposició directa a un ús autèntic, mitjançant la participació directa en les tasques de classe, l'estudi individual i les activitats complementàries.

Els cursos són eminentment pràctics, amb dinàmiques individuals i grupals, dinàmiques de situació (omplir impresos, sol·licituds...), etc., enfocats fonamentalment a un ús instrumental del llenguatge, que afavoreixi no només l'aprenentatge de l'idioma, sinó la plena autonomia de les persones que acudeixen, eliminant les barreres que dificulten la participació social plena.

Els principis metodològics que seguim són els següents:

- L'ensenyament centrat en l'alumnat: Aquest és un dels aspectes centrals de l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament-aprenentatge de llengües. Els continguts de les classes s'adapten a les necessitats expressades per cada grup.
- L'atenció individualitzada: A les classes de llengua es tenen en compte els diferents estils cognitius dels/les alumnes i es realitzen activitats adaptades a tots els tipus d'aprenentatge.
- El reforçament grupal: En aquest sentit, el grup es defineix com un espai d'interculturalitat i negociació col·lectiva dels objectius de l'aprenentatge.
- El foment de l'aprenentatge autònom: Pensem que és molt important proporcionar les eines necessàries per controlar i ser en tot moment conscients del seu procés d'aprenentatge.
- L'avaluació contínua de les i dels alumnes, de les i dels professors/es i el programa en general.

Entre els continguts de les classes de castellà i de les activitats de formació complementària programades, el programa d'Aprenentatge de la Llengua i Cultura del País d'Acollida compta amb materials que incorporen la perspectiva de gènere, plantejant diverses temàtiques que inclouen els interessos, necessitats i particularitats de dones i homes, tant en l'anàlisi de la realitat, com a l'avaluació de la mateixa i posta en comú de conclusions.

La intervenció compta, a més, amb una activitat dirigida específicament a dones (*"Entre Dones"*), orientada a promoure un espai propi on compartir experiències comuns, generar una consciència i identitat de gènere, i motivar al diàleg i escolta activa en temes concernents als seus interessos i necessitats, utilitzant l'aprenentatge de la llengua com a mitjà vehicular.

El programa aposta, a més, per la conciliació amb la vida familiar, amb la finalitat que les responsabilitats tradicionalment assumides per dones (tasques domèstiques, cures de xiquets, etc.), no siguin un obstacle per accedir a la formació. D'aquesta manera, els horaris implementats coincideixen amb la jornada escolar dels menors i/o s'actua proporcionant informació i facilitant l'accés a altres entitats proveïdes amb espais d'atenció infantil (en aquells casos en què la usuària es troba a l'atenció de xiquets entre 0 i 3 anys). Així mateix, de forma coordinada amb l'Àrea d'Aprenentatge de la Llengua i la Cultura, l'Àrea Social de l'entitat, proveeix d'informació per a la valoració d'altres alternatives igualment adequades per al cuidat de menors entre 0-3 anys (ajudes i prestacions vinculades a la matriculació en escoles infantils).

Per al desenvolupament d'aquests programes, l'entitat compta amb un equip multidisciplinari molt qualificat i en constant reciclatge professional. Aquests professionals implicats estan àmpliament formats en temes d'estrangeria i atenció social a col·lectius en risc d'exclusió social, que els permet oferir una atenció integral.

A més, comptem amb 29 persones voluntàries, formades i implicades amb la visió-missió de l'entitat, que donen suport i col·laboren en les diferents àrees d'intervenció.

El professorat de les classes de castellà son, majoritàriament, mestres jubilats i joves llicenciats que de forma voluntària preparen, imparteixen i atenen a l'alumnat. Cal destacar que conformen un grup estable i continu.

Durant l'any 2018, més de 2600 persones van ser ateses a l'entitat. A més, considerant que el treball també es desenvolupa en centres educatius, col·legis, universitats, empreses, etc., es pot afirmar que el nombre de persones ateses augmenta, arribant a més de 5000 l'any.

Va ser durant aquest mateix període que la Fundació *Elche Acoge*, va ser guardonada amb els Premis Miguel Hernández, menció especial "Julián Sáez del Río", que convocà el Ministeri d'Educació, i que es caracteritza per reconèixer la tasca d'aquelles entitats que ofereixen una educació i formació permanent innovadora de qualitat a les persones adultes, així com per afavorir l'accés a l'educació i la formació dels grups socialment desfavorits i en situació de vulnerabilitat.

Com a conseqüència de l'esmentat reconeixement, amb el suport del Ministeri, el programa d'Aprenentatge de la Llengua i la Cultura del País d'Acollida, va ser presentat al Premi Internacional UNESCO-Confuci de Alfabetització, distinció que li va ser finalment atorgada. Aquest reconeixement va ser establert en l'any 2005 amb el suport del Govern de la República Popular de la Xina. Es centra en valorar iniciatives d'alfabetització d'adults en zones rurals i joves fora de l'escola, especialment xiquetes i dones.

El premi va ser recollit en el transcurs de la Conferència Internacional pel dia de l'Alfabetització, el 7 de setembre a la seu de la Unesco, París. Posteriorment, l'entitat fou rebuda pel govern xinès en un viatge d'estudis el país asiàtic on varen poder descobrir la història i la cultura de Qufu, Xina, la ciutat natal del conegut erudit i filòsof xinès Confuci.

El reconeixement d'aprenentatges adquirits en l'experiència en la política d'educació dels adults a Portugal

Carmen Cavaco, Instituto d'Educació de la Universitat de Lisboa

Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Introducció

El procés de reconeixement, validació i certificació de coneixements adquirits en l'experiència va ser implementat a Portugal des de 2001, emmarcat en polítiques dirigides als adults amb escassa escolarització, sota la influència de la UNESCO i la Comissió Europea, amb l'objectiu d'augmentar la certificació escolar dels adults. Els coneixements adquirits en l'experiència són els recursos (sabers, saber fer i saber ser), que cada persona ha desenvolupat al llarg de la vida, en la relació amb els altres, amb el context i amb si mateix, en tots els espais i moments de la seua vida, que influeixen la seua manera de pensar, d'actuar i de ser.

El reconeixement, validació i certificació de sabers adquirits en l'experiència és un procés que es basa en tres supòsits: primer, l'experiència té un potencial formatiu, i com a tal és generadora d'aprenentatges; segon, en un procés d'educació no és pertinent ensenyar als adults allò que ja saben; tercer, és possible establir una articulació entre els sabers resultants de l'experiència de vida i els sabers acadèmics.

El reconeixement, validació i certificació de sabers adquirits en l'experiència estan orientats a adults (majors de 18 anys), que no posseeixen l'escolaritat obligatòria de 12 anys. A través d'aquest procés poden obtenir un certificat de 4, 6, 9 i 12 anys d'escolaritat. El procés es realitza en una xarxa de centres, anomenats Centres *Califica*, a nivell nacional, que van ser creats per a tal efecte. En 2018 aquesta xarxa estava constituïda per 299 Centres *Califica*, associats a entitats públiques i privades, com a escoles d'ensenyança bàsica, secundàries, centres de formació, autoritats, associacions de la societat civil i empreses. Entre 2001 i 2010 es van inscriure en aquests centres 1.316.955 adults amb baixa escolaritat, la qual cosa representa 21 per cent dels adults en aquesta condició radicats a Portugal, i 14,6 per cent de la població resident major de 15 anys. Aquests valors revelen l'acollida tan important d'aquest programa per part dels adults. En aqueix mateix període es van certificar 409.641 adults.

Els Centres *Califica* són responsables de rebre els adults, així com de fer un diagnòstic de la seua situació, aportar informació, orientar-los i donar-los acompanyament. L'equip del Centre està compost per tècnics en orientació, identificació i validació de competències, i per formadors en les àrees de competències clau. Cada equip compta amb el suport d'un coordinador.

El procés de reconeixement i validació dels sabers adquirits en l'experiència es basa en un conjunt de referents vinculats a competències clau. En els primers tres nivells d'escolaritat (4, 6 i 9 anys) els referents són Matemàtiques per a la Vida, Llenguatge i Comunicació, Tecnologies de la Informació i la Comunicació, i Ciuta-

dania i Ocupació. En l'ensenyança secundària els referents són Ciutadania i Professionalització; Societat, Tecnologia i Ciència; Cultura, Llengua i Comunicació.

En l'acompanyament el personal dels Centres decideix junt amb l'adult, en funció del seu perfil i els seus projectes, l'oferta d'educació i formació més adequada. L'acompanyament pot portar a la proposta d'inscripció en cursos d'educació per a adults i en cursos professionals en altres institucions, o en la inscripció en el procés de reconeixement, validació i certificació de sabers adquirits en l'experiència, en el propi Centre *Califica*. El procés es compon de tres fases, com indica el seu nom: el *reconeixement* consisteix en l'elaboració d'una narrativa biogràfica que permet l'explicitació i reflexió sobre els aprenentatges adquirits al llarg de la vida; la *validació* resulta del procés d'anàlisi i comparació d'aquests aprenentatges amb els referents d'educació i formació de cada nivell d'ensenyança. En aquest cas, la *certificació* resideix en l'assignació d'un certificat que dona fe del nivell de qualificació escolar de l'adult.

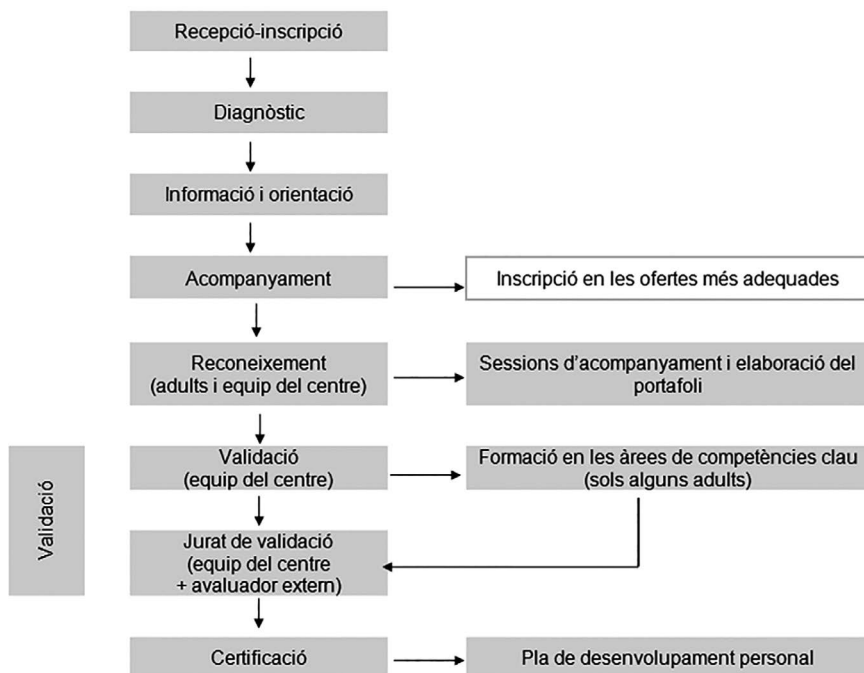
Metodologia

L'anàlisi que presentem ací sobre el reconeixement, validació i certificació dels coneixements adquirits per l'experiència és resultat de la síntesi de dues investigacions realitzades en 12 centres responsables de la implementació d'aquest procés. En aquestes investigacions, ambdós de tipus qualitatiu, es van fer entrevistes a integrants de l'equip tècnic i a adults: coordinadors de centres, professionals involucrats en la recepció, diagnòstic, informació, orientació i acompanyament dels adults, així com a professionals responsables del procés de reconeixement, validació i certificació dels sabers adquirits en l'experiència. Es van efectuar 12 entrevistes a adults que en aquell moment participaven en el procés, i a 14 que ja havien sigut certificats. Les conclusions que segueixen són el resultat de l'anàlisi de contingut realitzat sobre la informació obtinguda.

Reconeixement i validació de sabers adquirits en l'experiència: caracterització i resultats

Per a contextualitzar el treball realitzat pels equips en els Centres *Califica*, presentem l'Esquema 1. Tots els adults participen en les primeres quatre fases, amb el suport de tècnics en orientació, reconeixement i validació de competències. En la fase d'acompanyament els adults poden ser orientats, en funció del seu perfil i projectes, cap a ofertes d'educació escolar, formació professional, i cap al procés de reconeixement, validació i certificació de sabers adquirits en l'experiència. Només els adults que s'orienten cap aquest últim procés romanen en el Centre *Califica* i segueixen les fases posteriors.

Esquema 1. fases del treball realitzat als Centres Califica



L'anàlisi de les dades empíriques arreplegades de l'equip tècnic dels Centres i dels adults permet afirmar que el procés de reconeixement, validació i certificació de sabers adquirits en l'experiència és complex, està marcat per tensions i té un potencial formatiu molt important, tant per als adults com per a l'equip tècnic.

