

Fòrum Paulo Freire V Encontre Internacional

**sendes de freire
opressions, resistències i emancipacions
en un nou paradigma de vida**

Fòrum Paulo Freire V Encontre Internacional

sendes de freire
opressions, resistències i emancipacions
en un nou paradigma de vida

coordinadors
dolors monferrer
isabel aparicio guadas
pascual murcia ortiz
pep aparicio guadas

[Edicions del CR^eC)

denes
EDITORIAL

Centre de
Recursos i
Educació
Continua
CR^eC

DIPUTACIÓ DE
VALÈNCIA
Educació

Editor: Pep Aparicio Guadas

Coordinació: Isabel Aparicio Guadas i Pep Aparicio Guadas

Disseny: gap

© Edicions del Crec i Denes Editorial, 2006

C/ Noguera, 10 · 46800 Xàtiva
crec@dva.gva.es
www.dva.gva.es/crec

ISBN: 84-934585-9-7

Dipòsit Legal: V-2888-2006

Imprimeix: Matéu Impressors, S.L.

Ctra. de Simat. Pol. Ind. «Pla de la Mesquita» nau H · 46800 Xàtiva

Índex

INTRODUCCIÓ	9
CONFERÈNCIES	II
Sentir, estimar, pensar... la senda de la terra <i>Carlos Núñez Hurtado</i>	13
Una contribució al debat. Moviments socials, educació i democràcia. L'educador, l'investigador i l'intel·lectual. Reflexions sobre algunes figures del capitalisme contemporani	51
<i>Antonella Corsani</i>	
Desbordaments i reversions populars, en moviment	83
<i>Tomás R. Villasante</i>	
CERCLES DE CULTURA	II9
La llibertat femenina transforma la universitat	121
<i>María-Milagros Rivera Garretas</i>	
Sendes de Freire: conscientització i ètica	131
<i>Alípio Casali</i>	
El silenci de l'ètica	149
<i>Miguel Escobar Guerrero, amb la col·laboració de Merary Vieyra C., Magnolia Torres I i Holkan Perez R.</i>	
Biopedagogia	167
<i>Cruz Prado</i>	
Dialogicitat, hermenèutica i educació	211
<i>Moacir Gadotti</i>	
L'aprenentatge d'una educació per a la justícia social transformadora. Esborrany per a una teoria de la marginalitat i la contribució de la maièutica freiriana	233
<i>Carlos Alberto Torres</i>	
La pedagogia de l'oprimit	243
<i>Maria Giovanna Piano</i>	
Paulo Freire, globalització i educació liberadora	253
<i>Peter Mayo</i>	
L'ofici d'ensenyar: inèdit viable, pedagogia i condició humana	271
<i>Juan Miguel Batalloso Navas</i>	
Llengua i cultura en el procés educatiu: ¿una opció políticament neutra?	305
<i>Luiza Cortesão</i>	

Creació del coneixement en grup. Reflexions preliminars d'una investigació en marxa <i>Francisco Gutiérrez</i>	317
Globalitzacions, treball i identitat docent: tensions i contrapunts <i>Alfonso Celso Scocuglia</i>	345
El paper de la producció de coneixements en la transformació social <i>J. E. Romão</i>	381
La producció de coneixement en la transformació social <i>Montserrat Galcerán</i>	399
Donar-se en cos i ànima a l'educació <i>Anna Maria Piussi</i>	409
Globalització, treball i identitats. La llibertat femenina en el treball <i>Lia Cigarini</i>	417
La discontinuïtat del saber de vida, experiència i relació <i>Anna Maria Piussi</i>	425
LABORATORIS D'EXPERIÈNCIES	441
El territori com a nou marc educatiu. El centre d'investigació i formació en activitats econòmiques sostenibles. CIFAES com a praxi d'un model de formació per al desenvolupament. Amayuelas de Abajo (Palència) <i>Jerónimo Aguado Martínez/ Melitón López Martín</i>	443
Construint ciutadania: el projecte "escoles de ciutadania solidària" <i>Observatori Internacional CIMAS</i>	455
Procés d'elaboració de materials didàctics per a l'educació de persones adultes <i>FAEA</i>	467
Experiència de vida i competències personals: un model alternatiu per a la certificació acadèmica dels adults <i>Associació In Loco</i>	485
En Vallecas <i>Eduardo Cabornero Martínez</i>	503
L'Escola d'Adults de Salt: trenta anys al servei del poble <i>Sebas Parra</i>	521

Introducció

Seguint les sendes de Freire, les dones i els homes ens fem noves preguntes i en ple procés de cooperació i creació social, ens lliurem a la realització de pràctiques i experiències, singulars i col·lectives, on despleguem la nostra llibertat apre(h)enent les regnes del nostre esdevenir, un tornar-se lliures que implica la superació i/o la transgressió de la cooperació i la ruptura de l'horitzó conservador que impedeix el moviment, real i actual, de l'emancipació en el qual concebim i generem noves llibertats, en la praxi, ja un vertader camí del voler viure educatiu, ètic i polític, on les formes del saber d'experiència emergeixen en una formació que transforma: a nosaltres i al món.

Un aprenentatge que com ens indica el cantant Llach és un saber-se desprendre, un eixir de nosaltres mateix, en una recerca dialògica de pronunciació del món, i com va dir Freire: "No és possible la pronunciació del món, que és un acte de creació i recreació, si no hi ha l'amor que la produeix. Sent l'amor fonament del diàleg, és també diàleg. D'ací que siga essencialment tasca de subjectes i que no puga verificar-se en la relació de dominació", descrivint unes sendes on les ombres del poder, dels i de les opressores,... van obrint-se, zenital aurora, a la lucidesa plena de potència i d'amor, de saviesa i experiència, lucidesa ja divina, que sempre prové de l'encesa claror que, com ens va dir Zambrano, "ens remet a l'amor que engendra i fecunda".

Conferències

Sentir, estimar, pensar... la senda de la terra*

Carlos Núñez Hurtado, Càtedra Paulo Freire, ITESO, Guadalajara, Jalisco, Mèxic

13

Introducció

La terra, la nostra terra, sembla que ha deixat de ser “nostra”. I per això, ha perdut la senda que ens condueix i garanteix que continue sent la nostra llar comuna, planetària.

La terra, llar comuna dels éssers humans, de tots els éssers vius, de la natura, de la seva evolució i els seus fenòmens...és expropiada dia a dia per uns pocs poderosos (persones, entitats, empreses, institucions, governs).

Essent diferents i fins i tot competitius entre si, ho són, tanmateix, només en les formes, car en el fons comparteixen una mateixa perspectiva, uns mateixos interessos substantius i una mateixa ambició: apoderar-se de la terra, dels seus recursos i fins i tot dels seus habitants, per a lucrar sense límits en benefici del mateix lucre i del poder requerit per fer-ho.

Poder i lucre desmesurats. Lucre i poder sense límits. Control, força, abús, imposició, destrucció, mentida, engany, simulació...són aquests els eixos paradigmàtics del model civilitzador dominant.

En açò es juga tot. Per aquesta raó...es fa ús de tot. Per això i en això, s'enganya, es destrueix...es mata si és necessari.

Se'm dirà que açò ha existit sempre. I és cert. Però la gran diferència rau en el fet que mai, com avui, les circumstàncies del “desenvolupament” de la humanitat havien aconseguit ni permés conjugar tants factors que feren possible, que l'anomenat model, poguera convertir-se, en realitat, en “el” model únic per al planeta en el seu conjunt. I açò, històricament, marca la diferència fonamental: el planeta i la seua senda han estat convertits en instruments privats (“privatitzats”) al servei dels interessos hegemònics dels amos del poder, dels diners i de les idees.

Aconseguir-ho, a poc a poc, no només té com a factors últims els que es deriven directament del poder i de la força militar i política que es requereix. Sens dubte aquests poders, subjugats des del poder econò-

* Traducció: Maria Sirera Conca.

mic, acaben esdevenint gairebé determinants. Però no podrien ser-ho sense el “poder invisible” que, en la domesticació i acceptació passiva i derrotada d’aquests fenòmens per part de les majories, exerceixen les maquinàries ideològiques, culturals, religioses i educatives. Elles acaben justificant, des de les ments i les voluntats de cada vegada més persones i institucions socials, el fenomen ideològic de la “inevitable globalització neoliberal”.

L’alienació col·lectiva és cada vegada més evident. Ja és difícil trobar ments i esperits veritablement crítics que siguin opositors militars a la mentida i a l’engany global.

Davant l’anomenada crisi de paradigmes de finals dels vuitanta. Davant la caiguda del mur de Berlín. Davant les derrotes d’experiències i lluites libertàries a Centreamèrica. Davant l’ensorrament del camp socialista d’Europa de l’Est. Davant el desconcert generalitzat que tot açò va provocar, el camp en disputa va quedar fertilitzat perquè el model neoliberal hi sembrara, sembrara, adobara i començara a recollir els fruits de les seues cíniques mentides provinents de la força hegemònica que ja, sense barreres o oposicions ideològiques, polítiques i militars, pretén establir-se com l’“única i veritable” opció per al futur de la humanitat.

La teoria de la “fi de la història” —absurda i falsa, sens dubte— no ha deixat d’impactar amplis sectors, inclosos molts que abans es definien com a progressistes, però que avui, pragmàticament, alineen al corrent dominant.

Per aquest motiu, el pensament crític ha sofert la pèrdua d’importants elements que mantenien la capacitat de denúncia, i al mateix temps, la proposta seriosa, compromesa i militant conta el model hegemònic. Des d’allà, sostenien —també militarment— la vigència de les utopies humanitzants i alliberadores.

Efectivament, moltíssims quadres polítics, socials, religiosos i/o intel·lectuals que s’identificaven i actuaven en el camp de la teoria i pràctica alternativa i alliberadora, han canviat les seues opcions. Ara són fidels i submisos defensors de les idees, els espais, les propostes i les pràctiques que sostenen i proposen els amos del mercat, i amb tot això, de la senda de la terra. No només justifiquen la seua nova opció, sinó que ho fan a costa de la crítica i l’“autocrítica” —fins i tot feridora— de les seues anteriors creences i militàncies.

Moltes es recolzen en l’ensenyament d’errors i desencerts de pràctiques anteriors, que sota principis i propostes alliberadores, acaben

sent —en els fets— tan autoritàries, repressives i corruptes com les que qüestionaven. Però sense negar aquests fets històrics (dignes de tota crítica i autocrítica honesta), no se'n poden negar ni desconèixer tants altres —i molts més— que van retre i reten comptes de la viabilitat i vigència de les propostes alternatives.

Avui dia, passats els anys de la “derrota simbòlica” front als fenòmens esmentats, resulta cada vegada més clar que aquells models que foren derrotats mai van expressar coherentment els valors, principis i propostes que predicaven. Les seues incoherències i contradiccions històriques van acabar minant les seues forces ètiques i polítiques, i van provocar la desbandada de molts dels seus militants, adherents i/o beneficiaris (o “víctimes”), segons les vulguem veure i/o comprendre.

Però adossada a aquesta consciència i claredat, també ha acabat per quedar clara la diferència fonamental entre els postulats i els seus inqüestionables encerts, amb aquelles desviacions personals o sistemàtiques, que lluny de materialitzar les seues propostes, les traïen en els fets concrets.

Els contrasignes

Ara bé, si d'una banda és cert que mai desaparegueren les expressions i pràctiques alliberadores, també ho és que la presa de consciència, i per tant, la progressiva superació dels negatius impactes ideològics, polítics i morals produïts per la crisi, han afavorit la reactivació de les forces ètiques, ideològiques, culturals i polítiques que estan expressant-se novament.

En els fets, la lluita per la vigència de les utopies aparentment derrotades a finals dels vuitanta, ha tornat a prendre un rol protagonista.

Efectivament, durant els darrers anys (a Llatinoamèrica i més enllà) l'expressió renovada de les propostes alternatives està prenent novament “carta de ciutadania”. Fenòmens com el de la visibilitat i protagonisme dels pobles indis han impactat el continent i el món sencer. El “zapatisme” generat i sortit a Chiapas, ha transcendit el seu territori i les seues ètnies. És un fenomen que també s'ha “globalitzat” i que, en fer-ho, ha ajudat a la recuperació de la capacitat de sorpresa, d'indignació, de solidaritat militant, de pronúncia pública, de mobilització, d'“imitació” i, per descomptat, de globalització de l'ESPERANÇA històrica.

El molt recent fenomen d'arribada dels pobles i interessos indígenes al govern de Bolívia, n'és un altre cas paradigmàtic. Evo Mora-

les, un humil indígena pel seu origen, s'hi va destacar com un incorruptible lluitador social i polític, trajectòria que en explorar “noves” i complementàries formes de lluita, ha aconseguit convertir-lo en el president d'aquella nació. I en fer-ho, d'alguna manera s'ha convertit també en un símbol de tots els pobles indis del continent, i potser, del món sencer.

Fenòmens com els ocorreguts al Brasil, a l'Argentina, l'Uruguai i Veneçuela ens parlen d'una nova actitud popular que assumeix, amb diferents graus de consciència crítica i davant conjuntures també molt diverses, expressions (igualmente diferenciades en la seua concreció històrica) del poder i de la voluntat dels humils.

I a tot açò cal afegir-hi la continuïtat del procés democràtic de Xile amb l'arribada a la presidència d'una remarcable dona, militant sense treva contra la dictadura i a favor de la democràcia. I també hi ha a l'escenari el desenllaç encara incert del procés electoral mexicà, on existeix la possibilitat d'arribada al poder de forces democràtiques progressistes. I el rebuig cada vegada més massiu del poble nord-americà (i dels pobles del món) a la guerra i l'engany a què l'ha sotmés l'administració Bush. I la claredat i reacció quasi “espontània” de l'electorat espanyol per desfer-se del règim conservador, mentider i militarista que l'havia conduït a una guerra injusta i aliena, havent-se incorporat de forma servil als interessos hegemònics. I l'heroica resistència del poble cubà i la seua revolució; són tots ells exemples de dignitat, autodeterminació i futur.

Aquests i molts altres fenòmens, expressen ara, a l'any 2006, els “contrasignes” que delineen la nova i recomposta visió i actitud de molts i molt notables sectors de la societat mundial.

La fragilitat d'allò nou

Però no hem de quedar-nos només en aquests importants fenòmens polítics ja assenyalats. Tot i que expressen una reacció nova i diferent front a la derrota i l'engany, també sabem que són processos reactius front a conjuntures molt particulars. Per tant, no poden donar-nos peu a pensar i manifestar —amb exagerada confiança— que es tracta d'un corrent irreversible de pensament i d'acció crítica front a la ideologia neoliberal i el seu model. Bé sabem el desconcert que ens han causat tantes vegades les reaccions dels pobles que, havent manifestat gran fragilitat, debilitat, i fins i tot pèrdua de memòria històrica, han acabat votant justament per aquells partits i/o candidats que represen-

taven les pitjors coses per als interessos populars i per a les mateixes nacions. La història ret comptes de les vegades que els pobles enganyats, manipulats, comprats i/o coaccionats, han oblidat fins i tot aquells que, anys enrere, els havien reprimit brutalment mitjançant règims de força dictatorials. I d'aquesta forma, encara que sembla increïble, els dóna el seu vot. Per aquesta raó, insistesc, no podem afermar i/o reduir la nostra anàlisi als esmentats fenòmens electorals.

Els "nous" temes i sectors

És necessari observar també, i amb major optimisme, la presència renovada —i les seues expressions— dels moviments socials, dels sectors camperols, dels "sense terra", dels ecologistes i/o ambientalistes, de les feministes, dels lluitadors per la defensa i garantia dels drets humans, dels moviments d'emigrants, dels educadors i educadores, dels moviments ciutadans, i fins i tot, de sectors intel·lectuals, acadèmics, artístics i religiosos, etc.

És un fet que la recuperació del sentit de la lluita, del reagrupament de sectors històricament molt malmesos, del sorgiment d'altres sectors anomenats "nous actors o nous subjectes", de la reinstal·lació dels debats públics, de la pèrdua del sentit generalitzat de derrota etc., han col·locat els temes dels paradigmes, els models, les propostes i les estratègies, en el camp del pensament i de les accions públiques.

Afortunadament, ja no podem dir que en la subjectivitat social generalitzada està instal·lat el sentit de derrota. Tampoc que, amb la pèrdua de referents històrics molt llunyans, es va perdre el sentit de la lluita i, amb ell, l'esperança. Crec que vivim ara una etapa molt diferent de la que es va expressar als anys noranta. Sense deixar de remarcar el pes històric dels fenòmens que visquérem a finals dels vuitanta, avui dia, els mateixos esdeveniments i l'evidència de les mentides i dels límits que estan provocant les polítiques neoliberals —i la seua ideologia— han arribat a col·locar en els seus justos límits aquells desconcertants fets que van marcar, sens dubte, la fi d'una època.

El pes real del model neoliberal

Però, malgrat aquests signes encoratjadors, no podem deixar de reconèixer i remarcar que, lluny de millorar la situació socioeconòmica de les majories, cada dia estem pitjor.

Per aquest motiu, malgrat el fet que potser siguen ja molt conegudes, veiem tanmateix les dades que ens ajudaran a il·lustrar la dra-

màtica situació d'injustícia i desigualtat social que el neoliberalisme ha produït.

Manfred Max-Neef, reconegut economista, intel·lectual i polític xilè, recorda que *"...el 20% més ric del món, s'apropia el 87% de la riquesa mundial. I el 20% més pobre només s'apropia l'1.4% de la riquesa del món"*. I continua dient-nos que *"...el 1994, la diferència entre el 20% més ric i el 20% més pobre era d'1 a 61, mentre que el 1961 era d'1 a 30. És a dir, la iniquitat s'ha duplicat"*.

Continua Max-Neef dient-nos que: *"El 1987 hi havia al món sencer 145 persones-individus amb noms i cognoms (no famílies, ni empreses, sinó individus), subjectes multimilionaris. És a dir, amb una fortuna personal de més de 1.000 milions de dòlars. L'any 1994 aquests van passar a ser-ne 358. És a dir, un augment dels multimilionaris del món del 150% en només set anys. Doncs bé, l'ingrés d'aquests 385 individus... és igual a l'ingrés del 45% de la població del món"**. Açò equival a *"uns 2600 milions de persones"* ens diu Xabier Gorostiaga, que aporta a més a més dades relacionades amb l'educació, quan ens diu que *"La relació d'aquest tipus de desenvolupament amb l'educació és més alarmant, car la concentració i centralització dels recursos educatius, de la qualitat de l'educació i de la tecnologia, és encara més gran que la dels ingressos. El 1994 la despesa pública per càpita en educació era de 1.221 dòlars als països desenvolupats (5,1% del PIB) i només 48 dòlars als països més pobres (3,9 del PIB), segons les dades del PREAL de 1998. El 1990 el 85,6% de la despesa educativa mundial es concentrà en els països desenvolupats i 14,6% en els menys desenvolupats"*.

El 1994 la revista *Forbes* ens donava la notícia que a Mèxic hi havia 24 nous multimilionaris, la quota mínima de capital dels quals, per tal de ser considerats en aquesta categoria, era de 1.000 milions de dòlars. Això va passar el mateix any en què els zapatistes es van alçar i van pronunciar el seu històric «ya basta» de l'1 de gener, com a mesura desesperada front a la misèria aguda, la mortalitat infantil per causes perfectament guaribles, l'explotació i la marginació extrema.

Segons les dades oficials, açò ocorre en un Mèxic amb 40 milions de ciutadans en la pobresa (gairebé 50% de la població total del país). I d'aquests, 26 milions en "extrema pobresa". Amb només el capital "mínim" d'aquelles 24 persones fetes durant el sexenni de la corrupció per antonomàsia de Carlos Salinas de Gotari, es podria resoldre dues vegades i mitja el dèficit total d'habitatge del país, que sobrepassa els tres milions d'habitatges. I algun dels "distingits" multimilionaris me-

xicans no tenia un solitari milió de dòlars, sinó que registrava...; 6.700 milions!

Ara, la mateixa revista el col·loca com el tercer capital més fort del món.

Ningú pot imaginar que aquests capitals siguen construïts amb “la suor dels seus fronts”. La corrupció, l'especulació i l'abús de poder estan sens dubte darrere d'aquests grans capitals. No obstant això, a molts —tal i com hem esmentat— ja no ens escandalitzen aquestes dades ni les conseqüències de misèria i marginació que comporten.

Gorostiaga ens aporta més dades: *“La cinquena part de la gent més rica del món consumeix 86% de tots els productes i serveis, mentre que la cinquena part més pobre en consumeix només un 1,3%. Els 225 individus més rics del món, dels quals 60 són nord-americans, tenen una riquesa combinada de més d'1.000.000.000 de milions de dòlars, és a dir, una xifra igual a la dels ingressos anuals de 47% de la població més pobre de tot el món.*

Les tres persones més riques del món tenen més riquesa que el producte brut combinat dels 48 països més pobres.

Els nord-americans gasten 8.000 milions de dòlars a l'any en cosmètics. 2.000 milions més de la quantitat necessària per proveir d'educació bàsica totes les persones que no la tenen.

Els europeus gasten 1.100 milions de dòlars americans a l'any en gelat. 2.000 milions més de la quantitat necessària per proveir d'aigua neta i de drenatges segurs la població mundial que no els té.

Els americans i els europeus gasten 17.000 milions de dòlars a l'any en menjar per als animals. 4.000 milions més de la quantitat que es necessita per proveir de salut bàsica i nutrició els qui no la tenen.”(15)*

Aquestes i altres xifres veritablement escandaloses ens ofereix Gorostiaga, que com Max-Neff, les agafa d'estudis seriosos d'organismes especialitzats a nivell internacional. I tanmateix, ja pocs se'n commouen.

La ideologia de la “normalitat”

En aquest món globalitzat, la guerra ha estat justificant-se com una forma de lluita contra el “terrorisme internacional”. És la justificació del “terrorisme d'estat”. Per això, les despeses militars s'han tornat a desbocar, i han activat d'aquesta manera una economia de la mort, que tanmateix, és justificada com l'alternativa única per a preservar la vida i els millors valors de la humanitat.

Es tracta d'una paradoxa escandalosa, que tanmateix, no és percebuda així pels enormes sectors de les nostres societats sotmeses a un ferri control de la informació i a una ruda manipulació ideològica.

Els absurds, les mentides, els abusos, la guerra, etc. han esdevingut part de la "normalitat" de la cultura general dels éssers del planeta.

Davant aquesta situació, m'agradaria tancar aquest apartat citant Paulo Freire, que ens interpel·la quan ens diu: *"D'ací la crítica permanentment present en mi a la maldat neoliberal, al cinisme de la seua ideologia fatalista i al seu rebuig inflexible al somni i a la utopia. D'ací el meu to de ràbia, legítima ràbia, que embolcalla el meu discurs quan faig referència a les injustícies a què són sotmesos els abandonats del món"*.

Per açò, i en conseqüència, ens situem en la mateixa perspectiva freiriana en assumir amb ell que *"No és la resignació en allò que ens fixem, sinó en la rebel·lia front a les injustícies"*.

En aquesta perspectiva sempre dialèctica de la història, es generen les posicions enfrontades a la tendència general.

Per aquest motiu, tot i reconeixent novament la tendència crítica de molts sectors socials que han estat expressant-se els darrers anys front a la descarada imposició de la ideologia hegemònica neoliberal, assumim el nostre compromís ètic, no aquell que ens permet instal·lar-nos en la resignació i en la derrota, sinó, pel contrari, en la construcció esperançada d'una nova senda que ens duga a aconseguir una "terra pàtria" (com ens diu Edgar Morin), que siga veritablement la llar comuna, digna i feliç, per a tothom.

Hegemonia i contrahegemonia... poder i contrapoder

Les situacions generalitzades que coneixem, vivim i patim (pobresa, marginació, exclusió, deterioració ambiental, etc.) són conseqüències òbvies del sistema general de poder hegemònic neoliberal. Als seus principals actors no els importa altra cosa que no siga enfortir el seu poder econòmic, social i cultural. I això a costa dels interessos de la humanitat, tant de les actuals generacions, com de les futures.

Per a qualsevol ment sana, no és concebible imaginar i assumir les conseqüències de fets i decisions que, sense ambigüitat, caminen cap a la destrucció del planeta i dels éssers que l'habitarem. Sembla que els qui són responsables d'aquestes situacions, tinguen resolt un futur diferent, com a mínim per a ells i els seus descendents. I açò és tan absurd, que només es trobaria a l'extrem de l'abús, de l'egoisme i de la irresponsabilitat alguna justificació per a l'exercici pervers del poder embogit.

Si la terra pateix (i patirà cada vegada més) les conseqüències dels actes d'aquest poder embogit, aleshores, inevitablement, ells i els seus descendents també es veuran embolicats en les esmentades conseqüències que provoquen: Seran les víctimes (irremeiablement) dels fets que provoquen com a gestors de les crisis i les seues conseqüències.

No hi ha explicació possible. No hi ha raonament que justifiqui la bogeria. És, senzillament i tràgicament, la bogeria, que com totes elles, no mesura ni visualitza les conseqüències del seu abús.

Per açò, l'abús ha de ser atacat i contingut per la nova raó. Aquella que, sent lúcida i compromesa, lluita, defensa, conté, proposa, construeix...en resum, s'oposa a la destrucció i a la bogeria. I ho fa "des de i amb" la raó i amb la veritat, que es tradueix en una proposta ètica, política, social, cultural, científica i tecnològica, contrahegemònica i "alliberadora".

Per aquest motiu, hem d'oposar:

- Front a la inconsciència... la consciència crítica.
- Front a la irresponsabilitat elitista... la responsabilitat social compartida.
- Front a la mentida i l'engany... la veritat transparent.
- Front a l'abús, la força i la brutalitat del poder hegemònic... el poder "des de baix", el de les majories.
- Front a l'alienació social... l'educació "conscientizada".

Esperar que les coses canvien "des de dalt", per miraculosa voluntat dels qui són els responsables d'aquestes, és, a banda d'ingenuïtat, una còmoda actitud i posició d'evasió irresponsable. Encara que aquesta es vulga embolcallar amb teories de gran pes acadèmic o intel·lectual, pròpies d'un pensament, finalment, gens compromés i còmplice.

Per aquest motiu, Paulo adverteix que l'educació és així: *"perquè seria una actitud ingènua pensar que les classes dominants desenvoluparan una forma d'educació que permeta a les classes dominades percebre les injustícies socials de forma crítica"*.

El pes i el valor estratègic de la consciència crítica. El rol de l'educació

Sense voler plantejar la tesi que l'educació és o representa la solució final de tots els problemes (sens dubte una posició tan noble com ingènua), no podem tampoc deixar de remarcar el seu paper estratègic en la construcció de la consciència crítica, en la superació de l'alienació

col·lectiva, en el desenvolupament de la *lucidesa que supere la ceguesa col·lectiva*, si seguim Saramago.

Efectivament, res no podrà fer l'educació tota sola i per ella mateixa. Però tampoc res d'efectiu aconseguiran altres accions polítiques i culturals, sense la consciència organitzada de les majories, aquella que genere i produeca la força i el poder —també organitzat— dels qui somniem amb una societat diferent, justa i veritablement humana.

Respecte d'açò Freire ens diu que: *“Si és cert que la ciutadania no es construeix amb l'educació, també és cert que sense ella no es construeix la ciutadania”*.

No hi ha canvi sense consciència. I no hi ha consciència, sense educació. Per això, l'educació juga un paper estratègic en els vertaders processos de canvi.

Freire ens diu sobre l'educació que: *“Com a procés de coneixement, de formació política, de manifestació ètica, de recerca de la bellesa, de capacitat científica i tècnica, l'educació és pràctica indispensable i específica dels éssers humans en la història, com a moviment, com a lluita.”*

I és des de la coincidència amb aquesta afirmació que podem sus-tentar el valor estratègic d'una educació alliberadora en el procés de transformació social. Sola i entesa en el seu sentit merament instru-mental, no pot acomplir el paper que, una conceptualització com la que ara referim, li confereix.

Però és que la mateixa idea d'“educació” no s'allunya mai de marcs ètics, de posicions ideològiques i, en conseqüència, d'interessos polí-tics, bé siguin aquests explícitament assumits, o no. No hi ha educació neutra. Com no hi ha ciència o tecnologia neutra. Ni acció humana neutra, siga quina siga.

Diu Freire respecte d'açò: *“Em sembla que l'anomenada neutralitat de la ciència no existeix. La imparcialitat dels científics, tampoc. I no existeixen ni l'una ni l'altra, en la mateixa mesura que no hi ha acció humana desproveïda d'intenció d'objectius, de camins de recerca; no hi ha cap ésser humà ahistòric ni apolític”*.

I en conseqüència, afirma també que l'educació... *“Tota ella és política”*.

Des d'aquesta perspectiva, la relació/vinculació entre educació, coneixement, consciència, criticitat, ètica, presa de posició, organització i poder, és inseparable. I d'ací, el seu valor i les seues aportacions estratègiques.

Tanmateix està clar que parlem d'“aquesta” educació i no de la que respon justament al marc neoliberal.

“El nostre” concepte d’educació

LES SEUES CONDICIONS I CARACTERÍSTIQUES

Per a nosaltres, educar significa endinsar-nos en l’estudi crític d’aquesta realitat lacerant, sense embuts ni falses explicacions postmodernes. Sense complexos de derrota i sense “efectes mur”. Amb el rigor que una ciència lliure ens pot aportar. Des d’una posició ètica revaloritzada que s’atreveix a reinstal·lar el somni i l’esperança. Tot açò representa, sens dubte, l’inici de la destrucció de l’hegemonia neoliberal que ens asfixia i ens destrueix.

Per a aconseguir-ho hem de pensar, sentir, situar-nos i optar des d’una veritable “Revolució Ètica”, és a dir, des de la rebel·lió de l’esperit que ens condueca a revolucionar de soca-rel les normes de comportament individual i social establertes al món pervers com “normals”. Es tracta de trencar aqueixa “cultura de la normalitat”...en el món anormal que ens aliena.

Ubicat el sentit i l’aportació estratègica de l’educació en els processos de transformació social, enfonsem-nos una mica més en el particular enfocament educatiu que la proposta del pensament de Paulo Freire ens ofereix, car com hem indicat ja, tota educació conté *elements ètics, polítics, epistemològics i pedagògics*. Però els articula coherentment —o no— en funció del grau de coherència assolit en el desenvolupament del seu model.

Són aquests els “*quatre pilars*” o columnes que tot model educatiu conté. L’enfocament que la mateixa vida i l’obra de Freire ens ofereixen, ens aporten elements clars per a la construcció d’un model educatiu alternatiu i alliberador. I és des d’aquestes aportacions que podrem ubicar el rol estratègic del “nostre” model d’educació en els processos de construcció de consciència crítica, de presa de posició política, de desenvolupament de formes organitzatives, de generació de ciutadania activa, democràtica i democratitzadora, etc.

EL CONCEPTE MATEIX D’EDUCACIÓ

Reprenem doncs el concepte mateix d’educació que Freire ens aporta (i que hem esmentat adés). Quan parlant d’educació Freire ens diu que és “una manifestació ètica”, està deixant clar el component de valor que sempre està present en cada fet educatiu.

Però també diu que es tracta d’una “formació política”, entesa en el seu sentit més profund, el mateix que ens refereix al compromís sociopolític front al món que ens envolta.

En la seua conceptualització, Freire aborda també el tema d'“allò epistemològic” en definir l'educació com un “procés de coneixement”.

Però òbviament, potser el perfil més conegut de Paulo està relacionat amb “el fet pedagògic”, que en aquesta conceptualització, ell aborda de manera molt bella; “...recerca de la bellesa, capacitació científica i tècnica”.

Ja havíem esmentat que cada model educatiu conté elements referits a aquests quatre components. I déiem també que dependrà de l'articulació coherent (o no) d'aquests elements, que tinguem un veritable model educatiu com a tal.

Endinsem-nos doncs una mica més en el desenvolupament d'aquests quatre elements o columnes des de la proposta freiriana.

A) EL SEU POSICIONAMENT, REIVINDICACIÓ I DESENVOLUPAMENT DEL PENSAMENT I EL COMPROMÍS ÈTIC

És notable com Freire reivindica, amb tota la seua força i recurrència del seu pensament, l'“eticitat” de l'educació. Per a ell no hi pot haver educació que no sostinga i assumisca un compromís ètic. Però no el redueix a la inclusió d'una mera “assignatura de valors” (seguint la moda actual de parlar i d'oferir “educació en valors”). Em sembla que aquesta és una de les principals desviacions dels enfocaments educatius actuals: voler convertir el compromís ètic (social, polític i ecològic) de l'ésser humà en “una mera assignatura” o en un conjunt de classes per “ensenyar valors”¹.

Òbviament, quan em refereix al pensament ètic de Paulo, no expresse aquell plantejament referit a incloure assignatures i/o a “fer classes” de valors. Pretendre que des d'allà es puga explicar teòricament el que és la llibertat, la fraternitat, la justícia, etc., potser siga possible. Però el que no serà, és que des d'aquella manera d'abordar el tema ètic, es generen realment actituds i comportaments èticament renovats i compromesos.

L'educació que necessitem té opció, el que no vol dir manipulació o engany en l'acte de conèixer i d'ensenyar. Freire ens diu que: “*Precisament jo crec que una qüestió fonamental per a nosaltres els educadors populars és saber quina és la nostra comprensió de l'acte de conèixer. Segon, conèixer per a què. Tercer, conèixer amb qui. Quart, conèixer a favor de què. Cinqué, conèixer contra què. Sisé, conèixer a favor de qui. Seté, conèixer contra qui. Però hi ha encara una pregunta prèvia a totes aquestes, i és la de com conèixer, és a dir, una pregunta que té relació amb el mètode*”.

Està clar que si som conseqüents amb el que hem plantejat en les qüestions anteriors, l'educació que proposa, realitza i imposa el model neoliberal, respon clarament a les preguntes que formula Freire: té una opció, es basa en la seua ètica del mercat, serveix els interessos d'aquest, coneix i educa al servei dels interessos dominants i en contra de les majories empobrides i dominades. Ho fa des dels seus mecanismes financers i ideològics (FMI, Banc Mundial), amb els seus aliats, els governs, les seues institucions educatives i els sectors econòmics dominants. I les seues propostes, continguts i mètodes són coherents amb els seus enfocaments i interessos.

L'educació que necessitem impulsar té també, per tant, una opció ètica; es posa al costat, opta i serveix els interessos de les majories empobrides, educa a favor del seu alliberament i en contra —per tant— dels interessos i apartats de la dominació. I hauria de, pensant amb llibertat, responsabilitat i rigor, rompre vells esquemes i lligams per tal d'establir el com (els “com”, diríem de forma més encertada) que siguen coherents amb la seua opció ètica.

No es pot renunciar a la renovació permanent del nostre compromís ètic. Hi ha qui avui argumenta en contra del compromís que implica una opció freiriana: la seua exagerada politicitat (“pròpia dels anys seixanta, i per tant, passada de moda”). Però aquests “desqualificadors” haurien de preguntar-nos si el que aleshores els va comprometre i motivar, no hauria de mantenir-los en el mateix compromís de lluita per la construcció d'un món millor. Aquell compromís es va generar a partir de la presa de consciència crítica front al món que reconeixíem com a injust, ple de contradiccions, generador d'un procés de marginació creixent, amb violència i falta de respecte als drets humans, amb pobresa aguda...

Davant la desqualificació o la renúncia al compromís, la pregunta obligada d'avui hauria de ser si la lectura del món que ens va dur a comprometre'ns fa vint, trenta o quaranta anys, ens aboca ara a un panorama millor. Perquè, ¿potser tenim avui un món amb menys misèria, amb menys exclusió, amb menys violència, amb menys atacs als drets humans, amb menys predació del medi ambient? Qualsevol, apel·lant honestament la seua consciència i els seus coneixements, haurà de respondre que *no*. Pel contrari, als abans anomenats “marginats”, avui, sense cap mena de pudor, se'ls anomena “exclosos”, perquè el cinisme del pensament neoliberal no té gens de pudor quan assenyalava que són i han de ser “prescindibles”. Encara que no ho verbalitzen, tanmateix “ho diuen” mitjançant el llenguatge

de les polítiques públiques i dels exercicis pressupostaris de cada any. Sense abusar de les xifres que potser tots coneixem, recordem que hi ha 345 persones —no empreses— que tenen com a riquesa l'equivalent al producte interior brut del 40% dels països pobres. Aquestes dades són dignes d'escàndol. Però més encara si no les “llegim” com a simples i fredes estadístiques, sinó fent un esforç per “humanitzar” aquestes xifres, cultivant d'aquesta manera la nostra sensibilitat i el nostre compromís ètic. Darrere, o com a sosteniment d'aquestes estadístiques, hi ha el rostre concret del xiquet que engul foc al cantó més proper. O el de l'indígena que ens demana almoïna a cada pas. En el món actual, es fa cada vegada més greu la violació dels drets humans i s'instal·la “l'estat de violència”.

Com déiem ja, el problema és que davant aquests fets aberrants ja no ens commovem, car han anat fent-se “normals” i s'han instal·lat a poc a poc en la nostra còmoda inconsciència.

Front a aquesta inacceptable situació, èticament hem de reprendre posicions, cosa que no significa entendre-ho o assumir-ho com una “croada ideològica”, sinó simplement com una recerca de conseqüència i coherència al nostre treball personal, com a ciutadans i ciutadanes, com a mestres a l'aula, com a professionals...o en qualsevol lloc on estiguem. *“No és la resignació —diu Paulo— en què ens afirmem, sinó en la rebel·lia front a les injustícies”. “D'ací —diu— el to de ràbia, de legítima ràbia que embolcalla el meu discurs quan em refereix a les injustícies a què són sotmesos els espellifats del món”.*

És el seu missatge fort de caràcter ètic. Sempre l'ha tingut, però potser l'expressa amb major impacte i conseqüència davant l'anomenada “derrota” dels paradigmes humanistes. Paulo —amb una conseqüència digna de respecte, admiració i reconeixement— escriu en aquells moments la seua “Pedagogia de l'Esperança”.

Justament en aquest moment de la “fi de la història”, ell torna a col·locar el seu pensament en una posició esperançadora. I la sustenta o legitima en aquella “legítima ràbia” que, des d'un compromís ètic, no li permet condescendir amb aqueix estat de les coses. Per aquesta raó ens diu: *“Parlem d'ètica i de postura substantivament democràtica, perquè com que no és neutra la pràctica educativa, com que no és neutra la formació humana, implica opcions, ruptures, decisions. Estar i posar-se en contra o estar i posar-se a favor d'un somni i contra tot; a favor d'algú i contra algú. I és precisament aquest imperatiu el que exigeix l'eticitat de l'educador i la seua necessària militància democràtica i li imposa la vigilància permanent, en el sentit de la coherència entre el discurs i la pràctica”.*

No deixa lloc a l'ambigüitat. L'educació i l'educador han de ser constructors del somni amb el qual ens comprometem. I això implica opcions, ruptures, posicionament ètic. *“L'ensenyament dels continguts implica el testimoni ètic del professor”*, ens diu. No es poden “fer classes” de llibertat, de fraternitat i d'igualtat, i fer passar examen: ¿Què entens per això? sinó que també implica un compromís i viure en el mateix procés educatiu, a l'aula o on estem, la coherència ètica del posicionament del professor.