La complexitat del procés és resultat de diversos factors. Un primer factor resulta de l'existència de dues lògiques distintes que travessen el procés i influeixen en el treball dels equips: la perspectiva humanista i la perspectiva de gestió de recursos humans. La perspectiva humanista està present en els supòsits en què s'enquadra el treball dels centres, els quals es basen en la valoració de la persona i dels seus sabers. Des d'aquesta perspectiva, es considera que el procés que desenvolupen els Centres és una forma de garantir la justícia social i de promoure la realització personal de subjectes que no van tindre la possibilitat de concloure l'escolaritat obligatòria. La metodologia biogràfica i la inversió en l'acompanyament de l'adult són indicadors d'aquesta perspectiva.

D'altra banda, en la perspectiva de la gestió de recursos humans es considera que el procés de reconeixement, validació i certificació de sabers adquirits en l'experiència

cia és un instrument molt eficaç per a augmentar els nivells de qualificació de la població. La influència d'aquesta perspectiva és notòria en les orientacions polítiques que enquadren el procés de reconeixement, validació i certificació de sabers a Portugal, i es tradueix, entre altres aspectes, en la importància atribuïda a les metes quantitatives en matèria de certificació per part del tutor. Aquesta dualitat de lògiques origina tensions i paradoxes en el treball dels equips que, ben sovint, se senten pressionats a complir metes quantitatives de certificació però que, simultàniament, es preocupen de proveir l'acompanyament adequat a cada adult.

El caràcter innovador del procés de reconeixement, validació i certificació de sabers és un altre dels factors que explica la complexitat del treball dels centres i és resultat d'una diversitat d'elements, entre els quals destaquen: i) en una primera fase, l'adult no coneix el procés i no sap com realitzar-lo, la qual cosa exigeix un acompanyament per part de l'equip; ii) el procés requereix l'explicitació d'allò que s'ha viscut per part de la persona, cosa que implica la seua participació en la rememoració, selecció, reflexió i escriptura de la seua experiència i els seus sabers; iii) l'adult necessita d'un acompanyament personalitzat, per part de l'equip, per a assegurar que la reflexió i l'escriptura estiguen orientades cap als elements susceptibles d'articulació amb els referents de les competències clau; iv) els tècnics de l'equip estableixen la connexió entre els sabers dels adults i els sabers del referent, tasca que pot resultar molt complicada perquè els sabers i les competències tenen naturaleses distintes; v) els aspectes que l'adult consigna sobre la seua vida en elaborar el portafoli han d'adequar-se al referent i ser, al mateix temps, pertinents i tindre sentit per a ell/ella, la qual cosa exigeix una actitud crítica, d'anàlisi, per part de l'equip, per a assegurar la seua adaptació; vi) els referents de competències clau que són fonamentals en el procés, ben sovint no són intel·ligibles per als adults, cosa que dificulta el treball de l'equip; vii) en l'articulació entre els sabers de l'adult i els sabers que involucren els referents es dona un procés d'avaluació molt important, per part de l'equip, que inclou riscos d'infravaloració i sobrevaloració.

Els elements identificats en línies anteriors, i que representen dificultats, donen compte de la importància de destinar fons, tant en l'acompanyament dels adults, com en la formació i acompanyament de l'equip que treballa en els Centres. En resum, el procés de reconeixement, validació i certificació de sabers adquirits en l'experiència, realitzat a Portugal, presenta alguns elements innovadors respecte d'altres dispositius d'aquest tipus: 1) el procés està orientat a la qualificació escolar d'adults amb baixa escolarització, sent que en la majoria dels països aquest tipus de dispositius apunta a la qualificació professional; 2) el procés es realitza en centres creats específicament per a tal efecte, amb el suport d'un equip tècnic que assegura l'acompanyament personalitzat de cada adult; 3) l'abordatge biogràfic i la realització de sessions presencials, en xicotet grup, són altres elements innovadors; 4) el reconeixement i la va-

lidació dels sabers de l'adult per part de l'equip dels centres permet que els participants siguin orientats a presentar-se davant del jurat de validació només quan ja reuneixen les condicions necessàries per a obtenir la certificació. Aquest element distingeix l'actuació dels centres respecte del procediment habitual en altres països, i evita les situacions en què l'adult s'enfronta amb la impossibilitat d'obtenir la certificació en l'última fase: el jurat de validació.

És important mencionar que el procés de reconeixement, validació i certificació de sabers realitzat a Portugal, a més de permetre la qualificació escolar dels adults, té efectes formatius en aquests i en els equips que treballen als centres; a més, contribueix, a través de la investigació, a la producció de coneixement científic sobre els processos d'aquesta naturalesa i sobre la formació adquirida en l'experiència.

D'acord amb els resultats, el procés va tindre un conjunt diversificat d'efectes, ja que aquests difereixen d'adult a adult. Amb tot, identifiquem un efecte transversal per a tots després de la certificació: la realització personal, que es tradueix en un augment de confiança en si mateixos. Aquest efecte impacta en tots els aspectes de la vida dels adults, perquè afecta la seua dimensió existencial. S'adonen de les seues capacitats i del seu poder d'acció, açò és, el procés té efectes molt significatius en la seua emancipació. Ells senten que la reflexió i l'escriptura sobre les seues vides els permeten fer un balanç retrospectiu que té gran importància en la planificació del seu futur. A través d'aquest procés prenen consciència dels seus sabers i de la seua capacitat d'aprenentatge. Alguns van decidir continuar estudiant: es van inscriure a l'ensenyança secundària i es van presentar a exàmens d'ingrés a l'ensenyança superior. Altres s'adonaren que tenien condicions per a recolzar els fills en les tasques escolars, la qual cosa no succeïa anteriorment. En aquest sentit, van passar a dedicar més atenció a l'escolarització dels fills, principalment, a la programació de l'estudi i l'acompanyament per a la realització de les tasques. Els adults també destaquen l'adquisició d'un conjunt diversificat d'aprenentatges amb l'equip dels Centres i amb els altres adults, especialment aquells relacionats amb les noves tecnologies, i amb la lectura i l'escriptura.

Consideracions finals i propostes d'acció

El procés de reconeixement i validació dels sabers adquirits en l'experiència, a Portugal, és una de les mesures resultants de les polítiques públiques d'educació dels adults que històricament més visibilitat social ha tingut, i que major acceptació ha tingut per part dels adults. Aquest procés ha sigut objecte de diversos estudis d'avaluació i d'investigacions científiques, i ha donat origen a moltes dissertacions de màster i tesi de doctorat.

En les orientacions polítiques el procés era considerat únicament com una estratègia de qualificació escolar de la població portuguesa; de fet, l'aspecte més important era que els adults obtingueren un certificat escolar. No obstant això, les investigaci-

ons van revelar que el procés presentava un potencial formatiu considerable, en gran part degut a les metodologies i a les tècniques de treball, i a l'acompanyament que l'equip realitza amb cada adult. El recurs de l'abordatge biogràfic, a través de l'elaboració d'un portafoli centrat en la trajectòria de vida i en l'explicitació dels aprenentatges aconseguits, contribueix al desenvolupament de la reflexió sobre tot allò que viu i desencadena un important procés d'autoformació. Aquest és, segurament, l'efecte més significatiu del procés, ja que és l'aspecte que major potencial de transformació té en els adults. Aquest té, a més, múltiples facetes, perquè fa possible que es desencadenen efectes en els aspectes personal, familiar, social i professional dels subjectes. Si bé des del punt de vista de les polítiques no s'esperava que açò succeïra, i no ha sigut degudament valorat, considerem que ací resideix el principal fonament per a afirmar la pertinència i la credibilitat d'aquest procés.

Ens sembla important destacar que les orientacions polítiques que enquadren el reconeixement i validació dels sabers adquirits en l'experiència s'enriquien si es proposaren destacar el caràcter formatiu que aquests dos aspectes tenen per als adults. Implicaria reconèixer que no es tracta únicament d'un procediment administratiu per a elevar el nivell d'escolaritat de la població, sinó d'un procés rigorós i complex, que exigeix equips tècnics amb formació i recursos suficients per a assegurar l'acompanyament dels adults i el reconeixement i validació dels seus sabers.

Aquest procés és lent, perquè als adults els duu temps comprendre i desenvolupar allò que se'ls demana en termes de reflexió i d'escriptura; es tracta, per tant, de processos que no són compatibles amb terminis i temps estandarditzats. La formació dels equips i l'acompanyament dels mateixos, per mitjà de la tutoria, són mesures estratègiques per a assegurar la credibilitat social del procés. El procés existent a Portugal és resultat d'un llarg treball de reflexió, innovació i ajuda mútua entre els equips dels Centres i la tutoria, per la qual cosa seria molt important continuar el perfeccionament i la promoció d'esta manera col·laborativa de treballar i aprendre.

Com a nota final, una recomanació orientada a la tutoria: considerem que és molt important aprofundir la investigació realitzada per a destacar les potencialitats i fragilitats del procés educatiu que desenvolupen els Centres, així com els factors de complexitat, els desafiaments i els efectes de cada acció. Aquesta informació seria útil per a millorar el procés i promoure la formació dels tècnics que realitzen la tutoria, i dels equips dels Centres. D'altra banda, és fonamental assegurar que el procés de reconeixement, validació i certificació dels sabers adquirits en l'experiència no depenga de cicles governamentals, sinó que siga incorporat a la política pública d'educació dels adults amb pressupost propi. Només així serà viable la continuïtat i estabilitat en el temps d'aquest procés, necessaris per a assegurar el dret a l'educació dels adults amb baixa escolaritat.



El treball en les economies diverses com a aprenentatge que crea valor

Antonia de Vita, Universitat de Verona, Itàlia
Traducció: Loris Viviani, Rosa Navarro i Juanma Sanchis



1. L'educació com a creació de valor versus la “pedagogia del capital”

“Algú podria preguntar-se perquè m'obstino a centrar tota la meua atenció en un tema tan difícil com el del valor. És perquè crec que és un esforç necessari si es vol atorgar un sentit a l'educació o, millor, si es vol crear un sistema educatiu que tinga un significat per a la humanitat. La vida mateixa és un procés de creació de valor, i l'educació, amb les seues metodologies, hauria de conduir-nos cap aqueix fi. Com més reflexionem sobre la importància d'aquest problema en relació al context social, tant més significatiu es torna un aclariment conceptual del valor”. (Makiguchi, 2000, p.42)

El pedagog japonés Tsunesaburo Makiguchi escrivia aquestes paraules en un dels seus llibres més significatius, *Education for Creative Living. Ideas and Proposals of Tsunesaburo Makiguchi*, en el llunyà 1930. Exponent prominent del pragmatisme pedagògic, Makiguchi proposava amb força fa quasi un segle “la creació de valor” com una categoria fonamental per a la construcció d'un sentit en l'educació i la seua capacitat d'humanitzar. La seua aportació teòrica junt amb el seu concret interès per a una reforma educativa, en un Japó sota embranzides de la seua conversió radical des d'un país agrari sobre bases feu-

dals cap a un país industrialitzat i capitalista, va ser obstaculitzat perquè era percebut com particularment provocatiu i va originar en el seu context reaccions negatives (Tarozzi, 2000).

“La dignitat del ser humà deriva de la creació de valor. Un lletrat fins i tot va declarar que la creació de valor representa la més noble forma d’activitat humana. Cadascú ha de desenvolupar un paper específic en la “fàbrica” del gènere humà, i desenvolupant-lo s’implica per a crear aquells valors que poden satisfer les inextingibles exigències de la vida. L’educació pot fer molt per a ajudar el ser humà a realitzar aquesta missió fonamental. De res serveix lamentar els errors del passat: els educadors haurien més aïna d’intensificar els seus esforços per a revitalitzar el sistema educatiu, de manera que pugui realment estimular els individus a desenvolupar-se activament en la creació de valor. Només queda comprendre com els educadors poden enfrontar-se a la qüestió mateixa de la creació de valor” (Makiguchi, 2000, p.42).

Propose la qüestió de la creació de valor fent insistència en Makiguchi perquè es tracta d’una qüestió ineludible en aquest moment històric per a aquells que estan ficats en la formació i en l’educació i per a aquells que, com a pedagogs, contribueixen a la producció teòrica i així s’assumeix la responsabilitat d’obrir i orientar la reflexió i l’acció.

L’adopció, en els últims decennis, per part dels sistemes educatius i formatius de l’orientació cap al benefici i d’una visió economicista (Nussbaum, 2011) —estesa a bona part del món— pot ser que haja sigut massa supina en alguns casos i assumida amb escassa consciència en altres. No obstant això, hem arribat ara a un “punt de ruptura” que té a veure amb el sentit mateix de l’educar i que, usant les paraules de Tsunesaburo Makiguchi, en la seua qualitat més viva és la creació de valor com un factor que construeix humanitat. Allò que m’interessa enfocar d’aquest punt de ruptura és la disposició creada pel capitalisme contemporani entre relacions educatives, relacions socials i mercaderies, i les seues conseqüències en l’actuar educatiu i formatiu. Trobe molt significatiu apropar aquestes dues paraules difícils com ‘pedagogia’ i ‘capital’ per a il·luminar una complexitat del temps present i les dificultats que com a educadors i educadores, formadors i formadores, trobem quotidianament en el treball. Podem anomenar “pedagogia del capital” (De Vita, 2009) a aquelles postures pedagògiques del capitalisme contemporani que han redefinit radicalment la concepció i la pràctica de l’intercanvi: allò que intervé entre relacions humanes i socials, béns i mercaderies.