Efectivament, l'ètica i els “valors” no poden ensenyar-se al marge del compromís sociohistòric concret de l'educador com a tal. Però també com a persona i com a ciutadà del món històric real que ens toca viure.

Per això ens diu: *“estic profundament convençut de la natura ètica de pràctica educativa, com a pràctica específicament humana. L'ésser humà és un ésser ètic, independentment del seu marc ètic: l'ètica de la vida, l'ètica humanista, o com hem adquirit i adherit a l'ètica del mercat”*.

Pel que fa a açò, és important assenyalar que quan parlem d'ètica, normalment ens referim a “la nostra ètica”; és a dir, a la que és sinònim d'“allò bo”. A la que planteja valors com ara la justícia, la fraternitat, la llibertat, la tendresa etc., i les entén quasi com “connaturals” a la dimensió humana.

Però en realitat existeix “una altra” ètica —entesa com a sistema de valors establert— que és la realment hegemònica i dominant: l'“ètica de mercat” o “ètica neoliberal”. És aquella que planteja i es basa en l'egoisme humà, en l'individualisme, en la competència. La que justifica els mitjans —qualsevol mitjà— per aconseguir els fins. La que assumeix en conseqüència la mentida i l'engany, sense cap pudor.

El que realment existeix, és aquest món concret. I nosaltres estem en ell...no a l'èter. Per aquesta raó, en la nostra vida real (personal, social, política, econòmica, professional etc.) vivim i actuem influenciats i condicionats permanentment per l'ètica dominant de caire liberal. Aquella que no té res a veure amb els valors de “la nostra” ètica humanista.

Per això, a partir de la influència real de l'ètica dominant del mercat, moltes vegades juguem i assumim rols i comportaments contradictoris amb les nostres declaracions i els nostres desitjos.

Davant d'aquesta ètica hegemònica, hem d'intentar superar una posició “còmoda” de cara a l'ètica humanista. Aquella que es basa, s'expressa i es queda en el simple discurs teòric o intel·lectual, que no ens

compromet. Es tracta de fer-la pràctica quotidiana. I a més a més, pràctica coherent que es tradueca en actes reals en la nostra vida individual, familiar i social.

Com a educadors, hem de materialitzar-la en el procés d'ensenyament-aprenentatge que impulsem. Però també en els processos socio-polítics del nostre context, en qualsevol dels àmbits de la nostra vida, car mai deixarem de ser ciutadans(nes).

Tal i com ens adverteix Paulo, la resposta no és fàcil, car: *“la ideologia que llença el model neoliberal, la idea fatalista immobilitzadora, aquesta que anima el discurs neoliberal, camina solta pel món amb aires de postmodernitat, insisteix a convèncer-nos que no podem fer res contra la realitat social, que d’històrica i cultural, passa a convertir-se en gairebé natural”*.

És tan absurda la forma sota la qual hem entès i assumit la vida i els seus valors, que el món sencer s’escandalitza quan intenten jutjar Pinochet pels seus crims de “lesa humanitat”. El més absurd és que ens escandalitzem per açò, car el que és lògic i veritablement normal, és que el criminal siga jutjat...i no els innocents que són víctimes permanents d’aquesta situació.

Tanmateix, Paulo no és ingenu. Per això ens diu: *“sense poder ni tan sols negar la desesperança com una cosa concreta, i sense desconèixer les raons històriques, econòmiques i socials que l’expliquen, no entenc l’existència humana ni la necessària lluita per millorar-la sense l’esperança i el somni”*.

Si assumim aquesta situació, s’ha de superar la ingenuïtat i anar al fons del problema, la qual cosa implica la recuperació de l’ESPERANÇA, que com Paulo ens recorda: *“...és una necessitat ontològica. La desesperança és esperança que, havent perdut la direcció, es converteix en distorsió de la necessitat ontològica”*.

No hi ha cap dubte. Vivim un “món dolent“, un món pervers, com deia ell. I no és fàcil ubicar-s’hi de manera crítica i conscient. Però si cancel·lem l’esperança i el somni, no hi haurà aleshores ni tan sols una plataforma ètica perquè, des d’allà, pensen i actuen la resta de temes.

Des d’aquesta posició, podem afirmar que és fals que hagen acabat les contradiccions, les ideologies i els antagonismes. És fals que hàgim arribat a la “fi de la història“, com diu Fukuyama.

Estem parlant de retrobar la justa dimensió d’aquells paradigmes, “derrotats”, però rellegits críticament en i des del món d’avui, el del segle XXI, sense dissimular i/o claudicar en el nostre compromís ètic.

B) EL SEU EXPLÍCIT COMPROMÍS SOCIOPOLÍTIC

En conseqüència amb el que hem dit anteriorment, Freire afirma que tota educació és, a més a més d'un acte pedagògic, un acte polític. No és que l'educació freiriana siga política en el sentit tradicional. I menys encara, que es tracte de fer educació política d'esquerra revolucionària (com se'l sol identificar), sinó que afirma que tot fet educatiu té —inevitablement, conscientment o inconscientment— un fons i una opció política.

Com a conseqüència "natural", Paulo es planteja una "opció política". I és que no podria ser d'una altra forma, car *"quina classe d'educador seria si no em sentira mogut per l'impuls que em fa buscar, sense mentir, arguments convincent en defensa dels somnis pels quals lluite"*. En aquesta afirmació, Paulo fa i assumeix una opció. No hi ha forma de mantenir-se solament en la mera declaració de principis, però al marge de compromisos sociohistòrics concrets.

I així ho entén Freire en "definir-se", com a persona, i com a educador. L'any 1975 a Costa Rica (en una de les ocasions que vaig tenir de conversar amb ell) —i a propòsit d'una discussió generada al voltant del seu plantejament pedagògic, que era criticat com a defensor d'un "pensament idealista"— Paulo em va dir: *"el que passa és que a mi se m'ha mal interpretat, car se m'identifica amb un pedagog. Però jo puc dir-te que només sóc adjectivament pedagog, perquè substantivament... sóc polític!"*

Aquestes paraules, en boca del pedagog potser més conegut i que més ha influït en el debat de les ciències de l'educació del nostre temps, és realment significatiu. Ell no negava la seua qualitat de pedagog. Ni renunciava a reconèixer i assumir la força que tingué la seua proposta educativa. Però es definia en relació amb açò, *des d'una opció política*, aquella que el va fer mencionar: "sóc substantivament polític i només adjectivament pedagog". Per això deia: *"el meu punt de vista és el dels condemnats de la terra"*.

Veia i llegia el món amb una visió àmplia i tolerant, però era conseqüent amb el sentit real dels fets. I justament per això, per la força contundent dels fets que defineixen "el món dolent", el veia des d'una opció ètica i política a favor i des de la mirada dels pobres de la terra.

No es va col·locar mai en la neutralitat o en l'asèpsia, que en realitat no existeixen. I no existeixen perquè sempre, tot i callar les denúncies que ens comprometen, o assumir passivament fets o situacions reproposables, estem de fet optant. *"L'educació, tota ella és política"*², ens

diu a l'entrevista sobre educació popular, i per aquest motiu, “...la pràctica educativa, reconeixent-se com a pràctica política, es nega a deixar-se empresonar en l'estretor burocràtica dels procediments escolaritzants.”

Tal i com havíem advertit, rebutja la pretesa neutralitat de la ciència, en la qual ens refugiem tantes vegades els acadèmics, per no comprometre'ns: Recordem la cita col·locada uns paràgrafs més amunt en què nega la pretesa neutralitat de la ciència i la imparcialitat dels científics, perquè —afirma— que no hi ha acció humana desproveïda d'intenció ni cap ésser humà que siga ahistòric ni apolític.

Si açò és cert, el problema consisteix doncs a reconèixer quina classe de compromís històric assumim i amb quin nivell de consciència ho fem. I en conseqüència, quina opció política real prenem (encara que moltes vegades pretenguem negar-la o ni tan sols adonar-nos de la seua existència). No afirmem que s'opte explícitament per una posició, ideològica i política, neoliberal. No. És que simplement, si no optem “a favor” o “en contra” d'alguna cosa, optem en conseqüència “a favor” o “en contra” d'aquesta cosa. Resulta més important definir per la positiva “aquesta cosa” de la nostra opció, que només fer-ho com a conseqüència de les nostres ambigüitats o passivitats.

Paga la pena reiterar —a causa d'interpretacions aparentment “neutrals”— que quan parlem d’“OPCIÓ POLÍTICA” (així, en majúscula) ho fem des de la presa de consciència i des del compromís ètic amb les millors causes de la humanitat. Es tracta d'un compromís *des dels* “oprimits”, però per a tots i totes.

No es tracta de “polititzar” la ciència i el coneixement, en el sentit vulgar del terme. I encara menys, de “partiditzar” o “ideologitzar” la nostra opció com a educadors. Es tracta d'assumir, amb plena consciència, el món en què vivim. I optar en conseqüència: a favor de la humanització (per modestes que siguen les nostres manifestacions), o a favor de la barbàrie.

Efectivament, és ingenu pensar que el canvi d'orientació en els models socials, econòmics, polítics i culturals cap a un món profundament humanitzat, es promourà per aquells que, hegemònicament, dominen el món. I és ingenu, perquè hauríem d'acceptar que serien capaços d'atemptar contra els seus propis interessos.

El canvi és responsabilitat nostra; dels ciutadans i les ciutadanes, dels educadors i educadores...de tots i totes. No importa que la nostra aportació siga modesta. Es tracta d'aportar el nostre òbol des d'una opció ètica i política compromesa. I això implica tenir claredat. Perquè

optar significa definir: *“a favor de qui i de què educà, i per tant, contra qui i contra què educà”*, ens recorda Paulo. En altres paraules, si reconeixem la dimensió política de l’educació —en el sentit que ell planteja— en optar pels nostres models educatius i les nostres pràctiques pedagògiques, estem de fet decidint, encara que inconscientment, *“a favor de qui i de què”*, i per tant, *“en contra de qui i de què”* desenvolupem la nostra activitat educativa i política.

Però dins d’aquesta interdependència, hi ha contradiccions serioses, antagòniques. Per tant, es tracta sempre d’un problema d’opcions. I encara que el plantejament de Paulo pugua considerar-se molt radical, tanmateix és així, sempre que acceptem que no hi ha neutralitat possible. I açò, compromet.

Per descomptat, la lectura del pensament de Paulo ha de ser reinterpretada sempre de forma dinàmica i crítica. Però una cosa és clara: no es pot ser “freirià” només amb la paraula o el discurs, per contradir-los després, sense cap mena de pudor, en la pràctica educativa concreta.

Aquesta és, des de la meua perspectiva, l’essència del plantejament eticopolític de Freire. Si l’assumim, acceptem també les seues conseqüències: una postura substantivament democràtica, opcions clares, ruptures, decisions, rebuig de la “neutralitat de la ciència”, tasca educativa compromesa socialment i històricament amb la formació humana més profunda i holística, car *“és des d’aquest imperatiu que s’exigeix l’eticitat de l’educador, la seua necessària militància democràtica i la permanent “vigilància” crítica i autocrítica de la coherència entre el discurs i la pràctica.”*

El 14 de maig de 1987, Freire respongué a la mateixa enquesta sobre els principals valors i creences, que la filla de Karl Marx havia aplicat al seu pare. Quan se li pregunta a Pablo sobre “la qualitat que vosté més aprecia en les persones”, respongué sense vacil·lacions: *“coherència”*. Encara que ell reconeix que: *“és impossible ser totalment coherent”* —igualmente afirma— que *“res no impedeix la meua lluita per intentar ser-ho dia a dia.”*

És cert. Si reconeixem la nostra fràgil condició humana i acceptem les nostres debilitats, és impossible pensar a ser totalment coherents, perquè els éssers humans som contradictoris i limitats. Però la lluita per la coherència és un valor fonamental que ha d’equilibrar la síntesi entre el discurs i la pràctica. Com a éssers humans, com a ciutadans i com a universitaris, no podem quedar-nos només en un discurs que no va acompanyat d’una pràctica conseqüent.

C) EL MARC EPISTEMOLÒGIC

Un altre element clau del pensament de Paulo —expressat des de les seues primeres i fins a les darreres obres— té relació amb la construcció d'un marc epistemològic de “perfil propi” (tot i que no exclusiu).

32

Paulo refereix permanentment la seua preocupació pel tema “del coneixement”: ¿què és conèixer?; ¿què és coneixement?; ¿com es coneix?; ¿a favor de qui i en contra de qui es coneix? són preguntes que reprén constantment al llarg de la seua obra. Existeix doncs en el seu pensament el desenvolupament d'un marc epistemològic de caràcter dialèctic, i no positivista.

La tasca no és ni ha estat fàcil, perquè encara ara, la “ciència” i l’“acadèmia” insisteixen a sostenir el marc epistemològic positivista com l'únic criteri de veritat del desenvolupament del coneixement, del pensament i, per tant, de la ciència.

I açò, ja no és possible, perquè ni tan sols és útil per a poder respondre a la complexitat i el dinamisme dels processos socials, econòmics, culturals i polítics del món “globalitzat” del nou mil·lenni.

Gorostiaga cita Einstein en una frase molt demolidora: “*El món que fins a aquest moment hem construït com a resultat de la nostra forma de pensar, té problemes que no poden ser resolts pensant de la manera com pensàvem quan el creàrem*”. El “trencament” epistemològic és, doncs, el ressort i la plataforma de llançament per tal d'aconseguir el “salt de qualitat” en el camp del coneixement, de la ciència i, per lògica, de l'educació.

En desenvolupar una severa crítica a l'epistemologia de caire positivista tradicional, Freire ens convida al trencament de posicions dicotòmiques pròpies d'aquest enfocament. Per això ens diu que “*L'objectivitat dicotomitzada de la subjectivitat, la negació d'aquesta en l'anàlisi de la realitat o en l'acció sobre ella, és objectivisme. De la mateixa forma, la negació de l'objectivitat, tant en l'anàlisi com en l'acció, per conduir al subjectivisme que s'estén en posicions solipsistes, nega l'acció mateix, en negar la realitat objectiva, des del moment en què aquesta passa a ser creació de la consciència. Ni objectivisme, ni subjectivisme o psicologisme, sinó subjectivitat i objectivitat en permanent dialecticitat.*”

És fàcil endevinar les implicacions que per a les ciències socials, per a la investigació i per a la pedagogia, té una consideració així. Com déiem abans... ¿on és l’“objectivitat pura” de la ciència? ¿I on és, aleshores, la validació d'afirmacions “inqüestionables” que provenen d'un paradigma basat en l'empirisme més estantís?

Una vegada més, des d'aquest enfocament, l'afirmació immobilitzant de la famosa "neutralitat de la ciència" i el dogma corresponent de la seua suposada objectivitat, no es poden sostenir. *"Tota neutralitat afirmada és una opció amagada"*, ens diu Paulo.

Però a més a més, des d'una perspectiva ètica, si es creu en la profunda dimensió i dignitat de l'ésser humà, i per tant en la tasca educativa entesa com processos de "construcció del subjecte", aleshores ¿com acceptar que les nostres pràctiques educatives convertesquen, de fet, el "subjecte" de l'educació, només en *objet*e d'aquesta?

Encara que sembla absurd, tanmateix és el que encara fan la majoria de les pràctiques educatives, fins i tot les que es defineixen com a progressistes. I no és un problema d'ara. No. Així hem estat educats tots i totes, excepte honroses excepcions. Efectivament, en les nostres experiències educatives, la gran majoria hem estat tractats com a "objectes" d'educació i "dipòsits" de coneixements, però *no com a subjectes del procés*. I açò, tant en la família com a l'escola bàsica, mitja i/o superior. Però també en els partits (aquells que han assumit una militància política). O en les religions i les seues diferents esglésies. I no hi ha cap excepció quan parlem dels mitjans de comunicació.

En poques paraules, la societat en general —en tots els espais i nivells— "educa" els seus membres mitjançant l'autoritarisme, la imposició vertical de creences, normes, coneixements i "valors".

A aquesta forma d'"educar", sabem que Freire l'anomena "educació bancària", fent una analogia amb l'acte, mitjançant el qual, un estalviador diposita monedes a la seua vidriola o en el seu compte d'estalvis. A la fi d'un procés i en un determinat temps, el millor estalviador serà aquell que compte amb la major quantitat de monedes dipositades. Així, en l'"educació bancària", el millor alumne(a) serà aquell o aquella que, a la fi del període escolar, puga "repetir" —traient de la seua "memòria-vidriola— els coneixements estalviats que el mestre(a) ha anat "dipositant" acríticament al cervell-vidriola dels seus alumnes.

L'analogia no pot ser més il·lustradora del que generalment passa en l'acte educatiu i en la vida quotidiana. Efectivament, l'educador(a) i el ciutadà(na) són convertits en simples "objectes" per al dipòsit de coneixements, valors o ideologies que un educador, predicador o "líder religiós" (que són els qui "tenen" el coneixement i la veritat) lliuren de forma passiva i —la majoria de vegades també autoritària— a aquells que ho reben o "han de" rebre-ho. I "això" que han de rebre, ja ha estat seleccionat per l'autoritat, el mateix mestre o mestra, el líder, el partit o

el rector. La forma de validar el seu poder és mitjançant l'examen —en el fet educatiu— i la submissió i passivitat en la vida social, política, religiosa i cultural.

Sota aquest model, si no es repeteix fidelment el que el professor diu, aleshores es "reprova". Aquesta és la concepció "bancària" que Paulo denuncia a "Pedagogia de l'oprimit" —dels anys seixanta— quan ens diu que: *"el coneixement és una donació d'aquells que es jutgen savis a aquells que jutgen ignorants"*. I uns anys després, a "Extensió o Comunicació", aprofundeix en el tema en assenyalar que: *"Conèixer no és l'acte mitjançant el qual un subjecte transformat en objecte rep dòcilment i passivament els continguts que l'altre li dona o li imposa. L'extensionista creu —ens diu Paulo en aquesta obra— que el coneixement ha de transferir-se i dipositar-se en els educands. Aquest és un mode estàtic, verbalitzat, és la forma d'entendre el coneixement que desconeix la confrontació amb el món com a font veritable de coneixement."*

El fet que aquesta crítica continue vigent, se sustenta en constatar que la gran majoria de les universitats públiques i privades mantenen encara els seus programes "d'extensió" universitària. Això vol dir que es parteix de la idea que, els qui coneixen, saben i són generosos, "extenen" aqueixes virtuts als pobres que no tenen ni saben res. Sembla impossible pensar que aquesta siga encara la pràctica social generalitzada de les institucions d'estudis superiors, perquè els seus marcs teòrics i els seus discursos plantegen sovint posicions ètiques, epistemològiques i pedagògiques renovadores. Lamentablement, només sembla que canvie el discurs, perquè ni tan sols es qüestiona la pràctica tradicional que l'acompanya.

Ara bé, amb la voluntat de superar el concepte extensionista, es parla de "vinculació" entre realitat i universitat. Però, als textos i en els fets de la majoria de casos, continua entenent-se i practicant-se regularment sota el sentit "extensionista".

Una nova posició hauria d'entendre'l com un veritable *acte educatiu a partir i des del diàleg amb la pràctica social*, i per tant, no com un acte de donació generosa del coneixement acadèmic.

Tornant a Freire, ell reitera la seua posició sobre l'acte de conèixer quan ens diu que: *"L'ésser humà coneix a través d'un procés que no acaba en l'objecte cognoscible, ja que es comunica a altres subjectes igualment congnoscents."*

"Coneixement és doncs el procés que resulta de la praxis permanent dels éssers humans sobre la realitat."

El coneixement és, doncs, el resultat de la sistematització, abstracció i conceptualització que, des d'una praxis sociohistòrica determinada, els éssers humans realitzen. I essent així, el coneixement sempre és generat socialment. Però hi ha moments, èpoques, conjuntures —i fins i tot circumstàncies— en què autors individuals o col·lectius tenen la capacitat de convertir-lo en un constructe teòric (valga la redundància) que mai sorgí de la mera especulació feta “des d'una torre de marfil” i al marge de la realitat. Tota construcció teòrica és, d'una o altra manera, històricament i socialment produïda.

Si açò és així, és cert el que afirma Paulo: el coneixement resulta de la praxis permanent dels éssers humans sobre la realitat. Per això ens adverteix que *“en el moment en què jo dicotomitze el coneixement existent de l'acte de crear coneixement, la meua tendència és a apoderar-me del coneixement existent com un fet enllestit i doncs transferit als qui no saben. Aquest és el cas de les universitats que són cases de transferència de coneixement...”* diu amb bastant criticitat. El coneixement és doncs el producte de la relació entre l'ésser humà, el seu medi i la seua història, que en produir-se, se socialitza. Dut a nivells d'abstracció, es torna generalitzable, socialitzable, compartible i —per tant— susceptible de ser enriquit sempre. Per això Paulo afirma que *“no hi ha cap coneixement existent que no haja nascut d'un altre coneixement que abans no existia, i que en existir avui n'ha superat un que ja existia”*. És la dialecticitat del fet de conèixer. No hi ha un coneixement estàtic, mai pot haver-n'hi un. Per tant, nosaltres no podem agafar autors com Plató, o Pitàgores, o Kant, o Newton... i convertir-los en plantejaments dogmàtics tancats. És des de la realitat de cada societat particular i/o des de la perspectiva del món global i les seues diferents èpoques, històries i contextos, que se'ls interpreta, reinterpreta, renova, i fins i tot, se'ls supera.

Així, doncs, l'educació implica sempre una determinada teoria del coneixement posada en pràctica. Per això, una de les primeres qüestions que hem de plantejar-nos s'ha de referir justament a aqueixa teoria del coneixement ; a l'objecte que es tracta de conèixer i al mètode per tal de conèixer-lo. Freire reitera: *“El coneixement, sempre procés, resulta de la pràctica conscient dels éssers humans sobre la veritat objectiva que al seu temps els condiona. Això explica que entre ells i aquesta s'establezca una unitat dinàmica i contradictòria. Com dinàmica i contradictòria és també la realitat.”*

Aquesta afirmació ens acosta també al “paradigma del pensament complex”, avui tan apreciada als mitjans acadèmics. *“Des del punt de*

vista de la teoria i de l'educació que la posa en pràctica, no és possible dicotomitzar la teoria de la pràctica. No és possible dicotomitzar l'acte de conèixer el coneixement que ja existeix, de l'acte de crear el nou coneixement”, perquè: “no és possible dicotomitzar el fet d'ensenyar del fet d'aprendre, el d'educar del d'educar-se”. I aprofundir en el sentit del fet de conèixer, ens diu que: “Tot coneixement parteix de la sensibilitat, però si es queda a nivell de la sensibilitat no es constitueix en saber, perquè només es transforma en coneixement en la mesura que, havent superat el nivell de la sensibilitat, consegueix la raó d'actuar.”

El coneixement holístic, mediat per la lectura del món, situat en context i història, produeix sentit. Produeix la comprensió crítica i compromesa que dóna sentit a la vida. Aquesta és la interpretació freiriana —segons la meua acceptació— de la “creació de sentit”.

Des d'aquest enfocament complex, integral, holístic, és realment interessant incorporar en la seua justa dimensió el rol de la subjectivitat, d'aquesta dimensió profundament humana que es converteix en clau d'apropiació personal i social de l'acte de conèixer. Cal recordar que el mateix Freire fou qüestionat moltes vegades des dels enfocaments dogmàtics de la vella esquerra, que negaven aquesta dimensió per considerar-la “revisionista” i acientífica.

Ara, sense “certeses ni dogmes” que siguen avalats per la història real, alguns sectors de l’“esquerra” han pres consciència de la importància de la dimensió subjectiva i han produït una “tendència pendular”, perquè en voler revalorar-la, han caigut en l'altre extrem sense aconseguir la síntesi dialèctica de què parla Paulo.

D'aquesta manera, freqüentment es col·loquen, de fet, al marge del pensament científic i cauen en posicions veritablement “subjectivistes”. No és possible avalar o acceptar aquesta posició. Efectivament, dins de l'acte de conèixer, de crear i recrear coneixement, dins del procés d'ensenyament/aprenentatge, s'ha de tenir en compte la subjectivitat. Cal reconèixer-la —i potser “partint” fins i tot de la sensibilitat que l'expressa— cal convertir-la o incorporar-la com un component profundament humà que dóna raó de ser al coneixement de la vida humana, des d'ella i per a ella. És mitjançant la humanització del coneixement i, per tant, de l'acte educatiu, que es trobarà el veritable nivell del pensament científic.

Efectivament, els éssers humans som: personals, únics, irrepetibles, històrics, individuals i socials...i carregats per tant de connotacions subjectives. Però som també éssers que vivim en un determinat

context “objectiu“, tot i que dialècticament, aquest mateix context “objectiu“, també siga vist i interpretat a través de la nostra pròpia subjectivitat. Som éssers personals i socials ; hòmens i dones; xiquets, jóvens, adults o ancians; som objectivitat i subjectivitat en un determinat context històric i social. Aquest és l’èsser humà, que és educador i educand. Aquest és —o hauria de ser-ho— el subjecte (i no objecte) del fet de conèixer, d’ensenyar i d’aprendre. D’aprendre, d’ensenyar i de conèixer en permanent dialecticitat.

D) LA SEUA PROPOSTA PEDAGÒGIC

Un quart element (i que és pel qual més se’l coneix, per descomptat), és la seua proposta pedagògica. El “com”, al cap i a la fi, aquell compromís ètic i polític, i aquell enfocament epistemològic, es duen realment a terme a l’aula i/o fora d’ella. Es tracta d’una proposta metodològica, pedagògica i didàctica, que estableix amb claredat “la seua” manera d’educar, d’acord amb els altres elements.

I en aquest punt adquireix de nou particular rellevància el valor fonamental (ja esmentat) de la coherència, car les afirmacions assenyalades no es poden quedar només en el discurs i en la bona intenció. No es pot pensar d’una manera i practicar el contrari. No es pot assumir tal contradicció, si volem mantenir-nos en una perspectiva conseqüent.

Per a Freire, la coherència és un valor irrenunciable, per la qual cosa afirma: *“Allò impossible per a mi és la manca de coherència, tot i reconèixer la impossibilitat d’una coherència absoluta. En el fons, aquesta qualitat o aquesta virtut, la coherència, exigeix de nosaltres la inserció en un permanent procés de recerca, exigeix paciència i humilitat, virtuts també, en el tracte amb els altres.”*

La coherència es converteix així en la pedra angular que sosté l’articulació dels quatre elements o pilars assenyalats, aplicats en la tasca educativa real i concreta.

Però és necessari advertir, que en treballar el pensament de Paulo, no busquem donar “receptes“. Ell mai ho va fer. No va oferir receptes ni mètodes particulars (a excepció del seu mètode d’“alfabetització conscientitzadora“). A nosaltres ens toca buscar i fer “les nostres pròpies síntesis pedagògico-didàctiques“, segons cada circumstància.

La clau està en una proposta educativa alliberadora basada en la participació i el diàleg, la qual cosa no vol dir que s’haja de menystenir el rol de l’educador. Hi ha qui, assumint una actitud autocrítica respecte d’una pedagogia verticalista i autoritària, acaba assumint una actitud

“basista“ que nega, en els fets, la tasca de l’educador. Efectivament, molts sectors progressistes, en conèixer i assumir la crítica de Freire a l’“educació bancària“ i la seua famosa frase: *“Ningú no educa ningú, tots ens eduquem junts”*, acabaren negant, d’una manera irresponsable, el rol de l’educador i la raó i sentit del coneixement. Sens dubte, fou un greu error. Com a conseqüència, es va provocar una forta reacció que va dur molts sectors radicals i dogmàtics de l’esquerra i de l’acadèmia, a qüestionar i desqualificar les propostes freirianes. Però ho van fer des d’una mala interpretació, tant a partir d’una lectura equivocada dels seus textos, com de l’observació de pràctiques “basistes” ja assenyalades. No es pot assumir tal posició, perquè no és possible deixar la pràctica educativa en mans de l’atzar.

Paulo mai negà el paper de l’educador. Pel contrari, afirma categòricament que *“l’educador ha d’ensenyar i l’educand ha d’aprendre”*, perquè no és possible deixar la pràctica educativa sense direcció i intencionalitat. El problema no és aquest. El tema té relació amb la comprensió de l’acte pedagògic, que des d’aquesta perspectiva, es converteix en una proposta democràtica que assumeix l’acte de proposar i conduir pedagògicament el procés d’ensenyament —aprenentatge, com la seua validació ètica al voltant de la construcció de subjecte i de coneixement—. L’educador no pot negar-se a proposar i a pronunciar la seua paraula. Ni pot tampoc negar-se a la difusió del que pensa i proposa. O a escoltar, reflexionar i incorporar el que els educands li aporten. Es tracta d’entendre l’educació com un fet democràtic i democratitzador a l’aula i més enllà d’aquesta.

Per a educar i proposar, no s’ha de ser autoritari ni manipulador. No es tracta de caure en un dels dos extrems: d’una banda, afirmar que educar i proposar és sinònim d’autoritarisme i de manipulació. Però de l’altra, per no ser-ho, negar el rol de guia i conducció de l’educador. Cap d’aquestes pot ser la posició correcta. La clau està en l’actitud democràtica que assumeix la “pedagogia del diàleg i de la participació“, però sense negar els rols específics, tant de l’educador(a), com del coneixement i de l’educand. Només així es pot produir la síntesi entre l’acte d’ensenyar i l’acte d’aprendre, que és de “doble via“: “educador-educand / educand-educador“.

Que l’acte educatiu no siga espontaneista, no significa que haja de ser necessàriament manipulador. I el fet que no siga manipulador, no el fa necessàriament espontaneista. Ha d’haver-hi una trobada positiva, dialèctica, d’ambdues postures. *“Educar és un fet en què educador i edu-*

canal s'eduquen junts en l'acte educatiu. D'aquesta forma l'educador ja no només és el qui educa, sinó aquell que educa i és educat en la mateixa mesura mitjançant el diàleg amb l'educand, que en ser educat també educa. Així ambdós es transformen en subjectes del procés en què creixen plegats, i del qual els arguments de l'“autoritat” ja no regeixen.”

Per aquesta raó, la seua proposta sempre té com a punt de partida el subjecte (que és l'educand) i el nivell sociocultural en què es troba. “Sempre el punt de partida —diu— és el sentit comú dels educands i no el rigor de l'educador”. Aquest és el camí necessari, precisament, per assolir aquest rigor.

Aquesta reflexió és clau, perquè moltes vegades ens instal·lem (bé siga en el terreny de l'educació, la ciència o la política) en l'afirmació que “l'altre no en sap”. I com que no en sap, aleshores... ¿per a què preguntar-li?... ¿per a què tenir-lo en compte?

Aquesta falsa premissa que nega tot el pensament de Freire, s'estableix com a pràctica comuna. I no només en el camp específicament educatiu, sinó també en pràcticament totes les esferes del coneixement humà. Per això, no ens ha de sorprendre que polítics progressistes en el discurs polític, siguen d'allò més conservadors en posicions pràctiques intel·lectuals, de govern, acadèmiques i/o pedagògiques.

Les conseqüències de “no tenir com a punt de partida l'altre”, sens dubte són greus a l'aula. Però també ho són (i potser molt més) en la construcció democràtica dels nostres països. En ells, la relació societat-govern acaba sempre dominada per la imposició del poder del govern i l'autoritat sobre la població.

Així, doncs, pedagògicament parlant, el “punt de partida” és sempre el sentit comú dels educands, dels ciutadans i ciutadanes...i no el rigor científic de l'educador, o el poder de l'autoritat. Hem de reconèixer i assumir que sempre hem de partir dels nivells de comprensió dels educands. De la comprensió (objectiva i subjectiva) del seu medi. De l'observació de la seua realitat i de l'expressió que ells mateixos tenen d'aquella realitat.

Si traslladem aquest plantejament a l'aula, hauríem de revisar la forma com “fem” les classes, i la lògica amb què organitzem els nostres currículums.

Assumir aquest repte implica sempre un acte creatiu i imaginatiu de l'educador i l'educadora. L'educador(a) ha de ser un creador, un inventor i un reinventor constant de tots aquells mitjans i camins que faciliten més i més la problematització de l'objecte que ha de ser descobert i, finalment, après pels educands.

A manera de síntesi

Sintetitzant, podríem dir que parlem de:

- Una educació dialògica, és a dir, que per tant sap escoltar, com sap dir.
- Una educació que partesci de la realitat i de la pràctica social dels subjectes...i no de la teoria abstracta.
- Una educació lligada als processos i als actors de la societat, i per tant, dinàmica, viva, compromesa i útil.
- Una educació que s'atrevesca a rompre el vell i insostenible enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge basat en "assignatures" inconnexes, parcials, desintegrades, i fins i tot moltes vegades, amb enfocaments contradictoris entre si.
- Una educació basada i centrada en el "procés" educatiu, i no més— i primordialment— en els "resultats".
- Una educació que torne a considerar l'ésser humà —dona o home— (i no el mercat), com el centre i la raó de ser dels seus esforços.
- Per tant, una educació centrada en l'ètica de la vida, l'ètica humanista, i no —com succeeix ara en la majoria de les reformes educatives dels nostres països— en l'ètica neoliberal.
- Una educació integral, amb sentit holístic, que siga capaç d'aconseguir que els educands "copsen mentalment" la realitat en la seua dimensió complexa i total, i no artificialment compartimentada.
- Una educació que siga capaç, per tant, d'aconseguir l'especialització més sofisticada, però sense perdre el sentit, la dimensió i la ubicació d'"aquest" aspecte de la realitat en una única realitat complexa i total.
- Que siga una educació que eduque i forme des de la vida, per a la vida i per a la cura de la natura.
- Que pense i propose, per tant, alternatives per a un model de desenvolupament humà sostenible.
- Que desenvolupe la creativitat, incorporant la dimensió personal i íntima.
- Que equilibre les dimensions subjectives i objectives de l'ésser humà, sense falses dicotomies.
- Una educació rigorosa, veritablement científica, però amb una concepció dialèctica del procés de generació del coneixement, entés sempre com un procés individual i col·lectiu de construcció.
- Una educació que manege una concepció de la ciència com quelcom d'inacabat, i per tant, sempre en construcció permanent i

dialogant amb altres construccions teòriques, altres autors individuals i/o col·lectius, altres contextos i èpoques històriques.

- Una educació finalment, lliure, per a la llibertat i des de la llibertat, on el mestre siga capaç d'ensenyar i conduir el procés pedagògic —sense dubtes— però al mateix temps, que també siga capaç d'obrir-se, d'aprendre i de deixar-se sorprendre per la bellesa d'una idea abans no considerada, d'una interpretació que l'obligue a matisar les seues fràgils “certeses”.
- Una educació, en síntesi, pensada i actuada des de la llibertat de l'esperit, que només assolirem si acceptem que, de veres, tenim “permís” per pensar, sentir i actuar conforme a la nostra pròpia consciència i els nostres propis interessos, que han de ser aquells que responguen als reclams d'un món que ens interpel·la des de la misèria i el dolor, però també des de l'esperança i la utopia.

Quatre estratègies d'acció

Partint de la ferma convicció que sí que és possible construir un món diferent, just, desenvolupat sota criteris de sostenibilitat, justícia, equitat i llibertat, hem de reconèixer que assumir aquesta convicció, representa l'inici de l'“alliberament de les neurones”, potser encara atrapades dins dels complexos de derrotes alienes i/o dins de les nostres pròpies limitacions i equivocacions històriques.

Negar-se a acceptar que les coses son així i que sempre ho han estat, és iniciar el procés de trencament dels lligams de la ment i l'esperit.

I això té relació amb el camp de les idees i del coneixement. O amb les normes morals establertes per “herències històriques” que poca cosa tenen a veure amb la nostra realitat actual. O amb les mentides imposades per pressions i manipulacions ideològiques, convertides a poc a poc en veritats a colps de cinisme, d'engany i d'anorreadores estratègies comunicatives.

Per tot açò, hem d'assumir la nostra major llibertat d'esperit i el nostre permís per a pensar i sentir, per a:

- 1) REINSTALAR L' ESPERANÇA en els nostres cors, en les nostres ments i en les nostres actituds. Recuperar, per tant, “el dret a somniar” i a lluitar per construir i conquerir allò somniat.
- 2) ATREVIR-NOS a PROCLAMAR i DENUNCIAR amb força, energia i creativitat; sense falsos complexos, pors o pudors mediatitzadores, tot allò que pensem, sentim, veiem i/o qüestionem.

- 3) ATREVIR-NOS a PENSAR amb llibertat, amb frescor, sense lligams castrants que només afavoreixen els qui ens volen veure dòcils i sotmesos. Això no ha de significar —per descomptat— la pèrdua de rigor i de serietat en el nostre pensament.
- 4) FER-HO JUNTS, trencant aïllaments, capellismes, supèrbies i desconfiances.

Aquestes quatre estratègies, només seran possibles des d'una AC-CIÓ EDUCATIVA RENOVADA que conjugue L'ÈTICA, LA CI-ÈNCIA, LA COMUNICACIÓ, LA CULTURA i LA SOLIDARI-TAT militant, com a forma de conèixer, de reafirmar, de proclamar i de construir capacitat de resistència i de proposta alternativa.

Per descomptat, aquestes quatre línies d'acció i de pensament són —en la pràctica real— absolutament inseparables, complementàries, simultànies i generadores de molt diverses i riques expressions en les diferents disciplines científiques. Però també en les manifestacions èti-ques i morals que s'expressen en formes de convivència, de comporta-ment i d'organització social i política.

El context —la circumstància particular, les formes culturals i el moment històric— seran els factors que donen particularitat i materi-alitat a l'aplicació d'aquestes grans línies estratègiques.

La diferència rau en el fet de no perdre la visió estratègica “glo-bal”, a pesar d'actuar en allò particular. Ni de perdre la visió parti-cular, encara que s'estiga actuant dins de la globalitat. Com tantes vegades s'ha dit ja: “actuar localment i pensar globalment”... però sense oblidar que en aquest món “globalitzat”, la clau també con-sisteix a no perdre mai la capacitat d'“actuar globalment, pensant localment”.

1) REINSTAL·LAR L'ESPERANÇA

Recuperar i reinstal·lar l'ESPERANÇA, el dret de somniar i de lluitar per construir i conquerir els somnis, sembla simplement una frase carregada de romanticisme premodern. N'hi ha qui, segurament, així ho sentirà i ho entindrà, perquè han estat ja víctimes del neoliberalisme i de la seua perversa ideologia.

Efectivament, el model dominant se'ns presenta com el triomfa-dor innegable en aquest món de la fi de les ideologies i de la història. D'aquesta forma genialment tramposa, se'ns ha volgut fer “creure” que no hi ha motius per a pensar —i menys per a “creure”— en alguna cosa diferent.

Així, el neoliberalisme se'ns revela fonamentalment com una IDEOLOGIA en el seu sentit més tancat i en la seua accepció més pejorativa. En fer-nos creure mitjançant el maneig de la seua "ètica" del mercat que: *"Vivim un món on un determinat mode de vida econòmic i social (capitalisme de mercat total) s'ha imposat com a ordre mundial, s'autodeclara societat global, únic escenari històric d'ara endavant; el millor dels móns possibles, bé suprem, necessari i inevitable, i fora del qual només s'albiren mort i barbàrie."*

Aquesta explicació, en anar penetrant en la ment de cada vegada major nombre de persones, s'ha anat establint com a actitud generalitzada. La certesa que així és i així ha de ser, és ja gairebé natural. Que siga així... és "normal". I si és així, aleshores ¿per a què lluitar?

Qualsevol que pense en sentit contrari, és fora de la realitat i de la història, se'ns repeteix amb supèrbia. *"La ideologia fatalista, immobilitzant, que anima el discurs neoliberal camina solta pel món"* ens diu Freire a la seua "Pedagogia de l'Anatomia".*

És la pèrdua de l'esperança la que elimina el sentit de futur. La que mina la capacitat de resistir, de somniar i de dissenyar, per tant, un món diferent. Global, sí, però sostenible, humà, solidari, just, fratern, lliure...

Un món basat en l'"ètica de la vida", la dels valors humans i socials irrenunciables.

Sense la reinstal·lació de l'esperança, no té futur la vida, no té futur...el nostre futur com a humanitat...perquè ja no hi haurà ningú que s'atrevesca a lluitar per això .

La recuperació d'una posició esperançadora, ha de partir de la convicció que és mentida que les utopies no tinguen més vigència. *"Les utopies no han mort, encara menys els elements ideològics que puguen reunir-se al voltant d'una nova opció utòpica, es diga socialisme autèntic, o socialisme democràtic, o qualsevol altre nom"*, afirma sense ambigüitats Orlando Fals Borda.

La lluita fonamental es duu a terme ara en el terreny de l'ètica, de la recuperació de valors, d'una educació humanista que ens ajude a recuperar la convicció que el destí de la humanitat està en joc. Que no podem acceptar la tesi neoliberal de l'eliminació dels "exclosos", front a la qual cosa, Eduardo Galeano, al seu recent llibre *Patas arriba. La educación del mundo al revés* ens diu amb la seua manera genial de manejar la ironia, que: *"Fins fa vint o trenta anys, la pobresa era fruit de la injustícia. Ho denunciava l'esquerra, ho admetia el centre, rarament ho negava*

la dreta. Molt han canviat els temps, en tan poc temps: ara la pobresa és el just càstig que la ineficiència mereix. La pobresa pot merèixer llàstima, en tot cas, però ja no provoca indignació: hi ha pobres per llei de joc o fatalitat del destí". I més avant "dispara" la frase que segueix: "El codi moral de la fi del mil·lenni no condemna la injustícia, sinó el fracàs".

Aquesta és la moral amb què es materialitza, en aquest final del mil·lenni, l'ètica neoliberal.

La tasca per a derrotar aquesta manipulació ideològica, realment no és fàcil. Però no per això menys urgent, perquè com ens diu Paulo Freire: "*Sense poder ni tan sols negar la desesperança com una cosa concreta i sense desconèixer les raons històriques, econòmiques i socials que l'expliquen, no entenc l'existència humana i la necessària lluita per millorar-la sense l'esperança i sense el somni.*

L'esperança és una necessitat ontològica; la desesperança és esperança que, havent perdut la seua direcció, es converteix en distorsió de la necessitat ontològica."

Molt en consonància amb l'afirmació anterior, Fernando Cardinal ens adverteix que: "*Hi ha vertaderament una dialèctica maleïda, dirigida per tal que el poble ja no espere res, que estiga sense esperança. D'ací la importància del fet que nosaltres parlem de l'esperança, de la utopia dels somnis; perquè si no hi ha esperança ¿per a què lluitar?*"

¿I com reinstal·lar l'esperança —com a actitud ètica fonamental davant la vida— si no és educant-nos en els valors que la fan possible, que li donen sentit i rumb?

Efectivament, són temps de saber respectar les diferències i superar els sectarismes i dogmes de qualsevol color. Però cal fer-ho des de les nostres conviccions irrenunciables. Perquè no podem caure en la trampa que ens preparen per a desqualificar tota aquella persona que mantinga un actitud ferma i compromesa, quan desqualifiquen la convicció i el compromís honest, com "intolerància".

Una vegada més Freire ens orienta en dir-nos que la tolerància és: "*la virtut revolucionària que consisteix en la convivència amb els qui són diferents, perquè es pugui lluitar millor contra els antagònics*". El seu llenguatge no deixa cap mena de dubte.

Malgrat les grans dificultats que se'ns presenten per a mantenir ferma l'esperança, no hi ha alternativa possible que no la tinga com a punt de partida.

Però la sola esperança, essent la base fonamental per a reconstruir el món en base a principis ètics, no és suficient. Freire ens adverteix

que: “...la meua esperança és necessària però no suficient. Ella sola no guanya la lluita, però sense ella la lluita flaqueja i vacil·la. Necessitem l’esperança crítica com el peix necessita l’aigua no contaminada.”

Amb claredat, Paulo fa referència a “la lluita”, amb la qual cosa confirma plenament la seua convicció d’un món polaritzat en grups amb interessos antagònics.

Efectivament, l’esperança sola no és suficient. Però sense esperança, ni tan sols és possible pensar a lluitar per conquerir-la per a convertir-la en el motor ètic que ens condueca cap al món de justícia que somniem. “No podem esperar que les utopies caiguen del cel”, ens diu Fray Betto. És cert. Cal somniar i lluitar. Lluitar pel dret a somniar. Somniar en el dret a conquerir els somnis. I tot això, des d’un món que on accepta “la derrota de les utopies” i la “fi de la història”, com a única “ideologia” vigent.

II) ATREVIR-NOS A DENUNCIAR I ANUNCIAR

Abordar aquesta tasca implica anunci i denúncia. Efectivament, hem d’atrevir-nos a denunciar l’engany i la fal·làcia de la ideologia neoliberal. Hem de donar a conèixer els fets concrets que ajuden a desemmascarar el seu projecte hegemònic. Evidenciar el risc en què ja ens ha col·locat el seu model de desenvolupament depredador.

Des de la caiguda dels paradigmes i del mur de Berlín, la capacitat de denúncia ha caigut en desús, en ser assenyalada —quan es dóna el cas— com a simple incapacitat d’acceptar l’“inevitable” món de la postmodernitat. Una actitud de derrota històrica es va instal·lar en molts, en altre temps, sectors progressistes, que tot i que no tingueren relació directa amb “aquella” classe de socialisme real, es van sentir de sobte òrfens de referents utòpics. Una actitud vergonyosa es va convertir en el millor recurs per a qüestionar tot allò anteriorment fet i dit. La crisi de les esquerres adobà aleshores la confusió i la desesperança.

En casos extrems, però lamentablement no tan escassos, molts antics activistes de les millors causes, van caure en actituds de franca connivència i complicitat amb els sectors més conservadors de les nostres societats, i alguns es van convertir, fins i tot, en “assessors” i/o funcionaris de les institucions més repressives dels nostres governs.

Per tot açò, moltes veus crítiques desaparegueren. El debat es va convertir en monòleg. La denúncia fou silenciada i convertida en una cosa digna de vergonya. Aquell que encara en anys recents s’atrevia a parlar d’utopies i de somnis ; o que apel·lava l’esperança al mateix

temps que denunciava la mentida i l'engany, era assenyalat de post-modern, ressentit i endeví del passat. Per això l'estatura moral del nostre benllogut mestre Paulo Freire (i d'altres reputats intel·lectuals, activistes, líders religiosos i polítics) es veié engrandida en atrevir-se a plantejar, en època de plena "derrota", la vigència de les utopies i de l'esperança. Van anunciar, al mateix temps que denunciaven... perquè no hi pot haver anunci, sense denúncia.

No es poden commoure la ment i el cor —i actuar en conseqüència— sense recobrar la capacitat d'indignació, de sorpresa i d'escàndol front a tanta injustícia i aberració. Així ho hem plantejat una vegada rere l'altra, en denunciar la instal·lació de la ja esmentada "cultura de la normalitat".

¿Com explicar aquesta "indiferència" davant tals aberracions? Hem insistit en com la ideologia neoliberal ens fa pensar, sentir i acceptar tots aquests absurds com a "normals". No es manegen raons ni explicacions estructurals, ètiques o morals. Tot és conseqüència del "natural" desenvolupament de la humanitat.

Açò és molt clar, per exemple, en cada "catàstrofe natural" que posa en evidència la fragilitat dels més pobres i marginats, que acaben essent sempre les víctimes d'aquestes "polítiques de desenvolupament" sense sentit humà. En realitat, més enllà de la força dels elements naturals, les tragèdies humanes tenen explicacions també "humanes". En els terratrèmols, cauen desenes d'edificis. Tots ells, en general, comptaven amb peritatges aprovats per les corruptes autoritats. Una vegada més, la corrupció que enriqueix uns pocs, fa mal o mata milers d'inocents.

L'especulació financera fa que els "capitals oroneta" emigren de qualsevol país a una altre en uns pocs segons, gràcies als avenços telemàtics. En aquesta simple operació, milers d'estalviadors i economies senceres "fan fallida", i deixen no obstant això cada vegada més rics als especuladors.

I les crisis de les economies nacionals o regionals, bé sabem, repercuteixen en el món sencer. Són els "efectes tequila" o "zamba" o "tango". Però la mort per causa de la fam de milers de sudanesos o etiops —que apreciem com a espectacle macabre a la televisió— no repercuteix ni en la consciència ni en les mesures econòmiques globals. Per parlar en els mateixos termes, no provoquen cap "efecte".

¿Com viure aleshores i conviure amb tals aberracions, sense alçar la veu per a denunciar-les? Uns quants ho fem, però gairebé no se'n

escolta. Sectors abans clarament compromesos, callen o fins i tot recolzen aquestes mesures. Potser en ells sí que actua l'“efecte mur de Berlín”.

En resum. Enfrontar-se al món neoliberal globalitzat comença per no acceptar que aquest és l'únic món possible. Que no és el món desitjable, perquè no és just, ni lliure, ni moral. Que no acceptem que el destí ineludible de les majories siga la pobresa, la misèria o l'“exclusió”, és a dir la “inviabilitat” de milions d'éssers humans.

En conseqüència, s'ha de denunciar la mentida i l'engany. Però també s'ha de recuperar el dret a dissentir i a anunciar els nostres somnis i utopies. I cal manifestar-los sense falsos i aliens pudors. Aquest és el primer pas per tal que torne a niar l'esperança als nostres cors. I amb això, que les nostres ments i les nostres voluntats es moguen cap a la conquesta històrica de la utopia: *que un altre món és possible*.

III) PENSAR AIXÍ —I ACTUAR EN CONSEQÜÈNCIA— ÉS PENSAR LLIURE

Reitere: s'ha d'assumir la ferma convicció que un altre món és possible. Assumir aquesta convicció representa el començament de l'“alliberament de les neurones” atrapades dins dels complexos de derrotes alienes i/o dins de les nostres limitacions i equivocacions històriques. Contràriament al que es puga deduir, justament ara —com hem dit reiteradament— tenim més “permís” per pensar, per imaginar, per somniar, per sentir i per actuar, precisament perquè s'han enderrocats les “certeses absolutes” en què, o ens emmarcàvem nosaltres mateixos, o ens etiquetaven els altres, lligant de tota manera la nostra llibertat d'esperit a estereotips, clixés o dogmes que pretenien actuar com a salconduits contra la crítica mordaç i desqualificadora dels sectors “durs” de l'esquerra o de l'acadèmia. Avui, com hem dit ja, molts d'aquells “revolucionaris a prova de tot”, paradoxalment no van resistir l'única i veritable prova que marca la diferència entre dir i fer: la de la seua mateixa coherència.

Atrevir-se a dissentir, no acceptar els enunciats imposats a força de manipulació i control ideològic, és començar a alliberar-se. ¿Per què hem d'acceptar —i de vegades fins i tot repetir— afirmacions clarament manipuladores, com ara “davant l'inevitable triomf del mercat”, o “el determinant pes de la globalització”? ¿Inevitable? ¿Això vol dir que definitivament som a la fi de la història? Globalització, sí, però... ¿Aquesta classe de globalització que només globalitza els seus efectes negatius?

Negar-se a acceptar que les coses són així i que sempre ho han estat, és iniciar el procés de trencament dels lligams de la ment i de l'esperit.

I açò té relació amb el camp de les idees i del coneixement, i per tant, de les mateixes consciències. O amb les normes morals establertes per “herències històriques” que tenen poc a veure amb la nostra realitat actual. O amb les mentides imposades per pressions i manipulacions ideològiques, convertides a poc a poc en veritats a colps de cinisme, d'engany i d'anorreadores estratègies comunicatives.

La vella manera de pensar (tan actual, tanmateix) ja no només és possible, sinó que ni tan sols és útil per a respondre a la complexitat i el dinamisme dels processos socials, econòmics, culturals i polítics del món de la fi del mil·lenni.

Reprenem novament la cita d'Einstein: “El món que fins a ara hem construït com a resultat de la nostra forma de pensar, té problemes que no poden resoldre's pensant com pensàvem quan el vam crear”.

Requerim doncs aquesta llibertat d'esperit, aquest trencament de lligams, aquesta capacitat de pensar i sentir lliure. I des d'aquest punt, plantequem una educació també basada i actuada des d'aquesta llibertat d'esperit, aquella que aconseguirem només en acceptar que —vertaderament— tenim “permís” per pensar, sentir i actuar conforme a la nostra pròpia consciència i els nostres propis interessos, que són els que responen als reclams d'un món que ens interpel·la des de la misèria i el dolor, però també des de l'esperança.

4) FER-HO JUNTS I FER-HO JA

Efectivament, si no actuem ja, el procés de deterioració espiritual i material de la humanitat pot ser irreversible i catastròfic. És cert que els nostres esforços són limitats i imperfectes, però comptem amb una gran força moral, perquè ens assisteix la raó històrica, ens commina la urgència dels drets i comptem amb una força qualitativa invencible en el procés històric: la nostra posició i el nostre compromís ètic.

En aquest món globalitzat on les interrelacions i les intercomunicacions són un fet innegable, res impedeix canviar de signe la intenció amb què solen manejar-se aquests elements propis del món actual. Hem de “globalitzar” els nostres esforços, reflexions, lluites i propostes. Hem de “globalitzar” la nostra ESPERANÇA .

No és el moment per a l'aïllament, l'egoisme i la desconfiança. La veritable comprensió i tolerància “envers els afins”, pot i ha d'ajudar-

nos a localitzar, amb gran precisió, els necessaris punts d'acord "que ens permeten enfrontar-nos millor amb els antagonics".

Múltiples i diverses modalitats d'articulació existeixen ja. Podem utilitzar-les i/o crear-ne amb imaginació i creativitat, moltes altres. Així, podem integrar i multiplicar (i no només sumar) a les nostres aparents debilitats, que ho seran efectivament en la mesura que no ens decidim a invertir temps i esforços en l'articulació i la coordinació d'iniciatives de tot ordre.

Ja hi ha experiències provades. Les "xarxes", les coordinacions, els "circuitos" temàtics, els "fòrums virtuals" etc. en són exemples. El recurs generat per a la globalització excloent, pot ser revertit per nosaltres per a la globalització incloent.

Però no només es tracta d'entendre i utilitzar una o diverses "modalitats" tecnològiques. Es tracta de canviar radicalment la nostra actitud per tal d'entendre que el temps invertit en allò és temps estratègic (encara que de vegades es pense que això és perdre el temps). Més ho és tancar-se en les "torres de marfil" de les nostres comoditats i supèrbies intel·lectuals.

Generem iniciatives; provoquem trobades d'anàlisi i reflexió; participem en la defensa, denúncia i/o conquesta de múltiples causes de la humanitat (com ara drets humans, cura del medi ambient, conquestes laborals...) Tot això està molt bé, és necessari i ens nodreix. Però ens falta alguna cosa. Ens falten noves i creatives estratègies de major impacte. Ens falta "vocació de poder" per a, així, superar els capellismes, els aïllaments, els falsos "vedats" de coneixement i prestigi en què ens refugiem.

¿Quants esdeveniments més (com aquest) necessitem per a imaginar i fer el pas inèdit de reprendre iniciatives en la lluita de les idees, en l'anunci polític dels nostres somnis, en l'obstinada baralla per les nostres vigents utopies?

La lluita requereix idees, conviccions, actituds, renúncies, anuncis, sacrificis. Requereix un ardu treball educatiu.

L'herència de Paulo Freire, el nostre mestre comú, juntament amb els ensenyaments de tants i tantes que lluiten, pensen, somnien i donen exemple d'açò, és una gran fortalesa que tenim.

És hora d'assumir-ho JA amb honestedat, molta força i... encara més humilitat.

Una contribució al debat. Moviments socials, educació i democràcia. L'educador, l'investigador i l'intel·lectual. Reflexions sobre algunes figures del capitalisme contemporani*

Antonella Corsani

51

Al meu fill Tom

Ensenyar, escrivia Paulo Freire en *Pedagogia de l'autonomia*, exigeix una postura d'investigador: “No hi ha ensenyament sense investigació, ni investigació sense ensenyament. Aquestes accions, com a execucions de la praxi, es troben imbricades. Mentre ensenye, continue investigant, reinvestigant. Ensenye perquè investigue, perquè m'he preguntat, perquè em pregunte i m'interrogué. Investigue per a constatar; constatant, interving; intervenint, eduque i m'eduque. Investigue per a conèixer el que no conec encara, i per a comunicar o anunciar la novetat”.¹

Algunes línies abans ell escrivia: “No hi ha ensenyament sense investigació, ni investigació sense ensenyament” i en la nota a peu de pàgina es pot llegir: “Es parla hui dia, amb insistència, de la figura del professor–investigador. En el meu sentit, el que hi ha d'investigador en el professor no és una qualitat o una forma de ser o d'actuar que s'afegeix a la d'ensenyar. El qüestionament, la recerca i la investigació formen part integrant de la natura de la pràctica docent. El que és necessari és que, en la seua formació permanent, el professor es persuadeca i s'assumezca, en qualitat de professor, com a un investigador”.

Aquestes frases de Paulo Freire han entrat en ressonància, des de la meua primera lectura de la seua obra, amb les meues pròpies pràctiques de professor–investigador i amb les meues reflexions i interrogacions sobre aquestes. Així, em propose descriure ací tres registres de la meua experiència de professor–investigador, posant-los d'acord amb l'experiència teòrica i pràctica i amb els ensenyaments de Paulo Freire.

* Traducció: Xavier Montero Horche.

¹ Paulo Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, ERES, 2006 pàg. 46. (*Pedagogia de l'autonomia*, CREC-Denes, Xàtiva, 2002.)

El primer registre és el d'una absència, a saber: l'absència d'una reflexió meditada sobre la funció de professor en la institució universitària. Vindria, així doncs, a qüestionar l'escola, i, més en general, el sistema educatiu en el capitalisme contemporani concebut, aquest últim, com a "bruixeria".

En "*La bruixeria capitalista. Pràctiques per a desencisar*"², Philippe Pignarre i Isabelle Stengers proposen una lectura del capitalisme com d'un encís, un sistema de fabricació d'alternatives infernals³. Per exemple: o menys drets socials o més aturats; o menys salaris o més deslocalitzacions; o menys immigrants o una catàstrofe social i la pujada de la dreta; o els aliments transgènics o la pèrdua de competitivitat de l'agricultura europea; o les patents o cap investigació. I és en aquestes alternatives infernals on som atrapats, capturats, encisats, i se'ns paralitza, ja que estem col·locats enfront del corollari de les alternatives infernals: "És necessari!". La bruixeria capitalista, o el capitalisme com a sistema encisador, ens remet al que Paulo Freire denunciava com a ideologia fatalista que vehicula el pensament neoliberal.

Des d'aquesta perspectiva, he llegit la pràctica pedagògica de Paulo Freire com a pràctica per a desencisar, el procés educatiu com a procés que permet arribar a la capacitat d'actuar. I la capacitat d'actuar presuposa, per endavant, que hem pres consciència del fet que, si estem condicionats, no estem per això determinats⁴, així com que, encara que no som totpoderosos, tampoc no som impotents. L'educació és política⁵, escrivia Paulo Freire. L'educador, el formador, el professor no actuen en un espai presumptament apolític, ni fora de la política; les seues pràctiques els comprometen en els esdevenirs possibles del món. Però el caràcter polític de la pràctica pedagògica no significa, com ho explicava Paulo Freire, que els professors siguin "agitadors", o "subversius"; aquesta visió és la dels qui tenen una concepció molt estreta i "despectiva de la política". "La qualitat de ser polític és inherent a l'essència de l'educació. Certament, la neutralitat de l'educació és impossible", escrivia encara Paulo Freire. La (pretensió de) neutralitat de l'educació és un reclam: la neutra-

² Philippe Pignarre & Isabelle Stengers: *La sorcellerie capitaliste. Pratiques de désenvoûtement, La découverte*, 2005

³ "Anomenarem "alternatives infernals" al conjunt d'aquestes situacions que no semblen deixar més eleccions que la resignació o una denúncia que sona un poc buida, com marcada per la impotència, perquè no dona peu a res, perquè remet sempre al mateix: és "el sistema" en la seua totalitat el que hauria de ser destruït", Ph. Pignarre, I. Stengers, op cit. pàg. 40

⁴ Paulo Freire, *op.cit.*, pàg. 69

⁵ Sic, pàg. 120

litat pressuposaria una perfecta concordança de les visions del món. Fent referència a la seua experiència a Brasil, afegia aleshores: "...hauria calgut que no hi haguera cap divergència enfront de la qüestió de la fam i de la misèria a Brasil i en el món. Hauria calgut que tots els habitants de Brasil acceptaren el fet mateix que la misèria i la fam, ací i pertot arreu, són una fatalitat del fi del segle"⁶. La pretensió de neutralitat és, així, la pretensió d'imposar una visió del món, "UNA" narració de la "Història" del món, i la de deixar muts a tots aquells per als qui aquesta història no és la seua, però que, amb tot, actua en les seues vides.

Ensenyar a aprendre significa, des de la perspectiva de Paulo Freire, ensenyar a aprendre que no estem *tabula rasa* de tot saber, que tots tenim sabers, i que som tots capaços d'adquirir-ne i construir-ne d'altres, aprendre que tenim un dret d'aprendre i d'ensenyar als altres el que sabem. Que el dret d'ensenyar als altres no és un privilegi del professor. El professor-aprenent és, llavors, aqueixa figura mitjançant la qual aquests sabers poden trobar la veu per a contar una altra història del món. Però un relat que és múltiple i que restitueix a cadascú la dignitat de parlar com a interessat, la dignitat contra aquesta pretensió indigna de parlar pels altres, com ens ho ha ensenyat Michel Foucault.⁷

El segon registre està més directament en relació amb la meua gestió d'investigador en economia, que ha contribuït al debat sobre les transformacions del capitalisme, transformacions preses en els termes del passatge del capitalisme industrial al capitalisme cognitiu. Les investigacions portades sobre la dinàmica llarga del capitalisme i sobre el paper del coneixement m'han dut a interrogar-me sobre: Què és el coneixement? Quins són els seus modes de producció i d'intercanvi? Es pot pretendre una exterioritat qualsevol dels coneixements científics, de la cultura, enfront de l'economia, i de l'economia capitalista? Quin sentit podem donar a fórmules com "La cultura no és una mercaderia"? Quines paradoxes amaga la coexistència en un mateix món de l'abundància (la que es podria construir gràcies als desenvolupaments dels coneixements) i de la misèria (la que es desenvolupa tant al Nord com al Sud, encara que seguint modalitats diferents, i que és una misèria material, però també cultural).

Quina relació hi ha entre escola, laboratoris d'investigació i economia? Quin paper estan obligades a jugar en el capitalisme cognitiu

⁶ Sic, pàg. 121

⁷ Michel Foucault i Gilles Deleuze, "*Les intellectuels et le pouvoir*", en Gilles Deleuze, *L'île déserte et d'autres textes*, Minuit, 2002, pàgs. 289-298

les institucions educatives, culturals i científiques? Es pot pretendre la seua “neutralitat”?

En fi, la meua experiència d'investigador i d'intel·lectual compromés en un moviment social està ací fomentada per la seua relació amb les preocupacions que han ocupat tota la vida de Paulo Freire: parlar a partir de lluites concretes. Més encara, com intentaré demostrar, l'experiència de producció de saber que és constitutiva d'aquest moviment social —el dels intermitents de l'espectacle en el context francès—, actualitza el pensament de Paulo Freire i aquest és praxi: reflexió i acció, teoria i pràctica de l'acció resistent. Voldria parlar, doncs, de com aquesta experiència interroga tant la figura de l'investigador com la de l'intel·lectual. Voldria igualment verificar la possibilitat de rellegir les paraules de Paulo Freire citades ací baix, però invertint la relació entre ensenyament i investigació.

Ensenyar i investigar

A França, l'obtenció de l'estatut de professor—investigador no requereix explícitament una competència “pedagògica”; cal estar en possessió d'un diploma de doctorat, i cal passar una oposició on només l'activitat d'investigació és valorada. El que implica també, generalment, certa llibertat del professor—investigador en la determinació dels continguts de els ensenyaments i en les modalitats d'exercici de la seua activitat pedagògica. La pedagogia és una pràctica, però una pràctica sobre la qual no ens interroguem forçosament. Així, el model dominant està tàcitament integrat per cada fill de veí: és el model vertical “del mestre a l'ignorant”. En ell el professor és el que planteja els coneixements i qui els transfereix l'ignorant.

“Ensenyar, escrivia Paulo Freire, no és transferir el coneixement, sinó crear les possibilitats per a la seua producció o la seua construcció”⁸. Dient açò, Paulo Freire s'unia a la reflexió estreta per Jacques Rancière⁹ a partir de l'experiència de Josef Jacotot al principi del Segle XIX. Josef Jacotot, lector de literatura francesa en la Universitat de Lovaina, havia hagut de fer una experiència intel·lectual absolutament sorprenent: els seus alumnes, que no coneixien tots la llengua francesa, havien aconseguit, i sense explicacions del mestre, analitzar i comprendre un text editat en versió bilingüe francès—holandés. Per a major

⁸ Paulo Freire, *op.cit.*, pàg. 40.

⁹ Jacques Rancière, “*Le maître ignorant*”, Fayard, 1987, capítol 1, *Une aventure intellectuelle*.

sorpresa, els alumnes van aconseguir expressar molt bé en francès el que ells havien comprés d'un text llegit en francès, amb ajuda de la traducció en holandés. Aquesta experiència li hauria portat a entendre l'ensenyament com a pràctica de l'alliberament: portar els alumnes a utilitzar la seua intel·ligència. El problema de Josef Jacotot era l'alliberament: "Qui ensenya sense alliberar embruteix. I qui allibera no ha de preocupar-se del que l'alliberat ha d'aprendre [...] que tot home del poble pugua concebre la seua dignitat d'home, prendre la mesura de la seua capacitat intel·lectual i decidir el seu ús". L'embrutiment és llavors, segons Jacques Rancière, el fet d'una subordinació d'una intel·ligència per una altra. "La ideologia pedagògica normal –escriu encara Jacques Rancière– és creure que l'alumne aprén el que el mestre li ensenya. L'experiència de Jacotot permet, ella mateixa, pensar que el procés d'aprenentatge no és un procés de substitució de la ignorància de l'alumne pel saber del mestre, sinó de desenvolupament del saber de l'alumne mateix. Hi ha, primerament, un treball autònom de la intel·ligència, i aquest treball va de saber a saber i no d'ignorància a saber".

A diferència dels cursos magistrals, que vehiculen la relació "des del mestre a l'ignorant", els treballs dirigits, organitzats en petits grups, constitueixen aquest espai pedagògic en què seria possible aquesta creació de les possibilitats de producció i de construcció dels coneixements, de la que parlava Paulo Freire i per a la qual actuava; en aquest espai seria possible un procés d'aprenentatge basat en la relació de «saber a saber», de la que parlava Jacques Rancière.

Això no obstant, la desvaloració simbòlica i material de les hores de classes pràctiques limita la possibilitat d'entendre aquests ensenyaments d'una altra manera que com a complement, com secundàries en relació amb la "ensenyament", que té un important valor simbòlic, a saber: el curs magistral, que funciona sobre el principi de "un" a "tots", un "tots" indistint, homogeni, anònim.

La desvaloració simbòlica es deu a la divisió del treball entre professors, professor de conferència i agregats temporals d'ensenyament i d'investigació; és a dir, essencialment estudiants de doctorat o postdoctorat. En general, són els professors els qui asseguren els cursos magistrals. Els que estan més avall en l'escala jeràrquica de la universitat asseguren les classes pràctiques. Ara bé, no és impossible que un professor de conferència s'encarregue de cursos magistrals; en canvi, és molt estrany que un professor s'encarregue de classes pràctiques. Així, l'activitat pedagògica que exigeix certament una major reflexió sobre

els dispositius a inventar i posar en pràctica perquè els estudiants puguin desenvolupar les seues pròpies capacitats de produir junts els seus coneixements perd categoria per la representació de l'ordre jeràrquic.

En efecte, si s'ha fet una reflexió sobre la pedagogia pel que fa a l'educació i l'ensenyament des de l'escola infantil i fins a l'institut, poc nombrosos són els qui s'han interrogat en allò que es refereix a l'ensenyament universitària. Una interrogació que em pareix que troba tota la seua pertinència, sobretot si està en relació amb aquesta segona interrogació: quin és el paper de la universitat en el que alguns diuen “economia del coneixement”, en allò que d'altres han qualificat com a capitalisme cognitiu?

La desvaloració “material” de les classes pràctiques es deu, ella mateixa, a la manera per la qual l'administració comptabilitza les hores: una hora de classes pràctiques compta molt menys que una hora de curs magistral. Ara bé, tota persona que haja fet tant cursos magistrals com classes pràctiques, hi haurà provat el fet que el temps de preparació de les classes pràctiques, afegit al temps consagrat a la revisió dels treballs efectuats pels estudiants, no és menor que el requerit per a la preparació d'un curs magistral. Però el treball efectuat durant les hores de classes pràctiques comporta una miqueta més: la relació, l'afecte, la responsabilitat.

La relació és la que hi ha entre el professor i els estudiants, però també entre els estudiants; es tracta de relacions que s'entrecreen i que posen en joc les singularitats i les diferències entre els membres del grup. En relació amb el curs magistral, la distància que separa al professor dels estudiants està ja reduïda físicament pels diferents posicionaments dels cossos en l'espai més estret de l'aula de classe, una proximitat que acostava els cossos i les vides dels uns i dels altres. La presa de paraula per part dels estudiants interroga silenciosament cada vegada la igualtat de les intel·ligències. El treball esdevé un treball amb les diferències i les desigualtats que travessen el grup; l'afecte que arribarà (o no) a generar-se en la relació és, així, un factor fonamental per a comprendre els resultats del grup: la capacitat d'aprendre junts a aprendre, més que de les respostes, a plantejar les preguntes pertinents per a aproximar-se cognitivament a l'objecte que ens disposem a conèixer.

Ensenyar, escrivia encara Paulo Freire, exigeix voler el bé dels aprenents: “...he de deixar de costat com falsa la separació radical entre el comportament seriós del professor i l'afectivitat. [...] La meua obertura a voler el bé significa la meua disponibilitat a l'alegria de viure, la mateixa alegria de viure que, assumida plenament, no em permet

ni transformar-me en un ser “melós” ni tampoc en un ser dur i amarg. [...] L’alegria no arriba només amb el descobriment, forma totalment part del procés d’investigació.”¹⁰

L’afectivitat està estretament unida a la responsabilitat del professor: estar a l’escolta, fins i tot dels silencis i de les absències, captar les indiferències, comprendre aquestes indiferències en relació amb la matèria tractada, intentar captar l’interés, trobar el desig de saber allí on està en cadascú, trobar les paraules desencadenants perquè els sabers i els desitjos de saber dels uns i dels altres puguin actuar.

Però, si per als estudiants les classes pràctiques són una obligació de presència, un preu a pagar per a obtenir un diploma, per als encarregats de les classes pràctiques l’exercici de l’activitat d’ensenyament és una càrrega; és també per a ells un preu a pagar. Per a alguns és el preu a pagar per intentar escapar a la precarització de les ocupacions en les activitats intel·lectuals, o la contrapartida d’un finançament obtingut para seguir la seua tesi. En aquest context, el desig de saber, d’aprendre, d’ensenyar als altres i amb els altres està completament anul·lat.

Fa menys de dos anys, s’anunciava a França un projecte de reforma de l’estatut de professor–investigador. L’informe preliminar, realitzat per un expert, ell mateix professor–investigador, se centrava en els criteris d’avaluació de l’activitat exercida pels docents–investigadors. Estava llavors sorpresa de la manera com es prenia en compte l’activitat de l’ensenyament: una espècie de càstig que s’infligia als docents–investigadors que no asseguraren un cert nombre d’articles a l’any en revistes científiques. Aquesta orientació em semblava inquietant pel menyspreu de l’activitat pedagògica que suposava indirectament.

A França, l’estatut de professor–investigador imposa una obligació de 192 hores a l’any davant d’un públic estudiant. Suposant que la resta del temps siga consagrat a la preparació dels cursos i a la investigació, a més de l’exercici de funcions administratives o de direcció de les formacions i dels equips d’investigació. La preocupació subjacent a la demanda d’un peritatge pel Ministeri d’Educació era la de la “productivitat” i la seua mesura impossible segons els criteris de “temps”. Com mesurar el valor del treball d’un professor–investigador?

Com mesurar el valor del treball cognitiu?

L’orientació presa per l’expert era la d’un control del temps. Però com mesurar el temps de treball en l’activitat d’investigació? La res-

¹⁰ Paulo Freire, op. cit., pàg. 150.

posta aportada per l'expert consistia a considerar una mesura indirecta: el nombre de publicacions en revistes científiques, especialitzades i destinades a una elit de savis. Ara bé, qualsevol que s'haja ocupat de veritat en el camp de la investigació sabrà que la investigació és un procés incert, i, si prenem el risc de l'experimentació, ens allunyem de les possibilitats de produir resultats certs a curt termini i regulars a llarg termini.

En efecte, aquesta orientació no s'allunyava fonamentalment d'una lògica que esdevé dominant: sotmetre la investigació a la seua valoració en el mercat. És el que en un bon nombre d'àmbits s'anomena dipòsit de patents, però el dipòsit d'una patent no és en si mateixa una prova de la qualitat dels resultats de la investigació i, encara menys, de la seua utilitat social. La utilitat social dels sabers no coincideix sempre, sense anar més lluny, amb la utilitat mesurada en el mercat dels coneixements. El creixement de les patents dipositades no correspon sempre, ni de bon tros, a una progressió i un enriquiment dels coneixements.¹¹

Al mateix temps que aquesta reforma s'anunciava, i com a conseqüència de les reduccions dels pressupostos estatals atribuïts a la investigació, un moviment de gran envergadura s'imposava en l'escena nacional: "Salvem la investigació"; però una qüestió molt més profunda es plantejava per "Obrim la investigació". Aquest moviment de molta menor envergadura plantejava qüestions per damunt de "salvar" la investigació: salvar quina investigació? La investigació per a qui i per què? Els problemes que plantejava aquest moviment menor acusaven la separació entre el món de la investigació i la societat concebuda de manera distinta que com un mercat entre els investigadors i els interessats per la investigació. Però els interessats per la investigació mèdica no són les indústries farmacèutiques, sinó els malalts, com han intentat fer-ho valdre les associacions de malalts de sida, que han posat per davant el seu propi peritatge de la malaltia. Els interessats per la investigació en l'àmbit dels aliments transgènics no són els industrials, sinó els llauradors i saben quin és l'impacte econòmic i ecològic de les cultures dels aliments transgènics.

Obrir la investigació implica un qüestionament nou sobre la figura de l'investigador: l'investigador com a aprenent, no sols en els llocs tancats d'un despatx o d'un laboratori, sinó en els llocs on les orientaci-

¹¹ Vegeu en particular, Philippe Pignarre: *Comment sauver vraiment la sécu, La découverte, 2004* i *Le grand secret de l'industrie pharmaceutique, La découverte, 2004*

ons i els resultats de les seues investigacions produeixen, actuen. Obrir la investigació comporta també una obertura democràtica d'un debat al voltant de la destinació dels fons d'investigació: La investigació per a qui, per què? Quina és la validació social no sols dels resultats de la investigació, sinó, molt abans, de les orientacions preses pel que fa als fons de certs camps de la investigació en compte d'altres?

“*Pedagogia de l'autonomia*” és aqueixa obra que interroga sense interrupció la natura ètica de la pràctica educativa, com a pràctica específicament humana.¹² Tanmateix, demostrant l'estreta relació que uneix investigació i ensenyament, i no sols sobre el pla formal d'un cúmul de dues funcions, l'obra de Paulo Freire invita també a una reflexió crítica sobre la pràctica de la investigació i sobre la natura ètica d'aquesta pràctica.

En l'escola del sistema encisador

Abans de la publicació al Gener del 2006 de “*Pedagogia de l'autonomia*», només quatre obres de Paulo Freire havien estat publicades en francès. La primera, “*L'educació pràctica de la llibertat*”, publicada al principi dels anys 1970, és hui pràcticament impossible de trobar. La segona ho és també, fora d'alguna biblioteca especialitzada. Es tracta de *Pedagogia dels oprimits* seguida de *Concientització i revolució*, publicada en 1974, per Maspero, un editor que va contribuir en gran manera en els anys 60 i 70 a la difusió d'una literatura crítica.

Després de la publicació, en 1978, de *Cartes a Guinea Bisau sobre l'alfabetització: una experiència pendent de realització*, és en 1991 quan hi havia hagut una última publicació en francès: *L'educació en la ciutat*. Estava llavors fortament embadalida d'aquesta sorprenent coincidència: en el mateix moment que era invitada a participar en un col·loqui organitzat per l'Institut Paulo Freire, per fi, l'obra de Paulo Freire estava novament a les prestatgeries de les llibreries a França.

Només alguns mesos abans, un altre llibre sobre l'escola acabava igualment de ser publicat, *L'escola mútua. Una pedagogia massa eficaç*.¹³ Es tracta d'una reedició, revisada i posada al dia per l'autor, de *Treballs elementals sobre l'escola primària*, publicada en 1976 en el número 23 de la revista *Investigacions* titulada *L'ensenyament*.