La relació entre béns, entre béns i relacions, entre béns i llengua, entre béns i experiència ha canviat profundament al llarg dels últims trenta anys arran de la posició imposada per la renovació espiritual del capitalisme. Renovació tan notable com mistificada, tan coneguda com no compresa en les seues radicals conseqüències per als intercanvis humans i la qualitat i les formes socials i educatives de les relacions. Present i penetrant “el nou esperit del capitalisme” (Boltansky & Chiapello, 1999) ha re-



menat els paisatges del real i els contextos de l'acció educativa i social. Ha proposat-imposat una disposició d'experiència en les relacions humanes i socials enterament declinada cap a l'intercanvi mercantil, l'utilitarisme, l'individualisme forçat, la competitivitat obligatòria, l'estranyesa de l'experiència dels altres, la superfluïtat de les relacions més enllà d'una posada en valor d'alguna forma productiva: “una nova raó del món” (Dardot & Laval, 2013). Des de fa alguns decennis se'ns orienta cap a una economia de les relacions profundament mortificada per l'economicisme que amb la seua ideologia-pedagogia pretén instruir grans i menuts sobre una concepció de la vida que s'assembla cada vegada més al supermercat, sent emprenedors de si mateixos o les dues coses juntes. Com deia Christian Marazzi, ens tornem productors de mercaderies a través del llenguatge (1999), on els llenguatges són les relacions que ens constitueixen. L'intercanvi entre humans i vivents, aquell donar, haver-hi, donar, tornar, nodrir interessos i desitjos, viure i treballar en una gran economia que torna l'intercanvi immens: tot allò que pot circular entre nosaltres, la pedagogia del capital no ho ignora, sinó que ho usa i ho de-potencia, llevant-li valor, i imposant un orde simbòlic que estableix amb certesa què val i què no.

La pedagogia del capital, per les seues conseqüències en els contextos educatius i formatius ens atrau llavors de forma radical perquè obri una baralla, un conflicte entre el que significa “crear valor” en una perspectiva d'humanització i de desenvolupament de la persona i el significat que ha pres el valor en la resignificació del capitalisme post-fordista, en el bio-capitalisme que ha produït una societat del coneixement que equipara el coneixement mateix a un bé, encara que immaterial, per a fer-lo intercanviable i mogut pel món com si es tractara d'un bé material més.

Aquesta baralla està en el centre de l'aportació científica i política de Tsunesaburo Makiguchi que va elaborar la seua teoria sobre el valor de l'educació sol·licitat també pels conflictes oberts per les societats industrials com Japó als inicis del 1900. L'impacte del procés de la industrialització en les institucions educatives, socials, polítiques i econòmiques ja mostraven la direcció que estaven prenent els processos de valoració. En el text *L'educació creativa*, Makiguchi oposa una vida creativa, feliç i inspirada en el cooperativisme d'individus i comunitats que es tornen creadors de valor a una existència sense creativitat, molt competitiva en la qual l'utilitarisme es torna central també en la dimensió de l'aprenentatge (2000, p.7).

2. La baralla entre capitalització dels coneixements i educació com a perspectiva que construeix humanitat

“Utilitzant les coses materials que poseeix, l'home ha de parar atenció i defensar-se de la seua tirania. Si, creixent, es queda dèbil i no aprèn a defensar-se, llavors comença un lent suïcidi per raó de l'assecament de l'ànima”
(Tagore Santiniketan, 1917 ca.)

Molta literatura en els últims decennis ha subratllat les noves característiques de les formes que assumeix el treball contemporani, emfatitzant el passatge important des del model de producció fordista al model post-fordista. Aquest canvi és significatiu pel tema ací tractat, del valor en relació a l'educació. Pot ser així útil tornar a recórrer de forma breu la fina reconstrucció d'André Gorz sobre les raons i els caràcters de la societat del coneixement a l'interior de les transformacions del treball i de les modalitats productives. El filòsof francès, en un text de fa uns anys dedicat a l'afirmació del caràcter immaterial del treball postmodern i a la modificació (o crisi) del concepte de valor, mostra com en la societat cognitiva o del capitalisme cognitiu, com es defineix, el concepte de valor i els processos de valoració han patit una transformació profunda. Allò que té “valor” és establert per processos productius cada vegada més immaterials. A diferència del treball abstracte simple dels temps d'Adam Smith, on la font del valor era el treball simple, ara és el treball complex el que determina el valor de què val (Gorz, 2003). El treball immaterial, basat en el coneixement com a força productiva principal, troba la seua forma d'expressió en el “capital humà” o “capital de coneixement” o “capital d'intel·ligència”; es mou així l'eix del treball immediat, mesurable i quantificable en unitat de producte per unitat de temps, cap a l'estat general de les ciències i de les tecnologies que desarticula les unitats de mesura clàssiques. El procés del treball, el treball material immediat (Marx, 1970) es torna així subaltern al procés productiu que sotmet la materialitat del treball a la producció immaterial. El procés de producció apunta molt a l'activació de formes de vida i de subjectivitat, de motivació, d'imaginació (Lazzarato, 1997) i posa l'èmfasi en una nova concepció del valor que se centra en la intel·ligència, en una mobilització total del subjecte; una activitat de producció que apunta a les capacitats i disposicions personals de les activitats lliures fora de l'esfera del treball i que imposa a la persona *“tornar-se ella mateixa, com a força-treball, un capital fix que requereix ser contínuament reproduït, modernitzat, ampliat, valorat”* (Gorz, 2013, p.11). Del canvi immaterial i cognitiu del capitalisme m'interessa subratllar el fet d'haver-se tornat “biocapitalisme”, un capitalisme que ha subsumit tota l'existència dels treballadors i les treballadores, posant en producció el llenguatge i la subjectivitat de les dones i dels homes al treball (Marazzi, 1999). En la “trampa biopolítica” (d'Aniello, 2015), en la qual els que treballen es troben “encaixats” i a l'interior de la qual s'assistix a un dessecament de l'ànima, moltes coses desapareixen: el reconeixement del valor del propi treball, la seua dimensió estable i social compartida, etc. Allò que contínuament i inexorablement és cultivat és una crisi de sentit que en l'experiència quotidiana assumeix el semblant de “buits de sentit” cada vegada més freqüents i desmotivadors. *“El buit de sentit com a absència d'un orde simbòlic és certament l'abast del desenvolupament històric del capitalisme, de la seua vocació a eradicar-ho, descodificar-ho tot”* (Marazzi, 1999, p.59).



Si, llavors, els canvis del sistema productiu i de l'organització del treball/dels treballs i de les seues formes han pres la via de la mercantilització de l'activitat treballadora i de les relacions amb els treballadors/es (Gallino, 2007), ens preguntem on s'ha amagat l'ànima del treball amb el seu corresponent sentit i qualitat, on s'han perdut les possibilitats del treball d'obrir dones i homes a un creixement i a una formació espiritual?

El treball com a experiència significativa en la vida dels individus està de fet connectat de forma inescindible, com Adriano Olivetti amb la seua experiència i les seues elaboracions ja en els anys quaranta i cinquanta del segle passat posava en relleu, amb la presència d'una dimensió espiritual (Olivetti, 2012) del treball. Altres també, en els anys setanta del segle passat, van mostrar, a través d'experiències crítiques i radicals de vida i de treball, la necessitat de mantindre's en contacte amb el seu propi territori/ambient, amb una dimensió de justícia social global, amb una crítica al consumisme imperant. Aquestes experiències, encara amb punts de ruptura significatius (Bertell, 2016), han représ vigor en l'actualitat en els moviments per a la terra, l'aigua, una nova justícia social. Aquells que els viuen i els donen vida, fan d'aqueixes experiències pràctiques polítiques que minen la centralitat de l'econòmic tornant a posicionar les pròpies experiències en una relació existencial amb el viuent.

3. Practicabilidad de la vida vs. biocapitalisme

En aquests últims anys han entrat en l'arena pública moviments socials i polítics que han posat al centre de la seua actuació la vida, "la practicabilitat de la vida" (Bertell, 2016) i el "*primum vivere*" (Praetorius, 2011) i el partir des de si (Diotima, 1990; 1996) en lloc del capital. Individus entrelaçats per un idea zoecèntrica (Braiddotti, 2013) que per un costat obri un conflicte amb el biocapitalisme hegemònic i per l'altre obri aliances amb el món natural, amb l'ambient i tots els sers vivents, apartant l'escena econòmica i política de l'antropocentrisme. Estic parlant dels moviments que han donat vida a experiències i pràctiques d'economies diverses: d'aquesta manera han sigut denominades pel grup d'investigació TiLT/Territoris en Lliure transició¹, aquelles realitats conegudes com una altra economia, economia solidària, economia de justícia, economia dels béns comuns.

Són aquests moviments sorgits arran d'instàncies de crítica al consum i que han desenvolupat després pràctiques pròpies i valors que han portat cap a nous estils de vida. Per a comprendre plenament la contribució originària d'aquestes pràctiques estretament connectades amb transformacions radicals dels estils de vida en una perspectiva de justícia social pot resultar útil recordar alguns passatges històrics dels moviments de consum crític. Els inicis del consum polític (Sassatelli & Leonini, 2008; Forno & Graziano, 2016) estan marcats per les campanyes de boicot dels anys '80 que

¹ TiLT/Territoris en Lliure Transició és un grup d'investigació universitari i interdisciplinari sobre les noves pràctiques de ciutadania, creat en la Universitat de Verona i en col·laboració amb altres universitats italianes i estrangeres.

van mostrar el poder dels que fan la compra: amb el simple gest de rebutjar l'adquisició d'un producte avaluat com condemnable des del punt de vista ètic, es manifesta la possibilitat d'influir sobre el seu èxit. Assistim després a l'aparició de les botigues del comerç just i solidari, la primera realitat que posa al centre la necessitat de relacions d'equitat i justícia entre els que produeixen i els que consumeixen i, contemporàniament, denunciar els desequilibris mundials entre el Nord i el Sud del món que marquen la producció mundial i les relacions de domini. Arribant hui en dia a les productores i als productors dels moviments de les economies diverses, la instància eticopolítica que es va obrir en la relació productors-consumidors és la d'acurtar les distàncies, reduint els esglaons comercials i valorant les figures de la producció: agricultors biològics, forners, productors de vi, melmelades, pastes, llibreres independents, educadors llibertaris, cambrers, gestors de B&B, enginyers, cuiners i cuineres, han sigut valorats en les seues essències de treballadors de les economies diverses i de cos invisible o confús amb un altre s'han tornat cossos responsables portadors d'eleccions conscients i de canvis possibles.

Per què economies diverses? En primer lloc, perquè com sosté Marco Deriu (2013, 2016) les economies diverses no tenen un centre comú i no expressen un màxim comú divisor, més aïna un mínim comú múltiple, o siga un projecte que transcendeix i també comprén novament cada subjecte. Després, com sosté Lucia Bertell (2013, 2016), diferents de l'economia social, amb la qual sovint són confoses, són experiències semblants, però no iguals, inclús tenint en comú raons solidàries no estan inspirades pels principis que caracteritzen el tercer sector. Diferents són també les oscil·lacions: aquestes realitats de moviment recorren el camí del "començar des de si" i no del canvi de la massa per a promoure el canvi, des dels gestos quotidians com fer la compra, el consum crític, i produir mantenint l'atenció a la destinació del planeta i de la pròpia comunitat local, a les relacions, al territori, movent l'atenció de l'aspecte econòmic per a tornar a posar en el centre la vida i la seua seu practicabilitat: "una practicabilitat que porta amb si una idea diferent del treball i de la vida arrelada en les existències quotidianes, també fetes d'economia, però sobretot de pràctiques relacionals i socials, fortament polítiques, inherents a l'existència del planeta sencer, resistents i conflictives amb el sistema dominant i de poder" (Bertell, 2016, p.118).

4. La investigació entre dues metodologies: Case Studies i Grounded Theory

Sobre les bases de les premisses teòriques i de context que han permés enfocar la qüestió de la creació de valor com a element del conflicte conscient entre pedagogia del capital i pedagogia de la creació social, el grup d'investigació TiLT ha portat endavant algunes investigacions en l'àmbit de les economies diverses amb una mirada interdisciplinària.



Per la meua part, l'estudi s'ha centrat en els aspectes educatius/autoeducatius i formatius/autoformatius de les experiències, sent la dimensió pedagògica aquella que em suscita la interrogació dels moviments socials de les economies diverses com a laboratoris de les noves formes de ciutadania a què donen vida les persones adultes en els contextos informals.

Després d'una primera investigació duta a terme entre 2010 i 2012 que ha permés recol·lectar elements per a l'emersió de significats i de les principals categories de les economies diverses (Bertell, Deriu, De Vita, Gosetti, 2013), en 2014 va començar una altra investigació enfocada en el món dels treballadors/productors de les economies diverses. Aquesta ha sigut realitzada en dos moments distints, entre la Sardenya i el Vènet: una primera fase amb un Estudi de Casos (CS) (Bertell, de Cordova, De Vita, Gosetti 2017); i una segona fase utilitzant la Teoria fonamentada en dades (*Grounded Theory* - GT) (Bertell, 2016) com a ferramenta de recollida i anàlisi de les dades. Les dues metodologies han sigut triades perquè successivament a l'anàlisi dels casos objecte d'estudi va emergir la necessitat de desplaçar-se des de les hipòtesis inicials de la investigació, de fer una espècie de tabula rasa, per a aconseguir comprendre el procés realitzat pels que trien treballar i produir en economies diverses, sense adaptar-lo a teories i conceptes usats en l'economia corrent. El CS havia estat útil per a una primera exploració en el treball i la producció en el context de les economies diverses i per a la construcció d'un primer mapa orientador. Al mateix temps faltaven aspectes importants ja que les dades arreglades havien sigut integrades en quadricules d'observació i d'hipòtesis relacionades amb algunes teories de referència. Llavors ens vam preguntar quina ferramenta metodològica haguera pogut sostindre una investigació capaç d'enfocar els processos socials –i encara més des de la viva veu de dones i homes en la narració de les seues pròpies existències– i les regularitats conceptuals capaces de retornar un model teòric encara que conceptual. És per aquestes raons que la GT, amb la seua capacitat de construir teories des de baix, ens va paréixer la metodologia més coherent amb els objectius.

La metodologia triada en la primera fase ha sigut la de l'estudi de casos amb més casos paral·lels (Niero 2001, 2008; Yin 2013; Corbetta 2004; Gerring 2004), o siga un múltiple case amb quatre casos tractats amb els mateixos procediments.

Per al CS les tècniques de detecció han sigut: 1. detecció inicial a través de trobades amb els “guardians” de la xarxa i trobades enfocades pel grup ampli d'investigació; 2. moments d'observació participada en les activitats dels treballadors/productors participants; 3. entrevistes en profunditat als subjectes propietaris de l'activitat objecte de l'estudi de cas; 4. entrevistes semiestructurades als subjectes “satèl·lits” de l'activitat objecte de l'estudi de casos.

Els casos objectes d'estudi han sigut: Cas 1: Marisa i la seua granja biològica; Cas 2: Umberto i el seu forn biològic; Cas 3: Silvano i la cooperativa de pa biològic; Cas 4:

Giandomenico i la seua granja biològica. 4 entrevistes en profunditat i 19 entrevistes semiestructurades. Amb Marisa, Umberto, Silvano, Giandomenico hem realitzat una entrevista en profunditat en dos moments diferents.

El passatge a l'elecció metodològica de la GT a la segona fase ha implicat uns quants passos arrere i alguns de costat respecte a la fase anterior. De fet, allò que ha emergit des del CS, dut a terme amb una metodologia de tipus deductiu/descriptiu, ens ha donat la possibilitat de rellevar i descriure aspectes culturals, simbòlics i de significat propis de l'aprenentatge en l'àmbit de les economies diverses, però no aconseguia donar-li nom als processos subjacents que aquests nous o renovats significats i cultures del treball i de la formació/autoformació al treball activen i posen en marxa. Per a dir-ho d'una altra forma, podíem dir quins eren els "motius", però no aconseguíem encara dir quins eren els "moviments" de les treballadores i dels treballadors de les economies diverses.

El treball d'investigació de la GT, per a aconseguir que les categories emergents siguen ben "radicades", fonamentades en les dades, és necessari que la recollida i l'anàlisi de les dades es realitzen de forma contemporània gràcies a un mostreig teòric i a un acostament inductiu.

L'arrancada de la fase GT va començar amb una nova pregunta d'investigació que, a mesura que la recollida i l'anàlisi de les dades procedien, ha anat cada vegada més delineant-se, ja que "el problema en la seua formulació correcta no pot definir-se amb antelació, perquè d'altra forma corre el risc de forçar excessivament les dades" (Tarozzi, 2008, p.44). "Què passa quan es treballa en les economies diverses?" ha sigut llavors la pregunta del començament, generativa, molt genèrica, relacionada amb alguns conceptes emergits des del CS que acabaven per definir l'àrea temàtica: autorealització i autoformació dels treballadors i treballadores de les economies diverses.

Com esperat pel procediment clàssic de la GT, les entrevistes han sigut arreplegades, gràcies a un mostreig de tipus teòric, al mateix temps que els tres moments canònics d'aquesta metodologia d'anàlisi i codificació de les dades s'orientaven cap a les categories capaces de donar veu a una teoria substantiva i a un imatge del procés investigat. D'esta manera han sigut arreplegades altres 25 noves entrevistes analitzades pel programari Nvivo 10 (que permet una traçabilitat del procés) (Coppola, 2011).

"[...] en realitat les altres dimensions, relacional comunitària ha sigut sempre fonamental en el nostre treball, però el sostre sempre ha sigut l'econòmic mentre les valències profundes són altres [...] [hem] atorgat importància també a altres dimensions que no foren només els diners, la relació [...] hi ha una espiritualitat, usem aquest terme; hi ha aquestes dimensions en una visió diferent de la vida en el món que [...] està lligat en una xarxa. (2D)



5. Crear valor en les experiències formatives i de treball en les economies diverses. Els principals resultats de la investigació

M'agradaria començar des d'una de les preguntes que van acompanyar la investigació que va portar el grup a l'elecció de les experiències de treball de tres homes i una dona com els nostres estudi de casos. A través d'aquesta metodologia ha sigut possible investigar, iniciant des de les històries personals i del context de pertinença, el sentit i la qualitat del treball emprés pels nostres subjectes.

5.1. *Per què ho fas? Motivacions i elecció de les treballadores i dels treballadors de les economies diverses*

“Per què ho fas?” és una pregunta que parteix de l'arrel, tant de les motivacions intrínseques i les extrínseques —els desitjos i les històries personals que han donat forma a un cert tipus de treball—, com la possibilitat de comprendre la qualitat específica, en termes de creació de valor, d'aquelles eleccions existencials i professionals. Les respostes que van arribar directament des d'ells han sigut molt articulades, a més de les persones que els envolten (proveïdors i clients), són unànimes també des d'un punt de vista del lèxic: ells creuen en allò que fan i en l'elecció que els va portar fins allí. És una creença laica, dinàmica, porosa, sensible a les adversitats, que per als quatre ha passat l'examen del temps. El temps que fa fluir, en el concret de les dificultats quotidianes, “per què ho faig?” i la mateixa pregunta en un aversió més opaca “Qui em mana fer-ho?”.

En els quatre estudis de casos examinats ha sigut significatiu passar, des del meu punt de vista pedagògic, el recorregut concret i simbòlic que ha permès a aquestes persones imaginar, crear i sustentar un treball en les economies diverses també com a experiència de formació i autoformació, de transmissió i intercanvi de coneixements, d'exercici d'*auctoritas*, de ser autors/autoritat social. Estudiant els processos formatius i de capacitació de subjectes i contextos, analitzar aquestes trajectòries existencials i professionals va mostrar, entre els molts elements d'interès, una relació estreta entre modalitats de creació de valor específiques, no del tot assimilables a les promogudes per la producció capitalista i excedents a aqueixa, i la generació de formes de resiliència creativa individual i col·lectiva.

L'elecció d'emprendre un treball “eco-autònom” —que pose en el centre la pròpia autonomia i una visió ecosistèmica profunda (Bertell, 2016)— diferent en molts aspectes dels treballs així com s'entenen de forma tradicional, és el primer aspecte significatiu. La motivació que està a la base d'aquestes eleccions és molt interessant. A molts d'ells els mou una insatisfacció del treball anterior o el desig de trobar en el treball alguna cosa significativa des del punt de vista de la seua subjectivitat. Hi ha en molts el desig d'eixir d'una certa alienació de l'actual sistema de treball, l'exercici d'una forma de resistència i rebel·lió a un sistema productiu amb traços violents. Són eleccions existencials i professionals que encarnen una transició des del “treball/

empresa sostenible” cap a un “treball/producció practicable” ja que es desenvolupa a través de pràctiques en la consonància entre sers en un orde zoe-sistèmic. Una transició des d’un model a un altre, si es pot continuar parlant de model, encara que potser seria millor plantejar-la com cap a una altra forma de vida, també pel que es referix al treball. Aquest passatge ja en acte es realitza a través la *“practicabilitat de la vida i, amb aquesta, del treball mitjançant accions quotidianes realitzades amb una certa autonomia, en la qual els subjectes practiquen des de baix allò que volen des de la seua pertinença al vivent. ECO-autonomia”* (Bertell, 2016, p.123”.

Per què ho fan, llavors? Per a expressar-se i mantindre el treball connectat a la vida; per a sentir-se orgullosos de si mateixos i del seu propi ser, del seu propi saber fer; per a una recerca de significació de la vida a través del treball.

Aquesta inversió existencial en el treball que mou els protagonistes de la investigació resulta ser un cos a cos amb la materialitat del treball i amb allò que han d’aprendre per a poder concretar l’activitat. La dimensió del saber, de la investigació i de l’aprenentatge és fonamental, siga com a instància de la posada en joc individual, siga com fet de compartir. Saber i aprendre es tornen sentits i ferramentes de treball. En aquest context s’implanta la seua recerca per a la creació d’un treball que atorgue un sentit aprenent a treballar, a ser autònoms, transformant l’aprenentatge en un element de valor i de qualitat. En aquesta recerca de “sintonia amb el vivent”, (De Vita, 2013) de relació que respecte la natura i no la transforme en objecte, s’aprén a estar amb les dificultats sense mirar el saber dominant de les produccions convencionals i es percep en la narració la tensió que es fon en un temps que és el de les temporades i no el del *just in time* tan volgut pel postfordisme.

El treball, la competència del treball, s’autoaprén. És sobretot en l’aprenentatge que emergeix la dimensió de l’autodeterminació que guiava una de les preguntes de la investigació. Cultivar o fer el pa es tornen una aventura de buscadors d’or: el producte és un tresor que cuidar a 360°, un descobriment que es fa llum a través de forces pròpies.

Vaig anar a la recerca de les persones majors; aquesta és una cosa que em fascina molt, vaig anar a buscar les persones majors per a demanar consells, robar alguna notícia, també la realització de pans antics, els dibuixos, les formes que ja no es fan, ho tinc en el mòbil. La persones majors estan desapareixent, aquests sabers els perdràs... De fet, quan fem alguna demostració en els poblets on encara queda un poc de tradició i hi ha majors, encara veus aquestes coses però les dones entre els 45-50 o no ho van aprendre mai o ho van oblidar; quan alguna s’acosta a pel pa o un poc de farina, totes comencen amb un gran esperit d’inventiva però després d’una estona... perquè és treball que et destrossa, et desmunta. Recorde la meua mare, pobreta, quan feia el pa; començava a les 4 de la matinada i acabava a la



vesprada, de fet el dia del pa no es cuinava, feia dues coques amb tomaca, alfàbega i all i només es menjava allò perquè no hi havia temps. (2A, Umberto, forner de pa tradicional de Sardenya)



Fer un pa tradicional sard com el d'Umberto és l'èxit d'un procés complex fet sobre la base amb molta cura i recerca: l'ús d'una varietat antiga de blat dur biològic, del rent de massa mare que atorga al pa uns valors nutritius majors als fets amb rent químic, la cocció en un forn especial tradicional que utilitza llenya arreplegada manualment de manera que el forn pugui coure i perfumar de la millor manera. Aquest treball artesanal posa en marxa molts processos d'aprenentatge i de creació de coneixements entre present i passat i conté una recerca per a mantindre juntes les dimensions materials i immaterials del treball en una trama que torne una dimensió de sentit i espiritualitat.

Umberto és una persona que a través del pa entra en la nostra vida quotidiana, en el nostre menjar, i no sols; després si gratem, hi ha tot darrere, estan altres persones: Angelo el productor del blat, Cappelli que vaig conèixer amb gust a una manifestació després d'haver-lo conegut fa tants anys a través de la seua publicitat que li havíem donat a Umberto i llavors hi ha tota una consciència de persones que treballen d'una certa manera, que fan les coses respectant la terra, etc. Hi ha tota una consciència, allò que deiem al principi del discurs, aquella diguem "espiritualitat de les relacions" que d'esta manera es dona. Hi ha una concretització d'una forma de veure el món, podria quedar-se en l'abstracte si no estiguera el pa d'Umberto o les tomaques de Monica, el meló i el meló d'alger d'Angelo, però es torna concret perquè sabem que aquell meló, aquell meló d'alger, aquell pa han sigut cultivats amb una atenció cap als cicles naturals, cap a la terra, amb aquell amor que no trobem en el pa que comprem al supermercat; allí no els trobem. No obstant això, allí trobem aquella relació no violenta i junt es torna a soldar aquell enllaç amb les persones perquè jo sent aquest sentit de gratitud cap aquelles dones que preparen el menjar per a nosaltres, que li posen tant esforç. (2D, Client d'Umberto, forner de pa tradicional de Sardenya).

El producte és llavors el resultat d'una cosa que no es redueix a un treball ben fet, sinó un poc més: aquell pa incorpora saviesa i sabers tradicionals de la cultura llauradora que han sabut guardar valors profunds, una visió del món per a ser recuperada i renovada per a honrar els avantpassats i tornar a les generacions futures, una visió del món que sap assumir la responsabilitat de la seua pròpia ciutadania (Dewey,2004), de les relacions entre humans i amb el planeta (Mortari,2001).