Em vaig aproximar a aquestes dues obres en primer lloc, ja que la seua eixida, quasi contemporània, podria ser el signe anunciador d'una

¹² *Op. cit.*, pàg. 35.

¹³ Anne Querrien, “*L'école mutuelle. Une Pédagogie trop efficace*”, *Les empêcheurs de penser en rond*, 2005.

renovació, necessària i urgent, del debat sobre l'escola, sobre l'educació i sobre la formació.

L'escolarització obligatòria i la universitat de masses, encara que han portat a les poblacions occidentals a nivells molt elevats de "formació", mesurats pel nombre de patents acumulades, ni han reduït les desigualtats, ni han evitat un desocupació de masses estructural i una precarització de les condicions de vida, associada a la discontinuïtat de les ocupacions i en absència d'un sistema de drets socials que està inscrit sobre la persona, en compte d'estar inscrit sobre l'estatut professional. Si la diferència jeràrquica entre els titulats superiors i els qui es troben sense qualificacions és molt considerable; l'escalada cap al cim de la muntanya dels títols és sempre més llarga i costosa, per a cada u i per a la col·lectivitat. Però en un sistema de concurrència exacerbada i d'exclusió, els qui arriben primer a dalt de la muntanya dels títols no estan, per això, perfectament protegits pel cúmul de titulacions. El treballador intel·lectual precari és una figura del capitalisme contemporani, com la de l'home sense qualificacions i qui estaria, doncs, sense competències ni coneixements.

I, no obstant això, evoquem sempre la formació, els títols, com a eixida de la crisi de l'ocupació. La formació permanent, la formació que comprén tota la vida, és pensada aleshores com a la resposta per a fer front a una situació d'inadequació de les qualificacions de les ocupacions. Una resposta que seria democràtica, ja que aquesta s'imposa a tots. Un mitjà institucional per a "conduir" a les persones considerades sense competències, ja que es troben "sense qualificacions" i "sense títols", o "sense títols suficients", o "sense titulació professional", al camí de l'ocupació; es pretén així donar a tots una igualtat d'oportunitats de guanyar una titulació més i potser una ocupació. En aquesta perspectiva, la formació durant tota la vida es prefigura com a "obligació" per a tots, però està molt lluny d'estar en connexió amb el desig de saber. Al mateix temps que la formació contínua es prefigura com a una "obligació", els coneixements i les competències que es forgen per l'experiència queden completament negats, sense valor, si no es poden reconduir en les normes establertes pel sistema de validació de les experiències, de conformitat amb el mercat del treball. Des de l'escola infantil a la formació contínua, passant per la universitat, no es tracta, com subratlla Anne Querrien, "de fabricar un home lliure de llegir qualsevol cosa, lliure de saber, lliure d'aprendre, sinó de tancar l'home en la passió de la reproducció, de sotmetre'l per l'obligació financera

i familiar que pesa sobre el seu consum del deure de treballar sempre millor i més. Es tracta de transformar el desig de saber, d'aprendre, en obligació de treballar, en obligació de desitjar treballar.”

El sistema educatiu s'assemblaria així cada vegada més a un sistema de control.

En una entrevista publicada en la revista *Futur Antérieur*¹⁴, Gilles Deleuze prefigurava una situació on l'extensió del camp de la formació permanent és la forma que pren una extensió dels dispositius de control: “Es pot preveure que l'educació serà cada vegada menys un medi tancat, que es distingeix del medi professional com un altre medi tancat, però que ambdós desapareixeran en profit d'una terrible formació permanent, d'un control continu que s'exercita sobre el treballador que és estudiant d'institut o l'ensenyament universitari. S'intenta fer-nos creure en una reforma de l'escola, mentre que és una liquidació. En un règim de control, no s'ha acabat mai amb res.”

La formació permanent obligatòria al llarg de tota la vida va aleshores a afegir-se a l'escola obligatòria, la ideologia de la qual era denunciada per Ivan Illich ja al principi dels anys 70¹⁵. Segons Ivan Illich, l'escola obligatòria no sols no redueix les desigualtats, sinó que contribueix a aprofundir-les, fent créixer la dependència respecte de la institució i reduint la confiança de les poblacions menys acomodades, dels pobres, dels immigrants, quant a la seua capacitat de “encarregar-se de la seua pròpia educació. [...] En el món sencer, l'escola nodreix a l'educació, perquè se la considera com l'única capaç d'encarregar-se'n.” llevant valor a allò del que les persones són capaces; adquirits els seus sabers fora de tota institució educativa, la institució crea persones dependents i les obliga així a passar per ella.

Però la societat sense escola de què ens parlava Ivan Illich és una societat sense aqueixa escola, l'escola tal com s'ha fet, una escola que nega un dret fonamental: “El d'aprendre, i no sols d'aprendre quelcom, sinó també d'ensenyar a algú més” (Isabelle Stengers)¹⁶. Una societat sense aqueixa escola no és una societat que ha liquidat l'escola, sinó una societat que la reinventa i com a dret. Reprenent el crit de Seattle, podríem dir: “Una altra escola és possible”. És aqueixa, certament, el primer ensenyament de Paulo Freire: una altra escola és possible; una

¹⁴ Gilles Deleuze, “*Le devenir révolutionnaire et les créations politiques*”:

http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=495

¹⁵ Ivan Illich, “*Deschooling Society*”, Per a la versió francesa: *Une société sans école*, Seuil, 1971.

¹⁶ Isabelle Stengers, “*Une école mutuelle: ça existe?*”, prefaci d'Anne Querrien, «L'école Mutuelle. Une Pédagogie trop efficace», *Les empêcheurs de penser en rond*, 2005.

escola que no produeca el menyspreu i la negació de si mateix; una escola que no eduque en la dependència, sinó en l'autonomia.

No som tots culpables, però en som tots responsables, deia Isabelle Stengers; i, si no som tots culpables d'aqueixa escola, podem ser tots un poc responsables de la seua reproducció exacta. La por de l'incert que pesa sobre tota experimentació contribueix certament a limitar les temptatives d'eixir dels camins trillats, allí on estem arrezerats, sense responsabilitats, segurs, si ens limitem a repetir posant atenció a no fracassar mai, si ens integrem perfectament en la norma. La por també de la relació, d'una relació amb els "deixebles" que no estiga marcada per la seua absència, que no estiga establerta sobre una concepció de l'aprenent com a recipient buit a omplir del saber-veritat detingut pel professor, i molt sovint allunyat del desig de sabers dels alumnes, dels seus qüestionaments. La por de reconèixer(-se): el mestre és ignorant. Però en el sentit propi de Paulo Freire, per a qui ensenyament i aprenentatge s'expliquen mútuament: "Qui ensenya aprén a ensenyar, i qui aprén ensenya a aprendre"¹⁷.

Aquesta por és el que Paulo Freire havia afrontat. Així escrivia Ivan Illich a aquest propòsit: "Conec un home que ha viscut aquesta por, aquesta reprovaçió de la societat enfront de possibilitats noves d'educació; vull parlar del professor Paulo Freire".

Assumir les nostres responsabilitats, com a docents, com a investigadors, com a intel·lectuals. Vaig llegir *Pedagogia de l'autonomia* en un primer moment davall d'aquest angle: el de la responsabilitat.

Cada una a la seua manera, les dues obres, *Pedagogia de l'autonomia* i *L'escola mútua*, ens parlen d'una altra escola, d'una altra concepció de la producció de sabers, d'una altra manera d'entendre l'educació. Cada una a la seua manera, i a partir de situacions geogràfica i històricament allunyades, ens parlen d'un aprenentatge. Un aprenentatge que no és només el de la lectura, l'escriptura, del càlcul i de la gramàtica, sinó també el de la confiança en si mateix i en els altres; com escriu Isabelle Stengers en el prefaci al llibre d'Anne Querrien, un aprenentatge de l'alliberament, segons la terminologia de Jacques Rancière, un aprenentatge de la llibertat i de l'autonomia, per reprendre les paraules i l'experiència pedagògica de Paulo Freire.

Paulo Freire havia posat en marxa un mètode pedagògic que permetia a analfabets familiaritzar-se amb l'escriptura i la lectura en unes 40 hores; però això a partir de les paraules que prenen sentit en la seua

¹⁷ Paulo Freire, *op.cit.* pàg. 41.

experiència, en el seu context social, paraules que s'expressen i que es forgen en les seues formes de vida. La seua eficàcia descansa també en el temps, curt, que pot permetre a molt grans masses de població eixir de l'analfabetisme. La seua eficàcia més profunda s'eleva d'una ètica i d'una política: restituir la confiança en u mateix, en la possibilitat d'actuar sobre el món que ens envolta. Contant la història de Paulo Freire, dels seus exilis, Ivan Illich parla, a més, de "paraules": "Paulo Freire es nega a treballar a partir de les paraules que educadors ortodoxos van definir per endavant com les úniques vàlides".

On es pensen aquestes paraules?

I és, a més, una història de paraules, aquella de la qual ens parla Jean-Yves Mondon¹⁸ a propòsit d'un debat en una ex-colònia francesa, actualment departament d'ultramar francès, La Réunion. El debat es planteja sobre la introducció de la llengua criolla en l'escola: "És notable que l'escola no siga pensada ni pels partidaris de l'exclusió, ni pels de la integració, a partir del crioll mateix, sinó que siga el contrari el que es produeixa. Dit d'una altra manera: s'admet poder agregar el crioll a una norma escolar, però no que el crioll tinga una normativitat pròpia, a la qual l'escola i altres institucions podrien ser agregades. Ningú no pareix preguntar-se el que podria ser una escola dissenyada des de l'interior mateix de la pràctica efectiva del crioll, des de l'interior de les formes de vides que corresponen a la parla criolla. Com seria una institució que emergiria del si mateix de la vida criolla? Quines serien les paraules per les quals el crioll anomenaria aquesta institució? Del si de quina pràctica aquest nom extrauria el seu sentit? Com serien, per exemple, una figura criolla del "professor" i una figura criolla de l'"alumne"? Són fins i tot figures possibles en les formes de vida constitutives del crioll i quin seria el preu que es pagaria per la seua introducció (o la seua no introducció) en aquestes formes de vida?"

Podem concebre, amb Henry Giroux, la teoria i la pràctica pedagògica de Paulo Freire com a discurs anticolonial i postcolonial¹⁹, en el sentit que la teoria i la pràctica de Paulo Freire operen almenys a dos nivells: "contra el llenguatge i les configuracions del poder domi-

¹⁸ Jean-Yves Mondon, "Le créole à l'école", Multitudes, núm. 14, 2003. http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=1184&cvar_recherche=Jean-Yves+Mondon

¹⁹ Henry Giroux: *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism*: <http://jac.gsu.edu/jac/12.1/Articles/2.htm>

«Paulo Freire i la política del postcolonialisme», en *Paulo Freire: un encontro crítico*, de Peter McLaren i Peter Leonard, CREC-Denes, Xàtiva, 2002, pàgs. 287-303.

nant que s'ocupa a aplicar la seua pròpia política apel·lant als principis d'objectivitat i de neutralitat²⁰; al mateix temps, positivament, com ho subratlla bell hooks²⁰, la teoria i la pràctica de Paulo Freire permeten adquirir un llenguatge, construir una identitat de la resistència. La Pedagogia de Paulo Freire com a política cultural, com a política que trenca la “cultura del silenci”, com a política dels sabers minoritaris que s'erigeixen contra el saber que s'imposa com a únic saber vàlid.

Miguel Mellino, etno-antropòleg argentí, intenta definir el sentit que pren el prefix “post” en la literatura postcolonial i escriu: “A mesura que avançava, jo m'adonava que el prefix post no havia de ser pres literalment. Posseeix significats molt diferents, es podria dir “metafòrics”. El post de postcolonial es presenta com a una altra provocació postmoderna, irònica i tràgica al mateix temps. Més que indicar una fractura o un allunyament clar en relació amb el passat, ací significa, en una espècie de retorsió epistemològica lyotardiana, exactament el contrari: la impossibilitat del seu avanç, donades les dinàmiques neocolonials que han caracteritzat la majoria dels processos històrics de descolonització formal. Simbolitza, així, la persistència de la condició colonial en el món global contemporani. Post pareix, doncs, la continuació d'anti, però amb altres mitjans²¹. El postcolonial pot així ser concebut com a un conjunt de pràctiques discursives (també) de resistència al colonialisme, a les ideologies colonialistes i a les seues formes contemporànies de dominació i de servitud²².”

La Pedagogia de Paulo Freire és un d'aqueixos altres mitjans possibles, una pràctica discursiva de resistència. En la perspectiva de Paulo Freire, l'educació dels oprimits, dels colonitzats, de les minories culturals ha de venir d'ells mateixos; aprendre vol dir, en primer lloc, alliberar-se de la “colonització de l'esperit”. Aprendre que se sap, fins i tot si no se sap que se sap. Aprendre que es té ja un saber, fins i tot si no s'expressa davall la forma (dominant i dominadora) del discurs abstracte i conceptual. Aprendre també que es pot aprendre més i d'una altra manera, que es pot enriquir als altres intercanviant els nostres sabers, que es pot ensenyar als altres i aprendre dels altres, que es pot produir altres sabers, altres representacions del món que escapen al relat mortífer de l'includible.

²⁰ “Bell hooks parla de Paulo Freire: l'home, l'obra”, en *Paulo Freire: un encontre crític*, de Peter McLaren i Peter Leonard, CREC-Denes, Xàtiva, 2002, pàgs. 239-252

²¹ Miguel Mellino, *La crítica postcolonial. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Meltemi, 2005

²² A. Tiffin & A. Lawson (ed.), *De-Scribing Empire. Post-colonialism and Textuality*, 1994.

S'ha criticat a Paulo Freire no haver definit el que és l'opressió. I no seria que la condició d'oprimit es defineix justament ja en la negació d'una cultura i d'un saber? L'oprimit, aquell a qui neguem tenir una història, a qui neguem tenir una cultura i un saber, a qui neguem tenir una història que ocorre en i pel món.

En un altre punt del món, en una altra època de la història, una escola per als pobres del primer món havia estat açada. L'escola mútua, experimentada a França durant el segle XIX, havia estat pensada en l'època de la Restauració com a escola per als pobres, per a retirar els xiquets del carrer i ensenyar-los sabers de base adaptats a la seua condició social. A fi de limitar les despeses, havia estat creat un sistema amb un feble efectiu de docents. Aquest sistema reposava en la constitució de grups de xiquets que aprenien junts, els uns amb els altres, quelcom que podria estar prop dels "cercles culturals" de Paulo Freire. Els que sabien, o que havien comprés, o que sabien fer, ho ensenyaven als altres. Una Pedagogia que havia demostrat ràpidament la seua eficàcia: els xiquets aprenien en tres anys el que estava previst en els programes escolars en estudis de sis anys. El desig d'ensenyar als altres (i el dret de fer-ho) feia que l'heterogeneïtat, en compte de ser un obstacle a l'avanç del grup, jugara un paper positiu, alimentant els intercanvis, així com la confiança en ells mateixos i en els altres. "Els valors associats a tal procés són –observa Isabelle Stengers– polítics, en el sentit que uneixen l'apropiació dels sabers amb l'exercici d'una cooperació que afirma l'heterogeneïtat com a un recurs, no com a un obstacle o una dificultat"²³. Això no obstant, encara que l'escola mútua proposava un mètode eficaç, amb tot va ser suprimida: en compte de formar una armada disciplinada de treballadors, aquesta escola pareixia més aviat educar esperits crítics, que aprenien massa i massa ràpid. "Aprendre massa ràpid corre el risc de fer aprendre massa. Fer de cadascú el mestre de l'altre en l'àmbit en què ell és superior a l'altre corre el risc de fer menysprear les jerarquies en vigor" escriu Anne Querrien, i hi afegeix: "treballant a il·lustrar el que Michel Foucault entenia per "dispositiu de poder"; és a dir, un conjunt d'interaccions socials, organitzades al voltant d'un equipament col·lectiu essencial en el procés d'introducció al treball industrial de la població. Havia mostrat, fa ara trenta anys, com l'escola primària era un d'aquests principals dispositius. Havia esbossat, doncs, els trets d'aquesta escola mútua, entrevista un instant com a un mitjà d'allò més eficaç de servitud a la disciplina del treball, i

²³ *Op. cit.*, pàg. 19.

rebutjada molt ràpidament, en menys de quinze anys, pels seus efectes col·laterals: la formació de contestataris i de militants²⁴.

En els mateixos anys, a saber, els anys 70, Paulo Freire escrivia: “L’alliberament autèntic, que és la humanització en marxa, no és una cosa que es pot dipositar en els homes. [...] És una praxi que suposa l’acció i la reflexió dels homes sobre el món per a transformar-lo. [...] En aquest sentit, l’educació alliberadora, concientizadora, no pot ja ser l’acte de dipositar, o de comptar, o de transferir o de transmetre “coneixements” i valors en els alumnes, simples pacients, sinó un acte cognitiu. [...] L’antagonisme entre les dues concepcions, una “bancària”, que està al servei de la dominació, l’altra, concientizadora, que està al servei de l’alliberament, prén cos precisament ací. Mentre que la primera necessàriament perpetua la contradicció educador/alumne, la segona realitza el seu avanç”.

Dues pràctiques, la de Paulo Freire i la de l’escola mútua, que tenen en comú el fet de ser eficaços des del punt de vista de la rapidesa de l’aprenentatge, però que condueixen a una altra concepció diferent de la qual portar l’escola. Dues pràctiques també que impliquen els docents, els treballadors culturals i cognitius en el que Gayatri Spivak anomena el “desaprenentatge dels seus propis privilegis”; desaprendre el seu propi privilegi significa, per a Gayatri Spivak, començar a tenir una relació ètica amb l’altre, aqueixa relació ètica que està en el centre de l’obra de Paulo Freire.

Entendre l’escola i la pedagogia en una perspectiva crítica ens porta a repensar l’escola en la seua relació estreta amb la societat, i amb la vida i les formes de vida que inventem.

Però ens porta també a qüestionar la relació entre escola, i, més en general, entre l’esfera de la producció de coneixements i l’economia.

Així, la reedició del llibre *L’escola mútua* prén tot el seu sentit si, amb Anne Querrien, concebem la necessitat hui de repensar el model pedagògic de l’escola en un context en què “el coneixement i el seu creixement són afirmats com els principals puntals, al mateix temps que els principals objectius del desenvolupament econòmic”²⁵.

Coneixements, economia i capitalisme

Al final dels anys 90, amb els meus col·legues del laboratori d’investigació Isys de la universitat Pantheon–Sorbonne, comencem un

²⁴ Anne Querrien, *op. cit.*, pàg. 25-26.

²⁵ Anne Querrien, *op. cit.*, pàg. 25.

programa d'investigacions al voltant de la hipòtesi del capitalisme cognitiu, volent significar amb aquest terme l'avanç històric del capitalisme industrial i el paper nou del coneixement en l'economia²⁶.

En un assaig publicat en 2003²⁷, considerava la hipòtesi del capitalisme cognitiu, fent atenció de captar els canvis més enllà de l'aspecte tecnològic: la novetat en la història del capitalisme no se sustentaria en un canvi tecnològic, i encara menys en un desenvolupament de les forces productives desigual en la història, neutre i ingenu. Si és veritat que la digitalització ha permès la circulació dels coneixements (científics, tècnics, culturals, artístics) desincorporats de tot dispositiu material (maquínic o humà) i molt més la materialitat de les xarxes maquíniques i humanes que les vehiculen, el sentit d'aquesta "no-incorporació" avança els aspectes estrictament tecnològics. La relació entre l'esfera de producció de coneixements i la de la producció de mercaderies que havia caracteritzat el capitalisme industrial resulta modificada. Irreductible a una noció d'economia del coneixement, el capitalisme cognitiu comportaria una autonomització de l'esfera de producció de coneixements respecte a la de la producció material, i faria de la primera una esfera d'acumulació capitalista en si mateixa. El que induiria, en conseqüència, a una ruptura fonamental en els modes de valoració dels capitals.

Hui dia, la tendència al pas de la patentabilitat de les aplicacions a la patentabilitat de les idees, la tendència, així mateix, a un allargament important de la duració de les patents d'una banda, i la multiplicació de les llicències de copyleft d'altra, així com la qüestió crucial del control dels accessos als coneixements, revelen l'abast d'aquesta ruptura (i d'un avanç necessari dels llocs i de la forma dels conflictes que la institueixen), ja que el pas cap a un capitalisme cognitiu comporta una revolució necessària en el règim de la propietat intel·lectual i en el concepte de propietat tal qual.

La hipòtesi del capitalisme cognitiu que va estructurar el meu treball era, així, la d'aquesta ruptura històrica: el capital no se sotmet ja (només) formalment a la ciència per a fer-la adient a la seua lògica d'acumulació, a les seues lleis de valoració a través el sistema de la fa-

²⁶ Vegeu en castellà, *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creacion colectiva, Traficantes de sueños*, 2004. Per a una literatura més llarga el siti de la revista Multitudes: <http://multitudes.samizdat.net/>

²⁷ Antonella Corsani: *Le capitalismo cognitif: las impasses de l'économie politique*, contribució a l'obra col·lectiva coordinada per C. Vercellone *Sommes-nous sortis du capitalisme industriel?*, La Dispute, 2003 (pp 55- 76).

brica i en un procés de producció de mercaderies per mercaderies. La seua valoració s'enfronta immediatament, i des del seu interior, a l'esfera de producció de coneixements. Dit d'una altra manera, la lògica industrial de la repetició basada en el treball de reproducció s'esgota. El que no vol dir que desaparega: no està ja en el centre de la valoració capitalista. No sols la relació entre ciència, tècnica i indústria no segueix un camí lineal, sinó, més fonamentalment, la relació entre acumulació dels coneixements i acumulació del capital no passa ja (o només) per la mediació de les mercaderies. Però encara, aquest gir revela també el fet que els coneixements en joc no són ja només aquells de científics, susceptibles de ser dirigits a les necessitats de la indústria i de la valoració del capital industrial. El capitalisme cognitiu tendeix a fer de tots els coneixements, siguen artístics, filosòfics, culturals, lingüístics o científics, el seu camp de valoració i dels llocs on aquests coneixements són produïts, les seues fàbriques. Així és allí on una nova relació es definiria entre capital i vida.

En un article escrit amb Maurizio Lazzarato²⁸, vam proposar parlar de passatge de la relació capital/treball a la relació capital/vida, que explicàvem en els termes següents:

Ens enfrontem a una acumulació capitalista que no es basa ja només en l'explotació del treball en el sentit industrial del terme, sinó en la del coneixement, de la vida, de la salut, del temps lliure, de la cultura, de les recursos relacionals entre individus (comunicació, socialització, sexe), de l'imaginari, de la formació, de l'hàbitat, etc.

El que es produeix i es ven no són només béns materials o immaterials, sinó formes de vida, formes de comunicació, estàndards de socialització, d'educació, de percepció, d'habitació, de transport, etc. L'explosió dels serveis està directament unida a aquesta evolució, i no es tracta ja exclusivament dels serveis industrials, sinó de dispositius que organitzen i controlen "formes de vida". Per a l'acumulació del capital, les diferències ètniques, religioses, culturals es converteixen en les mercaderies amb el mateix grau que la reproducció biològica de la vida. La vida i les seues diferències es converteixen en factors de valoració per a un capital sempre més nòmada.

La globalització que estem vivint no és només extensiva (deslocalització, etc.), sinó també intensiva, i es refereix també tant als recursos cognitius, culturals, afectius, comunicatius (la vida dels individus) com

²⁸ Antonella Corsani & Maurizio Lazzarato, "*Le revenu garanti como processus constituant*", *Multitudes*, núm. 10, 2002, pàgs. 178-179.

als territoris, els patrimonis genètics (humans, vegetals i animals), els recursos de la vida de les espècies i del planeta (l'aigua, l'aire, etc.). Aquest "posar a treballar" la vida per part d'un capital cada vegada més globalitzat, fet possible per les lògiques neoliberals, és generador d'inseguretat; però també ens obliga a situar-nos, sense poder prendre-ho, en la nostra "autonomia", com si ella ens fóra donada per un estatut o una professió (professor, investigador, artista, intel·lectual, etc.); hem d'aprendre la nostra autonomia aprenent a desaprendre els nostres propis privilegis. No es tracta, com deia Paulo Freire, d'anar a viure en les faveles, sinó de comprometre la nostra responsabilitat mentre fabriquem idees, sabers científics, aprenents, mentre fabriquem el sensible, mentre consumim.

En Marx, la reproducció, de l'espècie i de la força de treball, i més en general de la vida, és mantinguda fora de l'econòmic, com a treball improductiu i que no costa res, de la mateixa manera que l'economia política no es preocupa de l'explotació «gratuïta» dels recursos naturals del planeta.

En canvi, Marx analitza la relació entre acumulació de coneixements (científics) i acumulació del capital en el marc de la teoria de l'explotació (i de la llei del valor treball com a llei de major valor) i en la perspectiva de l'anàlisi de la dinàmica històrica del capitalisme. Per la subordinació de la ciència, la lògica del capital permet un desenvolupament sense precedents de les forces productives. Dient açò, Marx reconeix plenament al capital un paper històric determinant com a factor de progrés: la lògica d'acumulació del capital planteja en si mateixa les condicions per al desenvolupament general de la ciència i de la tecnologia. Segons Marx, el capitalisme va desenvolupar la ciència, i no sols la ciència com a coneixement abstracte de la natura, sinó la ciència en la seua prolongació, que és la tecnologia i que va permetre una acceleració excepcional del progrés tècnic.

En aquesta fase del capitalisme, que Marx defineix de la subsumpció real, el capital controla directament el procés de treball en la "producció de mercaderies per les mercaderies", però no pot més que subordinarlo de l'exterior, sense per això subsumir realment la "producció de coneixements pels coneixements". L'esfera de la producció de coneixement i l'esfera de la producció de mercaderies queden separades; la producció de coneixements "purs" queda fora del camp d'acció directa del capital, encara que pugua orientar els seus continguts. I, sobretot, els coneixements queden fora de l'anàlisi de Marx; són pro-

duïts en “llocs diferents” que Marx no analitza, ja que la seua anàlisi queda com una anàlisi del procés de treball en el cicle de la producció material.

Ara bé, és justament aquesta anàlisi de la relació entre capital i coneixement el que és problemàtic en Marx.

El problema tendeix a la visió progressista del capital: una visió, inscrita en la cultura positivista del segle XIX, que li fa creure en el poder alliberador del desenvolupament de les forces productives. El desenvolupament de les forces productives seria la prova, com ho denunciava Ivan Illich, que l’home arriba a aquest domini total de la natura. Seguint Marx, el marxisme haurà així contribuït, al seu pesar, a difondre la creença en la potència de l’home occidental, el mite del creixement infinit i a difondre en el món el desig de participar en aquesta croada imposant el relat totalitzador del progrés (occidental). La globalització neoliberal se sosté en açò també: l’extensió a escala mundial d’“un” concepte de progrés i d’economia, amb els seus corollaris, que són la infravaloració de les sabers menors, l’exclusió de qui no participa d’aquest “progrés”, ni d’aquesta “economia”.

La colonització, ací i pertot arreu, tant en el primer, com en el tercer món, és “colonització de l’esperit”.

Però podem prendre l’anàlisi de Marx des d’un altre punt de vista per a una lectura del present: el de la crisi com a crisi de la llei del valor. Com ho subratllava Claudio Napoleoni, les pàgines que Marx consagra en els Grundrisse (croquis) del capital i del desenvolupament de les forces productives són les úniques pàgines que presenten, d’una manera forta i contundent, la perspectiva de la fi del mode capitalista de producció, però en relació estreta, aquesta vegada, amb la llei del valor. La fi del capitalisme és vist ací com a crisi de la llei del valor, ja que, amb el desenvolupament de les forces productives, impulsada per l’antagonisme capital/treball i per la tecnologia capitalista, la creació de la riquesa no descansa ja més en el temps de treball, sinó en el nivell aconseguit per la ciència i per la tecnologia; per consegüent, el sobre-treball, l’explotació no serien més que una base miserable en relació amb aquesta nova base del valor –la ciència– que ha estat creada pel desenvolupament mateix de la gran indústria. És llavors el capital, la seua lògica d’acumulació, el que impulsa el procés d’acumulació dels coneixements i fa que el treball no siga ja més la font del valor i que el temps de treball deixe de ser la seua mesura; com a conseqüència, el valor d’intercanvi deixa de ser la mesura del valor d’ús. La fi del mode de

producció capitalista està, doncs, unit a les condicions mateixes del seu desenvolupament i és la crisi de la llei del valor la que amaga l’afirmació de l’Intel·lecte General: “El desenvolupament del capital fix indica fins a quin grau el saber social general, el coneixement, es va convertir en força productiva immediata, i, en conseqüència, fins a quin punt les condicions del procés vital de la societat han passat elles mateixes a estar sota el control de l’Intel·lecte General, i són organitzades conforme a ell.”

Aquestes pàgines que pareixen il·luminar tant la lectura del present i que podrien ser la introducció a un bon nombre d’obres sobre l’economia basada en el coneixement susciten almenys qüestions importants. Enfront de l’emergència del coneixement, la teoria del valor marxista no se sosté ja més. Però això no vol dir que el capitalisme haja arribat a la seua fi. Els fonaments per a una teoria del capitalisme cognitiu estan per construir i això a partir, molt probablement, i justament, dels “llocs diferents” dels quals Marx no ens parla.

Però en aquests “llocs” (l’escola, les universitats, els laboratoris d’investigació, els mitjans de comunicació, la indústria cultural, etc.) la teoria marxista de l’explotació no podrà bastar, ja que aquests llocs no estan travessats únicament per les relacions d’explotació, sinó també per les relacions de servitud i d’opressió. I ens farà falta una teoria del poder, irreductible a l’explotació.

Fins i tot acceptant la perspectiva analítica marxista estem molt obligats a pensar d’una altra manera, i a pensar a partir del coneixement. Ara bé, en Marx, el mode de producció és consubstancial al règim de la propietat dels mitjans de producció. En l’àmbit del coneixement el principi de la propietat ha constituït sempre un trencaclosques: el problema està unit tant a la inalienabilitat real de la propietat del subjecte productor com als drets del seu públic. En altres termes, no es podria operar aquesta “transferència” sense reduir el coneixement a una “mercaderia com les altres”.

Es pot considerar el coneixement una mercaderia com les altres? Es pot simplement considerar el coneixement com una mercaderia?

Que el coneixement no és un producte com els altres és afirmat per l’economia des dels anys 30. En 1962, Arrow²⁹ feia observar la dificultat per a la ciència econòmica d’integrar l’especificitat de la inven-

²⁹ Arrow, K. (1962) *Economic welfare and the allocations resources for inventions*, en *The Rate and Direction of Activity: Economic and Social Factors*; edició a cura d’R.R. Nelson, NBER, Princeton University (EUA), pàgs. 609-626.

ció, ja que es tracta d'un recurs "indivisible", "inapropiable" de manera privativa, i, per això, s'eleva a l'estatut d'un bé públic.

Però a més a més³⁰, les invencions i els coneixements s'oposen, fil per randa, i de manera molt més radical, a les mercaderies materials. Aquestes últimes són tangibles, apropiables, intercanviables, consumibles, mentre les primeres són intel·ligibles, inapropiables, no intercanviables, no consumibles. Els coneixements són béns gratuïts, però també indivisibles i infinits. Inapropiable significa que el coneixement, assimilat per qui l'adquireix, no es converteix per això en la seua propietat exclusiva i troba, fins i tot en el seu caràcter, compartida la seua legitimitat. Només les mercaderies materials impliquen necessàriament una apropiació individual, ja que el seu consum les destrueix, la qual cosa fa impossible el seu gaudi per algú més. Són "béns rivals": la possessió implica l'oposició dels qui els pretenen. No poden ser més que "meu o teu" i la temptativa de posar-los en comú es frustra sistemàticament enfront de la natura de l'objecte.

El fet que el coneixement siga no intercanviable es deriva del seu caràcter indivisible i "inapropiable". Nosaltres no podem intercanviar un coneixement contra un altre, ja que, en no ser divisible, el coneixement no coneix equivalent. En l'intercanvi econòmic, cadascú, com ens ho ensenya l'economia política, troba el seu compte, però alienant el que ell posseeix. En l'intercanvi de coneixements, qui els transmet no els perd, no se'n desfà socialitzant-los; ans al contrari, els seus valors augmenten organitzant la seua difusió i el seu repartiment. El concepte d'intercanvi, construït sobre la inclinació a intercanviar smithiana, és llavors inadequat per a donar compte de la comunicació de coneixements. La transmissió d'un coneixement no empobreix en res a qui la posseeix; al contrari, la seua difusió, en compte de "prescindir del seu creador", contribueix a augmentar-ne el valor. La invenció (i el coneixement) no és aleshores consumible segons els criteris establerts per l'economia política. Només l'intercanvi de béns materials porta a satisfer els desitjos pel "consum destructiu" dels productes intercanviats. El consum de coneixement no és destructiu, sinó creador d'altres coneixements a amplitud de difusió variable: la circulació es converteix en el moment fonamental del procés de producció.

Abans que béns públics, els coneixements constitueixen béns comuns. Els béns comuns no són només béns inapropiables, indivisibles

³⁰ Per a una anàlisi profunda vegeu Maurizio Lazzarato, *Puissance de l'invention, Les empêcheurs de penser en rond*, 2002.

i, aleshores, col·lectius com l'aigua, l'aire, la natura. Són creats i realitzats segons les modalitats que Marcel Duchamp utilitza per a parlar de la creació artística. L'obra d'art és, en efecte, a mitges el resultat de l'activitat de l'artista, i l'altra meitat, el resultat de l'activitat del públic, aquell que mira, llig, escolta. Les regles de "producció, circulació i consum" dels béns comuns no corresponen a les de la cooperació de la fàbrica i de la seua economia.

Els coneixements i la invenció, com a béns comuns, tenen dues propietats notables:

- 1) Se sostrauen a la lògica de la raresa i de la mesura econòmica, ja que, fins i tot, si poden acumular-se, substituir-se i destruir-se com les mercaderies, estan regides per lleis específiques;
- 2) el "intercanvi" no comporta un sacrifici, en el sentit econòmic del terme, sinó una "addició recíproca". Aquesta relació és "gratuïta", la qual cosa no significa que no coste res, sinó que el principi de funcionament de la memòria-eina de producció dels coneixements és "antieconòmic". Només un poder arbitrari —com el règim legal de la propietat intel·lectual— pot impedir l'ús públic dels coneixements adquirits. Aquest poder arbitrari introdueix un principi de raresa artificial, la funció del qual és antiprodutiva, ja que arriba així a esterilitzar la disposició col·lectiva de producció i la difusió dels coneixements.

Parlar d'economia del coneixement és, doncs, una aporia, ja que els coneixements són antieconòmics: "L'economia del coneixement té, llavors, vocació de ser una economia de la posada en comú i de la gratuïtat, és a dir, el contrari d'una economia. És aquesta forma de comunisme que revist espontàniament el medi científic. El "valor" d'un coneixement es mesura no en diners, sinó per l'interés que suscita, la difusió que rep. En el fonament de l'economia capitalista del coneixement es troba, doncs, una antieconomia, en la qual la mercaderia, els intercanvis mercantils, la preocupació de fer diners no està de moda. El valor d'intercanvi no és la mesura de la riquesa, ni el temps de treball"³¹.

Però fer la hipòtesi d'un món pacificat de l'intercanvi—producció infinita de coneixements per tots, a tots i amb tots és un reclam, ja que això pressuposa l'absència del que està en totes parts, el que s'anomena el poder. L'escola, la universitat, les laboratoris d'investigació, els

³¹ André Gorz (entrevista amb), *L'écologie, une éthique de la libération*, Ecorev, núm. 21, tardor—hivern 2005-2006: http://ecorev.org/article.php3?id_article=449

mitjans de comunicació, les indústries culturals, els gabinets d'experts poden aleshores ser pensats com els "llocs" del capitalisme cognitiu, i aquest com a sistema de tancament dels comuns (Vandana Shiva³²).

Llocs que no estan fora del poder. "El marxisme –deia Gilles Deleuze en el seu diàleg amb Michel Foucault– ha determinat el problema en termes d'interés (el poder és detingut per una classe dominant definida pels seus interessos). De colp, ens ensopeguem amb la qüestió: com és possible que persones que no tenen tant d'interés segueixen, esgoten estretament el poder, en mendiquen una parcel·la? És, potser, perquè en termes d'inversions, tant econòmiques com inconscients, l'interés no és l'última paraula: hi ha inversions de desig que expliquen que es pugui, si cal, desitjar, no contra el seu interès, ja que l'interés segueix sempre i es troba allí on el desig li posa, sinó desitjar d'una manera més profunda i difusa que el seu interès"³³. Aquests "llocs" del capitalisme cognitiu poden llavors ser pensats com a llocs de disposicions singulars entre interès, desig i poder.

ENTRE L'ECONOMIA I LA POLÍTICA

"La ideologia fatalista i inmovilitzadora que anima el discurs neoliberal recorre lliurement el món. Amb aires de postmodernitat, insisteix per a convèncer-nos que no podem res contra la realitat social que, d'històrica i social, passa a ser o esdevenir "gairebé natural". De frases com "La realitat és així mateix, què podem fer-hi?" o "La desocupació en el món és una fatalitat de la fi del segle" expressen el fatalisme d'aquesta ideologia i la seua indiscutible voluntat immobilitzadora."³⁴

Aquesta frase de Paulo Freire, extreta de *Pedagogia de l'autonomia* i publicada en quarta de coberta de l'edició francesa, em parla directament, ja que m'implica immediatament com a professor–investigador, però en una disciplina, l'economia, que és la que contribueix en gran manera a la construcció del discurs fatalista. La ideologia fatalista, contra la qual s'alçava la veu de Paulo Freire, estén la seua influència immobilitzadora a través del discurs econòmic. Cap discurs "científic" coneix una difusió semblant en la vida quotidiana de tots. La presumpta llei de l'oferta i de la demanda pareix, no obstant, inscrita en

³² Vandana Shiva, *L'enclosura des comuns*, extrets traduïts per Didier Muguet i publicats en *Ecorev*, núm. 16, 2004: http://ecorev.org/article.php3?id_article=249

³³ Michel Foucault y Gilles Deleuze, "Les intellectuels et le pouvoir", en *L'île déserte et d'autres textes*, Minuit, 2002, pàg. 297.

³⁴ Paulo Freire, *Pedagogie de l'autonomie*, ERES, pàg. 37. (*Pedagogia de l'autonomia*, CREC-Denes, Xàtiva, 2002.)

els gens humans. Fàbrica d'alternatives infernals, el discurs econòmic està en la primera pàgina en la premsa, present en tots els informatius televisats. El vell adagi malthusià torna: N'hi ha MASSA.

Si els progressos tècnics han remés la crisi que Malthus prefigurava analitzant la dinàmica demogràfica en relació amb la progressió de la capacitat productiva agrícola, aquests mateixos progressos deixen aparèixer ara un excés de aturats. I haurem oblidat ràpidament que la categoria desocupació és una invenció de la història i va ser per la invenció de l'assalariat³⁵.