Així com en l'experiència de fabricació de pa tradicional d'Umberto, també en la història de Marisa emergeix una profunda convicció en la validesa del mètode de producció

de l'agricultura biològica que reformula de manera radical la relació amb la terra i l'ambient i que crea les premisses per a donar un valor diferent tant al treball com al producte. Els melons de Marisa són diferents perquè diferent és la història que està darrere i que està a l'interior dels processos de treball que els han portat a producció: el respecte de la terra i de l'ambient són de fet la palanca i el límit d'una producció biològica molt diferent de la convencional, poc sensible a les emergències ambientals i a les instàncies ètiques.

Per a mi hi ha una diferent filosofia de vida, enfocada sobre el fet que tu fas aquest treball, et sustentas amb el teu treball, no tens l'ambició de comprar-te un cotxe, moltes vegades un fa inversions per a fer-se una casa més bonica, tindre satisfaccions, anar de creuer, arribar a un nivell de vida superior. Qui fa l'elecció que va fer Marisa vol alçar-se cada matí, un poc com jo faig, jo estic bé ací, em divertisc, de tant en tant aconseguisc agafar-me alguns dies per a mi mateix, però jo tinc un treball que em gratifica. Tindre un treball que et dóna la possibilitat d'estar bé amb tu mateix no és gens simple. Jo tinc molts amics que maleeixen les sis del matí quan sona el despertador perquè han d'anar a treballar huit hores en un lloc que no els agrada, és una condemna! Jo l'estime perquè va prendre una decisió valenta, el fet que després de molts anys segueisca en el mercat vol dir que aconsegueix viure d'això. Jo he conegut a molts, molts han hagut de deixar-lo, però tots els que ho han fet han trobat una força interior superior a la que tenen aquells que ho fan així, un treball com un altre qualsevol. (1B, proveïdor de Marisa, Cultivadora biològica).

La creença de Marisa i el reconeixement del seu proveïdor d'una valentia existencial i d'una gran força interior s'entenen millor a la llum d'allò que ensenya Makiguchi sobre la creació de valor. “*Partim del supòsit que nosaltres sers humans no podem crear matèria. Podem, però, crear valor. Quan subratllem la ‘força de caràcter’ de les persones, reconeixem, en realitat, la seua capacitat superior en la creació de valor*” (Makiguchi,1972,p.19).

5.2. Aprenentatges i sabers entre treball i autoformació: l'autonomia s'aprén

Les dones i els homes que trobem efectuen una clara elecció de treballar i aprendre del seu propi treball. Sovint hi ha un passatge —des d'un treball-1 a un treball-2 o a més opcions professionals— sustentat per valors que espremen una crítica al model capitalista (ecologisme, benestar, compartir, equitat, autarquia...). L'elecció del canvi de treball i vida té com a objectiu l'autonomia dels subjectes i el procés s'espren a través de diferents formes d'expressió del si. La mateixa elecció inicial comporta un pes relacionat amb la dimensió expressiva cap a un reconeixement del propi recorregut, de la pròpia elecció, dels propis valors i del seu propi valor. L'autonomia, que és l'objectiu del procés que aquestes persones activen a través de l'elecció professional,



resulta ser en si mateixa també una forma expressiva i d'autoaprenentatge. L'autonomia s'aprén. De fet no es tracta d'eleccions fonamentades en les clàssiques accions preliminars per al començament d'una empresa: *know out* des d'experiències i formacions ja adquirides; composició d'un pla de negocis per a enfocar eventuais riscos i la sostenibilitat de la idea empresarial; recerca de finançament en bancs o en subvencions atorgades segons lleis. Sinó que es tracta d'una elecció de canvi que té a veure amb determinades precondicions com: valors arrelats, un creure concret i un veritable compromís per a emprendre en allò que s'està emprenent, una recerca de sentit en el treball en relació a una totalitat de la vida, una desil·lusió i una insatisfacció en el treball que s'està fent (treball-1) no tant en termes econòmics, de rendibilitat o de carrera sinó més bé a l'expressió de si mateix, a la possibilitat de confrontar-se coherentment amb l'elecció del seu propi estil de vida.

L'elecció d'emprendre un treball en les economies diverses, o siga, de fer un treball que és empresa, no té com precondició el 'saber fer-ho' sinó el 'poder fer' i el 'poder estar sent'. Llavors no una formació que ja es posseeix i per gastar com a element de factibilitat i sostenibilitat sinó un saber fer i una formació que es tornen part del procés del treball o empresarial en una circularitat dels factors que justifiquen l'interès. Emergeixen així una creença concreta, la implicació personal i els valors compartits per una comunitat i una xarxa de relacions. Aquesta circularitat en el procés pren les formes de l'autoformació, de l'intercanvi de sabers, de la tensió a la millora personal i del propi producte. D'esta manera estem davant de dones i homes que creen comunitat de pràctiques i recorreguts d'educació informal entre adults.

Els objectius empresos són l'autonomia en relació al sistema i als poders jeràrquics, l'autonomia com a expressió del si i el ser reconeguts com a portadors d'un canvi possible que es realitza des de si mateixos i de la comunitat de pràctiques en la perspectiva d'un canvi global.

El model teòric emergent de la GT mostra la practicabilitat de la vida i del treball capaç de crear empresa sobre instàncies diverses i conflictives respecte a les expressades per la majoria de les empreses de mercat, i és possible només en presència de: una rendibilitat descentrada i composta per una renda principal quasi sempre escassa recolzada per altres que arriben des d'altres activitats o des d'ajudes familiars, rendes adjuntes; unes entrades obtingudes gràcies a bescanvis, xicotetes produccions de productes que permeten abaratir les despeses de la vida quotidiana (rendibilitat material) i per un conjunt de satisfaccions percebudes com un guany compensador (rendibilitat material); per relacions d'utilitat que en la informalitat de les col·laboracions, de les ajudes en el treball (familiars o de mutu suport) i en les diverses tipologies de relacions locals creen un suport al treball a través de 'pràctiques pròpies' de les economies diverses; finalment, i d'importància absoluta la dimensió de viure amb neciesa, sense la qual els altres elements que constitueixen el quadro de la

practicabilitat del treball en les economies diverses no podrien parlar. Com s'ha llargament discutit en el grup d'investigació, l'autoformació que aquests subjectes emprenen enfoca les moltes dimensions de l'aprendre com, per exemple, aquella relacionada amb la "necessitat d'aprendre" per a bregar amb la nova activitat professional o aquella que veu el saber contextualitzat i relacionat amb les persones, el territori, l'ambient. O més encara, la dimensió circular de l'aprenentatge: com a autonomia-en-el-fer i com a autonomia en el fer com a necessitat-de-nou-aprenentatge. Emergeix de manera forta una disposició dels subjectes a comprometre's i aprendre, estudiar, aprofundir, reflexionar, confrontar-se. La practicabilitat de la vida és llavors també un procés autoeducatiu i capacitador però es queda estrictament connectat amb les necessitats professionals, de la creativitat i de la idea d'autonomia que Iván Illich definiria com aquella propensió que "habilita a l'existència" (2005), una postura generativa possible en un horitzó de la pedagogia de la creació social.

6. Conclusions

L'exhortació, "sigues tu mateix el canvi que vols veure en el món", de gandhiana memòria, es contextualitza també en les eleccions professionals, a través de la posada en discussió del concepte modern de treball i obrint el camí a una reactualització del significat de treballar referint-se a categories històriques i no sociològiques com afirma Dominique Méda (1997). Un significat desenganxat de l'equivalència de cada cosa amb el treball i amb la seua declinació instrumental treball/diners/consum; un significat sostret al sentit apropiador del capital-liberal i tornat, a través de la resistència al conflicte i a la sostracció d'aquestes professions, a un orde zoe-sistèmic relacional. En resum, un treball practicable, fet de pràctiques quotidianes, que es transforma en un cos harmònic amb la pròpia existència i la del planeta. L'acció per, i per a, una ecoautonomia posa en joc, abans de l'econòmic, valors resistents al domini capitalista que impregna la vida i l'ecosistema. Es tracta de persones a la recerca que, com a tals, mantenen una relació privilegiada amb l'aprenentatge, amb l'autoeducació i la capacitat d'autodeterminar-se, amb la seua capacitat de generar valor. Diria que la seua creativitat es manifesta enfocant aquella que podria ser, d'una altra manera, una marginalitat social: aprenen des del seu ser excèntrics i usen aquesta posició per a fer creació social. Una posició que és la conseqüència dels seus motius: perseguir contemporàniament la felicitat i la virtut. "Felicitat" i "virtut" són paraules preses a Makiguchi que em pareixen útils per a il·luminar l'aportació oferida per les treballadores i els treballadors ecoautònoms a la formació d'una consciència social sensible a la injustícia. "Podem realitzar el màxim valor només si felicitat i virtut coincideixen. L'egocèntrica acumulació de riquesa, com es va dir abans, és una il·lusió. Una il·lusió que, lluny de conduir a la felicitat, condueix més aïna al buit i a la frustració. Si la nostra societat espenta els seus membres a perseguir falsos valors i a descuidar



la virtut, hem de tornar a construir-la, de manera que felicitat i virtut coincidisquen. Aquesta espècie de revitalització hauria de tocar també els actuals problemes de disparitat social, que són part de la mateixa desigualtat” (Makiguchi, 2000, p.13).

Podríem dir que d’alguna forma “institueixen nous mons”, o almenys indiquen una nova direcció, actuant el conflicte i rebutjant ser reconeguts com a dissidents, afirmant més aïna la seua pròpia diferència i de tal manera evitant l’assimilació a allò que ells perceben com un sistema; allò consumista i mercantil, que priva els subjectes de la seua pròpia llibertat per a autodeterminar-se.

En aquesta afirmació de si mateixos, que els mostra en una posició diferent, en aquesta capacitat de crear nous mons i nous valors que eduquen, hi ha qui veu les experiències de les economies diverses fràgils i fragmentàries perquè les mira només des d’un punt de vista micro.

Una perspectiva de la transició des d’un model centrat sobre la mercantilització de l’existència cap a un orientat sobre la recerca de noves sintonies amb el vivent –sobre la creació social com a pràctica pedagògica de creació de valor–, fa emergir la investigació de mediacions de significat entre el micro i el macro per a restituir noves visions i configuracions possibles des de les quals emergeixen una multitud d’experiències que il·luminen, que defineixen noves constel·lacions.

Referències bibliogràfiques

- BERTELL, L., DERIU, M., DE VITA, A., & G. GOSETTI (Eds). *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*. Milano: Jaca Book.
- BERTELL, L. (2013). I territori delle economie diverse. In L. Bertell, M. Deriu, A. De Vita, & G. Gosetti (Eds). *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse* (pp. 6-33). Milano: Jaca Book.
- BERTELL L. (2016). *LAVORO ECOAUTONOMO. DALLA SOSTENIBILITÀ DEL LAVORO ALLA PRATICABILITÀ DELLA VITA*. MILANO: ELÈUTHERA.
- BERTELL, L., DE CORDOVA, F., DE VITA, A., & GOSETTI, G. (2017). *Senso del lavoro nelle economie diverse*. Milano: FrancoAngeli.
- BOLTANSKY L., & CHIAPELLO È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Éditions Gallimard.
- BRAIDOTTI, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- COPPOLA, L. (2011). *NVivo: un programma per l’analisi qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- CORBETTA, P. (2004). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- D’ANIELLO, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogie e biopolitiche del lavoro*. Fano (PU): Aras ed.
- DARDOT, P. & LAVAL, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Roma: DeriveApprodi.

- DE VITA, A. (2009). *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*. Roma: Carocci.
- DE VITA, A. (2013). In sintonia con il vivente. Educarsi e formarsi crescendo e creando. In L. BERTELL, M. DERIU, A. DE VITA, & G. GOSETTI (Eds). *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse* (pp. 64-91). Milano: Jaca Book.
- DE VITA, A. & VITTORI, F. (2016). Pratiche di apprendimento, autoeducazione e riconnessione sociale. Il caso dei Bilanci di Giustizia. *Formazione Lavoro Persona*, 5(14), 225-239.
- DE VITA, A. (2017). Un lavoro che crea Valore: spiritualità, concretezza, irriducibilità. In L. Bertell, F. de Cordova, A. De Vita, & G. Gosetti. *Senso del lavoro nelle economie diverse* (pp. 85-113). Milano: FrancoAngeli.
- DERIU, M. (2013). Verso un'intelligenza compositiva. Il comune multiplo politico delle economie solidali. In L. Bertell, M. Deriu, A. De Vita, & G. Gosetti (Eds). *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse* (pp. 34-63). Milano: Jaca Book.
- DERIU, M. (2016) (Ed). *Verso una civiltà della decrescita. Prospettive sulla transizione*. Napoli: Marotta&Cafiero.
- DEWEY, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- DIOTIMA, (1990). *Mettere al mondo il mondo. Oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale*, Milano: La Tartaruga.
- DIOTIMA, (1996). *La sapienza di partire da sé*, Napoli: Liguori Editore.
- FORNO, F., & Graziano, P. (2016). *Il consumo critico. Una relazione solidale tra chi acquista e chi produce*. Bologna: Il Mulino.
- GALLINO, L. (2007). *Il lavoro non è una merce: contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- GERRING, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for?. *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- GORZ, A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- GORZ, A. (1992). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- LAZZARATO, M. (1997). *Lavoro immateriale. Forme di vita e produzione di soggettività*. Verona: Ombre Corte.
- LEONINI, L., & Sassatelli, R. (2008) (eds). *Il consumo critico*. Roma-Bari: Laterza.
- MARAZZI, C. (1999), *Il posto dei calzini*. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica, Torino: Bollati Boringhieri.
- MAKIGUCHI T. (2000). *L'EDUCAZIONE CREATIVA*. FIRENZE: LA NUOVA ITALIA.
- MARX, K. (1970). *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica. 1857-1858*. Firenze: La Nuova Italia.
- MÉDA, D. (1997). *Società senza lavoro. Per una filosofia dell'occupazione*. Milano: Feltrinelli.



- MORTARI, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica: prospettive teoriche e ricerche EMPIRICHE SULL'EDUCAZIONE AMBIENTALE*. FIRENZE: LA NUOVA ITALIA.
- NIERO, M. (2001). *Case Study*. Padova: Emme Erre Libri.
- NIERO, M. (2008). *Il mix fra qualità e quantità nella ricerca sociale: lo studio dei casi e altre proposte applicative*. Verona: QuiEdit.
- NUSSBAUM, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OLIVETTI, A. (2012). *Ai lavoratori. Roma: Edizioni di Comunità*.
- PRAETORIUS, I. (2011). *Penelope a Davos. Idee femministe per un'economia globale*. Milano: Libreria delle donne di Milano.
- TAROZZI, M. (2000). Introduzione all'edizione italiana. In Tsunesaburo Makiguchi, *L'educazione creativa* (pp. XIX-XXXIX). Firenze: La Nuova Italia.
- TAROZZI, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- YIN, R.K. (2013). *Case Study Research: Design and Method*. London: Sage Pub.



Paulo Freire
INSTITUT
INSTITUTUS
INSTITUTO

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 freireano

Portada Información Legal Protección de Datos

Desarrollo © grupowebmedia



dialogica

Històries de literacitat. La lectura i l'escriptura en la vida de persones adultes amb poca escolaritat

Maria de Lourdes Dionísio, Centre d'Investigació d'Educació, Universitat de Minho
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Múltiples històries de literacitat

En els temps actuals de gran preocupació per l'accés de les poblacions a la paraula escrita, són moltes les històries de literacitat que es poden contar: una d'elles és, per descomptat, que la paraula "literacitat" s'ha convertit en una qüestió clau respecte dels temes d'ocupació i mobilitat laboral, és a dir, constitueix un indicador de progrés. També estan les històries de com es posicionen els adults sense escolarització en el paisatge social contemporani; les històries de la relació dels adults amb el que escriu; la riquesa dels recursos de cada persona i cada grup per a enfrontar-se amb els textos; i la historicitat de les identitats i les pràctiques.

Són històries produïdes dins d'ordes de discurs més vastos i en formacions socials que estan modelant formes de vida en què, per exemple, l'educació al llarg de la vida s'ha convertit en un deure; històries que produeixen realitats globals i locals, recontextualitzades en polítiques i estratègies nacionals, i que estandarditzen polítiques de llengua, literacitat i avaluació; estadístiques que produeixen i reproduïxen visions dels subjectes quasi com marginals, socialment exclosos, urgits que se'ls administren dosi de compe-

tències bàsiques de literacitat que curen el mal, la malaltia, l'handicap de la baixa escolaritat i l'ús restringit de la llengua escrita, *origen i raó de ser de totes les infelicitats dels individus*.

Històries de noves oportunitats d'accés a allò escrit

En el marc dels discursos i polítiques, sobretot europees, sobre la necessitat de certificació de la població amb vista al desenvolupament econòmic i perquè els adults puguin enfrontar la realitat global, competitiva i canviant, de l'economia del coneixement, assistim també a Portugal, entre 2005 i 2011, a la implementació de la Iniciativa Noves Oportunitats, un programa de l'Estat portugués per a l'aprenentatge al llarg de la vida que inclou, com un component important, el reconeixement i acreditació dels aprenentatges adquirits en les diverses experiències de vida de les persones.

Aquest procés de certificació, que es coneix com RVCC (Reconeixement, Validació i Certificació de Competències), es basa en un quadro de competències-clau (cf. Gomes, 2006) amb l'objectiu d'equiparar formalment les competències adquirides pels individus en les seues esferes personals, professionals i socials a les qualificacions acadèmiques que atorga el sistema formal d'ensenyança en els nivells bàsic (6é i 9é any d'escolaritat) i secundari (12é any d'escolaritat).

A pesar que en els documents rectors no sempre s'enuncia explícitament que un dels objectius del programa és la "literacitat", podem dir que, en el procés de RVCC, assumeix un estatut particular: el de mitjà i fi dels aprenentatges. En efecte, tot el procés de certificació és mediat per pràctiques de llenguatge vinculades a la reflexió sobre l'experiència personal (històries de vida, entrevistes, portafolis, entre altres), que serveixen com a evidències que els adults efectivament compten amb les competències que els permeten certificar-se.

Al mateix temps, en última instància, l'objectiu de la formació que ocorre durant el procés de certificació és

[...] garantir a tots els adults residents a Portugal [...] un accés fàcil a vies i modalitats específiques d'aprenentatge que els permeten aprendre a llegir i escriure, aconseguir un nivell de literacitat bàsica i obtenir un grau equivalent al de l'actual escolaritat obligatòria (Melo et al., 1998, p. 16).

La literacitat, com a finalitat tàcita del programa, troba les seues arrels en la suposició que hi ha una causalitat unidireccional entre les habilitats de lectura i escriptura i el desenvolupament individual, social i econòmic, a pesar de la gran quantitat d'evidències empíriques que contradiuen aquesta equació. Molts estudis han mostrat que la naturalesa de les pràctiques personals i socials de literacitat està més lligada, de manera complexa, a cicles de desenvolupament, i que per tant poden ser tant causa com resultat del creixement. Aquesta idea de la relació causa efecte entre literacitat i desenvolupament

està lligada també a la creença que la participació en el món de l'escriptura depèn del domini (en el sentit cognitiu) d'habilitats específiques de comprensió (principalment) i de producció de textos. És per aquesta creença que els processos d'educació i formació d'adults no-escolaritzats, o les qualificacions dels quals no s'ajusten a les actuals exigències imposades per la societat, cada vegada més grafocèntrica, se centren actualment a desenvolupar “millors competències, i simultàniament, un major desenvolupament i cohesió social, alhora d'una major competitivitat econòmica” (Gomes, 2002, p. 7).

Independentment d'una invisible, però present, concepció dels usos de l'escriptura que subjau a aquestes iniciatives orientades als adults, el fet d'inserir-los en un determinat domini de pràctica pot dotar-los d'una espècie de “cèdula d'identitat”, no sols amb relació al domini de la paraula escrita, sinó també respecte dels comportaments, valors, creences i sabers, a vegades tàcits, d'allò que pot ser pensat i fet, com i amb quines ferramentes, en aqueix domini particular. O siga, adquirir, aprendre i exhibir els trets identitaris del subjecte lletrat és resultat d'una gamma de processos socials que responen a les normes i ideologies de les institucions o grups que conformen els contextos on els subjectes actuen.

Les identitats lletrades dels subjectes (els seus llenguatges, les seues maneres d'accedir, usar i valorar els textos), per tant, es van (re)construint des del seu compromís amb els esdeveniments de literacitat que ocorren en les diferents esferes, és a dir, tant en les *pràctiques de literacitat dominant* (que són les que estan molt pròximes a les institucions formals com l'escola), com en les *pràctiques vernacles*, generalment poc valorades per estar arrelades en l'experiència quotidiana.

Per tot açò, processos com el RVCC constitueixen un escenari ideal per a contar històries de les relacions entre la literacitat i l'educació de joves i adults, és a dir, per a donar compte dels efectes dels processos educatius formals en la vida de les persones. Per a contar tals històries es perfilen preguntes com: quins béns cognitius i culturals, particularment respecte a pràctiques textuals, posseeixen ja els adults? De quina forma les pràctiques culturals i textuals en què els adults s'involucren durant processos com el RVCC, són posteriorment incorporades en les seues vides? Quins són els indicadors de “canvi” per al subjecte “lletrat”?

Històries de vida

Històries situades

En la mesura que “examinar les relacions entre la vida i l'aprenentatge no implica únicament veure què està per succeir en la vida de les persones, en un moment donat, sinó també desenvolupar una comprensió del lloc d'on vénen” (Barton *et al.*, 2007, p. 19), algunes de les respostes a les preguntes que mencionem abans han de mirar cap al que fa de les persones allò que són en un moment particular donat, és a dir, a les seues pràctiques, identitats i capitals.

¹ Las narracions ací citades formen part del corpus d'entrevistes construït en l'àmbit del projecte Changing Lives. Literacy in Adult Education (PTDC/CPECED/105258/2008) desenvolupat entre 2010 i 2013 pel Centro de Investigación en Educación (CIEd) de la Universidad de Minho y el Centro de Investigación sobre el Español e Organizações (CIEO) de la Universidade do Algarve, amb finançament de fons nacionals, a través de la FCT (PIDDAC) i cofinançament del Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER) a través de COMPETE —Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC)—. Els noms són ficticis.

A partir d'aqueixa premissa vam estudiar 113 adults involucrats en processos de certificació en 16 centres de formació (anomenats molt encertadament de Noves Oportunitats), del districte de Braga, Portugal.

L'acompanyament d'aquests adults, des de la seua entrada al Centre fins a sis mesos després de l'obtenció de la certificació, es va dur a terme mitjançant recursos com qüestionaris, entrevistes, observació de les activitats i anàlisi de documents del procés formatiu. En un primer moment es va identificar el lloc que la lectura i l'escriptura ocupaven en les seues vides, és a dir, des d'allò que escrivien i llegien quotidianament fins a les finalitats amb què ho feien, així com les seues actituds, valors i concepcions sobre aquestes pràctiques socioculturals que constitueixen i defineixen les identitats de cada subjecte.

En rescatar aquestes històries es pretenia no sols reunir elements per a contrastar la manera d'entrada al món lletrat, reconegut com necessari per a l'aprenentatge al llarg de la vida; sinó també, i sobretot, contribuir a desarticular la idea que les pràctiques d'ús de textos es redueixen a tècniques i capacitats adquirides d'una vegada i per sempre en un moment donat de la vida (idea que encara està fortament arrelada en el discurs oficial), per a presentar-les com a activitats socials variables i complexes que ocorren en relacions socials també complexes.

En principi, les vides lletrades d'aquestes persones no constitueixen cap misteri; es poden “endevinar” fàcilment quan tenim enfront de nosaltres a persones sense ocupació o que, estant treballant, ocupen llocs de treball poc qualificats i mal remunerats: fusters, ajudants d'obrer, costureres, manyans, empleades de neteja i operadors tèxtils no especialitzats. Naturalment, aquestes realitats professionals s'expliquen per les baixes qualificacions escolars d'aquestes persones, les quals, a més, justifiquen la seua presència en el Centre Noves Oportunitats, per a iniciar, algunes vegades per imposició de l'Estat, el procés de reconeixement i validació de les competències adquirides al llarg de la vida:

I al principi, dic, fins i tot vaig plorar amb la meua filla, volia renunciar. Però no vaig renunciar, tenia por que em tallaren el fons de desocupació. Sols me'n vaig anar a casa, no dormia... Vaig estar dues o tres dies així (Rosa).¹

La trajectòria escolar d'aquestes persones generalment està marcada pel “fracàs”: la majoria no va passar del 4t any d'escolaritat; molt pocs van sobrepassar el 2n Cicle de l'Ensenyança Bàsica (6 anys), però no van arribar a completar el 7é o el 8é any. A pesar d'això diuen haver estat entre 8 i 12 anys en l'escola; de fet, poques vegades coincideix el nombre d'anys en l'escola i l'últim any escolar a què van assistir.

Les raons per a eixir de l'escola, és a dir, les causes del “fracàs” s'originen en les dificultats econòmiques de les famílies, que es relacionen estretament amb la volun-

tat de ser financerament independents. A aquestes raons s'afegeix "no haver sigut fet per als estudis". És clar que "voler treballar", "dificultats econòmiques" i "falta d'aptituds per als estudis" són cares de la mateixa construcció social que porta els individus a creure que el seu destí escolar, i també el social, es deu a la falta de dons i capacitats:

Jo havia de treballar per a ajudar ma mare... Mira, no hi havia diners i diuen que qui no té diners no té vici (Marta).

Jo anava a l'escola, jo treballava, jo estudiava, caminava tens. Volia diners per a jugar, per a beure uns glops amb els meus col·legues el cap de setmana, que la gent... Sap com és? Nosaltres érem nous, per això, donàvem una volta. Ficava la mà a la bossa de mà i només hi havia pelussa. Treballar per treballar, pum!, treballaré per a mi (Albano).