Un doble procés caracteritza les economies occidentals i implica igualment les economies de l'Est i del Sud: una assalariació creixent i, al mateix temps, una flexibilització de les ocupacions amb, com a conseqüència, una precarització de les condicions de vida, una pauperització en l'interior mateix del treball assalariat. El treball assalariat, encara que s'impose a tots, està lluny de ser aqueixa garantia d'accés a un nivell de vida decent. La progressió del treball assalariat per tot el món accelera l'enfonsament de què parlava Ivan Illich, de la pobresa cap a la pobresa moderna, feta de dependències creixents, fins i tot del treball assalariat.

D'aquest doble procés d'assalariació i de flexibilització emergeix una multiplicitat d'"anormals econòmics": els que no són ocupables, les assistides, els inactius, els minusvàlids, els sense qualitats = sense titulació professional, els no aptes, els vells, els malalts, els aturats, els precaris, els estudiants, els investigadors que no troben sabers que vendre en el mercat dels coneixements, els falsos artistes o els artistes sense títols, els immigrants amb papers o sense, els treballadors del sexe. Una massa que no constitueix un espai lliu, sinó un espai estriat, format per relacions complexes de gènere, sexe, raça, ètnia, edat, etc. Es tracta de tantes singularitats heterogènies que, cada una, a la seua manera, no responen al manament "cal ser un bon treballador capaç". Es tracta del que es podria denominar, parafrasejant Judith Butler, els "fracassats econòmics".

Com desplaçar els sabers dominants que estigmatitzen els "fracassats", els "anormals econòmics" i els classifiquen en la categoria del "supernumerari"?

³⁵ "Lluny de ser una forma natural que sols els progressos de la ciència, econòmica i social haurien permès, tardanament descobrir, l'atur és, al contrari, una categoria històrica i social, por tant, susceptible de transformacions més o menys amples" Robert Salais, "La flexibilité économique et la catégorie "chômeurs": quelques enseignements de l'histoire" en *Les sans-emploi et la loi hier et aujourd'hui*, Calligrammes, París, 1988.

Massa, massa nombrosos són els intermitents de l'espectacle, diu la patronal francesa; massa nombrosos són els intermitents, repeteixen certs sindicats obrers; massa intermitents, diuen els experts; massa intermitents, massa companyies de teatre, afegeixen els polítics. I és la gestió política d'un excés la que ha fet nàixer al juliol del 2003 a un moviment social de gran envergadura i de gran abast, també per la seua durada, però encara més per les formes de què s'ha dotat.

Què és un intermitent de l'espectacle? "Fabricant del sensible". Un intermitent de l'espectacle és un assalariat amb ocupació discontinua, amb empresaris múltiples, amb remuneracions variables segons els projectes i les empreses. Des dels anys 60, aquests assalariats, "que no són com els altres", s'han beneficiat d'un règim de prestació de desocupació d'"excepció", en el sentit que la flexibilitat relativa a les condicions d'obertura dels drets a la prestació de desocupació permetia assegurar a un número creixent de persones la continuïtat de renda en situació de discontinuïtat radical de l'ocupació.

Aquest "nombre creixent" és concebut pel poder (estatal, però tant per la patronal, com per certs sindicats obrers) com a "supernumerari", un nombre que excediria l'equilibri "normal" del mercat entre l'oferta i la demanda de béns culturals, (però faria falta ja, més aviat, parlar de béns de la indústria de l'espectacular). Una visió acomodada per als productors de les "veritats econòmiques". El "supernumerari" té un cost: el dèficit de finançament de les assegurances de la desocupació.

La posada en qüestió del seu règim específic de prestació de desocupació pesava ja com una amenaça real, però no és sinó a la firma del protocol de reforma que un moviment de gran envergadura va nàixer. La seua força resideix en la seua durada –en el moment en què escric hi és encara, en lluita– i en el fet d'haver adoptat una forma organitzativa, la coordinació, molt allunyada de les estructures de les organitzacions jerarquitzades³⁶. La seua força descansa també en el fet d'haver tingut en compte les subjectivitats múltiples que ho componen. Lluny de constituir una homogeneïtat des del punt de vista dels oficis, de les competències, de les pràctiques de treball, la intermitència recobreix un camp també vast, que va del tramoïsta a l'autor compositor, del realitzador a l'administrador, etc. Els modes d'existència, les trajectòries de vida, les pràctiques de treball, les sensibilitats, les subjectivitats im-

³⁶ A diferència d'altres organitzacions nascudes els anys 1990 y 2000, y que no tenen una estructura jeràrquica, la coordinació no té ni tan sols portaveus, qualsevol pot ser-ho.

plicades en el procés de fabricació de béns “culturals” són heterogenis. El que fa que la constitució d’un nosaltres no es done, és justament una construcció problemàtica i apassionant.

Més que com a imbricació del temps de vida i del temps de treball, la intermitència pot ser pensada com a “zona fronterera” entre l’ocupació i la desocupació. Un lloc més enllà de l’ocupació i de la desocupació des d’on interrogar tant el sentit com els continguts del treball. Una zona fronterera com a espai d’experimentació de formes de vida que es nodreixen de la hibridació d’espais—temps dins/fora de l’ocupació³⁷. Supernumerari és llavors l’expressió d’una fuga d’un treball “normalitzat”, els continguts i el sentit dels quals se’ns apareixen cada vegada menys evidents, cap a les “zones de frontera”, ja que no es tracta només d’una fuga del treball assalariat, sinó també del compromís en la recerca d’un “sentit”, del compromís en un esdevenir diferent d’u mateix i d’allò que produïm.

Però la història del moviment dels intermitents és també la d’un «peritatge» permanent, que implica una reflexió sobre la política dels sabers i planteja la relació sabers minoritaris/sabers majoritaris com a problema³⁸.

Aquesta experiència de moviment constitueix, en certa manera, el lloc d’una disposició singular de la problemàtica dels “sabers minoritaris”, o bé de la política dels sabers, i d’una lluita pels drets socials, però també el lloc d’emergència de desitjos de reinventar els espais múltiples de la vida.

Aquesta disposició passa pel tipus de gestió absolutament particular que adopta aquest moviment des dels primers dies de la seua constitució. Per a intentar sintetitzar en algunes paraules aquesta gestió, arreglegue dos títols importants de les seues iniciatives: “Hem llegit el protocol”, “Tenim una proposició a fer-los”.

El protocol de reforma es va llegir col·lectivament, com es llegiria a continuació tots els informes dels “experts”, i es confronta amb les “pràctiques d’ocupació” i amb les “pràctiques de treball” d’uns i d’altres per tal de mesurar les conseqüències de l’aplicació. El saber—veritat instituït que fa la llei es confronta amb els sabers d’aquells sobre els quals se suposa que aquesta llei actua. És mitjançant un procés de posada en comú d’experiències i de competències de la majoria que el

³⁷ En el número 17 de la revista *Multitude* un dossier de “L’intermittence dans tous ses états” (*La intermitència en todos sus estados*)

³⁸ Un dossier del núm. 20 de la revista *Multitude* fou consagrat a la qüestió del peritatge.

protocol de reforma es critica no sols per les desigualtats de tractament que engendra i les exclusions que produeix, sinó també per la seua inadequació a les pràctiques d'ocupació i de treball concretament i fortament heterogènies, de les quals tenen coneixement adquirit per la seua vivència aquells a qui es refereix. Si més no, un resultat desconcertant: la reforma no indueix les economies esperades que l'han justificada. El que aleshores es desvela és el sentit polític de les reformes econòmiques portades davall el lema de “És necessari! ”: operar una refundació de la política social. No es tracta tant de dispositius de transferències de rendes com de dispositius de capitalització, segons un principi de seguretat individual. Es tracta de crear les condicions d'existència del mercat, el mercat com a regulador econòmic i social. L'antic sistema d'indemnització, que limita la incertesa inherent a les pràctiques d'ocupació discontinües i assegura certa continuïtat de renda al llarg de l'any, constituïa una eina poderosa perquè la flexibilitat siga reapropiada pels intermitents com a mobilitat elegida; constituïa una eina de resistència als processos de desvaloració del treball i de pauperització dels treballadors, però, també, alliberava de la influència de l'ocupació i obria així altres possibles, altres fabriques del sensible i també altres temporalitats de la vida: tirar el rellotge, retrobar el temps³⁹.

L'experiència del “peritatge” en el si del moviment dels intermitents és d'una gran riquesa i ha permès desplaçar el combat cap al terreny mateix de la producció del saber-poder, sobre el que Foucault anomenava els “règims de veritat”. Isabelle Stengers subratllava l'aportació específica d'aquest moviment: no es tracta només d'haver-se apoderat del peritatge, sinó d'haver desvelat la lògica de les reformes imposades en el nom de “Sou massa nombrosos, és necessari”. Els intermitents han desvelat la lògica comptable que basa les polítiques neoliberals: fabricar els dèficits i utilitzar les poblacions com a variable d'ajustament. Pareix llavors que “el sentit de l'és necessari [...] remet no a una necessitat que tots haurien de reconèixer, sinó més aviat a una operació global de redistribució de les relacions entre estat i capitalisme”⁴⁰.

“Tenim una proposició a fer-los» és el segon moment, la segona etapa del “peritatge”: no es tracta només de dir “no” a la reforma; aquesta no és la defensa conservadora del passat, és l'ocasió d'elaborar un

³⁹ En “*Tools for conviviality*” (1973) , Ivan Illich escrivia: “L'ús del rellotge es generalitza i, amb ell, la idea de la “manca” de temps. El temps esdevé diners: he guanyat temps, em queda temps, com el gastaré?”

⁴⁰ “*Le défi de la production de l'intelligence collective*” entrevista realitzada per Andrée Bergeron, en *Multitudes*, núm. 20, 2005.

“nou model” de prestació de desocupació per als assalariats en l’ocupació discontinua a partir d’una representació construïda col·lectivament des de les “condicions necessàries” perquè de les pràctiques de treball i altres formes de vida –sostretes a les obligacions de la flexibilitat de l’ocupació– siguin possibles. Lluny de pretendre la seua universalitat, el “nou model” es presenta com una “base oberta”, apropiable, adaptable que segueix criteris “locals” propis de les diferents pràctiques.

La batalla pels drets socials, pré n ací el sentit d’una batalla per a protegir, val a dir per ampliar, aquesta zona de frontera entre l’ocupació i la desocupació que és la intermitència. El nou model opera un desplaçament de la lògica binària ocupació–desocupació. No prefigura ni un tot dins (ocupació permanent) ni un tot fora (una prestació universal). Vol garantir les condicions per a poder «fer» i fer una altra cosa, i d’una altra manera. Desplaça la centralitat del treballador i a fortiori del treball assalariat, sense pretendre destruir l’assalariat desestabilitzant-lo fins al punt que no pugja ja ser la “norma” que s’imposa a tots. El nou model articula una renda d’activitat i una renda social pensada no en una lògica de seguretat individual ni assistencial, sinó mutualista. Utilitza el “dins” (les institucions culturals i de mercat), i el “fora” (llocs d’experimentació fora d’aquestes mateixes estructures normalitzadores de l’estètica i dels continguts culturals). En altres termes, aquest nou model es configura com a «condició necessària» per a poder “fer”, i “fer d’una altra manera” tant creacions artístiques com la seua pròpia vida sostreta al temps de l’ocupació i als capritxos del mercat, a la llei del capital. Es prefigura com a ventall prou ample perquè cadascú pugja triar les seues formes de mobilitat i les seues pràctiques de l’activitat.

Uns investigadors, i jo entre d’ells, ens hem unit al moviment. No hem plantejat la idea del peritatge col·lectiu, ja que ja estava allí com a constitutiu del moviment. El treball d’enquesta que hem portat a continuació, per a i amb els intermitents, en qualitat d’investigadors universitaris, s’inscriu en la continuació i com a continuació d’un peritatge col·lectiu ja començat.

I no és certament la figura de l’intel·lectual universal, que es podria definir amb Foucault: “Un mestre de la veritat i de la justícia... representant de l’universal”, la que podria definir la nostra presència en el moviment. Com a investigadors hi ha quelcom que “ens manté junts” amb els intermitents de l’espectacle; aquest quelcom té en part a veure amb les “zones de fronteres” (entre un contracte i un altre, pel que fa als investigadors precaris; entre l’ensenyament i la investigació per

als estables; però, més encara, entre disciplines, entre els murs tancats de les universitats i el seu exterior), però, abans que res, és el fet que les pràctiques de producció de saber experimentades pels intermitents ens qüestionen directament com a fabricants de “sabers”, professionals de la universitat, i, especialment, en l'àmbit de les ciències socials. I és en l'experiència de la coproducció on les nostres pràctiques es transformen, on les nostres categories es metamorfosen, que els nostres esquemes interpretatius es transformen. Paulo Freire escrivia: “No hi ha ensenyament sense investigació ni investigació sense ensenyament. Aquestes accions com a execucions de la praxi es troben imbricades”; com a investigador hem estat presos en aquesta imbricació, però en un sentit doble. Investigàvem i apreníem, ensenyàvem i érem educats.

El que ens manté junts és també el fet de saber que escapar de la precarietat, beneficiar-se d'una garantia de renda, no és la garantia que podem “fer” i “fer d'una altra manera”, que, a més a més, són necessàries eines de producció i de difusió. Però encara més, el que ens manté junts és també el fet que nosaltres som tots, i cadascú a la seua manera, productors de sabers, de símbols, d'informacions, de relacions, de cultura. Que podem també ser coproductor de la cultura que contestem, formar part del mateix sistema de poder.

Com a intel·lectuals compromesos, sabíem a ciència certa que les masses no necessiten dels intel·lectuals per a saber. Elles ho saben i ho diuen fort i alt, “però hi ha un sistema de poder que ratlla, prohibeix, invalida aquest discurs i aquest saber [...] El paper de l'intel·lectual –escrivia Foucault– no és ja el de situar-se “un poc davant o un poc al costat” per a dir la veritat muda de tots; és més aviat lluitar contra les formes de poder, allí on és, al mateix temps, l'objecte i l'instrument: en l'ordre del “saber”, de la “veritat”, de la “consciència”, del “discurs”⁴¹.

Foucault parlava de l’“intel·lectual específic” en oposició a la figura de l'intel·lectual universal, per a donar compte de “un nou mode de relació entre la teoria i la pràctica”⁴². Però en aquesta experiència que és la nostra, el nou mode es defineix també per les figures implicades: el que es podria dir amb Foucault els intel·lectuals específics i els “interessats”. Lluny de donar-se per suposada, la producció de “relacions transversals de saber a saber” entre “intel·lectuals específics” e “interessats”,

⁴¹ Michel Foucault y Gilles Deleuze, “*Les intellectuels et le pouvoir*”, en *L'île déserte et d'autres textes*, Minuit, 2002, pàg. 290.

⁴² “*La fonction politique de l'intellectuel*”, en *Dits et Écrits, II*, 1976-1988, pàg. 109

com a experts –en el sentit de “els que tenen l’experiència”– és un desafiament quotidià: mantenir lluny el risc tant del retorn de la figura de l’“expert reconegut”, o pitjor encara, de l’“intel·lectual universal”, com el de la ideologització romàntica de les minories o dels “interessats”.

Està sempre present el risc de caure en una aproximació romàntica, naturalista/essencialista dels “interessats” i idealista del saber del qual serien portadors; una espècie d’idealització d’un saber que seria “pur”, “ingenu”, “nu”, “independent”, com si aquests sabers no estiguessin ja travessats per representacions i visions, com si el fet de veure no exigira aprendre a veure, i “aprendre a veure amb l’altre sense entendre veure en el seu lloc”⁴³.

Des d’una perspectiva crítica del saber hegemònic i de la seua pressumpta objectivitat, és gran el risc de caure en un relativisme absolut o bé en una posició que, idealitzant el saber dels interessats, acaba per caure en una aproximació segons la qual només la identitat produiria la ciència.

Són les epistemòlogues, les científiques i les filòsofes feministes les qui han enfocat l’objectivitat i la universalitat del saber com a problema, les qui han demostrat també que aquesta no és la identitat que produeix la ciència, sinó més aviat el posicionament crític.

“L’objectivitat feminista –escrivia Donna Haraway– significa simplement sabers situats», però els sabers dels “interessats” no són immediatament sabers situats. “El saber situat –observa Beatriz Preciado rellegant Donna Haraway– no constitueix una transgressió que ve dels marges de la normalitat”⁴⁴.

“L’objectivitat feminista té a veure amb localitzacions circumscrites i sabers situats, no amb la transcendència i l’escissió subjecte/objecte. Ens permet aprendre a respondre del que aprenem a veure” [...] “Escriu –afegeix Donna Haraway– per a sostindre polítiques i epistemologies unides a un lloc, a un posicionament, a una situació, en els quals la parcialitat és la condició perquè les nostres proposicions de saber racionals siguen enteses.”

“Els sabers situats com a pràctiques de l’objectivitat subalterna enfront de les autoritats científiques universals i dels relativismes culturals”, escriu Beatriz Preciado. L’objectivitat com a pràctica que privilegia la contestació, la deconstrucció, la construcció apassionada,

⁴³ Situated Knowledges. The Science question in Feminism. 1991, <http://www.hsph.harvard.edu/rt21/concepts/HARAWAY.html>

⁴⁴ *Op.cit.*

xarxes de relacions que cobreixen el món i que inclouen l'habilitat de traduir parcialment els coneixements entre comunitats molt diferents i diferenciades en termes de poder, diria Donna Haraway.

Ja que la impossibilitat de recomposició d'un subjecte "universal", o d'una figura paradigmàtica (el precari, el treballador cognitiu, per exemple), la impossibilitat de totalitzar la crítica, "no implica –com ho subratlla encara Beatriz Preciado– la impossibilitat d'una aliança local de les multiplicitats; molt al contrari, una aliança menor no existeix més que en la multiplicitat de l'enunciació, com a tall transversal de les diferències [...] Es tracta –afegeix ella– d'inventar "polítiques relacionals", estratègies d'interseccionalitat política que desafien els espais d'"encreuament de les opressions". La política dels sabers situats pot llavors ser pensada com a «política dels sabers que connecta diferències, que estableix aliances rizomàtiques en la discontinuïtat i no en el consens, una política feta de "xarxes de posicionaments diferencials" seguint la terminologia de Chela Sandoval⁴⁵. "Fabricar una intel·ligència de l'heterogeni com heterogeni, on cada terme és l'ocasió perquè l'altre experimente la seua posició un poc d'una altra manera"⁴⁶.

És el que hem experimentat en aquesta experiència local el que ens ha permès de produir un saber que no serà mai més que parcial, i, per la seua parcialitat, objectiu.

Nosaltres no hem descobert una "veritat", sinó desvelat les regles mitjançant les quals els sabers que institueixen la llei, en la seua parcialitat, poden erigir-se com a veritat. Nosaltres hem deconstruït en un punt la ideologia fatalista.

La dimensió política d'aquest moviment es mesura menys pel que ha guanyat o no a curt termini, que pels desplaçaments que ha operat i per les metamorfosis que l'experiència col·lectiva ha produït en cadascú.

La validesa dels resultats del nostre peritatge ciutadà ha estat contestat per alguns sota el lema de la no-neutralitat, que havíem previst, com a investigadors, per la nostra implicació en la coordinació dels intermitents.

"Ningú –escrivia Paulo Freire– no pot estar al món, amb el món i els altres i romandre neutre. Jo no puc estar al món sense banyar-me, observant simplement la vida"⁴⁷.

⁴⁵ «*Methodology of the Oppressed*», University of Minnesota Press, 2000.

⁴⁶ F. Pignarre, I. Stengers, op. cit., pàg. 152.

⁴⁷ Paulo Freire, op. cit., pàg. 91.

Desbordaments i reversions populars, en moviment*

Tomás R. Villasante, membre del CIMAS i d'una xarxa de grups i seminaris que debaten sobre els processos comunitaris i de transformació social

83

En les ciències socials com en les naturals avancem per generalització d'algunes experiències que resulten interessants a petita escala. La pròpia natura en els seus processos evolutius està provant contínuament solucions alternatives davant els fenòmens que li esdevenen, i quan troba una bona solució que encaixa en diversos aspectes, aquesta es generalitza amb certa rapidesa. Clar que per a l'evolució natural allò de certa rapidesa és el temps d'unes quantes dècades o segles. En açò els humans ho podem fer millor, i passant d'una generació a una altra, podem aprendre del que fem a escala local per adequar-ho a moltes altres situacions de manera més creativa i complexa. Aquesta lògica és la que ens ha dut a treballar en el fet comunitari no només per resoldre casos concrets amb problemes més o menys aguts, sinó per transformar l'estructura d'una societat que en general no ens agrada. En la natura com en el fet social molts no veiem que hi haja una teoria que ho explique tot, més aviat ens sembla que hi ha construccions pràctiques, i reflexions sobre elles, que ens fan anar avançant. Tant en l'enteniment com en la transformació, alhora dels problemes que ens sorgeixen.

En les darreres dècades hem après en una xarxa de grups que treballem el fet local, el comunitari, alguns plantejaments de fons que ens estan servint per a fer salts creatius, i no només en el terreny local. És el que volem posar aquí a debat, i si és possible a experimentació. Encara que posarem en un quadre de 12 posicions practicoteòriques nombrosos autors, el punt de partida d'aquests grups que som a la xarxa és des de les nostres experiències. Ens trobem amb diverses metodologies a partir dels camins pràctics en els quals estem als barris i amb els moviments, ONGs, ajuntaments, etc. amb els quals treballem. Estem aprenent amb les experiències d'Equador, Perú, Xile, Brasil, Canàries, Andalusia, Madrid, País Basc i Catalunya. En cada lloc hi ha equips que estan fent treballs comunitaris, o en general de tipus social parti-

* Traducció: Maria Sirera Conca.

cipatiu, i que reflexionen mitjançant “postgraus” o “escoles de ciutadania”, dels quals està eixint una col·lecció de llibres que va pel número 8, una dècada de Jornades Internacionals, pàgines web, etc. Els quadres d’aquest escrit són per retroalimentar aquestos debats i aquestes pràctiques, i per animar a fer els salts creatius que volem proposar per tal de transformar les situacions en què vivim.

En alguns grups les referències metodològiques s’han centrat en Paulo Freire i les “pedagogies populars”; en altres en la IAP, “investigació (acció) participativa” de Fals Borda; o en altres casos en la “coinvestigació activista”; o en la “planificació estratègica situacional” (PES) de Carles Matus; o en els DRP, “diagnòstics rurals participatius”, etc. El que aquí pretenem és una articulació de totes aquestes metodologies i d’algunes més, amb les seues diferències i amb els seus elements més creatius, perquè cadascú pugua escollir fer la seua pròpia combinació, i no quedar-se bloquejat en només una de les aportacions, encara que siguin tan interessants tal i com se’ns presenten. Per descomptat aquesta és una de les possibilitats; la que estem fent alguns des de les nostres pràctiques i reflexions, no vol ser res més que un referent en debat amb altres. Sols mostrar que hi ha possibilitats de fer alguns salts creatius a partir d’alguns moviments pràctics i de reflexió en comú sobre ells i sobre algunes aportacions teòriques.

Al quadre van apareixent, des dels anys 70 fins a l’actualitat, les epistemologies i metodologies que ens han anat nodrint en l’ordre en què hem anat aplicant-les. I a les columnes van apareixent els àmbits o ones d’aplicació principal, des d’allò personal i grupal més “micro” fins al fet comunitari i el més “macro” d’una societat. Hi ha una pluralitat d’autors, tant els molt reconeguts com altres més domèstics, i amb els quals per ser vius encara podem establir debats. He procurat també donar major visibilitat a una sèrie d’autores i no només als autors masculins més reconeguts, que a més a més cobresquen les distintes aportacions científiques. També he procurat barrejar les aportacions de ciències naturals amb les socials, les aportacions socialistes amb les llibertàries, les més basistes amb les més erudites, etc. Les 12 posicions de referència tenen diferent grau de concreció, perquè és com ens han anat arribant i nosaltres utilitzant-les.

El que es presenta és un quadre que pot servir tant per a distingir-les com per a conjugar-les, i que ens serveix per a arribar a 6 salts creatius que volem proposar. Però cadascú pot construir el seu propi esquema de referència, amb autors més locals, d’altres tradicions científiques, militants o artístiques, etc. Així ho hem fet en alguns seminaris d’“escoles de ciutadania” tant a Brasil com a l’Uruguai, i convidem

tothom que es construesca el seu propi quadre d'influències i el discuteix amb les seues amistats o companyia participadament.

DISTINCIONS I ARTICULACIONS, entre aportacions pràctiques i teòriques rebudes en les darreres dècades, per a la construcció de la Sociopraxi, en diverses ones d'implicació.

ONES	En l'Ona Curta: persona-grups, POSICIONA- MENTS DIALÒ- GICS	En l'Onda Mitja: grups-comunitats, HOLOGRAMES MICRO-MACRO	En l'Ona Llarga: comunitats-socie- tat, DEVOLUCI- ONS CREATI- VES
FASES	(barrejant Sòcrates, Freud, Von Foerster, etc.)	(barrejant la Deessa Terra, Einstein, V. Shiva, etc.)	(barrejant Lao Tse, Marx, Bajtin, etc.)
PRIMERS DESBOR- DA MENTS PRÀCTICS (anys 70-80) Tallers i tro- bades parti- cipatives.	Front als "analistes instituits", ANALITZA- DORS SITUACI- ONALS INSTI- TUENTS, De la Socioanàlisi Institucional (G. Debord, R. Lourau, F. Guattari, I. F. de Castro, etc.)	Front a les "distàncies subjecte-objecte", ESTRATÈGIES SUBJECTE-SUB- JECTE, de la Investigació (Acció) Participativa (K. Lewin, O.F. Borda, C. R. Brandao, Col·lectiu IOE, etc.)	Front a "veure, jutjar, actuar", IMPLICACIÓ ACCIÓ-REFLE- XIÓ-ACCIÓ, de la Filosofia de la Praxi (A. Gramsci, A. Sánchez Váz- quez, M. Sacristán, Barnet Pearce, F. F. Buey, etc.)
PER A DO- NAR SALT S PER LA COMPLE- XITAT (anys 80-90) Sociodrames, Sociogrames, i Tetralemes, etc.	Front a "lleis i èti- ques exemplars", ESTILS CO- OPERATIUS I TRANSDUC- TIUS, del Paradigma de la Complexitat (Von Foerster, H. Ma- turana, L. Margu- lis, F. Capra, etc.) 1. TRANSDUC- CIONS	Front a "les estructu- res del poder", ESTRATÈGIES AMB CONJUNTS D'ACCIÓ, de les Teories de l'Anàlisi de xarxes (N.Elias, E. Bott, E. Dabas, L. Lom- nitz, T. R. Villasante) 2. CONJUNTS D' ACCIÓ	Front a "simplifi- cació de la dialèc- tica", PARADOXES I TETRALEMES, de la Crítica Lin- güística Pragmàtica (Bajtin, J. Galtung, F. Jameson, J. Ibáñez, G. Abril, etc.) 3. TETRA-PRAXI

<p>CONS-TRUCCIÓ D'ESQUEMES COLLECTIUS</p> <p>(anys 90-00)</p> <p>Fluix-Grames, Idees-Força, Esq. Recursos, etc.</p>	<p>Front als “debats endogàmics”, PROCESSOS AMB GRUPS OPERATIUS, de la Teoria del Vincle i E.C.R.O. (W. Reich, F. Varela, R. Penrose, E. Pichon-Rivière, M. Sorin, etc.)</p>	<p>Front als “indicadors dominants”, SOSTENIBILITAT AMB RECURSOS INTEGRALS, des de l'Agroecologia i el D.R.P. (J. M. Narredo, J. Martínez-Alier, R. Chambers, I. Thomas, M. Adon, E. Sevilla, etc.)</p>	<p>Front als “determinismes causaefecte”, SATISFACTORS PÚBLICS, de la Planificació Estratègica Situacional, P.E.S. (Max Neef, C. Matus, J.L. Coraggio, L.E. Alonso, etc.)</p>
<p>ACOMPANYAR MOVIMENTS ALTERNATIUS</p> <p>(actuals)</p> <p>Xarxes de Seguiment, Cronogrames, Esq. Tetrapraxis, etc.</p>	<p>Front a les “avaluacions acadèmiques”, DESBORDAMENTS I REVERSIONS POPULARS, Autoformació de la Pedagogia Alliberadora (Mov. dels Sense Terra, P. Freire, S. Marcos, J.L. Rebellato, J. Ibáñez, C. Núñez etc.)</p> <p>6. REVERSIONS</p>	<p>Front als “estils patriarcal”, DEMOCRÀCIES PARTICIPATIUES I (ECO) ORGANITZADES, dels Eco-Feminismes i altres moviments alternatius (Mov. de Dones Chipko, V. Shiva, E. F. Keller, D. Juliano, J.L. Sampedro, etc.)</p> <p>5. (ECO) ORGANITZACIÓ</p>	<p>Front a la “sectorialització i els sectarismes”, dels Equivalents Generals de Valor, EIXOS EMERGENTS dels moviments Altermundialistes (Fòrum Social Mundial, H. Henderson, B.S. Santos, J. Holoway, A. Roy, etc.)</p> <p>4. EIXOS EMERGENTS</p>

Comencem establint dotze “distincions fundadores”, per després passar als sis “salts creatius” que pretenem debatre. La primera distinció està en el fet de donar prioritat als “Analitzadors Situacionals i Instituent” front als analistes acadèmics instituïts. L’“analitzador” és un acte, un succés, que sol aportar-nos més complexitat i realitat que qualsevol “analista” amb els seus textos acadèmics. La prioritat és partir de, o crear, “situacions” que provoquen l’anàlisi més profunda, que mostren el que hi ha d’instituït i d’institucional en qualsevol grup o situació. Els processos instituent poden ser-ho en diversos graus, i sempre estan

en contraposicions dialògiques amb allò instituït, però és situant-nos en aquestos processos, i no tractant de definir-los acadèmicament, com podem avançar tant a transformar la realitat com a entendre-la. Distingir i donar més importància als “fets analitzadors” que als textos dels analistes no vol dir que no llegim ni debatem, sinó que fem la pràctica teòrica a partir d’haver establert alguna situació instituent com a referent per a qualsevol reflexió.

També començarem fa anys a establir distincions amb els qui agafaven distàncies entre el subjecte i l’objecte d’una investigació o d’un procés social. Ni els investigadors poden ser subjectes plens sense condicionants, ni els investigadors són simples objectes per a ser observats. Les persones i els grups tenen les seues pròpies estratègies front a aquells que els pregunten, i saben analitzar per a què els pot interessar cada conversa particular o social. Ens guiem per emocions i per subcultures, tant aquells que diuen que porten un procés com aquells que se senten portats. Front a la relació subjecte-objecte que es diu “científicament objectiva” sempre hi ha estratègies personals i grupals de subjectes-subjectes que estan en pugna per construir accions i explicacions que interessin a cada part. Les investigacions sempre són accions participatives, es vulga reconèixer o no. Per exemple, tant en una enquesta com en un grup de discussió, qui pren part més passivament pot voler enganyar segons li arriben les preguntes que se li formulen, o segons la forma d’anar vestit o de parlar de l’investigador.

El tercer desbordament pràctic que visquérem fa anys fou la importància de la implicació per a qualsevol coneixement. En primer lloc perquè sempre hi estàs implicat, i si no n’ets conscient encara és pitjor perquè no controles on ets. No es pot “veure o jutjar” des de fora de la societat, perquè som part de la societat. Però tampoc no podem quedar-nos paralitzats per aquesta manca de distanciament en què estem clavats. Qualsevol cosa que fem, o que no fem, també ens implica pràcticament, i per això la reflexió, molt conscient d’aquestos processos implicatius, és el que anomenem “praxi”. Açò té relació amb les tradicions de moviments militars, el ser conscient que “la passió no lleva coneixement”, més aviat li l lleva a aquell que no sap on està clavat, i no agafa ni un mínim de distància sobre els seus condicionants. Si em sé d’herència marxista, per exemple, puc agafar distàncies dels errors comesos històricament amb les diverses experiències realment existents, però si no sabem “de quin peu coixegem” és més difícil que puguem prevenir-nos.

Després vingueren els salts a “la complexitat” de les coses i de les relacions. Front a la posició de tractar de trobar la “llei que tot ho explica” o l’“ètica exemplar” per la qual conduir-se, més modest i realista ens sembla acceptar els “paradigmes de la complexitat”. Les lleis de la gravitació universal o de la selecció de les espècies tenen aplicacions concretes en què s’acompleixen, però hi ha altres àmbits en què necessiten altres lògiques més complexes. La lògica dels mercats o dels drets humans no és tan simple com enunciar una llei, les motivacions en les diferents cultures varien substancialment, i els estils cooperatius també. En les ciències naturals apareixen allò simbiòtic i allò sinèrgic tant o més que el fet competitiu, i la seua conjugació permet fer salts “transductius”. És a dir, els salts d’unes energies a altres, tant per veure amb els nostres ulls per connexions entre llum i neurones, com per créixer una planta per les accions d’enzims, o de catalitzadors. Els estils catalítics, transductius, també es donen en les relacions socials, i ens hi referirem més avant.

Les anàlisis del poder amb freqüència han estat simplificadores, incloses algunes de les “anàlisis de xarxes socials”. Front a l’intent de localitzar el poder en un lloc, institució o persona, està la possibilitat d’establir-lo com a joc de relacions o d’estratègies. Les diferents posicions es mostren així en funció del tipus i la intensitat de vincles que s’estableixen en cada cas. És el que hem estat anomenant “conjunts d’acció” per tal de concretar en la vida quotidiana els condicionants de classe o d’ideologia en joc de cada situació. Relacions que es van construint entre confiança i desconfiança entre les diferents posicions, entre por i agraïments, però no des d’un punt de vista psicòlegista individual, sinó des de la constatació col·lectiva i participativa de l’anàlisi concreta de cada situació concreta. D’aquesta manera els mapes de relacions ens permeten entendre les estratègies que es confronten o s’articulen en cada moment, tant pels seus interessos econòmics, com pels socials o fins i tot emocionals, històricament construïts.

El tercer salt cap a la complexitat l’hem hagut de fer en treballar amb les mateixes expressions paradoxals dels subjectes implicats en els processos. Tant les paraules com els gestos de la gent no ens indiquen posicions úniques i distintes. Ja no està clar que tot es redueca a una dialèctica de dos temes contraposats. A més a més hi ha les posicions intermèdies, i a més a més hi ha també posicions que són una cosa i l’altra al mateix temps, i fins i tot posicions que se situen al marge, ni una cosa ni l’altra. Les anàlisis lingüístiques han anat més enllà dels

dilemes, i ens plantegen els “tetralemes” o dobles dilemes que tots utilitzem diàriament tot i no adonar-nos-en. La crítica pragmàtica no es queda en una “semàntica” sobre com són les expressions, sinó que impliquen les formes de comunicació, els gestos en els seus contextos i en les seues relacions pràctiques, situacionals. Aquests tipus de plantejaments ens obrin a aprofundiments majors, i a noves alternatives. No només al fet que pugua guanyar un programa o l’altre, o l’intermedi, sinó al fet que es posen en joc altres programes que siguen sumatori dels aparentment contraris, o que ambdós siguen negats obrint així nous camins i solucions. Tot consisteix a passar de la superfície del que sembla que es diu a les profunditats del que es pot construir més enllà de les primeres impressions.

A partir dels anys 90 hem anat construint nous esquemes col·lectius. Pensem amb esquemes que de vegades ens tanquen en processos “endogàmics”, que a penes ens permeten eixir del que el grup de referència debat. No veiem més perquè no estem entrenats per veure més que les coses que encaixen en allò que prèviament volem veure, per mantenir una “seguretat” en la qual hem estat educats. Des de les noves teories cognitives (“enacció”), des de la psicologia social del “vinclé” o del E.C.R.O. (Esquemes Conceptuals Relacionals i Operatius), etc., no es pensa que cadascú pugua resoldre els seus problemes amb introspecció solament o amb preses de consciència. Es planteja obrir amb els “grups operatius” processos d’implicació de convivència, que assumeixen altres pràctiques vinculars i situacionals. Desbordaments operatius sobre els esquemes conceptuals que ens fan viure amb més creativitat. La “creativitat social” apareix com una construcció col·lectiva que es preocupa per eixir del tancament dels petits grups que només es miren a ells mateixos, gaudeix arribant a altres persones i grups, aprofitant-ho per transmetre totes les emocions i pensaments que ens poden fer viure millor. No contraposa l’interés particular al general, sinó que construeix ambdós i els articula en les seues expressions més novedoses.

Diverses tècniques i metodologies que hem anat coneixent ens han permés aterrar conceptes molt abstractes que de vegades es perden en pura xerrameca sense sentit. Per exemple, la “sostenibilitat” dels processos pot voler dir gairebé qualsevol cosa segons qui la interprete. Fins i tot si agafem alguns “indicadors dominants” de les nostres estadístiques, per precisar a què volem referir-nos, podem escollir de tal forma que sempre tindrem raó si ho fem amb una certa astúcia... Però des d’alguns moviments camperols alternatius ens ha ensenyat que

els “diagnòstics rurals participatius” (el D.R.P.) són formes pràctiques molt més fiables i operatives de construir la sostenibilitat. Per exemple, l’“agroecologia” construeix amb els “recursos integrals” que hi ha l’abast en cada comunitat, i pot demostrar que hi ha formes ecològiques i econòmiques per a viure millor, a partir d’aquestes metodologies de tipus participatiu. La sostenibilitat no es justifica per algunes xifres macroeconòmiques, que alguns experts poden donar-nos, sinó pels criteris i indicadors de “qualitat de vida” que cada comunitat es vulga donar en cada moment, marcant així el ritme del seu estil de vida.

En les anàlisis convencionals de la “planificació estratègica” apareixen processos de “causa-efecte” en els quals es basen per tal de predir l’èxit del que estan dissenyant els experts acreditats. Però el que passa en realitat és molt distint, ja que l’acreditació de qui ha d’opinar sol ser restringida i molt esbiaixada segons els interessos de qui mana. I a més a més sol haver-hi imprevistos que no encaixen amb el que diuen des dels seus pressupòsits els qui han pogut intervenir-hi. Front als “determinismes” interessats és millor acceptar les “causalitats recursives”, és a dir, condicionants creuats entre si, no tan lineals i més participatius, que permeten anar rectificant i monitorejant sobre la marxa els processos des dels propis interessos populars. El “desenvolupament endogen” ha de tenir en compte sempre les canviants circumstàncies externes i els “efectes no volguts” de les polítiques posades en marxa. Per fer això està la “planificació estratègica situacional” (P.E.S.) com un bon procediment. I comptar amb “satisfactors” de desenvolupament com a horitzó, construïts públicament, que són elements molt importants per fer polítiques de transformació social eficients, per a i amb la gent.

Alguns moviments alternatius actuals no estan donant pautes per seguir amb aquestes formes de pedagogies alliberadores i transformadores. Front a les “avaluacions acadèmiques” convencionals que tracten de definir des de la “comunitat científica” què està bé i què està malament, sempre ens semblen més interessants els moviments “freirians” d’“aprendre conjuntament”, “aprendre per transformar, i transformar per aprendre”, etc. Moviments que “verteixen” i desborden els plantejaments inicials perquè la seua creativitat no els permet ser previsibles, subjectar-se a algun programa prefixat. No és que la “reversió” vaja en contra explícitament del que està instituït, sinó que en ser més conseqüent amb les declaracions formals que desborden les mateixes autoritats, i posa en pràctica el que els altres diuen i no fan. És en aquestes pràctiques on tots aprenem del que se’ns escapa de les mans,

de la gran complexitat de la vida i dels processos emergents. Per això el primer indicador serà el que tots els grups i persones puguem aprendre de les innovacions creatives que anem construint, i per fer això no és possible seguir els motlles o vies prefixades.

Els “estils patriarcals” estan en el fons de totes les formes jerarquizades i autoritàries que estan bloquejant l’emergència de la creativitat de la humanitat. Hem de poder aprofitar les iniciatives que sorgeixen constantment de les relacions entre les persones, perquè és des de l’energia constructiva dels grups i de les persones que podem fer “democràcies participatives”. No només les democràcies per tal que la majoria dels qui voten se senten representats, sinó també perquè els grups que s’autoorganitzen en la vida quotidiana vegem que les seues iniciatives poden contribuir a millorar la seua vida. Unes democràcies “(eco)organitzades”, és a dir que aprofiten com els ecosistemes les aportacions de tots els éssers que les componen, ja siguen grans o petits, ja siguen energies o éssers vius. L’organització ecològica dels sistemes de relacions, entre tots els components, és un bon referent front al que suposa la delegació dels sistemes electorals burocratitzats. Molts moviments de dones en tot el món ens ensenyen com lluitar amb aquestos estils democràtics des de la vida quotidiana, des d’allò petit, i com poder anar transformant el món des d’allò micro fins a allò macro.

I per completar el quadre, els moviments “altermundialistes” actuals, de molt diferents sentits entre si, ens aporten la construcció de potencialitats “emergents” front als valors dominants. No sabem quina pugua ser l’alternativa millor o quina és la que sorgirà més avant, però sabem que “altres móns són possibles” a partir de la crítica radical dels “equivalents generals de valor” existents: la circulació del capital, la jerarquia patriarcal, el malbaratament tecnològic, o els dogmes no qüestionats, és el que precisament està en qüestió. No només els dilemes dins del sistema, sinó la construcció d’altres eixos (“tetralemes”) i plans emergents amb altres referents de valors fora del sistema. També contra la sectorialització temàtica, aportant la “integralitat” dels processos. I contra els sectarismes de tipus ideològic, perquè no hi ha pressa a tenir una alternativa acabada. Es planteja “traduir” els “crits” d’unes i altres parts del món per tal d’aprendre a “fer camins” emergents davant la degradació de l’“imperi”. El fet que hi haja pluralitat de “desbordaments reversius”, de diferents formes de “democràcies (eco)organitzades”, o de camins “emergents” diversos front als equivalents de valor dominants és una cosa que ens anima, tant en el fet comunitari com en el sentit de transformació global que necessitem.

Camins que creiem que estem obrint...

Aquest quadre que comentem és només una forma de separar aspectes que, lògicament, tenen moltes relacions entre si. Per tal d'explicar les articulacions entre les 12 caselles que, de manera pràctica i teòrica, ens estan conduint a construir la "sociopraxi", serà bo que ens detinguem en els 6 salts en què creiem que estem obrint nous camins. A la fi conclourem amb una proposta operativa, per a la construcció col·lectiva en els processos comunitaris, d'aquests 6 salts creatius que proposem, per tal que s'incorporen a les metodologies habituals. És una forma d'articular i integrar el que hem estat presentant com les diferents aportacions, perquè encara que pensem que pertanyen a un mateix paradigma de fons i a una epistemologia comuna, s'han estat construïnt des de metodologies i espais molt diferenciats, i així ho hem anat aprenent i reconstruint. Aclarim, abans de passar a proposar una forma operativa de procés comunitari, alguna cosa d'aquests 6 conceptes, tal i com els hem estat utilitzant en els grups que treballem a la xarxa. Com a mínim cal fer algunes distincions, més que no definicions, per tal que es pugui entendre en quins àmbits no ens movem i en quins sí. No es tracta d'acabar de tancar o definir cada expressió, sinó de delimitar un camp on puguem comunicar-nos amb una certa eficiència.

TRANSDUCCIONS

Primer cal plantejar el que no són. No són posicions "neutrals" per a la participació comunitària, com si fóra possible tal neutralitat. Precisament per saber de la no-neutralitat de cap posició s'età a l'aguait amb els sectarismes, i s'actua com a facilitador/a d'acords. Però tampoc es tracta que les majories aixafen les minories, no s'és més participatiu perquè acudisca més gent a una assemblea, per exemple, sinó perquè es poden debatre més propostes i més innovadores. Si hi ha més creativitat encara que menys gent, pot ser més participatiu un procés amb "tallers" que una assemblea on poca gent s'atreveix a parlar. Però tampoc és suficient que es "traduesquen" uns i altres, per fer-se més intel·ligibles en les multiculturalitats, que poden convertir-se en guetos. Hem de ser capaços de superar les "autoestimes grupals" i les "identitats narcisistes", on el fet participatiu ignora els dolors i els plers dels altres grups o sectors. S'ha d'acceptar entrar en la construcció d'"identificacions mestisses" però tractant d'aminorar les imposicions d'unes i altres cultures. Tampoc es tracta de proposar un model resum, per sistematització, perquè els estils creatius no es poden basar en una

“ètica exemplar”, ni de mínims ni de màxims. S’han d’acceptar alguns criteris perquè els processos de complexitat mai no són purs, sinó híbrids o mestissos, però on no tot ha de valdre. Ni en la selva tot val i molt menys quan volem construir participadament amb les comunitats i amb rigor científic.

El que aporten les transduccions. Són conceptes que s’usen en ciències naturals i socials amb un sentit semblant, és a dir, transformar-se botant d’un tipus d’energia a una altre. Per exemple, passar de l’energia calorífica a l’electricitat, o d’una acció hormonal en un enzimàtic a les proteïnes, o d’una vivència psíquica a una psicosomàtica. Són transformacions que ocorren contínuament a les nostres vides i entorn, encara que no siguem gaire conscients d’això. Ens poden aportar en el fet comunitari i social una autoreflexió o autocrítica sobre la importància de les formes i procediments per a la construcció dels processos. Observar-nos com a “instruments” de comunicació i transducció, o que ens observen i critiquen els nostres companys. Descobrir que les formes no són una simple qüestió formal, sinó elements molt importants per a l’ètica de les relacions. Que l’ètica no s’ha de discutir tant en els fins que es proclamen, com en els estils i en les metodologies que s’hi apliquen. L’anàlisi de les transduccions que estem aplicant esdevé central per començar qualsevol procés comunitari o social o grupal en què estiguem involucrats. Petites variacions en els estils de transduir energies o informacions al començament d’un procés poden fer variar substancialment els camins a recórrer en aquest.

Per aquest motiu cal aplicar molt rigor crític (si es vol també se li pot dir científic) per tal que la preparació dels dispositius d’implicació siga el millor possible. Les transduccions es basen en uns dispositius per a crear situacions peculiars de transformació, provocacions amb una certa transparència, a l’estil de les preguntes “maieútiques” que formulava Sòcrates. De tal forma que el rigor està en la forma i el fons de les preguntes, i es deixen en llibertat els camins que es pugen o vulguen agafar a partir d’aquestes. En primer lloc, el mateix “grup expert” del qual partim hauria de sotmetre’s a pràctiques crítiques del que puga tenir de prejudicis en les seues primeres preguntes i plantejaments. Avançarem a més a més millor si els altres grups que hi participen estan en una predisposició també poc dogmàtica des d’un començament. Per tal que aquestos estils transductius siguem cooperatius hem de sotmetre les preguntes inicials a un filtre participatiu i plural, per exemple amb aquelles persones que acudesquen a les primeres

convocatòries. No és una qüestió sols del principi d'un procés sinó de tota la vida. No és fàcil que la gent estiga acostumada a viure i moure's creativament, més aviat és el contrari allò que solem trobar-nos. Per això adoptar des del començament aquest posicionament ens sembla substancial per començar amb bon peu.

Hi ha diverses tècniques o pràctiques que poden exemplificar les formes de fer operatiu aquest principi. Els simples "jocs de rol", o els "sociodrames", poden ser mecanismes per tal que altres persones vegen, o veure'ns-hi nosaltres mateixos, en les expressions gestuals de les nostres representacions, moltes de les coses que no diríem que pensem. També algunes tècniques del D.R.P. o "diagnòstic ràpid participatiu" com el "transecte", o "perfil històric" o "línia del temps" poden mostrar-nos aspectes dels processos dels quals no érem conscients. Allò important no és la tècnica en ella mateixa sinó per a què la volem, i en aquest sentit insistim en el paper de preguntes reveladores de prejudicis ocults o creatives d'un major aprofundiment i reflexivitat dels processos. Per exemple, amb un "transecte" o passeig dels experts amb els camperols, anomenant i qualificant cada element que apareix al camp, no només produeix un intercanvi d'informació sinó de vivències i estils transductors. Els "situacionistes" en el mijà urbà europeu el que feien era "derives" que igualment servien per a perdre's i deixar que les institucions pròpies i alienes pogueren aflorar i mostrar els prejudicis de cara als mals urbans de les nostres ciutats. A partir de la creació d'aquest tipus de "situacions" no quotidianes allò interessant és veure com adoptem uns estils transductius o uns altres, i com ens relacionem amb els de les altres persones.

CONJUNTS D'ACCIÓ

Cal distingir els conjunts d'acció del que no ho són, des del nostre punt de vista. No és, per descomptat, la mitificació de la comunitat com una identitat a recuperar o com una unitat, sinó com una sèrie de petites xarxes socials en molts casos oposades entre si, i en processos molt diversos. El fet que s'agafe com a punt de partida l'"anàlisi de xarxes" no vol dir que adjudiquem rols deterministes a casa grup o col·lectiu, car res més lluny de les nostres intencions que jutjar les posicions (que sempre estan en processos i solen tenir comportaments paradoxals). L'anàlisi de xarxes moltes vegades sol aparèixer descontextualitzada, com una variable en ella mateixa suficientment explicativa, però tampoc és el que nosaltres plantejem perquè l'enquadrem entre

els condicionants socioeconòmics i culturals de cada situació concreta. Tampoc no ens en passem a l'altre bàndol, no els considerem sinònim de "moviments socials" amb aquestes descripcions de les seues característiques estructurals (sobretot externes) que solen fer els sociòlegs. Els intents de definir els "moviments socials" encasellats en tal o tal forma i processos socials no solen tenir en compte les seues característiques creatives internes, i la seua variabilitat tant cap a l'acumulació de forces com cap a la seua degeneració. Per això preferim parlar de conjunts d'acció, que no revesteixen valoracions a priori sobre els seus sentits transcendents, sinó sobre els seus moments i potencialitats davant cada transformació concreta.

No és suficient la bona voluntat de voler aprendre amb els moviments o les associacions. Els conjunts d'acció, tal i com els entenem, el que aporten és una integració de tres variables, tres elements clau, que s'han mostrat esclarits en els mateixos processos. Són les xarxes de confiança i pors internes en les comunitats, són els condicionants de classe social, i són les posicions ideològiques davant cada problema concret en disputa. Els analistes han estat escrivint sobre la "classe en si" i "la classe per a si", i nosaltres aquest quadre l'encreuem amb la "classe així". És a dir, com és en la vida quotidiana de cada lloc, com han anat construint-se les relacions i vincles entre grups, sectors, etc. No n'hi ha prou amb parlar d'"estructura i agència" perquè l'"habitus" de les xarxes és una variable no tan depenent, sinó que és molt capaç per ella mateixa. Podem aportar tipologies de relacions internes als moviments i també a les comunitats, i a camps socials sencers, no tant per descriure com són, sinó perquè es puguem autoanalitzar des de dins. El que construïm amb els mateixos subjectes implicats són instantànies d'un procés, són radiografies, o fotogrames d'una pel·lícula, que està sempre amb canvis continus, i molt poc previsibles de vegades. "Tot allò real és relacional" i per això ens interessen més els vincles i el que puguem ser les seues dinàmiques que les definicions dels grups o sectors que suporten les relacions. No és possible una cosa sense l'altra, però és més possible canviar les relacions que els subjectes per ells mateixos, açò és el que pretenem aportar.

També aportem amb els conjunts d'acció una forma concreta de manejar que allò "polític està en el fet quotidià", tant en les relacions més microsocials, com en les macrosocials. És possible veure la correlació entre la família patriarcal amb la seua estructura vincular, típica de tal o tal cultura, amb el que apareix a la jerarquia de l'escola, les relacions la-

borals, o la dominació simbòlica en el conjunt de la societat. En allò més micro i en el més macro es reproduïxen estructures vinculars semblants, i és el que s'ha anomenat "holograma social", o "fractals", que en cada part contenen allò essencial de tot el conjunt. I això és el que permet fer des del fet comunitari, o des de camps concrets, estratègies i aliances per poder transformar la societat des de qualsevol lloc. La dinàmica dels conjunts d'acció tant actua cap a dins de cadascú canviant d'aquesta forma els seus components, com en la comunitat considerada en intentar transformar les relacions entre uns conjunts i altres (aliances, aïllaments, etc.), com fins i tot cap a la societat en general en poder constituir-se en element pedagògic demostratiu que podria arribar a generalitzar-se a major escala. Les relacions de poder que podem percebre des de qualsevol forma de conversa poden ser base per a construir, participativament amb membres de diversos conjunts d'acció locals, algunes estratègies sociopolítiques que vagen més enllà de cada cas concret.

Tal i com utilitzem en les nostres pràctiques els sociogrames, volem anar més enllà dels "Diagrames de Venne" o dels "mapejos" o anàlisis de xarxes convencionals. En primer lloc en fer-los participatius amb alguns grups locals serveix de certa "autocrítica" perquè els mateixos grups constaten fins on coneixen i desconeixen de les relacions de la seua pròpia comunitat. És curiós com molts dels líders coneixen a penes l'entorn dels seus propis grups, i com es donen per suposades moltes posicions que a l'hora de precisar amb coordenades donen lloc a molt interessants debats entre els membres de grups afins. Per descomptat açò obliga a precisar, molt més del que seria una simple entrevista, a alguns dels líders locals, cosa que ens aporta molta més informació i més complexa. En segon lloc, en fer-ho amb eixos (de classe social i d'ideologies), i encruar les tres esmentades variables, podem aprofitar el disseny participatiu com una més completa "mostra", per tal de guiar-nos sobre a qui s'han de fer les entrevistes, o grups, tallers, documentació, etc. En tercer lloc, tindrem una primera radiografia que, tot i ser borrosa per ser inicial, ja ens serveix per poder-la comparar més endavant amb els sociogrames següents, ja documentats amb entrevistes i altres formes conversacionals, i anar verificant així (amb successius sociogrames) el que estem construint quant a les relacions en el procés.

TETRAPRAXIS

No es tracta de "tetralemes" de tipus lingüístic estructuralista com els que se solen fer en analitzar novel·les o altres relats ja esmentats.

Primer perquè en els nostres casos els subjectes estan vius i participen en les preses de decisions, i no només d'una forma metafòrica sinó real. En segon lloc, perquè també intentem superar la simple "escolta" dels problemes, o fer "dinàmiques socioculturals". L'estil de "praxi" que utilitzem és més que la militància d'escoltar i interpretar. No creiem que ningú ens haja autoritzat a fer de jutges a partir de les converses o opinions que podem recollir. Ens plantejem una "praxi" que torne el que recull, per tal que siguin els mateixos grups com a "subjectes en procés" els qui vagen creant i construint noves situacions i aportacions. Però no és tampoc qualsevol devolució, simplement perquè èticament hem tret una informació que pertany a qui l'ha donada. Si sols tornarem dilemes o posicions intermèdies, encara no hauríem eixit dels discursos dominants, ens estaríem quedant tancats entre el que ja es planteja el sistema, inclosa la seua posició. Els tetralemes van una mica més enllà dels dilemes, en obrir nous plans d'interpretació de la realitat, però no per això superen sempre interpretacions dialèctiques deterministes.

En poder fer protagonistes els mateixos subjectes de creativitat dels seus tetralemes, és la raó per la qual els anomenem de vegades "tetrapraxi". La selecció de fases o postures per a ser tornades no és una cosa que aparega espontàniament: trobar més d'un eix de contraposicions i de contradiccions és una tasca que necessita una certa intencionalitat. Per això és una tasca que exigeix estar a l'aguait en aquests enfocaments i cert rigor lògic, perquè apareguen clares les "dissensions" i no només els "consensos" de les majories. Per desbloquejar els dilemes dominants és interessant que es tornen també les fases i posicions minoritàries per tal que puguen obrir nous eixos o plans alternatius. Aquestes posicions es converteixen en preguntes o dispositius per a la creativitat, més enllà de qui les haja formulades. Aquestos processos amb devolucions d'aquest tipus ajuden a construir "subjectes col·lectius" en certa mesura nous, en sentir-se les mateixes persones implicades en la tasca de creativitat de les seues pròpies anàlisis i de fer les prioritzacions per elles mateixes. El que sembla molt difícil a molts "acadèmics" no ho sol ser tant per a persones sense massa preparació lingüística. Simplement preparar i tornar algunes frases clares, en el llenguatge textual de la gent, per exemple, i sense dir qui va dir tal o tal cosa. De seguida aquells que participen no només interprenen el perquè s'han dit tals o tals altres coses, sinó que solen afegir noves aportacions de molta major profunditat.

Són processos que es retroalimenten. Quan es troba l'estil de passar de la posició encasellada entre dos oposats, a posicions que contemplen altres eixos o plans de debat i alternatives aleshores s'obri un camp molt fecund. És el que han anomenat de vegades "reflexivitat de segon ordre o de segon grau", però que quasi mai es materialitza en formes operatives de fàcil execució, i menys encara de propostes participatives obertes. El que aportem aquí és precisament unes formes variades en què aquestes reflexivitats es poden posar en pràctica gairebé com un joc, on quasi cada persona o grup que vulga participar-hi durant unes hores, pot eixir-ne després bastant satisfet del que aconsegueix per ella mateixa. Tant per la claredat del que aconsegueix construir amb altres persones de cara al projecte que estiga en marxa, com per haver descobert unes metodologies (o part d'elles) que van més enllà del que convencionalment s'anomena participatiu.

Preparar aquestes devolucions creatives requereix un cert rigor metodològic, sobretot a l'hora d'obrir les ments a partir de les pròpies posicions i frases que s'han escoltat o sentit. És molt positiu aprendre a viure i moure's en qüestionaments paradoxals no només per a aquestos exercicis de processos socials, sinó també per a la pròpia vida de cada u. Si es practica quotidianament aleshores és més fàcil estar atents a descobrir els nous plans.

Un exemple que es pot entendre bé és el de les respostes donades en un barri davant la violència i la inseguretat que es percep. En unes primeres preguntes ràpides és fàcil que apareguen un bon nombre de peticions de major presència policial als carrers. Però si parlem més espai i amb certa confiança amb algunes d'aquestes mateixes persones és possible que contenen com en les ocasions en què va arribar la policia al barri el seu comportament no fou gens eficaç. Encara més, hi haurà qui puga relatar que no detingueren qui havien de detindre i van fer por a bona part de les persones innocents. L'"expert" es quedarà amb el dubte de si ha de posar a l'informe que volen (o no) policia en aquella comunitat. ¿Però per què ha de ser ell qui dicte el veredict? ¿Per què no tornar aquelles posicions a la mateixa gent que li les va dir? Segurament la gent ens dirà que en realitat el que volien dir és que volen policia però no la convencional, més freqüent de tipus més punitiu, sinó una altra de tipus preventiu i comunitari. Aquesta resposta al començament tal volta pot ser de tipus minoritari, però en un Taller de Creativitat és fàcil que isca com a molt valorada, si li donem la possibilitat que se la considere juntament amb el dilema de policia sí o no.

Però a més a més també caben altres respostes, del tipus que són els mateixos veïns els qui s'organitzen per a aplicar la seua pròpia justícia, o per a vigilar en rondes, etc. La cosa és no tancar massa aviat i en fals l'anàlisi abans que la gent puga construir explicacions i propostes més complexes.

EMERGENTS DE VALOR

No es tracta de l'anomenada "educació en valors", almenys com se sol plantejar i que consisteix a explicar una sèrie de valors abstractes, tots molt ben intencionats, i amb paraules i frases de molta càrrega moral, propera als drets humans. Se solen repetir les consignes de la modernitat "llibertat, igualtat, fraternitat", a les quals s'afegeixen solidaritat, sostenibilitat mediambiental, transparència en les comunicacions, etc. Són expressions amb què gairebé tothom pot estar d'acord, encara que a l'hora de la pràctica cada u les entenga com vol, i les justifique des d'ideologies per a tots els gustos. Tractem de detectar aquestos "dilemes de valors" dominants precisament per tal de no quedar-nos en la seua utopia abstracta o en el cinisme d'enunciar-los i al mateix temps no practicar-los per impossibles, o de quedar-nos a mitjan camí. Existeixen uns "equivalents generals de valor" que marquen quins són els referents en què haurem de fixar-nos els humans, en l'economia, l'ecologia, la democràcia, la cultura, etc., però en les nostres propostes tendim a distingir-nos d'aquestos criteris i indicadors prefixats. Ens interessen poc les planificacions convencionals amb índex com el PIB, etc. Ens interessen poc causes lineals i sectorials (econòmiques, tecnològiques, etc.) que pretenguen ser la prioritat per a la generació de valor, perquè així es reclama en la globalització i en els comptes macroeconòmics. No es desconeix que hi ha sectors importants a no descuidar com ara la comercialització, el finançament, etc. però preferim donar més prioritat a la "integralitat" concreta i participada dels processos front a la sectorialització.

El que s'hi aporta, per tant, és una crítica operativa dels "equivalents" de "valor" dominants, no tant des del punt de vista ideològic general, com des de la seua concreció a les pràctiques locals. Perquè a les pràctiques comunitàries i de moviments socials no n'hi ha prou amb els "satisfactors" oposats a aquells que es proclamen institucionalment, sinó que cal concretar-los a cada situació particular. I entrar en aquesta complexitat significa anar més enllà de la causa-efecte lineal, i aportar la construcció "recursiva" dels processos (com l'anunci d'alguna cosa

que pot succeir es converteix en una altra causa). És a dir, aportar en primer lloc quins bloquejos, nusos crítics, o colls d'ampolla, són els que obstaculitzen les relacions complexes entre les variades causes i els diferents efectes en un procés. Aquest plantejament de causes encreuades entre si i de previsible efectes, a més a més, ens planeja una malla complexa de relacions causals per poder establir quines són les principals prioritats per a l'acció. Potser abans d'actuar sobre la causa darrera (a la qual potser no puguem arribar de forma immediata i contundent), o aconseguir ràpidament alguns efectes molt brillants (posant alguns remeis urgents però poc profunds), segurament hauríem de prioritzar desbloquejar els processos en aquells "nusos crítics" on podem actuar en cada moment amb les forces de què disposem. Podem fer açò participadament i així integrem visions majoritàries i també les minoritàries, correlacions entre variades causes i efectes i els seus passos intermedis, amb referències als diferents subtemes a considerar, i a les diferents aliances possibles entre sectors socials.

Podem construir així, amb bastant rigor crític i participatiu, en primer lloc les "prioritats" d'acció, en què creu el "subjecte col·lectiu" que s'està construint per fer aquestes pràctiques. I després es pot construir alguna "idea-força" que vaja més enllà, i que unesca encara més els sectors participants. A aquestos processos arriben sectors molt variats, sobretot si són de certa amplitud, i cadascun porta les seues anàlisis i les seues propostes, que en part tenen bases ben fundades. La qüestió principal és com poden articular-se, i prioritzar col·lectivament, uns i altres per tal de poder construir els acords que ens donen major profunditat i unitat per a les accions que hem de dur a terme. Aportem a més a més a açò la forma de debat i acordar en base a la proposta pel que diu en ella mateixa i no per qui la proposa. Es tracta de superar els personalismes, les lluites de grups, amb formes participatives que l'afavoresquen, amb uns dispositius que desbloquegen les idees preconcebudes i així entrem en processos de creativitat col·lectiva. Són sistemes democràtics de debats en petits grups, i en plenaris, on es tracta de recollir per escrit les aportacions de totes les persones, i després anar articulant-les i debatent-les en grups mixtes, sense qüestionar el prestigi de ningú. Idees o propostes minoritàries es poden revelar molt més constructives que altres més generalitzades. Fins i tot si és necessari arribar a algun sistema de votació, aquest es pot fer de manera ponderada, tractant de no fer excloents unes o altres propostes, sinó que s'hi reflexe el seu recolzament entre els participants (amb els punts que poden donar a

cadascuna), per a després articular entre si aquelles que haurien tingut major acceptació.

Millor que els DAFO (debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats) que s'han generalitzat amb els Plans Estratègics convencionals, ens semblen els Flux-Grames perquè permeten correlacionar els diferents “conjunts d'acció” que poden intervenir en la resolució dels processos concrets; com també perquè poden aprofundir en les relacions causals (més enllà d'afirmar allò positiu o negatiu de qualsevol factor, que no sol ser la cosa més important). Practiquem diverses formes d'establir aquestes relacions depenent de les característiques de les comunitats o dels moviments, però sempre amb la finalitat de tractar que els “emergents” siguin una construcció col·lectiva, i que vagen més enllà dels “equivalents generals de valor”. Per exemple, per a la construcció d'indicadors de “qualitat de vida” no serveix prendre allò disponible en qualsevol estadística (construït amb criteris de “nivells de vida” per a ser comparat en tot el món), sinó que s'haurà de fer un Fòrum Cívic que proposi criteris per a cada situació i que puguin anar renovant-se segons la comunitat cada cert nombre d'anys. Ens interessa partir de quins són els valors emergents en cada moment i situació, per tal que cada comunitat pugui valorar en ella mateixa el que avança, i no decretar “equivalències generals” per a regir en tot el món (com si fóra desitjable assolir els nivells de contradiccions dels més poderosos). La creativitat local pot anar generalitzant d'aquesta manera en àmbits culturals molt amplis nous valors emergents, i formes de seguiment i verificació pràctica, que els concreten i els facen operatius.

(ECO)ORGANITZACIÓ

No estem plantejant una jerarquia “natural” en la societat com podria haver-hi en la natura, és a dir, una cosa semblant a “sempre hi ha hagut pobres i rics”. Perquè a la mateixa natura, tot i existir aquestes grans diferències, allò que preval són les relacions ecosistèmiques que s'han anat construint al llarg de l'evolució de milers d'anys, més que l'anihilació d'unes espècies sobre les altres, on els sistemes més complexos i sinèrgics han anat mostrant-se més competents que els sistemes més simples o sectorials. I entre els éssers vius, amb més raó hem d'aprofitar al màxim les capacitats de què disposem, organitzant-nos de tal forma que tots puguem contribuir a la millora de la vida. No estem parlant d'un model de coordinació de “recursos” (tècnics, econòmics, ecològics, etc.) que done més sostenibilitat als processos,

perquè amb açò encara estaríem en plantejaments defensius front a la indolència burocràtica de la qual partim i que no aconseguim superar. I davant la manifesta insuficiència dels sistemes democràtics electorals i de les burocràcies professionals que les acompanyen en la gestió (pública i privada), no ens plantejem ni tan sols que hi haja un complement participatiu per a remeiar els mals majors. Açò seria el mínim per evitar els esclats més violents en la societat (com succeí fa anys als barris de Caracas o de Los Angeles, o encara més recentment a les perifèries de les ciutats franceses). Açò encara continua sent el “fons de por” amb què continuem governant defensivament per evitar mals majors. Amb algunes formes de participació comunitària no es resolen els problemes de fons, però com a mínim es mitiguen els efectes més desastrosos del sistema en què vivim.

El que volem aportar si va més enllà d'un complement a la democràcia i a la gestió habitual, a la coordinació de recursos fins i tot, etc. Una “(eco)organització” es planteja cooperar des de baix i no només coordinar des de dalt, integrar en el procés totes les iniciatives i capacitats dels éssers de cadascun dels ecosistemes on som. La “sinèrgia” que es tracta de produir no és una simple suma de les parts, sinó la manipulació de les iniciatives que sorgeixen en la vida quotidiana. És a dir, passar a marcar l'agenda dels sistemes representatius des de les propostes populars i comunitàries. I no esperar que siguen els poders econòmics i mediàtics els que ens organitzen la vida, i davant els quals hàgim d'estar en contínua defensa (amb més protestes que propostes). Aquesta “(eco)organització” per descomptat té com a punt de partida els problemes més sentits i urgents, però no per a quedar-s'hi, sinó per aprofitar el possible entusiasme de la mobilització i passar a fer propostes constructives, integrals i sinèrgiques tal i com alguns moviments socials ens han anat ensenyant (sobretot alguns moviments de dones, de camperols o d'indígenes). L'“(eco)organització” no està obligada a esperar l'autorització de tot el sistema de poders, perquè a escala local ja es poden donar bons resultats per a la gent i per als grups que adopten aquestes iniciatives. I des del fet comunitari es pot plantejar l'agenda d'autogestió i de cogestió de sistemes amb metodologies participatives, que abasten milions de persones, tal i com s'ha demostrat en casos de l'Índia, de Llatinoamèrica, i més recentment a Europa.

Però no només per a superar la pobresa o les xacres més evidents de la societat, sinó perquè tots i totes puguem sentir-nos creatius en ella. Una “democràcia d'iniciatives” on el protagonisme pot ser de

qualsevol grup, i habitualment ho és de diversos grups alhora, que han de coordinar els seus esforços. Per a això és necessari un altre tipus de pràctiques, amb el que té de tècniques de prioritització i de rigor tant en la transparència com en els criteris socials distributius, molt distintes a les baralles per veure qui mana als governs. Criteris de tipus “de cada qui segons la seua capacitat, i cada qui segons les seues necessitats” són propostes a què ja podem aspirar en moltes formes comunitàries. I que els delegats, o els gestors, siguen mandatariis de les decisions construïdes col·lectivament, i no intèrprets capritxosos d’aquestes. Tot açò implica un canvi en els processos que costarà anys de noves pràctiques, i d’una nova cultura, amb els seus nous “ritus” i procediments de metodologies participatives. Perquè igual com la pràctica de la delegació i control cada quatre anys mitjançant el vot de les autoritats representatives ha tardat bastants dècades a consolidar-se com a referent democràtic, també els tallers i assemblees, i les xarxes socials d’iniciatives, les votacions ponderades, el mandat als gestors, els plans de tipus integral comunitari, etc. hauran de seguir un procés de millora, amb avenços i retrocessos, i que vagen donant resultats per tal que s’arriben a consolidar. El que aportem és que ja s’ha començat amb aquestos processos per demostrar que les coses estan canviant.

Per exemple, els Pressupostos Participatius no són res revolucionari des del punt de vista que impliquen un canvi radical de les classes socials o del sistema econòmic. Simplement introdueixen amb major o menor coherència uns sistemes, més transparents i participatius, de fer unes propostes d’iniciatives que el govern es compromet a realitzar l’any següent. Tant els Plans comunitaris com altres formes de processos amb “accions integrals” tampoc signifiquen res més que millores conseqüents amb els sistemes de cogestió social que proclama qualsevol partit. Les “Iniciatives Legislatives Populares”, o els Fòrums Cívics per al seguiment amb “índex de qualitat de vida”, o tantes altres noves formes que s’assagen en molt diverses ciutats i comarques, són el brou de cultiu perquè vagen madurant les democràcies participatives i la seua “(eco)organització”. Aportem que algunes Xarxes de Seguiment dels processos en marxa són més operatives en la mesura que tracten d’articular entre si diverses d’aquestes metodologies, i sobretot si ho fan a partir de les aliances estratègiques de diversos “conjunts d’acció”. L’“(eco)organització que suposa una Xarxa de Seguiment té les seues pautes relacionals entre Meses de treball per temes, el o els Grups Motors, amb els seus “coronares” d’actuació i de retre comptes per les

tasques plantejades, etc. I tot això suposa pràctiques molt diferenciades en unes i altres localitats i cultures, però amb alguns elements comuns que és bo considerar i desenvolupar.

REVERSIONS

104

Les “reversions” no són, tal i com les utilitzem, ni posicions intermèdies ni gradualismes entre els dilemes oposats que se’ns presenten. És important aclarir açò perquè la tendència davant els dilemes d’oposats és buscar posicions a mig camí, i amb les “reversions” el que es planteja és “desbordar” tals pressupòsits. És el fet de no acceptar, per exemple, el debat entre el fet “reformista” i el “revolucionari” com un plantejament previ a l’acció, que en general (al segle XXI) ha paralytitzat més que animat a la transformació social. En la pràctica molts processos revolucionaris han acabat fent reformes, i alguns processos per reformes han acabat radicalitzant-se en revolucions. Per això tractem de fugir de dilemes de caire sectari que serveixen per a ben poc en els processos comunitaris de la vida quotidiana de la gent. Les “reversions” es plantegen desbordar els debats endogàmics de molts grups, tant dels acadèmics, com activistes, com basistes, etc. No és un plantejament acadèmic en la mesura que és necessària una certa densitat pràctica amb els moviments per poder viure i experimentar què està passant, no és un concepte que es pugui captar només en teoria. No és una posició activista en la mesura que necessita escoltar molt el ritme de la gent i dels moviments, i aportar metodologies quan van quallant els “conjunts d’acció”. No és “basista” en la mesura que no es dona la raó a tot el que fan els sectors populars, tot i que s’ha de partir de les seues contradiccions, de tal forma que puguen aparèixer més arrelats aquests desbordaments dels processos transformadors.

Encara que el punt de partida siguen els “grups operatius” i centrant-se a resoldre problemes concrets, aquests processos no es pot saber mai com poden acabar. Precisament aquesta “reversió” pot ser un índex que s’han superat els primers pressupòsits, plantejats per la mateixa gent que hi participa, un indicador de la implicació i la confiança en la seua pròpia força dels sectors que s’hagen mobilitzat. Desbordar els primers supòsits amb els quals es comença no és un error de planificació, sinó demostrar la capacitat d’anar aconseguint que grups i sectors socials guanyen a proposar-se objectius més avançats per a ells mateixos. Sempre es parteix d’algun esquema mental previ, més o menys explícit, però això no vol dir que cal quedar-s’hi, sobretot quan

són moltes les noves aportacions d'altres persones i grups, i les vivències pròpies d'aquests processos, etc. Revertir tals esquemes és aprendre dels estímuls “generadors” que la vida ens va posant al davant, i que construïm col·lectivament. En aquest sentit l'autoformació de les persones i els grups és una retroalimentació constant des de les mateixes pràctiques viscudes. I una demostració que la millor forma de superar falsos dilemes teòrics és mitjançant aquestes pràctiques, on la creativitat de la gent obri noves vies que impliquen tant el que diuen uns com el que diuen els altres. La major part dels debats prejudicials dels grups se solucionen en posar-se en marxa algun dels camins, amb el ritme de la gent que ha de participar-hi.

No és que s'hagen de fer “reversions” per a tot, sinó que si les plantejem estem obrint noves perspectives per a la dialògica. El fet d'aportar que la dialògica no es queda en els dilemes entre un pol i l'altre, encara que aquests continuen existint i sent necessaris, és donar més amplitud i possibilitats al que podem anomenar “transversalitat” de les alternatives. Eixir de les “dialèctiques tancades” significa que en cada moment es pot optar per una complexitat d'alternatives (més radicals o menys, més previstes o més desbordants, segons les circumstàncies), i açò és posar més profunditat i rigor en els processos comunitaris i socials. No sempre s'està en condicions que puguem ser operatius els “desbordaments reversius”, però incloure'ls com a referent possible quan la gent està disposada, ens obri a altres plans de potencialitats. El que anomenem “monitoreig” passa aleshores a ser un element clau, que no es queda en una simple avaluació tal i com solen fer els planificadors, sinó en un exercici de seguiment i rectificació en alguns punts que la metodologia participativa ha assenyalat com més sensibles. El fet que pugui haver-hi un cronograma només és un referent, no tant per assolir-lo com per saber per on ens està desbordant la realitat o per on nosaltres no aconseguim arribar als plantejaments previstos. Perquè sempre el que passa és més complex i dinàmic que el que podem planejar. El “monitoreig” es pot articular amb l'esquema d'“(eco)organització”, i amb les “idees-força” o “emergents”, per tal que els continguts, i els subjectes que els posen en marxa, siguem un tot més sinèrgic en cada cas.

Per exemple, un cas de pedagogia alliberadora no és que els “grups operatius” es consciencien que els continguts del procés comunitari siguem bons, per com de bé expliquem les coses des del que anomenem “grups motors”. Més aviat es tracta que negociem els grups operatius i motors com “revertir” els oposats en aquest procés, i trobar les incoherències

i contradiccions que tinguen, i jugant amb elles poder fer estratègies amb “conjunts d’acció” suficientment amplis. Crear situacions on els oposats es veguen “revertits” en la pràctica és la millor conscienciació. És a dir, desbordats perquè una bona part dels grups locals ha negociat aliances de participació conjunta, en primer lloc. En segon lloc, revertits perquè es fan explícites les contradiccions que hem pogut estudiar i fer-les emergir en aquestes situacions. I en tercer lloc, perquè aconseguim persuadir o seduir bona part de la gent que era aliena a la nostra causa, per tal que es veja implicada en el que estem fent, cosa que suposa l’aïllament o desbordament d’aquells que s’hi oposen. A més a més aquestes apostes estratègiques ens desborden també a nosaltres, sobretot en els idealismes que encara puguem conservar de pensar que havíem fet uns plans perfectes. I aquest sol ser l’indicador més proper i fidel de com va el procés.