La "falta de literacitat" de què s'acusa sovint els adults amb aquest perfil, inclusivament considerant-los com una traba al desenvolupament i progrés de la societat (com es pot llegir en informes com el del High Level Group of Experts on Literacy, de la Comissió Europea de 2012), es veu en aquests testimonis més com una conseqüència que com una causa. Però a pesar de la falta de "certificació escolar" de la relació amb allò escrit que les històries de vida d'aquests adults tinguts com a "il·letrats" deixen veure, tals històries mostren una quotidianitat marcada per la presència de la paraula escrita i per multiplicitat de pràctiques de lectura i escriptura.

Certament, entre aquests adults la lectura i l'escriptura constitueixen activitats regulars en els contextos socials en què han participat. La lectura és una pràctica més generalitzada que l'escriptura, però, així i tot, és freqüent la redacció d'encàrrecs, càlculs, notes personals, cartes, postals, missatges en el telèfon cel·lular, generalment com a forma d'establir comunicacions a distància i de tractar situacions del dia a dia. Alguna escriptura és, paradoxalment, generada per la pèrdua d'ocupació:

Vaig respondre a anuncis d'ocupació per a l'àrea comercial... Vaig escriure cartes de presentació (Jorge).

La lectura prou freqüent de factures, rebuts, formularis, receptes de cuina, encàrrecs, cartes, fullets de publicitat, caixes de medicaments, rètols de productes, diaris, revistes, llegendes de televisió i, cada vegada més, missatges de telèfon cel·lular, presenten diverses motivacions: informació, organització personal, oci, però també i en gran nombre, l'aprenentatge de coses noves. Si entre aquests adults predominen pràctiques motivades per "necessitats pragmàtiques", marcades pel seu "caràcter instrumental", trobem també, amb alguna freqüència, la lectura de llibres especialitzats relacionats amb situacions socials particulars: una dona és catequista i llig diàri-

ament la Bíblia; una altra, en la seua lluita contra la depressió, llig llibres d'autoajuda; un dels homes, que diu tindre com a *hobby* l'arqueologia, llig regularment llibres d'història i de geografia universals.

De tot açò es pot veure que la relació amb la paraula escrita no ha sigut la mateixa al llarg del temps; el subjecte lletrat no és una categoria adquirida en un moment donat de la vida, i fixa per sempre; a més, la seua no adquisició en un temps i context escolar no és un impediment per a la seua participació social. En efecte, dels testimonis dels adults sobre el moment en què van abandonar l'escola, fins al dia de hui, el que queda és que, a mesura que aquests homes i dones van exercint més papers socials en els diversos dominis de la seua vida (mares, pares, empleats, desempleats, usuaris de cada vegada més serveis públics...), va augmentant progressivament la seua participació en esdeveniments de literacitat, així com la seua familiaritat (i facilitat) per a interactuar amb textos, sobre textos i per mitjà de textos.

No obstant això, encara que les pràctiques de literacitat que aquestes persones porten en el seu bagatge al Centre de Noves Oportunitats siguen múltiples i variades, no les identifiquen i/o reconeixen com a pràctiques de lectura i escriptura vàlides o, almenys, comparables a les altres, les dominants, pròpies de dominis com l'escolar. Tal vegada açò es dega al fet que, en gran part, són de naturalesa privada, domèstica i familiar.

En resposta a l'interrogant de si, a pesar de no saber escriure textos d'índole literària, escrivia altres textos: "Ah sí, això és una altra història! Això és una altra història [...] Si volguera ací una informació escrita la faig ja ací [...]" (Jorge).

A l'interrogant de si realment no escrivia res: "Ah, sí! Missatges faig molts missatges, escric molts missatges i tire les notes" (Margarida).

A més del no reconeixement i valoració de les seues pràctiques de lectura i escriptura, aquests adults assumeixen —van aprendre a assumir— una posició d'exclusió de cara a pràctiques que consideren pertanyents a comunitats dels "legítimament" lletrats: "Sap que jo no sóc com vostés [...]" Llegir que les seues pràctiques d'ús de textos no són legítimes per a la institució en què volen ser ben vistos, arriben a afirmar que, de fet, no lligen res. En ser confrontats amb la quantitat de textos que "al final" lligen al llarg d'un dia, afirmen sorpresos: "Per a mi llegir són aquelles persones que lligen llibres voluminosos" (notes de camp).

Aquesta representació, forjada en el temps de l'escola i en els discursos dominants que la reproduïxen, no deixa d'aproximar-se a la concepció vigent en el context educatiu que ara freqüenten. En els centres de formació, la lectura de llibres és la marca d'identitat lletrada valorada:

[...] durant molts anys mai van llegir res, a no ser aquelles revistes bàsiques que es troben amb facilitat, principalment en molts centres comercials (coordinador CNO₃).

[...] en el procés de RVCC hi ha una cosa que vam introduir ja fa algun temps [...] que és l'obligatorietat, i repetisc, obligatorietat de la lectura d'una obra literària (coordinadora CNO₂).

Hi ha una situació que estem en aquest moment desenvolupant [...] estem incrementant la dinàmica de l'adult durant el procés d'haver de llegir un llibre [...] Després, ens reporta una síntesi d'això, per a obligar-los a raonar [...] (coordinador CNO₁).

Aquesta associació entre la lectura de llibres i el raciocini és molt freqüent entre els formadors i formadores d'aquests centres, i revela el pes que els abordatges acadèmic i cognitiu tenen en el discurs dominant i en la construcció de la situació de dèficit en què aquestes persones se senten:

Notem que les persones no relacionen [...] no estan habituades a racionalitzar [...] No tenen percepció d'allò que passa en el món, no acompanyen (coordinador CNO₇).

Històries transformades

M'agrada molt llegir. És una cosa que m'agrada. Disfrute molt llegint [...] He llegit sempre [...] A vegades em quedava dormida amb el llibre (Margarida).

Llegir, llegir és la meua passió, és llegir [...] Tinc aquest vici (Jorge).

Hui en dia és que no sé [per què les persones no lligen, especialment els joves]. Tampoc tenen temps per a això [...] són tantes coses: és el telèfon cel·lular, és no sé què, és l'ordinador, és [...] és tot el tipus d'oferta de [...] no lligen (Mário).

I ara em dedique un poc més a l'ordinador, perquè la necessitat ho exigeix. Actualment, qui no està en Internet [per a buscar ocupació] no té possibilitats; consulta ací, consulta ací, consulta enllà i la gent ha de consultar sempre perquè [...] tenim sempre mails que han arribat [...] (Albano).

Moltes vegades no llig més llibres per falta de temps (Marta).

A pesar de tot el que es diu sobre la ineficàcia del RVCC en els aprenentatges dels adults, definitivament aquests subjectes “van canviar” com a resultat d’aquest procés formatiu. Si comparem l’ús que feien dels textos abans i després, trobem que la lectura i l’escriptura estan molt més presents. Sabem, naturalment, que la vida adulta comporta responsabilitats que exigeixen pràctiques especialitzades en els dominis d’ocupació dels subjectes; però, al mateix temps d’aquestes pràctiques especialitzades en l’activitat professional, es produeix la participació en un context d’educació com el RVCC, cosa que acaba per ampliar els mons textuais d’aquests adults.

D’altra banda, canvia també la consciència de la posició social de les pràctiques vernacles de l’ús de textos, i canvia de dos formes: en primer lloc, perquè reconeixen que sí que llegien i escrivien; i en segon, perquè valoren aquestes pràctiques. En aquest sentit, un dels llocs de transformació de la identitat d’aquests adults és el seu posicionament enfront de qui “mereix” el títol de “subjecte lletrat”.

Un dels aprenentatges resultants d’aquest pas pel centre de formació és, per tant, la necessitat d’ajustar-se a les característiques que consideren identitàries dels que estan inclosos en comunitats educatives: qui segueix el procés de RVCC ha de llegir llibres, qui vol ser “certificat” ha de valorar la lectura, però al mateix temps, qui acudeix al centre a un procés RVCC no comprén què llig: *si ho comprendguera, no estaria ací*.

Diuen Aliagas, Castellà i Cassany (2009) que “les pràctiques lletrades dominants de cada comunitat cultural [...] controlen les representacions socials sobre què s’ha de llegir, com i per què” i que “les creences i valors que forgem sobre la lectura [i per extensió sobre l’aprenentatge, són] marcats per les representacions dominants de la mateixa i els usos socials que els atribuïm” (p. 100). És des d’aquest enteniment que podem llegir les transcripcions anteriors, les quals deixen veure una situació de tensió entre la seua situació en quant subjectes de literacitat —i, per tant, d’aprenentatge— i allò que representen com haver de ser, naturalment amb vista a “l’autoria” plena de les seues biografies. Per a molts d’ells i elles aquesta autoria és vital per a no posar en risc l’obtenció del certificat.

Els testimonis dels adults, a més, deixen veure també altres ajustos i transformacions que ocasiona la participació en processos formatius com els que es viuen en el RVCC. Són ajustos que van des de l’afirmació que, com ja vam veure abans, “llegir llibres”, fins a la consideració (acceptació del discurs dominant?) que si tingueren més habilitats comprendrien millor els textos que han de llegir, a pesar d’haver afirmat —i mostrat amb evidències— que no tenien grans dificultats de comprensió. Un ajust més radical és el que declara la majoria, en el sentit que “llegir és un acte que *els agrada fer i adoren fer* en qualsevol circumstància”, a pesar de les afirmacions sobre la falta de temps, el cansament o la poca presència de la lectura en les activitats amb què diuen ocupar el seu temps lliure. Es tracta, òbviament, d’una identificació amb

el context en què es troben —el Centre de Noves Oportunitats, decorat profusament amb cartells sobre la importància de la lectura per a l'aprenentatge— i amb els discursos dels formadors sobre la importància de la instrucció escolar.

En tot cas, es reconeixen canvis com l'ampliació dels repertoris de pràctiques de literacitat i una major “fluïdesa” en l'ús de textos. Per exemple, Rosa i Marta, que ja abans d'assistir al RVCC escrivien, respectivament, comentaris a textos religiosos i reflexions en un diari, com a forma de donar sentit a les seues opcions i experiències de vida, diuen que després del RVCC ho fan “millor”. Un altre adult que va assumir com pròpia l'afirmació que només qui “persevera amb els llibres” aconsegueix llegir i escriure sense dificultats, va dir també que ara, després de la certificació, escriu ben sovint correus electrònics a la seua esposa i se sent més segur per a escriure textos llargs, activitat amb la qual no estava familiaritzat. Un altre va dir que ara entén millor les notícies de la televisió i que ja li agrada llegir el diari i les revistes en el café.

A més de l'anterior, si en les pràctiques de lectura i escriptura es fan evidents els diversos dominis en què les persones participen, i la manera com s'inclouen en el domini escolar a què entren per via del RVCC, no és agosarat dir que els canvis es donen també en el pla lingüístic i comunicatiu. En efecte, entre l'inici del procés i després de la certificació, és notòria l'ampliació del lèxic en els participants, associat al plaer de dir paraules noves i “difícils”, i de relacionar-les amb notícies de la televisió, així com la fluïdesa sintàctica i l'ús de llenguatge especialitzat i fins i tot de metallenguatge.

Però els majors canvis es verifiquen al nivell del discurs sobre si mateixos i sobre allò que és legítim en termes de pràctiques de literacitat. Si bé l'estudi va arribar a penes al punt del reconeixement de les competències dels adults participants en el procés de RVCC, el fet que ells i elles foren alumnes, que assistiren a aules, amb professors, va comportar l'adquisició de traços identitaris amb aquells que els van certificar: en demarcar qui “té dret” a ser lletrat, es fa visible l'apropiació de valors, creences, actituds i comportaments compartits per la comunitat lletrada legítima.

Històries sense fi

Cada individu és una particular combinació de pràctiques i identitats que resulta dels diversos processos de socialització al llarg de la vida. És a partir de la seua implicació en les diverses pràctiques socials i en els distints aspectes de la vida, que els subjectes adquireixen habilitats per a usar la paraula escrita, però també valors, creences, sabers i actituds sobre què pot ser pensat i fet, com i amb quines ferramentes, en un determinat context. Inclús reconeixent que la participació dels subjectes en comunitats de pràctiques desencadena noves formes d'accedir, usar i valorar els textos, es tendeix a considerar només com a vàlides i legítimes les pràctiques de literacitat que resulten, sobretot, del domini escolar. Per aquesta via són sovint desacreditades les experiències textuais que s'originen en les pràctiques quotidianes dels subjec-

tes, així com els aprenentatges que no exhibeixen la marca de l'escola i, fins a un cert punt, no són susceptibles de ser sotmesos a "tests d'avaluació".

A pesar de tot, des del punt de vista de l'impacte del procés de RVCC en la vida de les persones, es fan evidents diversos aprenentatges; un d'ells és que la pràctica de lectura i escriptura té significats distints depenent del grup en què aquesta té lloc: per a uns, oci; per a altres, esforç i treball.

És en aquesta tensió entre què s'és i què s'ha de ser que es poden entendre les estratègies usades per a "semblar" lector com els altres, principalment indicant els títols de llibres que llegiran "o la reiterada referència a la lectura de diaris i revistes. I sobre aquesta pràctica reiterada podem identificar, com refereixen Aliagas *et al.* (2009, p. 109)", "fórmules de mitigació de la seua poca lectura orientada a canviar les percepcions dels altres en relació amb la seua identitat lectora".

En efecte, allò que els adults que van participar en el nostre estudi semblen voler dir-nos és que no és per no tindre diploma que deixen de tindre accés a la cultura i al coneixement. Però açò sembla formar part d'un joc subtil amb les contradiccions de la cultura hegemònica: d'una banda, tindre "hàbit de lectura" (que sovint els formadors dels centres diuen que aquests adults no certificats no tenen) pressuposa llegir diaris i revistes; però, d'altra banda, tal pràctica no serveix per a accedir al coneixement legítim, i per tant no confereix prestigi.

Les històries que es viuen en els processos d'educació i formació d'adults, com els que es configuren en el RVCC, són històries sense fi. Sense fi, perquè l'aprenentatge al llarg de la vida es produeix en les relacions quotidianes entre les persones i el seu ambient, ja siga una aula formal, un lloc de treball o un grup d'autoajuda, i encara que en cada lloc es traduïska en sabers i competències diferents, no acaba mai i continuarà més enllà de totes les certificacions.

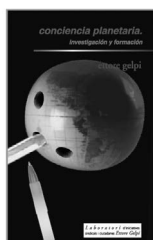
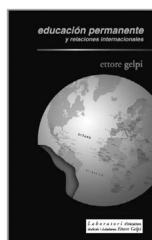
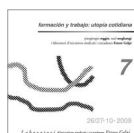
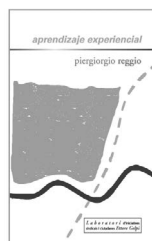
En el context de certificació de competències estudiat, l'adquisició més important, però no necessàriament definitiva, va ser sense dubte la del capital simbòlic que, tot sembla indicar, va passar a formar part del *kit* d'identitat d'aquests homes i dones, i els ha servit, de fet, com a mitjà per a ser reconeguts i per a tindre accés al discurs dominant.

fotografies



Escola d'estiu de formació de persones adultes, en moviment (2009)

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

Neoliberalismo educativo.

Díez Gutiérrez, Enrique J. (2018). Octaedro.

Consol Aguilar Ródenas, Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials,
la Llengua i la Literatura, Universitat Jaume I



Escric la ressenya sobre el llibre d'Enrique Díez des del profund afecte i respecte que sent per la seua persona, pel seu compromís sense cap fissura en la defensa de l'educació pública com a activista educatiu i social, i com a investigador educatiu rigorós, coherent des dels seus pràctiques amb les idees que defensa. Sens dubte un dels representants imprescindibles de la pedagogia crítica espanyola. He cregut convenient contextualitzar l'autor perquè la seua llarga i intensa trajectòria explica molt bé des d'on ha escrit aquest llibre. Un lloc poc habitual en els temps que corren, perquè porta denunciant des de fa molts anys tot el que

argumenta i, també, la indiferència “còmplice o almenys desesperançada” de part de la comunitat educativa, posant el dit a la nafra quan expressa que el problema de fons és “*que estan guanyant la guerra econòmica perquè han guanyat la guerra ideològica. Han colonitzat el nostre pensament, els nostres desitjos i esperances, I això és el que finalment m'atterra*”.

Al llarg del llibre visibilitza problema complexos, argumentant sobre l'estat de la qüestió a través d'un discurs molt clar que facilita la comprensió i ens proposa alternatives i possibilitats de transformació. Al meu entendre aborda quatre grans temes:

En el primer, centrat en la necessitat de revitalització i defensa de la pública, denuncia que l'Estat i les institucions públiques han anat, progressivament, minimitzant la seva responsabilitat en la defensa dels drets socials i la defensa d'allò públic, des d'un neoliberalisme ancorat en desregular, liberalitzar i privatitzar, un discurs capitalista pur i dur educació que destrueix drets humans, socials i col·lectius. Un discurs que s'ha naturalitzat i introduït en l'imaginari col·lectiu des del que, seguint a Gentili (1997) s'ha denominat la “macdonalització de la cultura” des de termes empresarials que han substituït la igualtat d'oportu-

nitats. Quan aquest discurs mercantil s'introdueix en l'educació, evidència, comporta la transformació del propi sistema educatiu, promovent una competició individualista constant que allunya de posicionaments col·lectius i de defensa de tot allò comú a la ciutadania. També reflexiona sobre un dels principals factors de penetració d'aquesta cultura mercantil i consumista, les tècniques de gestió que s'introdueixen i la comercialització de tot allò unit a l'educació -sota la pressió d'organismes internacionals i grans lobbies patronals educatius, beneficiaris de les polítiques de privatització-, establint una doble xarxa, falsament equivalent entre la privada concertada (empreses) i la pública (bé social). Es produeix així una desinversió en la pública i, a més, per acabar d'arrodonir, part dels seus recursos públics es destinen a finançar la privada concertada. Com a exemple assenyala que en algunes comunitats autònomes en què han governat partits conservadors, el percentatge de centres privats concertats supera ja el 50%, denunciant que s'està duent a terme una privatització silenciosa del sistema educatiu i, a més, la consolidació d'aquesta doble xarxa suposa la segregació social del sistema educatiu i "renunciar al concepte d'ensenyament com a bé públic al qual s'ha d'accedir digna,

universal i gratuïtament". I ens recorda que, a més, la Constitució no empara aquesta situació perquè no prescriu que l'estat hagi de garantir la gratuïtat en els privats perquè les famílies els triïn, i fins i tot hi ha una sentència del Tribunal Constitucional, la 86/1985 de 10 de juny.

Malgrat això l'educació s'ha convertit en una mercaderia més de consum, obviant que la llibertat d'elecció no és un dret, ja que les preferències particulars cal pagar-les. El que sí que és un bé públic pel qual l'estat ha de vetllar és l'educació pública. També ens recorda dades com que el 82% de l'alumnat migrant i de minories està escolaritzat a la pública. Apunta per tant al problema de la discriminació i, al llarg de les pàgines, al de la segregació.

El segon gran tema aborda la necessitat de reflexió i transformació curricular i de les seues conseqüències en la vida de les persones, i ens adverteix sobre un altre perill imminent, el patrocini empresarial en els col·legis públics que porta a la introducció d'anuncis i publicitat en els centres escolars i, també, en els materials educatius i llibres de text, comercialitzant l'espai educatiu. En el llibre es mostren diversos casos, per exemple, publicitar multinacionals i corporacions financeres, amb influència en els governs, que gene-

ren una nova "ètica capitalista". Aquesta pedagogia neoliberal es plasma en el currículum escolar que privilegia algunes representacions socials, i com argumenta Giroux, omet, exclou o silencia altres, des d'un currículum fragmentat que incapacita per comprendre el món; implementant una cultura de l'esforç que "s'externalitza" els problemes de l'estudiantat més vulnerable, distorsionant les causes del fracàs escolar i de l'exclusió social i, re-victimitzant l'estudiantat: si fracassa és culpa seua.

Enrique Díez fa evident a més que el llenguatge empresarial impregna tota l'educació, una bona mostra és la "competència emprenedora", convertint a les treballadores i treballadors en "autònoms", responsabilitzant de la seua sort i del seu futur i culpabilitzant com a únics i úniques responsables si no els va bé, en un context financer que ha generat un treball desregulat, insegur i precari. Aquesta ideologia es recull en els llibres de text de les grans editorials, de les que també inclou el llibre molts exemples, introduint la lògica neoliberal des de la colonització de la ment. I defensa: "La ideologia neoliberal utilitza l'educació com un sistema d'adoctrinament d'una forma constant, subtil, difusa", mostrant al llarg del llibre nous i clars exemples com, per exemple, la violència diame-

tralment oposada a la no violència que hauria defensar-se en l'educació. Tota aquesta problemàtica, tan ideològica, però es mostra a la ciutadania com despolititzada i inevitable. En el llibre es recullen les crítiques, que des de diverses investigacions i estudis, s'han fet a aquesta denominada Nova Gestió Pública (NGP), amb les seves implicacions en l'educació i la seva aplicació a l'Estat. En tot aquest procés apareixen els rànquings i proves estandarditzades que comparen el que en un context educatiu no pot ser comparable, i converteixen l'alumnat amb dificultats i diversitat en un destorb per ascendir en les posicions del rànquing, en lloc de reconèixer l'educació per a tot el món com un dret.

El tercer tema és la denúncia contra el capitalisme acadèmic, que travessa tot el sistema educatiu, també la Universitat, i que ha transformat el coneixement en una mercaderia, enfocant la formació gairebé exclusivament en

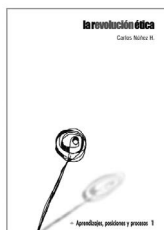
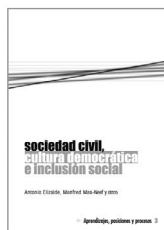
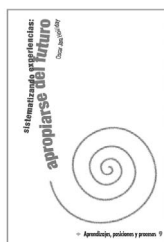
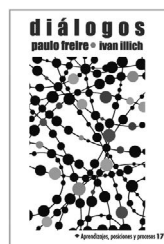
funció del mercat de treball. A les pàgines del llibre s'argumenta des de diversos exemples, com les càtedres acadèmiques i d'investigació impulsades per la banca, comprometent la independència de la investigació que ha d'estar al servei de la societat. També el tipus d'investigació I + D + I que es prioritza; el que es publica o en quines condicions i com es quantifica i mesura des d'oligopolis multinacionals que es lucren. Però el pitjor, com denúncia, és que la finalitat fonamental de les universitats, la docència en l'educació superior, passa a ser una càrrega, prioritzant la investigació i generant efectes perversos, perdent la seva dimensió social per esdevenir un valor de canvi.

En el quart tema ens regala esperança des d'alternatives possibles. El recorregut que hem efectuat en el llibre fins ací mostra una situació distòpica, però conclou amb la vindicació de la utopia, des de la defensa i visibilització d'aquesta al-

tra educació que ja està sent possible fa molt de temps, una educació resistent, vindicant l'educació com a projecte per a la democràcia i la ciutadania i, seguint Freire i tots els autors i autores crítics, recordant-nos que l'educació és un espai de política i de poder, mostrant una argumentada defensa de l'educació pública, rebutjant l'adoctrinament ideològic i el negoci econòmic, des d'un clar posicionament en relació a la necessitat del blindatge financer de la inversió educativa pública. També s'aporta un decàleg de principis i pràctiques per educar per a la universalitat, la humanitat, la civilitat i l'autonomia i, a més, els principis i pràctiques educatives en els que s'ha de traduir curricularment.

Ens parla amb els peus al terra, reflexionant sobre l'educació pública en aquest precís moment. És una reflexió molt necessària, urgent. Perquè com defensa: *“Educació o barbàrie, no hi ha neutralitat possible”*.

◆ 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

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

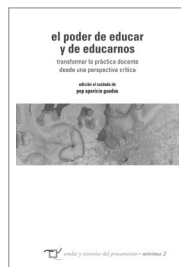
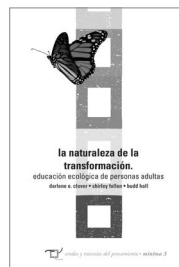
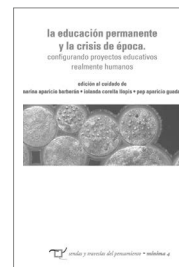
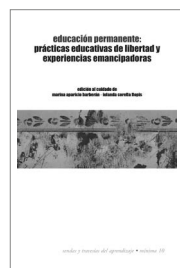
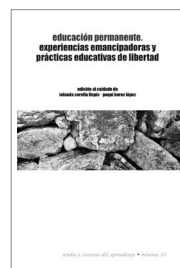
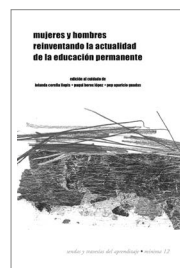
- 35 o 65 € anuals i l'enviament de les dues revistes.
- 100 o 150 € anuals i enviament de les dues revistes i un llibre dels editats per TAREPA-PV o l'Ullal Edicions.
- 300 € anuals i enviament de les dues revistes i dos llibres dels editats per TAREPA-PV o l'Ullal Edicions.

Les aportacions podeu fer-les al següent compte:

ES41 2038 6378 613000053687



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

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe
- Q25. Històries de vida i emancipació
- Q26. La formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent
- Q27. Entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes
- Q28. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes
- Q29. Pedagogies de llibertat, memòria i condició humana
- Q30. Aprenent amb les persones adultes educandes i educadores
- Q31. Educació de persones adultes i interculturalitat
- Q32. Promoure, acompanyar i crear a la praxi de l'educació permanent
- Q33. Autoformació, creació i transformació social
- Q34. La investigació com a praxi pedagògica i educativa: itineraris de coneixement i acció en la FPA
- Q35. Desigualtats socials, ciutadania i formació de persones adultes
- Q36. Promoure, proporcionar i crear metodologies novadores –relacionals, dialògiques, participades...– en la formació de persones adultes
- Q37. Educació, polítiques i ciutadania. Freire actual
- Q38. Nous reptes per una formació de persones adultes en l'actualitat
- Q39-40. Habitar la formació de persones adultes