Els temps i el que s’ha d’aprendre

Tot el que hem dit s’ha de baixar a la pràctica comunitària amb els seus temps, o a qualsevol pràctica social amb els seus ritmes particulars de vivències culturals. Per tal de no quedar-nos, com sol passar, en generalitzacions més o menys acadèmiques, proposem un quadre amb alguns temps aproximats. És preferible ser criticat per quadricular els períodes de cada activitat o salt creatiu, que quedar-nos en la incorrecció de les grans paraules. No ens cansarem de recomanar no prendre com a receptes els temps que aquí es proposen, ja que estan trets d’experiències molt diverses. Pot servir com a pràctica en localitats on no tinguen molta experiència. Per descomptat entre 9 i 12 mesos un equip de 5 o 6 persones amb una certa dedicació pot fer la tasca i aconseguir alguns resultats inicials. Evidentment si el temps que poden dedicar i la capacitat és alta tot el procés pot acabar abans, i si es pot fer amb més calma, en funció de les capacitats o el temps, també es podrà aconseguir que el procés siga més assumit, perquè no per córrer més eixirà millor. Les diferències de grandària de la comunitat, ciutat o regió, i la cultura participativa també són variables per a modificar tot allò que aquí estem proposant, i amb aquest ànim estem presentant aquest quadre per tal que se li puguin fer tot tipus d’esmenes. És important saber si hi ha en el procés treballadors públics, i quantificar quantes hores li poden dedicar, no s’ha de confondre “voluntarisme” amb rigor de les metodologies que es necessiten per fer bé aquests salts o períodes. I tenir en compte que els horaris són els disponibles bàsicament per la gent que treballa en altres coses i que vulga participar-hi, ja que són els grups motors i operatius els que han d’anar assumint les iniciatives i direcció del procés.

En primer lloc hem de considerar un temps, preliminar, molt variable i no quantificable, que ens pugui situar en les experiències precedents de què es partirà. No és el mateix arribar a aquests processos des de l'impuls d'un moviment social, que pel voluntarisme d'un equip tècnic o d'un polític amb bona voluntat. Hi ha una sèrie de característiques bàsiques, i no només de bona voluntat, perquè es pugui començar amb certes garanties de poder complir tot allò que es pretén. La primera columna ens mostra algunes de les predisposicions que s'han de tenir a més a més de la voluntat de voler implicar-se en metodologies participatives. Després hi ha quatre columnes per a: fer un pla de treball, realitzar-lo, fer devolucions, i unes propostes operatives (més endavant comentarem alguna cosa de cadascuna). I en la darrera columna s'obri el procés sense temps límit, tot i que es recomana que es tinguin cronogrames per poder fer els seguiments i monitorejos pertinents. Existeix una certa lògica en la disposició en aquest ordre de les fases i salts que s'han de realitzar, però açò no vol dir que no es pugui alterar, o que es pugui accelerar o endarrerir qualsevol dels elements en funció dels requisits de cada situació. Aquest quadre serveix per a poder justificar el perquè dels canvis que es puguin fer. Seria bo si es poguera raonar el perquè tant del que es proposa com dels canvis que s'hi introdueixen, i que no siga el fruit de decisions no debatudes o d'oportunitats aliens a la pròpia lògica participativa. Per descomptat el quadre no hauria de tenir aquest llenguatge que aquí pretén un cert rigor conceptual, si es pensa a implicar persones no acostumades a aquestes terminologies. En qualsevol cas serà bo que se'n construeixca algun de més correcte i específic per a cada situació.

Els "sabers" que pretenem desenvolupar els podem dividir en 5 apartats (que entre si estan molt entrellaçats), per poder distingir millor allò concret de cada moment i cada pretensió. La primera cosa és "saber estar", és a dir una sèrie de capacitats personals o grupals que es poden i s'han de tenir prèviament per les experiències viscudes. També es poden adquirir en el procés, però sempre solen ocupar més temps que el d'uns mesos o un any. Tenir "pòsit" vital sobretot per a distingir un procés metodològic, o uns tallers o assemblea, no és una cosa que es pugui aprendre als llibres o en un curs més o menys accelerat. Saber "¿per a què? ¿per a qui?" del conjunt del que fem (el que anomenem "episteme"); i saber "el perquè" de cada fase (que anomenem "metodologia"), i que donen sentit a les tècniques i als resultats, són elements fonamentals del que proposem. Els sis salts de l'"epistemologia" ja han estat comentats anteriorment

com a fonamentals per al que hem anomenat “sociopraxi”. I “la metodologia participativa” que apuntem només tracta de ser coherent amb allò que hem postulat, raonant com articular aqueixos salts de la manera més convenient des del que ens ensenya la nostra experiència. Quant al “saber fer” (les tècniques, el “¿com?”), no ens sembla tan important aplicar-ne unes o altres, sempre que es justifiqui “¿el per què?” de fer-ho. I sobre el “¿què?” o resultats (els documents i les pràctiques que va quedant-se), el fet que s’aconseguiquen més completes o menys, perquè és qüestió de temps i de participació per tal que siguin millors, sempre que no es renunciï a aspirar a aconseguir els objectius proposats.

Perfil per a la programació ciutadana sustentable.

(SABERS, EN 6 SALTS – TIEMPS, EN ELS PROCESSOS SOCIOPRÀXICS)

TEMPS SABERS	<i>Predisposició des de les experiències prèvies</i>	<i>Construcció del Pla de treball negociat (2/3 mesos)</i>	<i>Treball de camp i Anàlisis obertes (2/3 mesos)</i>	<i>Devolucions creatives i Priorització (2/3 mesos)</i>	<i>Propostes Integrals i sustentables (2/3 mesos...)</i>	<i>Procés de realitzacions i seguiment amb monitoratge</i>
¿Qui? Saber estar	Experiències Socials. Capacitat Autocrítica.	(Eco) avaluar prejudicis. Conversar amb grups.	Escoltar totes les posicions Facilitar la dinàmica de grups.	Dirigir tallers i trobades Provocar els salts creatius.	Facilitar les aliances Planificar participadament.	(Eco) Dirigir metodològicament Monitoritzar situacions
¿Per a què? Co-neixements, Episteme	-De vivències amb analitzadors a la predisposició per a “Estils Transductius”	- De la bona voluntat dels subjectes-subjectes a les estratègies amb “Conjunts d’acció.”	- De les anàlisis d’acció-reflexió a les paradoxes i a la reflexivitat de la “Tetra-praxis”	-De les causalitats “recursives” a la construcció de reflexivitats amb “Eixos Emergents”	-Dels indicadors de sostenibilitat a la força de les “xarxes (eco) organitzades”	-Dels grups operatius als “Desbordaments creatius” i processos de “Reversió”

¿Per què? Meto- do- lo- gies	Distinci- ons entre altres meto- dologies i allò partici- patiu	Fases d'un procés. Problemàtica inicial i Anàlisi de xarxes socials	Comple- xitat de conjunts d'acció. Temà- tiques comunes i contra- posa- des.	Plani- ficació Estratègica Situacional Creativitat amb els grups hete- rogenis	Idea-For- ça i dis- positius Democrà- cia Partici- pativa i Recursos.	Articu- lació de projectes Avalu- ació i monito- reig
¿Com? Saber fer, Eines	Treball en grups Eixir al carrer.	Sòcio-Drames Transectes (DRP) Sòcio-Grames i mostres. DAFO	Entrevis- tes Tallers Anàlisis Tetralemes	Fluix-Grames Tallers per a de- volucions creatives	Votacions ponde- rades (EASW) Quadres d' Orga- nització i Recursos	Crono- grama per tasques i projectes Campay- nes de difusió i (eco) auto-for- mació
¿Què? Re- sultats opera- tius	Forma- ció de grups implicats	Delimitació del síntoma Grup Motor i mostra Pla de treball	Saturar les posi- cions dels conjunts d' acció Quadres temàtics amb tetra- lemes	Nusos crítics prioritzats Construc- ció de la Xarxa de seguiment	Informe Operatiu: propostes, organit- zació i recursos	Segui- ment crono- grames Rearti- culació d' estra- tègies
	1	2	3	4	5	6

Si comentem aquestes columnes podem veure una certa lògica de desenvolupament del que hem plantejat adés. En la primera columna hi ha alguna predisposició que sembla necessària per poder començar qualsevol procés. Encara que no siguem imprescindibles totes al mateix temps, no hi ha dubte que es comença amb problemes si no es compleixen alguns d'aquests requisits. Per exemple que la gent que s'hi implica ja sàpia "estar" perquè ha participat abans en altres experiències, o que tinga un mínim de capacitat autocrítica, és a dir, no fer el prepotent. Per no quedar-nos en les vivències i passar als "estils transductius", hem d'estar una mica disposats, encara que no se sàpia encara de què es tracta. Per fer això, si més no, cal saber distingir entre

metodologies participatives i altres de les ciències socials (encara hi ha professionals que pensen que és participativa una enquesta o un grup de discussió). Si les distincions no es coneixen del tot prèviament no passa res, però cal aclarir com abans millor de quina cosa estem parlant, i a què ens comprometem, per tal que ningú es fique enganyat on no sap. Per exemple, en estar disposat a eixir al carrer i a la feina amb grups, que són coses molt clares per a unes persones però que a altres els resulten molt difícils d'assumir, o com a mínim els suposa un inconvenient abans de fer-ho. Res d'açò és impossible de realitzar, i de fet ho solem fer en altres aspectes de les nostres vides, encara que no ho anomenem així. El més important és que siguem capaços d'aclarir i distingir en quin moment estem quan comencem un procés, per poder començar calibrant bé les nostres forces.

En la segona columna ja comencem les tasques, i el millor és fer-ho amb aquells primers grups que s'apunten al procés. No n'hi ha prou amb tenir bona voluntat i tractar-nos els uns i les altres com a subjectes. No és suficient la simple conversa perquè sempre estem carregats amb prejudicis que sens dubte acumulem (de teories i de les experiències de què cadascú ve). Per això és bo que ens "(eco)avaluem" (puguem veure'ns com ens veuen altres persones) des d'un primer moment. Dins de les fases d'un procés sembla també convenient començar per reconèixer les xarxes socials que pot haver-hi en un mapa de relacions local, que podem construir amb alguns implicats participadament. La idea és arribar a poder posar en aqueix mapa de relacions els diferents "conjunts d'acció" i les seues estratègies particulars, contradictòries o afins, alienes o simplement diferents de les nostres. Hi ha tècniques per a saber com fer al començament dels processos. Fer un DAFO (Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats) per a delimitar els símptomes de què partim, o fer un "transecte" (passejos professionals i usuaris que intercanvien els seus coneixements sobre el terreny) per comentar les distintes percepcions dels símptomes. També un "sociodrama", o un "joc de rol", per reconèixer els prejudicis de què partim. Després el que plantegem és un "sociograma" que, tal i com ho fem, és un mapa de relacions local, amb diverses finalitats: a) que els grups implicats locals mostren fins on coneixen els altres subjectes que tinguen relació amb l'assumpte (es descobreixen sorpreses molt interessants), b) també ens pot servir com a "mostra" per saber com enfocar el pla d'entrevistes, grups, tallers, documentació, etc. c) queda una radiografia del procés.

Ja oberts al treball de camp cal escoltar totes les posicions que es

puga, i adoptar un estil de facilitador/a. No n'hi ha prou amb reflexionar personalment o en grup sobre les accions i sobre la recollida d'informació que estem fent amb entrevistes, tallers, anàlisis professionals, perquè encara que açò està bé i és interessant, la "hipercomplexitat" de les paradoxes socials que ens trobem dóna per a un procés que requereix majors aprofundiments. És per això que procurem realitzar "reflexivitats de segon grau" si es pot amb els mateixos col·lectius o sectors socials que ens han informat en les entrevistes o en tallers, i fem que s'analitzen ells mateixos, per què digueren el que van dir, i quines altres coses els vénen al cap en aquest segon moment. Els "tetralemes" (sobre qüestions que han dit, es pot construir un quadre de 4 posicions), i els tetrapraxi (un altre quadre de 4 implicats), són instruments que faciliten saber fer aquestes anàlisis sense necessitat de ser necessàriament professionals del tema. La millor solució és que hi haja grups mixtes de professionals i voluntaris locals que facen la tasca de simplificar les paradoxes trobades a les més significatives en cada moment, sobretot per tal que no sembli la cosa més complicada del que ho és realment. Després amb el debat es tornen a construir noves paradoxes, i apareixen propostes molt creatives. Però s'ha de començar per "saturar" (és a dir, completar en el mapa o sociograma) el recorregut per totes les principals posicions que es puguen donar al voltant d'un tema (no solen baixar de 9 ni superar les 12, més o menys), i aleshores és quan ja podem encreuar les informacions d'un tipus i de l'altre, i confeccionar aqueixos quadres de diverses posicions contraposades per a aquestes anàlisis participatives.

La quarta columna ens mostra precisament els moments per "tornar creativament" aqueixes frases i posicions que vénen de la frase anterior. Hem d'estar disposats a dirigir tallers que permeten provocar salts creatius en els seus participants, és a dir, el que hem dit sobre el fet que la gent puga reflexionar sobre el que van dir i per què, i possiblement afegir algunes noves raons que tenien dins però que no aparegueren en una primera conversa. Així poden aparéixer els "eixos emergents" que ens mostren que estem en els bons camins de la creativitat participativa. Per a aquests salts ens ajudem d'alguna tècnica de la "planificació estratègica situacional" com és el "fluix-grama", per tal de prioritzar participativament (en grups de 10 a 20 persones, i després anar a un plenari) quins són els principals "nusos crítics" o colls d'ampolla que estan dificultant els processos. Apareixen causes i efectes relacionats entre si "recursivament" (és a dir, no linealment sinó de forma creuada,

i també com els possibles efectes influeixen en les causes), i podem veure on conflueixen més relacions i on s'ha d'actuar prioritàriament. És interessant en aquesta fase i les següents que els grups de treball comencen a ser "heterogenis", és a dir barrejats entre diferents tipus de procedències, tant veïnals com professionals, perquè com més gran és la pluralitat de cada grup menys es repeteixen els hàbits heretats i s'anima la creativitat d'aquest. També és important que es puguin discutir les anàlisis causals o les propostes més per les idees en si que per qui les diu, i per això dividir els tallers en grups "heterogenis" també contribueix a anar construint "subjectes col·lectius" (identificacions d'aquells que han creat col·lectivament alguna cosa), en el sentit que vaja construint-se una "xarxa de seguiment" del procés.

Després vénen les propostes, en una columna on s'ha de saber facilitat les aliances perquè la planificació siga operativa. No n'hi haurà prou amb un procés tècnic amb indicadors per fer seguiment del que va realitzant-se, sinó que són les "xarxes (eco)organitzades" les que han de dur el control per a cada pas que cal fer. Xarxes de seguiment amb la seua democràcia interna i operativa, i per això amb unes relacions "ecosistèmiques" en la seua organització. No és la jerarquia d'autoritat la que mana sinó la "idea-força" la que és capaç de reunir les voluntats i animar el procés. Aquests esquemes de "democràcies participatives" per a manejar els recursos disponibles poden ser molt operatius no tant per les tècniques que empren com per la "idea-força" i la seua capacitat de moure dispositius voluntaris al seu voltant. No només per creure que la democràcia siga un fi en ella mateixa, sinó perquè pot servir per a aconseguir a més a més algun fi concret, i sobretot per anar construint un futur en què la gent senta que compta. Per descomptat el fet que hi haja noves formes o estils de fer les coses més participativament i amb més transparència és molt millor, per exemple dur a terme votacions ponderades, i no tant d'enfrontament frontal d'uns contra altres. Encara s'ha d'avançar molt més en aquests dispositius perquè la gent pugui participar-hi i que a més a més pugui sentir-se'n protagonista, encara que siga de les petites coses. En aquest punt del procés ja s'ha hagut de construir col·lectivament quines són les principals propostes, com és la millor organització interna i cap a fora, i d'on s'han d'aconseguir els recursos d'inversions, temps de dedicació, etc. que es necessiten per a continuar.

En la darrera columna el procés ja no té temps definit perquè està obert a tot tipus de noves eventualitats, i per a això ha de tenir com a re-

ferència el seu propi cronograma. Saber fer en aquests moments ja és més complex, perquè s'han de "monitorejar" situacions de vegades no previstes, i malgrat que es trobe amb una organització democràtica i participativa no és suficient amb la bona voluntat dels grups operatius. Cal ser capaços de codirigir amb metodologies que escolten l'eco d'allò imprevist, i sàprien atendre els "desbordaments" que es produeixen. Per això parlem d'"(eco)dirigir" per estar a l'alçada d'algunes "reversions" que poden desbordar moltes parts d'allò plantejat, o que simplement porten més enllà els mateixos plantejaments que es pretenen, però a major ritme (o potser es paralitzen). La qüestió és com articular els diferents projectes plantejats des de la "idea-força", i fer-ho mitjançant uns cronogrames que van posant els temps i les responsabilitats per a la seua execució. Açò inclou campanyes de difusió, i una "eco" i "auto" formació (és a dir, no tant classes formatives, com la formació que cada grup o persona adquireix amb l'ecosistema en el qual opera, en fer-ho amb una certa consciència). I per fer-ho hi ha el seguiment, l'avaluació i el "monitoreig" dels cronogrames que estaven prevists, que faciliten els encreuaments sinèrgics entre si. Els desbordaments socials que poden provocar les "reversions" ens obligaran a més a més a rearticular les estratègies previstes, i per fer açò precisament necessitem el "monitoreig" i l'"eco-auto-formació" de què hem parlat al llarg del text.

Els processos comunitaris i socials sempre tenen les seues pròpies lògiques que ens sorprenen, i per això considerem que és més intel·ligent estar preparats per a allò abans que confiar que tot ho tenim previst. El rigor metodològic que pretenem amb aquest quadre de sabers i temps no és per complir-lo tal i com està, sinó per veure quant es modifica, i que hi haja un referent per poder debatre rectificacions. La creativitat no és allò de tractar d'inventar del no-res, la qual cosa seria impossible a més a més, sinó ser capaços de respondre a noves situacions que inevitablement aniran apareixent, tant per dispositius nostres de "reversió" com per causes menys previstes. És això precisament el que fa molt interessant per a les ciències socials tot el fet comunitari, pel que té de condensació de les relacions complexes de la societat, i que podem operar en elles de forma participativa amb més facilitat que en altres àmbits. A partir del que podem aconseguir en experiències locals també podem atrevir-nos a plantejar-les amb major credibilitat a majors escales. Tampoc no tenim certeses que aquest siga el millor camí, o que no n'hi haja d'altres, però pel que hem recorregut no sembla tan dolent, i fins i tot resulta creatiu.

Bibliografía

- ABRIL, G. (1994). *Análisis semiótico del discurso*. A Delgado y Gutierrez...
- ALONSO, L. E. (1999). *Trabajo y ciudadanía*. Trotta. Madrid
- ANTUNES I ALTRES (1994) *Manifiesto Eco-socialista*. Libros de la Catarata. Madrid.
- ARDÓN, M., CROFT, J. (2002). *La Auto-investigación para la gestión municipal de recursos*. ASOPAL. Tegucigalpa.
- BOTT, E. (1990). *Familia y red social*. Taurus. Madrid
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.
- BROCKMAN, J. (1996). *La tercera cultura*. Tusquets. Barcelona.
- CAPRA, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Anagrama. Barcelona.
- COLECTIVO, Ioé (1993). "Investigación-acción-participativa". A Documentación Social, núm. 92. Madrid
- CORAGGIO, J.L. (2000). *Política social y economía del trabajo*. Miño y Dávila. Madrid.
- DABAS, E. (1993). *Red de redes*. Paidós. Buenos Aires.
- DEBORD, G. (1976). *La sociedad del espectáculo*. Castellet. Madrid
- DELGADO Y GUTIÉRREZ (1994). *Métodos y técnicas cualitativas en la investigación en ciencias sociales*. Síntesis. Madrid
- ELIAS, N. (1994). *Conocimiento y poder*. La Piqueta. Madrid.
- FALS BORDA, R. Brandao (1986). *Investigación participativa*. Instituto del Hombre. Montevideo.
- FALS BORDA I ALTRES.(1993). *Investigación-Acción-Participativa*. A Documentación Social, núm. 92. Madrid.
- FERNÁNDEZ-BUEY, F. (2003). *Poliéticas*. Losada. Madrid.
- Fernández de Castro i altres (1986). *Crisis social de la ciudad*. Alfoz, 34. Madrid
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid. (*Pedagogía de l'oprimir*. Xàtiva: CREC-Denes, 2006, en premsa.)
- GALTUNG, J. (1984). *¡Hay alternativas!*. Tecnos. Madrid.
- GRAMSCI, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Península. Barcelona.
- GUATTARI, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GUATTARI, F. (1990). *Las tres ecologías*. Pre-Textos. Valencia.
- HENDERSON, H. (1989). *Una guía para montar el tigre del cambio*. A Lovelock i altres. Gaia. Kairós. Barcelona.

- HOLLOWAY, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. El Viejo Topo. Barcelona.
- IBÁÑEZ, J. (1990). *Nuevos avances en investigación social*. Cuadernos A. Barcelona.
- IBÁÑEZ, J. (1994). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Siglo XXI. Madrid.
- ILlich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barral. Barcelona.
- JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie*. Visor. Madrid
- JULIANO, D. (1992). *El juego de las astucias*. Horas y horas. Madrid.
- KELLER, E. F. (1994). *Las paradojas de la subjetividad científica*. En *Diversos*. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Buenos Aires.
- KROPOTKIN (1978). *Campos, fabricas y talleres*. Júcar. Madrid
- LOMNITZ, L. (1994). *Redes sociales, cultura y poder*. M.A. Porrúa. FLACSO. México
- LOURAU, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu. Buenos Aires.
- LOURAU, R. (1980). *El estado y el inconsciente*. Kairós. Barcelona.
- MANDELBROT, B. (1987). *Los objetos fractales*. Tusquets. Barcelona.
- MARGULIS, L. (2002). *Planeta simbiótico*. Debate. Madrid.
- MARTÍN SANTOS, L. (1991). *Diez lecciones de epistemología*. Akal. Madrid
- MARX, C. (1970). *Tesis sobre Feuerbach*. Grijalbo. México.
- MATURANA, H. (1995). *La realidad, ¿objetiva o construida?* Anthropos. Barcelona.
- MATURANA, Varela (1990). *El árbol del conocimiento*. Debate. Madrid.
- MATUS, C. (1995). *El chimpancé, Maquiavelo y Gandhi*. Fundación Altair. Caracas.
- MAX NEEF, ELIZALDE, HOPENHEIN (1993). *Desarrollo a escala humana*. Nordan. Montevideo.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- NAREDO, J.M. I ALTRES (1996). *Ciudades para un futuro sostenible*. Habitat II. Ministerio de Obras Públicas. Madrid.
- NAVARRO, P. (1993). *El holograma social*. Siglo XXI. Madrid.
- NUÑEZ, C. (1989). *Educación para transformar, transformar para educar*. Alforja, S. José de Costa Rica.
- NUÑEZ, C. (2001). *La revolución ética*. L'Ullal. Xàtiva.

- PEARCE, B. (1994). *Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis*. En Diversos. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Buenos Aires.
- PENROSE, R. (1996). *La conciencia incluye ingredientes no computables*. En Brockman...
- PIAGET, J. (1972). *Lógica y psicología*. Redondo. Barcelona.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1991). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- REBELLATO, J.L. (2000). *Ética de la liberación*. Nordan. Montevideo.
- REICH, W. (1971). *La aplicación del psicoanálisis a la investigación histórica*. Anagrama. Barcelona.
- ROY, A. (1997). *El dios de las pequeñas cosas*. Anagrama. Barcelona.
- SACRISTÁN, M. (1987). *Pacifismo, ecología y política alternativa*. Icaría. Barcelona.
- SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. (1968). *Filosofía da praxis*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- SAMPEDRO, J.L. (2005). *Escribir es vivir*. Areté. Barcelona.
- SANTOS, B. S. (2004). *Democratizar a democracia*. Afrontamento. Porto.
- SANTOS, B. S. (2004). *Reconhecer para libertar*. Afrontamento. Porto.
- SANTOS, B. S. (2004). *Semear outras soluções*. Afrontamento. Porto.
- SANTOS, B. S. (2005). *El milenio huérfano*. Trotta. Madrid.
- SEVILLA, E. (2003). *El desarrollo rural de la otra modernidad*. En Encina y otros. Praxis participativas desde el medio rural. CIMAS- IEPA-LA. Madrid.
- SITUACIONISTAS (1977). *La creación abierta y sus enemigos*. La Piqueta. Madrid.
- SHIVA, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Horas y horas. Madrid.
- SORIN, M. (1992). *Creatividad ¿Cómo, por qué, para quién?* Labor. Barcelona.
- SUBCOMANDANTE MARCOS (1999). *De las montañas del sureste mexicano*. Plaza y Janés. México.
- THOMAS, I. I FRANKE, R. (2004). *Democracia local y desarrollo*. Crec i Denes. Xàtiva.
- TORRES, C. (1978). *Entrevistas con Paulo Freire*. Garnica. México.
- VARELA, F. (1998). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Gedisa. Barcelona.
- VILLASANTE, T. R. (1995). *Las democracias participativas*. HOAC. Madrid.

- VILLASANTE, T. R. (1998). *Cuatro redes para mejor vivir*. Lumen Humanitas. Buenos Aires.
- VILLASANTE, T. R. i altres (2001). *Prácticas locales de creatividad social*. El viejo Topo. Barcelona.
- VILLASANTE, T. R. (2002). *Sujetos en movimiento. Redes y procesos creativos en la complejidad social*. CIMAS-Nordan. Montevideo.
- VON FOERSTER, H. (1992). *Las semillas de la cibernética*. Gedisa. Barcelona.
- WAINWRIGHT, H. (2003). *Cómo ocupar el Estado*. Icaria. Barcelona.

Cercles de cultura

La llibertat femenina transforma la universitat*

María-Milagros Rivera Garretas

121

Durant les dues últimes dècades del segle XX, la universitat s'ha omplert de dones de tot el món. Les dades que tenim són molt explícites. Per exemple, des de la segona meitat dels anys noranta, la meua universitat —la Universitat de Barcelona— i també, la Complutense de Madrid, compten amb un 63% d'alumnes entre els seus estudiants,¹ i quasi 6 de cada 10 llicenciats eren llicenciades l'any 2005.² Pertot arreu, més de la meitat de l'alumnat universitari són alumnes, també en centres com The University of Chicago, que són molt elitistes i en els quals tenen una importància cabdal les facultats de Dret, d'Economia o d'Estudis Empresarials.³ A l'Iran, el 63% de l'alumnat universitari era alumna a principis d'aquest segle.⁴

Quan, fa uns anys, es va prendre consciència d'aquesta revolució inesperada, algunes universitàries feministes, seguint els mitjans de comunicació progressistes, l'anomenaren feminització de la universitat.⁵ Ho vam fer amb cautela, perquè intuïem que la paraula «feminització» no deia tota la veritat; notàvem que aquesta paraula podia ser, fins i tot, un parany. Avui sabem que la nostra cautela derivava d'una gran contradicció de sentit viscuda per les universitàries d'avui. Aquesta contradicció era que la universitat s'ha omplert de dones però no s'ha feminitzat o quasi no s'ha feminitzat el coneixement que les universitats custodien, generen i transmeten.

* Traducció: M. T. Reus i E. Marco.

¹ AA.DD., *Las mujeres en cifras*, Madrid, Institut de la Dona, 2001, p. 52-58; Montserrat Grañeras Pastrana et al., *Las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, Institut de la Mujer, 2001.

² J. A. Aunió, *Las dones són el 60% dels llicenciats però només el 13% dels catedràtics*, «El País» 20-12-05.

³ 1631 xiques enfront de 1529 xics van començar el curs 1999-2000 a The University of Chicago, segons «The University of Chicago Magazine» (abril 1999) p. 13.

⁴ Aquesta dada, que procedeix d'una entrevista en la revista «Flash Art» a l'artista iraniana Shirin Neshat, a Lia Cigarini, *Libertà senza emancipazione*, «Via Dogana. Rivista di pratica politica» 61 (juny 2002) 3-4; p. 3.

⁵ Marina Picazo i María-Milagros Rivera, «La Universidad de la Generació del 68», *El Viejo Topo*, 119 (juny 1998) 9-11; Remei Arnaus, Marina Picazo i María-Milagros Rivera, «La feminización de la Universidad», *El Viejo Topo* 133 (octubre 1999) 39-40.

Fa uns anys, un gran nombre d'universitàries feministes vam interpetar la impermeabilitat del coneixement universitari en el coneixement de les dones com a indiferència i dolenta voluntat dels nostres mestres i dels nostres col·legues. Vèiem amb desesperació que l'enorme quantitat d'estudis feministes existents d'història social, per exemple, no eren incorporats a les síntesis d'història social, encara que es tractara d'estudis feministes científicament impecables i encara que els autors de les síntesis foren amics i companys nostres. Vam pensar aleshores que es tractava d'una qüestió de poder; vam creure que el problema era que els nostres col·legues no volien cedir-nos cap de les instàncies de poder que ells tenien o aspiraven a heretar dels seus mestres. I, com ells no volien cedir-nos part del seu poder, aleshores nosaltres, que pel poder ens havíem interessat molt poc abans, aspirarem a tenir-lo, lluitant, fins i tot, per ell, en comptes d'inventar la nostra llibertat, la nostra llibertat femenina. No ens vam adonar aleshores que la gran contradicció de sentir que vivia i viu la universitat no era una qüestió de poder sinó que era i és una qüestió d'originalitat i d'independència simbòlica per part de les dones que en formem part com a alumnes, administratives, bidelles i professores.

Vaig prendre consciència per atzar que aquesta era una qüestió d'originalitat i, per tant, d'independència simbòlica, ja en els anys noranta, en una trobada mixta organitzada per un grup d'historiadores de la Complutense de Madrid, una trobada que es va titular «La història de les dones en el nou paradigma de la història».⁶ En aquesta trobada, al final d'un dia molt agitat de controvèrsia entre historiadores feministes i historiadors una mica feministes, un amic, que és un bon historiador social i molt progressista, em va dir en un descans: «Però com us anem a donar suport? No te n'adones que estem tots aplegats?» Jo, sincerament, en escoltar-lo, vaig creure que havia begut o havia perdut el cap. Però, a l'endemà, després del temps del somni creador,⁷ vaig crear-me una revolució simbòlica i vaig entendre que en aqueixes paraules senzilles i vulgars hi havia un dels nusos de la llum que impedié que entre el coneixement de les universitàries feministes de fa deu anys i el dels homes progressistes d'aleshores hi haguera comunicació assenyada. El meu amic m'estava dient que ells i els seus mestres ens havien obert la universitat, ens havien ensenyat el seu coneixement i, nosaltres, una vegada après, els havíem deixat, perquè preferíem la llibertat.

⁶ D'aquesta trobada nasqué el llibre: Cristina Segura, ed., *La historia de las mujeres en el nuevo paradigma de la historia*, Madrid, Al-Mudayna, 1997.

⁷ Prenc la frase de María Zambrano, *El sueño creador*, Madrid, Turner, 1986.

En realitat, el gest polític inaugural dels Seminaris i Centres d'investigació de dones en la universitat, fou la separació dels grups mixtos d'investigació. El gest de separació fou propi d'una generació de dones, la generació d'emancipades dels anys setanta del segle XX. Les emancipades férem aquest gest tant en la universitat com en els partits polítics d'esquerra i en els grups extraparlamentaris radicals. Les dones ens vam marxar dels grups mixtos i deixàrem sols els homes, perquè no podíem suportar la violència que hi havia en aqueixos grups radicals. No podíem suportar la violència contra l'Estat, que consistia en una lluita constant pel poder, perquè el poder canviara de mans. Recorde de la meua vida com a becària de Formació del Personal Investigador en la universitat en els anys setanta, l'horror i l'avorriment infinits davant les tafaneries i debats constants entorn de les places i les oposicions, places i oposicions que són un pur llenguatge militar, un llenguatge que, amb raó, no s'ha deixat maquillar amb les paraules que, en els últims anys, han intentat amagar la seua violència. Com «habilitacions», per exemple.

Per això, els Seminaris i Centres d'estudis de les dones van nàixer del desig d'algunes joves d'aleshores, de ser universitàries d'una altra manera, en una altra mediació amb allò real i amb el coneixement. A Occident, disposem de dues mediacions històriques distintes amb allò real, dues mediacions que no estan nítidament separades entre si sinó que es barregen en cada vida, en les quals el treball de sentit i el compromís polític de cadascuna i de cadascun consisteix a distingir en cada ocasió quina és una mediació i quina és l'altra. En el segle XV, a aquestes dues mediacions Teresa de Cartagena les anomenà de la força i de la gràcia. Teresa de Cartagena sabia per experiència molt del que ens preocupa a algunes universitàries d'avui i també molt de la contradicció de sentit que una dona viu en la universitat, si ha triat ser dona. Teresa de Cartagena, que pertanyia a una família judeoconversa de Burgos, va estudiar durant diversos anys a la Universitat de Salamanca; però, després, —segons conta— va haver de desprendre's de moltes de les coses que havia après en la universitat per a poder escriure el que ella volia escriure; és a dir, va tardar molt de temps —uns vint anys— en convertir-se en una autora original, en resoldre la contradicció que el coneixement universitari li planteja a una dona.⁸

⁸ Vegeu *Egregias señoras. Nobles y burgesas que escriben (1400-1560)*, a Anna Caballé, ed., *La vida escrita por las mujeres, IV: Por mi alma os digo*, Barcelona, Lumen, 2004, p. 17-119.

Avui, per la força i la gràcia de Teresa de Cartagena ja no les anomenem així, sinó que les anomenem poder i autoritat. Poder i autoritat són dues coses completament distintes, encara que en el segle XX hagen estat emprades com a sinònimes, sobretot pels totalitarismes. El poder s'exerceix sobre uns altres; l'autoritat, en canvi, es reconeix. L'autoritat és, per tant, de qui la reconeix, sense que s'encarne en ningú, mentre que el poder és de qui el posseeix i l'imposa per la força. L'autoritat és un fet qualitatiu, que naix en les relacions que acreixen alguna cosa, que em fan créixer.⁹ En els Seminaris, Centres i grups d'estudis de les dones, les universitàries que els vam fundar vam voler iniciar una manera d'investigar i de fer coneixement en la qual cadascuna de nosaltres cresquera relacionant-se, en relació de confiança amb una altra dona, estimant l'ensenyament i la investigació, més enllà de les lluites de poder, més enllà de les oposicions, de les carreres i de les places.

Això va ocórrer, per exemple, al Centre de Recerca Duoda de la Universitat de Barcelona. A Duoda —que no són sigles sinó el nom d'una comtessa de Barcelona del segle IX que va escriure un llibre precíós per a l'educació dels seus fills Guillem i Bernat, que li havien estat arrabassats pel seu marit—,¹⁰ el primer grup d'investigació que vam fundar el 1988 algunes professores i alumnes del màster en Estudis de les Dones, un grup que s'anomena des d'aleshores «Projecte Duoda», va nàixer del desig d'acollir en la universitat la investigació que aleshores, un poc de broma, anomenàvem «la investigació inútil». La investigació inútil és la que no ha estat vençuda per l'utilitarisme, és a dir, la que no està definida per la carrera acadèmica sinó que naix del desig d'investigar, de la llibertat i de l'amor a allò que s'investiga, cadascuna segons els seus gustos i els seus temps. D'aquest grup, algunes investigadores hem fet carrera acadèmica i d'altres no; la carrera acadèmica, quan l'hem feta, l'hem feta sense traïr la nostra fidelitat, és a dir, sense utilitzar el grup o el coneixement per a finalitats distintes d'aquest. Açò ha evitat molta violència, encara que haja hagut i hi haja conflicte, però crec que el conflicte no ha buscat mai la destrucció de l'altra, tampoc en els casos en els que els conflictes no s'han pogut resoldre i ha hagut ruptures, de vegades molt doloroses.

⁹ Sobre l'autoritat: *L'autoritat femenina. Trobada amb Lia Cigarini*, «Duoda» 7 (1994) 55-82; i Llibreria de Dones de Milà, *La cultura de potes enlaire. Selecció de la revista 'Sottosopra' (1973-1996)*, trad. de Maria-Milagros Rivera Garretas, Madrid, HORES (en premsa).

¹⁰ Sobre Duoda, vegeu: *La diferencia de ser mujer: investigación y enseñanza de la historia / La diferència de ser dona: recerca i ensenyament de la història / Die Differenz eine Frau zu sein: Geschichtsforschung und Lehre*, CDROM, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2004.

Alguna cosa semblant ha succeït en els programes docents. A Duoda hi ha dos programes de màster, un en Estudis de les Dones, fundat l'any 1988, i un altre *online* en Estudis de la Diferència Sexual, fundat l'any 2000. Aquests programes no els vam fundar per a ser poderoses acadèmicament, ni tampoc per a cobrir un buit en els itineraris o curricula docents, sinó per a ensenyar el que ens agrada investigar i per a fer genealogia femenina, genealogia científica, docent i discent femenina: és a dir, per a parlar còmodament entre dones i amb alguns homes no patriarcals del coneixement i de la creació femenines, més enllà del coneixement masculí, no en contra d'aquest. En els programes docents de Duoda, moltes professores hem fet la revolució simbòlica com és el fet de poder dir que la universitat no està tan malament com diuen perquè jo també sóc la universitat.

Potser per això, l'any 2000 vam rebre un regal molt gran de l'artista —oriünda d'ací de València i que té ara una exposició preciosa a l'IVAM— Elena del Rivero, un regal que fou la seua idea i el seu impuls per a fundar un dels últims grups d'investigació que han nascut a Duoda. És la «Col·lecció d'Art i Punt d'Investigació *La Relació*». El nom «la relació» naix de la genialitat d'Elena, que va veure a Duoda això, relació sense fi, relació pel gust d'estar en relació, fet que transcriví amb paraules. Aquesta Col·lecció i Punt d'Investigació promou l'obra d'artistes dels anys setanta i de l'actualitat que donen importància amb el seu art a la relació en el present, la relació no instrumental, la relació sense fi. En el grup no hi ha jerarquies sinó relacions d'autoritat. Açò li dóna a la Col·lecció una fecunditat sorprenent i, en part, inesperada.

Parlar en la universitat de política del diseg, d'autoritat, de pràctica de la relació, d'amor i de fidelitat a una mateixa, provoquen un desplaçament de sentit que representa una revolució simbòlica. Per a una universitària, aquest desplaçament de sentit no és un luxe sinó una necessitat, una necessitat ineludible. És ineludible perquè allò que aquesta funda —siga una assignatura, un taller, un grup d'investigació...— no s'integra amb el temps en el que ja hi havia i perd la seua originalitat.

He dit abans que la universitat s'ha omplert de dones però que el coneixement no s'ha feminitzat o quasi no s'ha feminitzat. No sé què em contestarien algunes alumnes si jo els preguntara ara si el seu pas per les aules segueix sent en aquest moment el malson fàl·lic que era en els anys seixanta del segle XX. El malson fàl·lic impedeix que el coneixement nasca en mi, impedeix que la història o l'art o les matemàtiques

nasquen en mi, germinen en mi. Si açò ocorre, si el coneixement que he triat no naix en mi, això indica que no ha hagut o quasi no ha hagut desplaçament de sentit; indica que en l'aula no es genera autoritat sinó que, més o menys es fa patent, és el poder el que segueix regint la transmissió del coneixement. Si no hi ha desplaçament de sentit, moltes alumnes no aprenen a parlar en la universitat: no aprenen a parlar d'art, d'història, de filosofia, d'estadística, del que siga. No aprenen a parlar partint de si mateixes, sinó que callen, balbotegen o copien, i parlen un llenguatge prestat, sense originalitat.

Originalitat, com tot el món sap, és una paraula que ve d'«origen». L'origen de cada alumna i de cada alumne és la seua mare, la seua mare concreta i personal, precisament aqueixa que li va ensenyar a parlar en els inicis de la infantesa, aqueixa dona —gran, mediocre o, fins i tot, terrible— que en ensenyar a parlar ensenya l'ordre simbòlic de la mare. Però la mare, com és obvi, està absent del coneixement que en la universitat es custodia, es genera i es transmet. En realitat, és fins i tot un poc ridícul dir que la mare està absent de la universitat: com si mai haguérem pensat que ella tinguera alguna cosa a fer en aquest recinte.

Pense que, en la universitat, la contradicció que moltes alumnes i moltes professores vivim, és la contradicció entre el que ha estat denominat «la crida de la mare» i «la crida del pare». I em pregunte si moltes no haurem vingut a aquest lloc a civilitzar-lo, portant fins a aquest la crida de la mare i l'ordre simbòlic que ensenya.

Durant uns anys, les feministes vam criticar el coneixement universitari dient que era un coneixement androcèntric, és a dir, un coneixement centrat en allò viril, o, també, *falogocèntric*, és a dir, centrat en un fal·lus identificat amb el logos, amb la paraula. Avui sabem que la paraula —com ha escrit Luisa Muraro en el llibre *L'ordre simbòlic de la mare*— és un regal de la mare.¹¹ Aquest és el nucli de la contradicció que a una dona lliure se li planteja quan vol fundar alguna cosa en la universitat.

Les universitats van nàixer a l'Europa de finals del segle XII en contra de la mare i de l'ordre simbòlic que aquesta ensenya. Van nàixer com un lloc només d'homes, com un lloc per a fer coneixement en relacions de semblança entre homes. Les relacions de semblança tenen una gran potència significant, com moltes hem après en els grups feministes i de dones, i poden ser, per tant, relacions molt fecundes. Però

¹¹ Luisa Muraro, *L'ordre simbòlic de la mare*, trad. de Beatriz Albertini, Mireia Bofill i Maira-Milagros Rivera, Madrid, hores i HORES, 1994.

si es practiquen, com ha succeït històricament en la universitat, impedit les relacions de diferència, aleshores aqueixa fecunditat creadora es queda manca i bòrnia, tancada a allò altre i, per tant, monotemàtica i autoreferent, incapaç de civilitzar. Per a un home, allò altre és, en primer lloc, la dona —que és, per a ell, l'altre sexe, no el sexe oposat—, sense oblidar que també existeix per a un home allò altre que és home, i sense oblidar, tampoc, que allò altre està ja dins de mi i dins d'ell.

L'absència en la universitat de l'ordre simbòlic de la mare li provoca, a una universitària, una contradicció que és un error d'epistemologia. Un error d'epistemologia consisteix a introduir una contradicció en les veritats superiors d'una cultura. L'error d'epistemologia significa que és la mare qui ensenya a parlar a les dones i als homes, però ella està prohibida en un lloc —la universitat— on, sobretot, es parla. Els errors d'epistemologia comporten molt de sofriment humà. Jo, per exemple, encara que era una bona estudiant, vaig patir molt la sensació d'alienació, de no pertinença i d'esterilitat en la universitat, perquè la majoria del que s'explicava en classe em semblava important però em resultava aliè, no m'afectava a mi com a dona, no naixia en mi. Vaig escriure els meus treballs de curs, la meua tesina i la meua tesi doctoral amb un llenguatge prestat, amb un llenguatge que fou la meua menuda instància del malson fàl·lic. No vaig aprendre, en realitat, a parlar en la universitat. No vaig aprendre a parlar d'història, que és al que hi havia anat, amb originalitat, amb un llenguatge que tinguera en compte el meu origen femení i matern. Va ser una experiència forta d'alienació, en particular perquè, creient que era culpa de la dictadura que patíem aleshores, després d'estudiar a la Universitat de Barcelona vaig seguir buscant en unes altres d'Europa i d'Amèrica durant anys, fins que em vaig adonar que l'error estava vinculat principalment amb el fet que jo era dona. Ser dona és una cosa que una dona tria, sabent que açò no es pot elegir.¹² Jo havia triat ser dona.

Quan una universitària tria ser dona, el coneixement que ella genere no podrà ser integrat en el que ja hi ha, no podrà ser incorporat a les síntesis: la seua llibertat excedeix i desborda el que ja hi ha, i no hi cap. Per això he dit abans que em sembla molt important que les assignatures, programes docents o grups d'investigació que fundem no

¹² Prenc aquesta idea importantíssima de la Llibreria de Dones de Milà, *No cregues tenir drets. La generació de la llibertat femenina en les idees i vivències d'un grup de dones*, trad. de Ma. Cinta Montagut Sancho amb Anna Bofill, Madrid, hores i HORES, 1991 i 2004 (ed. corregida).

pretenguen satisfer un buit curricular ni cap tipus de manca. Encara que sembla una paradoxa, el fet de no poder integrar en les síntesis el coneixement que una dona genere, no és un desavantatge sinó que és un avantatge: les síntesis, sense aquesta, restaran òrfenes i sense arrel, sense origen, i així ha de ser mentre els autors de les síntesis no reconeguen el seu origen femení i matern, no reconeguen que també ells naixen i aprenen a parlar d'una dona.

Pose un exemple. El 1976, en temps de ple apogeu del moviment de dones contemporani, una feminista nord-americana, Magda o Meg Bogin, va publicar un llibre i demostrà l'existència històrica de les *trobairitz* o trobadores, les poetesses provençals del segle XII. El llibre no va passar desapercebut, va provocar polèmica, es va traduir al francès el 1978 i al català el 1983, i va ser reimprès (en anglès) per una editorial molt comercial el 1980. Malgrat tot açò, no va transformar el coneixement en poder. Un fet que ho demostra és que un medievalista aleshores famós, Georges Duby, va poder escriure tranquil·lament diversos anys després (el 1988), i fer-ho a més en *la Història de les dones a Occident*, que les trobadores no van existir, que elles van ser una invenció literària dels trobadors.¹³

Les proves de genealogia femenina i materna en la història descobertes per Meg Bogin per al coneixement universitari no van poder, per tant, ser incloses en la síntesi, no van poder ser integrades per un historiador social en *la Història de les dones a Occident*. El capítol escrit per aquest autor es va quedar incomplet i orfe, incapaç d'arribar a la veracitat esperada d'un historiador científic. Per dir-ho millor, per més que arpleguem dades, fonts i documents sobre les dones del passat, açò no es prou si les dones d'avui seguim, en la universitat, en la mediació del poder, en la mediació antiga i caduca amb el coneixement. Si no es reconeix l'autoritat femenina, les proves no són mai suficients. Perquè, en realitat, és la circulació d'autoritat simbòlica femenina, convertida en sentit comú, —ha escrit Marirí Martinengo— la que garanteix l'existència històrica de les dones i els assegura l'atribució de la seua obra.¹⁴

Si l'assignatura, el programa docent o el grup d'investigació fundat per dones s'afig al que ja hi ha per a cobrir un buit, no transfor-

¹³ Georges Duby, *El modelo cortés*, en Id. i Michelle Perrot, eds., *Historia de las mujeres en Occidente, 2: La Edad Media*, trad. de Marco-Aurelio Galmarini, Madrid, Taurus, 1992, 301-309, p. 304-305.

¹⁴ Marirí Martinengo, *Les trobadores, poetesses de l'amor cortés. (Textos provençals amb traducció castellana)*, trad. de Maria-Milagros Rivera Garretas i Ana Mañeru Méndez, Madrid, Hores i HORES, 1997, p. 49.

marà la mediació amb el coneixement ja existent, mediació que ha fet que algunes universitàries hàgem viscut el nostre pas per les aules com un malson fàl·lic. Fins i tot, en l'actualitat, en una universitat com la meua (la UB) on el 37% de l'alumnat és alumne, correm, si fem això, el risc de sostenir una universitat i un tipus de coneixement científic, que sembla que ni els xics vulguen ja sostenir. Com ja succeeix amb els exèrcits, que busquen ara l'autorització femenina de les guerres.

El meu desig és que la mare entre i estiga en la universitat, però no integrada, no integrada en el que ja hi ha i que ha nascut en contra d'ella i de l'ordre simbòlic que ella ensenya, sinó solta i lliure, oberta a l'infinít, com està obert a l'infinít el cos de dona, sense mesuradors amidats que intercepten la seua llibertat.

Com fer-ho? Parlant de veritat la llengua materna, és a dir, no substituïnt, en classe o en la investigació, la llengua materna per discursos construïts, discursos que són irremeiablement instàncies de poder i que, per això, tempten tant. Parlar la llengua materna —com tot el món sap— està a l'abast de qualsevol, siga dona o home. Per això, en aquesta proposta de transformació del coneixement, les dones i els homes podem perfectament coincidir, cada sexe a la seua manera. La llengua materna és l'ordre simbòlic de la mare, és la llengua que parlem, la que vam aprendre d'ella —o de qui ocupara el seu lloc— en l'inici de la infantesa. I la vam aprendre en una relació d'amor i d'autoritat, no de poder: en una relació que ens va fer autores i autors del nostre món. La llengua materna és la que diu la veritat, aquella en què les paraules, les coses i el meu cos coincideixen. És, per tant, la que em porta allò real. En canvi, els discursos em porten solament una part d'allò real perquè, en aquests, les paraules i les coses coincideixen solament en part, i em deixen malestar i inseguretat en el cos. Tocar allò real dóna una experiència exquisida de felicitat,¹⁵ i alleuja molt la fatiga que avui sentim amb freqüència tant en ensenyar com en aprendre.

¹⁵ Sobre aquestes qüestions vegeu *La diferència sexual en la història*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2005.

Sendes de Freire: conscientització i ètica*

Alípio Casali¹, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

131

1. Preliminars

Qualsevol cosa viva s'organitza. Fou la inherent intel·ligència dels sistemes vitals per a autoregular-se, autoorganitzar-se, el que propicià la intrigant evolució dels éssers vius en aquest planeta al llarg de 2,7 bilions d'anys. Des de fa només uns centenars de milers d'anys, aquest procés evolutiu es manifesta com a organització superior en el pla de la cultura. Processos d'autoregulació (*ètica*) espontanis, instintius o inconscients, individuals i col·lectius, continuen exercint algun poder en l'organització de la vida social, però la *consciència* humana (i els desigs, interessos i voluntat), intencionada, lliure i responsable, n'és el principal agent.

Des de fa algunes dècades, el marc d'aquesta Història i Cultura s'ha demostrat tan irracional que molts són portats a dubtar que l'evolució continue també en aquesta etapa superior, de la cultura. Vivim una crisi de vida o mort, que podem anomenar pròpiament crisi ètica. El «sistema-món», que la nostra espècie ha construït, ha arribat avui a tots els racons físics i culturals del planeta, s'ha globalitzat. Hem desenvolupat una poderosa ciència i tecnologia. Però hem fet això agredint irreversiblement el medi ambient i, alhora, exclouent la majoria de la humanitat dels beneficis d'aquest desenvolupament. Insostenibilitat ambiental, insostenibilitat social. Es tracta d'una ruta històrica alhora racional i irracional, que podrà conduir-nos a una disgregació col·lectiva cas que les seues perversions no siguin corregides.

La política internacional, en el rastre de la globalització, creà un estat mundial de guerra. El segle XXI comença aterrit. L'atur estructural multiplicà la violència i les disgregacions socials quotidianes. La crisi ètica² es disseminà en l'economia, en les institucions, en la política, en la convivència social, als carrers, per tot arreu, per tot el món.

* Traducció: Vicent Berenguer.

¹ Filòsof, educador, professor titular i investigador del Programa de Postgrau en Educació / Currículum, de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doctor en Educació per la PUC/SP i doctor en Educació per la Universitat de París VIII.

² Adoptarem la noció d'*ètica* com a referència a sistemes o modes concrets de vida, individual o col·lectiva, per tant, referent a materialitats concretes; i la noció de *monal* com a referència a moments i instigàncies formals de conceptualització i justificació del que èticament es viu, integrant tant les morals quotidianes més espontànies com les filosofies morals més rigorosament elaborades.

La sensació és que totes les regles de bona convivència estan sumint-se i que l'estat de guerra està generalitzant-se. Alhora, paradoxalment, hi ha alguna maduració democràtica en la política, i més racionalitat en les institucions. No està tot perdut, però encara així pareix que quasi tot està per refer-se o consolidar-se, perquè això puga denominar-se *desenvolupament* pròpiament dit.

L'actual crisi ètica té rumbos encara indefinits, el nostre futur continua en suspens. Per això la pregunta: ¿estem progressant èticament? És un fet que cada generació tendeix a pensar que els seus problemes són els pitjors ja enfrontats per la humanitat, ¿però no pareix que hi ha alguna cosa vertadera, aquesta vegada, al respecte? Mai no la consciència humana tingué a la seua disposició tanta informació sobre les conseqüències dels actes humans, Mai no, amb tot, fou ella tant in-conseqüent. Encara així, educadors, polítics i humanistes en general, seguim apostant en la consciència perquè les eleccions humanes siguin èticament les més sostenibles. Paulo Freire és una de les figures simbòliques d'aquella creença en les possibilitats del futur com a producte d'accions humanes *ètiques* de compromís (*praxi*) mediatitzades per la *consciència*. Hi ha claredat sobre el sentit d'aquell projecte i sobre la nostra disposició a realitzar-lo. Però no hi ha claredat sobre fins a quin punt es tracta d'un somni ingenu i fins a quin punt hi ha una efectiva possibilitat de construcció d'un altre mode (paradigma) de realització de la vida humana en comunitats, en societat, amb llibertat, amb democràcia substantiva, amb ciutadania plena, amb justícia i solidaritat. Llançar més llum sobre aquestes qüestions és una de les expectatives pel que fa a aquest Seminari.

2. L'ètica en la història: marcs pràctics i teòrics

Inicialment, convé distingir dues perspectives d'anàlisi: *a)* l'origen i el desenvolupament de l'ètica entesa com a *conjunt divers de formes i contingut la funció de la qual és la regulació social*: formes i continguts que podrien denominar-se genèricament «cultures», la història dels quals coincideix amb la història de la humanitat; *b)* l'origen i el desenvolupament de l'ètica entesa com a *filosofia moral (conceptes)*, la història de la qual es confon amb la història de la teologia i la filosofia. Històricament, aqueixes dues perspectives d'anàlisi romanen distintes, tot i que separables. Anem a esforçar-nos per respectar tant la seua distinció com la seua separabilitat, atés també que ni l'un ni l'altre procés té lloc homogeniament.

2.1. L'ÈTICA COM A PRÀCTICA (CULTURA): ALGUNS MARCS HISTÒRICS. EL DRAMÀTIC I EL TRÀGIC

En el quart mil·lenni a.C., en l'alta cultura egípcia, sorgí un sistema d'*afirmació de la vida*, és a dir, un sistema ètic, encara que restringit a una classe social, la dels dirigents: el cos més valuós, per això és momificat, perfumat, preservat, per a ser ressuscitat per a l'eternitat. El *Llibre dels morts*, un conjunt de papirs on estaven anotats els actes de la persona en vida, era situat al costat del seu cos. En el capítol 125 (DUSSEL, 2000:646-648) consta que el mort, davant d'Osiris, en el Judici Final, aspirant a la resurrecció, hauria d'exclamar: «No he comés iniquitat contra els homes... No he empobrit cap pobre en els seus béns... No he fet patir fam. No he afegit pes a la balança... No he robat amb violència... No he robat pa... He satisfet Déu complint el que ell desitjava. He donat pa a qui tenia fam, aigua al que tenia set, he vestit el despullat i he donat barca al naufrag...»

En el segon mil·lenni a.C., a Mesopotàmia, actualment escenari d'una sagnant guerra contra el poble iraqüà, el rei Hammurabi apareixia representat adorant el deus Shamash, déu sol i mestre de la justícia, sobre la inscripció següent: «Hammurabi, el príncep pietós, temorós de déu, per a fer justícia a la terra, per a eliminar el mal i la perversió, perquè el fort no oprimesca el feble...»

També en aqueix segon mil·lenni (segle XIII a.C.), Moisés canvia el luxe i la seguretat de la vida de cortesana dels faraons per una vida de penúria en la lluita per l'alliberament del seu poble israelià convertit en esclau dels egipcis, establint així un dels paradigmes més clars de lluita ètica per l'alliberament dels pobles. De camí de la Terra Promesa, presenta al poble israelià les Taules de la Llei, els deu manaments, un codi d'ètica revelat per Jahveh: «Jo sóc Jahveh, el teu Déu... Honraràs el teu pare i la teua mare... No mataràs. No robaràs. No cobejaràs la casa del teu proïsme...» (Èxode 20, 2-17)

En l'impero de Tiberi Cèsar, sent Ponç Pilats governador de Judea i Herodes tetrarca de Galilea, sent prínceps dels sacerdots Annàs i Caifàs (Lluc, 3, 1-2) i planant en aquell temps i lloc l'expectativa de la vinguda d'un messiès, sorgeix un jove fill d'un fuster, acompanyat d'una colla de pescadors que predicava a les multituds: «Estima el teu proïsme com a tu mateix...; benaventurats els pobres d'esperit, els amansits, els que ploren, els que tenen fam i set de justícia, els misericordiosos, els de cor net, els pacífics...; estimeu els vostres enemics, féu bé als que us odien...; a qui us fereix en una part de la cara, ofereix-li l'altra...» (Mateu 6 i 7). Aquests fets

i principis ètics formen part de la construcció de la civilització cristiana occidental la matriu cultural de la qual perdura des de fa dos mil anys.

Quan els espanyols conquistadors arribaren a Perú, en el segle XVI, ja trobaren en la cultura inca-quítxua un sistema ètic que s'expressava a partir de tres imperatius formals centrals: «No mentiràs; no deixaràs de treballar; no robaràs...» (DUSSEL, 2000:31).

En la cultura dels indis bororo, al centre-oest de Brasil, encara es viu avui, amb gran esplendor, el vincle vital dels éssers humans amb els seus avantpassats, amb la natura, i entre si, mitjançant un complex sistema de rituals. La seua intensa vida cerimonial i estètica (art de les plomes, cistelleria, cants i poesia) expressa la seua recerca de la pau i l'harmonia, la vivència del vincle equilibrat entre passat, present i futur. Els bororo viuen un *ethos* fonamental, una ètica integrada i sostenible que les nostres societats occidentals modernes mai no coneixeran (ALBISETTI i VENTURELLI, 1962).

Aquests sis exemples de sistemes d'eticitat tenen en comú la característica que són sistemes d'*afirmació de la vida terrestre i corporal*, en què per diferents formes es concep la vida corporal com a positivitat i s'afirma la mort empírica també com a transcendència del subjecte ètic. Tenen una materialitat positiva. Afirmen la positivitat de la vida i la llibertat: un *ethos dramàtic* de l'existència. En ells la responsabilitat humana no té restriccions i és conseqüent. El judeo-cristianisme introduí, en aqueix sistema, a Occident, la noció de «culpa» com a mecanisme regulador d'aqueixa llibertat, de manera que feia possible algun projecte col·lectiu d'existència: si el subjecte no regula el *desig* (fonamentat en la seua llibertat) mitjançant la seua *voluntat* (fonamentada en la seua consciència), pagarà un preu amb la pèrdua de l'eternitat (un altre desig fonamental), tret que realitze accions de *reparació*, encara en vida, que siguen suficients per a demostrar la seua submissió a un ordre moral que és previ al subjecte.

Aquests sis exemples s'oposen a altres sistemes d'eticitat, en què el naixement d'una vida humana és pensada de manera diferent: com a encarnació d'una vida prèvia i per això com a *lloc del mal* (ombra) i, també per això, on es nega la positivitat de valor a la vida material corporal, per ser la mort empírica una promesa d'alleujament: naixement (renaixement) a la vertadera vida en unitat còsmica. Tals sistemes consisteixen en un *ethos* tràgic de l'existència. Ja deia Heidegger que la tragèdia grega expressava millor *l'ethos* grec que l'ètica aristotèlica, exactament per ser un fons impensat dins del qual es construïen les

regulacions socials quotidianes. En la tragèdia, l'origen del mal no és humà sinó diví, ja que respon del gran pla en què la llibertat humana apareix com un desig contradictori i insoluble, destinat a la renúncia (submissió prèvia al Destí) o al càstig (submissió ineluctable final al Destí). *La tragèdia grega* Edip rei, de Sòfocles, n'és el millor exemple. Ella anticipa el tema central de l'ètica que recorrerà tota la història d'occident: el de la llibertat.

No és difícil imaginar el mode brutal com es feia la lluita per la supervivència en els orígens de la societat i de la cultura humanes, en moltes cultures: disputes de mort entre famílies, tribus, clans. En moltes ètiques col·lectivistes dels orígens, no hi havia noció d'individualitat en la seua relació amb la universalitat. En l'exercici del poder eren amplis els marges de l'arbitri i la violència. L'enemic podia ser mort sumàriament. La regulació social era una funció, predominantment, de la «por». Algunes obres literàries antigues, tant en la tradició semita com en la indoeuropea, expressen aqueixa ètica ruda que exalta la guerra i l'heroi guerrer.

Hi hagué una revolució ètica notable quan, per primera vegada, en alguna d'aqueixes cultures, en compte de matar un enemic, la seua vida fou estalviada per a transformar-lo en esclau (VÁZQUEZ, 1969:43). L'esclavatge avui ens horroritza, però un dia ja fou un avanç ètic. Estar davant per davant de l'anterior enemic, ara convertit en esclau, era haver d'enfrontar el seu judici ètic quotidià, el seu desig de llibertat. L'esclau tenia una paraula a dir: «llibertat de l'opressió física». Les revoltes d'esclaus, com la liderada per Moisès (segle XIII a.C.) o per Espartacus (segle I a.C.), simbolitzen aqueix valor radical de la vida dels oprimits, afirmen la llibertat com a valor absolut, exalten les virtuts de la «disciplina» i la «cooperació», promouen la «lleialtat» i la «solidaritat» entre els alliberadors i els alliberats, revelen un sentit incipient de justícia.

En la cultura medieval (teocràtica cristiana), els esclaus, que abans foren considerats com a *objectes* (que es compraven i es venien), foren substituïts per serfs de la gleba, i eren considerats *éssers humans*, que negociaven «acords» en llibertat amb els seus senyors. La cultura medieval representà, en la nostra tradició occidental, un nou avanç ètic, en introduir valors com ara l'«honra» (dignitat personal) i la «lleialtat». La *por* no desapareix, però és dominada per aquests nous mecanismes de regulació social. L'honra i la lleialtat eren un resultat intrínsec del mode de producció fonamentat en la relació (contracte social) entre el senyor

i els serfs. La idea de *culpa* era un component central de la construcció teològica cristiana fonamentada en la relació (contracte espiritual) entre Déu i els seus creients.

L'economia de mercat, amb tot, introduí a Occident una nova construcció ètica, més elaborada i sofisticada, tot i que encara no estava lliure de contradiccions: l'*ètica liberal*, que valora la «llibertat» (com a absència d'opressió física i cultural i com a lliure iniciativa econòmica), la «individualitat» (subjectivitat), la «igualtat» de drets formals (equitat), la « propietat » (privada), la «democràcia» (formal). La novetat d'aqueixa nova ètica és l'afirmació d'un subjecte que es posa ell mateix com a fonament del món. Aqueixa afirmació recolza en l'autoreconeixement de la raó del subjecte com a propi fonament seu, és a dir, la «consciència» de si com a subjecte autofonamentat. Aqueixa consciència (psicològica, cognitiva i epistemològica), acte continuat, s'estableix també com a *consciència moral*.

Amb aqueixa nova ètica, l'economia de mercat, a partir d'Europa, realitzà la primera globalització (els grans viatges, descobriments, conquestes), assolint els límits de la Terra, enfrontant pobles i cultures exòtiques, diferents valors i hàbits, trobant-se amb el greu i difícil problema ètic de la relativitat i universalitat dels valors i els drets (encara que sense tenir consciència plena d'aqueix enfrontament). Coneixem quant aqueixa primera globalització realitzà de manera violenta, amb conquestes militars, genocidis, tràfic d'esclaus, usurpació de riqueses materials d'altres pobles, anihilament de riques tradicions culturals.

En el segle XX, l'agreujament dels problemes econòmics, polítics i socials (principalment les dues guerres mundials) provocà la producció d'«acords internacionals» a l'entorn d'una ètica de drets universals, inaugurats per la Declaració Universal dels Drets Humans, de l'ONU (1948). Aquests acords són l'expressió més elaborada dels mecanismes contemporanis de regulació social, ara en el pla màximament col·lectiu, i busquen, darrere de la internacionalitat, la «universalitat» com a fonament seu.

Les contradiccions no resoltes d'aquest *ethos* modern, sobretot en l'actual fase de globalització, generen problemes i demandes creixents de solució, amb intensa dramaticitat. Per això, encara es produeixen *metanarratives* utòpiques (tanmateix desacreditades), que apunten cap a una societat futura, en la qual aqueixos valors liberals siguin incorporats en un nou mode de producció de la vida material, simbòlica i espiritual, en què prevalga, positivament, la «individualitat», la «llibertat»,

però també el «dret», l'«equitat», la «justícia social», la «democràcia real», la «solidaritat» (*solidus* = un sol). En aqueixa perspectiva, no hi ha com negar el valor (intrínsec i alhora estratègic) de la «consciència» (psicològica, cognitiva, epistemològica i moral), com a funció de la regulació social, és a dir, com a element de l'«ètica» quotidiana, i alhora de les grans concertacions internacionals.

2.2. L'ÈTICA COM A FILOSOFIA MORAL (CONCEPTES)

La filosofia moral estava només implícita en molts pobles, com en els egipcis antics, però es consagrà amb una formulació formal explícita entre els grecs, on s'expressà de modes diversos i amb diversos sentits. El naturalisme dels presocràtics, preocupats a explicar l'ordre (*cosmos*) de la natura, fou qüestionat pels sofistes, més interessats en solucions pràctiques, polítiques i jurídiques (és a dir, ètiques); però aquests xocaren en relativismes subjectivistes radicals, com el de Protàgores (l'home és la mesura de totes les coses) i desencorajadors com el de Gòrgies (és impossible distingir el que realment existeix del que no existeix).

El savi Sòcrates recorria carrers i places d'Atenes instigant els atenesos amb preguntes desconcertants: «¿Què és la justícia?... ¿Què és la pietat?... ¿Què és la virtut?... ¿Què és el bé?...» Condemnat a morir per corrupció de les consciències, Sòcrates no s'hi oposà, per a testimoniar el valor suprem de la seua llibertat de pensament. Així, ell inaugura una antropologia (ètica) en què el coneixement, la bondat i la felicitat es complementen. Contra els sofistes, Sòcrates considerava el coneixement com universalment vàlid i, amb ells, sostenia que la virtut podia ser ensenyada. Aquest optimisme socràtic pot considerar-se com la matriu de qualsevol optimisme pedagògic posterior en donar-se una direcció moral als individus i a la història. Donar a llum les idees (consciència) com a mitjà per a obrar correctament (rectitud moral i ètica): estem ja dins del nostre tema. Paulo Freire és matricialment socràtic.

Plató buscà fer l'acabament polític a l'ètica inspirada per Sòcrates, i elaborà una ètica de virtuts (prudència, fortalesa, templança, justícia) que, ancorada en la comunitat política (Estat), permetria la formació del bon ciutadà. Aristòtil, per la seua banda, distingí el saber pràctic (que deriva de la nostra acció) del saber teorètic, purament racional. L'ètica és un saber pràctic, en el qual la tria, les intencions i els sentits (la llibertat) estan implicats. En conseqüència, realitzar l'ètica requereix dues virtuts: prudència i saviesa pràctica. *L'Ètica a Nicòmac* és construïda sobre aquests conceptes. Aristòtil apura la noció de virtuts com

a mitjà per a assolir la felicitat en la contemplació, en la *polis*. Paulo Freire té alguna cosa de la política de Plató i el fort sentit d'*eudaimonia* (felicitat) d'Aristòtil.

Els estoics, expressant la crisi del món grec i romà en que es trobaven, ja no prenen la *polis* com a referència i sí el *cosmos*, regit per Déu. La bona i sàvia vida ètica consisteix a viure en harmonia amb aqueix *cosmos*. Els epicuris, descartant la intervenció divina sobre la natura i l'home, prescindeixen d'allò diví i d'allò polític, per a buscar els plaers més duradors (més espirituals) dins de l'existència individual mateixa. Paulo Freire és estoic en la seua postura de respecte absolut a l'ordre diví de la natura i el cosmos, alhora que epicuri en la recerca del plaer de la convivència.

La filosofia moral cristiana tingué moltes formulacions al llarg de la història de la teologia, la filosofia i les ciències humanes en general, però guardà algunes regularitats al llarg d'aqueixes diverses formulacions, principalment la idea d'una regulació de la conducta humana per mitjà d'una economia de la salvació en què les bones intencions i les bones obres (*caritas*) són decisives (el deure) per a aconseguir l'eternitat en Déu. Paulo Freire té molt de la filosofia moral cristiana en la seua bona disposició a fer de la seua vida una gran bona acció de solidaritat (amorositat, *caritas*), d'alliberament dels oprimits.

La filosofia moral moderna troba la seua principal expressió i síntesi en l'obra de Kant, que operà en el pla de la moral la mateixa revolució copernicana establida en el camp del coneixement: l'objecte gira a l'entorn del subjecte, i no al contrari; és el subjecte qui construeix la seua pròpia moral. La moralitat és un *factum* necessari, previ, i l'home en té consciència i responsabilitat sobre el seu deure, i deu mobilitzar la seua *bona voluntat* per a subjectar-se a la llei moral incondicionada, absoluta, universal, recolzant-se en la seua consciència moral. Es tracta d'una filosofia moral formal (universalment vàlida) i autòctona (independent de qualsevol norma externa a l'home mateix). Paulo Freire té el sentit fort de la universalitat ètica imperativa de Kant.

Les filosofes occidentals han desenvolupat, després dels grecs i del cristianisme, ètiques fortament fonamentades en la idea moral central del cristianisme, la idea del «deure». En la modernitat (a partir del segle XVI) l'emergència de la idea del subjecte com a fonament del món (llibertat, individualisme, igualtat, propietat, democràcia: principis del liberalisme) intensificà la dramaticitat de l'ètica. Els conflictes entre deure, raó, emoció i voluntat (de poder) travessen

segles sense solució. Més recentment, s'afegiran nous ingredients en aqueix conflicte (desig i inconscient), configurant-se la impossibilitat d'una solució racional del problema, en el pla de l'individu. En el camp social, l'ètica moderna i contemporània tampoc no trobà una fórmula consensual per a la solució dels greus problemes socials de la injustícia, desigualtats, violència. Es consolidà la indissociabilitat entre ètica i política, un fet que només apunta les responsabilitats que es construesquen solucions als problemes per mitjà de polítiques públiques racionals i democràtiques.

Les filosofies morals contemporànies més elaborades, d'un mode general, amb diferents èmfasis, corroboren el sentit de l'autonomia ètica del subjecte kantian, encara que no de manera formal i sí de manera concreta (individus i comunitats ètiques concretes, de vida i de discurs). En aqueixa condició, allò pulsional i allò irracional del comportament humà són vistos no com a desviacions, sinó com a condicions donades de la natura humana ambigua. El sentit de l'acció moral és la construcció de projectes col·lectius de superació d'injustícies i opressions, mitjançant un adequat exercici del discurs (és a dir la consciència), perquè s'alteren les condicions de producció de la vida, atés un millor viure i conviure, tot realitzant-se així la plenitud del mode humà de ser social i històric, allora cultural i universal.

Paulo Freire és un contemporani ple: integralment sintonitzat amb el seu temps i el seu lloc, expressà com pocs la dramàticitat de la *consciència* contemporània davant dels radicals reptes ètics imposats pels sistemes globals i locals d'injustícia, opressió i exclusió.

3. L'ètica de l'alliberament i Paulo Freire

Una formulació filosòfica moral capaç de subsumir totes aqueixes empreses de la filosofia moral i de l'ètica contemporània, sense reduir-se amb això a un eclecticisme formal, sinó al contrari, sintetitzant les demandes i respostes més substantives del nostre temps, és l'obra *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão* (1998; 2000), Enrique Dussel. Paulo Freire conegué Dussel, però no conegué aquesta obra, ja que morí un any abans de la seua publicació. Però Dussel, que conegué Freire molt bé, declarà: «Paulo Freire és l'efectivació integral i correcta en el pla de l'acció pedagògica, de la meua Ètica.»³ En l'obra citada, Dussel afirma:

³ Declaració en una conferència a la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, el 25 d'abril de 2000.

Paulo Freire no és simplement un pedagog, en el sentit específic del terme, és alguna cosa més. És un educador de la «consciència eticocrítica» de les víctimes: els oprimits, els condemnats de la terra, en comunitat (DUSSEL, 2000:427).

L'ètica de Dussel no es presenta com un mer exercici intel·lectual, o «una filosofia crítica per a les minories, o per a èpoques excepcionals de conflicte o revolució» (2000:15); al contrari, «es tracta d'una ètica quotidiana, a partir de les immenses majories de la humanitat excloses de la globalització...» i en favor d'elles (Ibid.). Positivament, «es tracta d'una ètica de la vida, és a dir, la vida humana és el contingut de l'ètica» (pàg. 93), cosa que imposa el principi de l'«obligació de produir, reproduir i desenvolupar la vida humana concreta de cada subjecte ètic, en comunitat» (pàg. 93), principi aquest que té, efectivament, pretensió d'universalitat.

Però la vida ha estat materialment negada. Bona part de la humanitat ha estat *víctima* d'una profunda dominació o exclusió, i es troba submergida en el dolor, infelicitat, pobresa, fam, analfabetisme, dominació (pàg. 314), víctima d'un *sistema-món*, racionalment (cínicament) generat (pàg. 65), que ha dut a tota la humanitat a *límits absoluts*, tant de destrucció ecològica del planeta (pàg. 65), com d'autodestrucció (pàg. 66). S'imposa, per tant, l'emergència de la *consciència eticocrítica* (pàg. 415) com a presa de consciència progressiva (és a dir la *conscientització* de Freire!) de la comunitat de víctimes respecte al que causa la *negació originària* de la vida (Ibid.). La consensualitat crítica de les víctimes promou el desenvolupament de la vida humana, sent aquest un nou criteri de validesa discursiva, la validesa crítica de la raó alliberadora (Ibid.). La praxi de transformació, siga *criticoquotidiana*, siga *revolucionària* (pàg. 560) és un «desenvolupament de la vida humana com a satisfacció de necessitats (des de menjar fins a la contemplació estètica o mística) i dels desitjos (pulsions corporals comunitàries del plaer gojós), de la història com a progrés qualitatiu» (pàg. 572). Tal transformació del sistema d'eticitat vigent és *èticament factible* (pàg. 269) i imperativa: «perquè hi ha víctimes amb una certa capacitat de transformació, es pot i es deu lluitar per a negar la negació antihumana del dolor de les víctimes, intolerable per a una consciència eticocrítica» (pàg. 559).

Si haguérem de construir (o identificar entre les ja formulades) una filosofia moral fonamentadora de l'acció pedagògica freiriana, apuntaríem l'*Ètica da Libertação* de Dussel. Sens dubte, ella és l'expressió formal més acabada de tots els supòsits conceptuals i històrics de la pràctica pedagògica, ètica i política de Paulo Freire.

4. La conscientització com a mediació fonamental de l'ètica en Paulo Freire

Parlar d'ètica *en* Paulo Freire és com una redundància. És simplement impossible entendre el seu pensament i la seua obra sense aqueixa suposició. L'ètica és el tema implícit en tota la seua vida i en tota la seua obra pedagògica i política (Casali, 2000:65). Al llarg de la seua vida Freire visqué i practicà una ètica, però la consciència que en tenia vingué fent-se densa i explicitant-se a poc a poc, en cada època i mode de vida, en cada etapa de la seua obra. No hi ha, en els seus primers textos, cap preocupació de demostrar el tema. Només en els textos de la seua última fase⁴ apareix l'ètica com a tema explícit.

¿A què es deu aquest moviment d'«apropiació» gradual d'un tema tan fonamental? Segurament perquè aqueix fou el gran tema que emergí en la societat brasilera en aquell període històric⁵ que visqué Freire. En els seus escrits, el tema assoleix la màxima explicitació en *Pedagogia da Autonomia* (1996), però és també el fil conductor de les seues *Cartas Pedagógicas*, que la seua esposa Nita Freire publicà pòstumament amb el títol de *Pedagogia da Indignação* (2000). El títol d'aqueixa publicació fou encertat: segons Freire solament hi ha educació on hi ha una disposició i una actitud d'indignació ètica contra les injustícies.

Freire és radical: cap acció pedagògica pot separar allò ètica d'allò «no ètic» en la seua realització, ja que no hi ha un lloc «no ètic» en l'educació (1996:32-34). Així com no hi ha acció pedagògica que no siga política, no hi ha acció pedagògica que no siga ètica. En rigor, allò *polític* es confon amb allò *ètic*, car la política no és cap altra cosa sinó un determinat ordenament de la vida social, és a dir, la producció d'un determinat *ethos*.

L'ètica de Freire, si la considerem no sols en les seues expressions formals, sinó també en les seues pràctiques concretes, es mostra amb

⁴ Després de 1991, quan deixa la Secretaria d'Educació de la ciutat de São Paulo, Freire reprén integralment les seues activitats acadèmiques en la PUC-SP i produeix intensament: *A Educação na Cidade* (1991), *Pedagogia da Esperança* (1992) i *Política e Educação* (1993), són obres d'aquest període. Aquest cicle culmina i es tanca amb *Pedagogia da Autonomia* (1996).

⁵ El tema de l'ètica en la política emergí amb força en la societat brasilera enmig del govern de Sarney i es convertí en el tema central de la política brasilera en el govern de Collor, que per això mateix fou destituït del poder polític pel poder civil de la societat brasilera organitzada. En aqueix període (1989-1992), Luiza Erundina era prefecta de la ciutat de São Paulo. Fou ella una de les principals líders polítiques que mobilitzà la classe política i la societat civil en favor de l'«ètica en la política». Paulo Freire, aleshores secretari d'Educació del municipi, absorví enterament aqueix esperit del temps i l'expressà en els seus textos.

una materialitat radical. És una ètica de la vida en el sentit material més radical. Primerament, perquè ell arriscà radicalment la seua pròpia vida material en la seua acció pedagògica. Arriscà i pagà: amenaces, presó, fugida, asil polític, exili, inseguretat. A més d'això, perquè aqueix risc el corregué conscientment i deliberadament a favor de la solidaritat dels oprimits: analfabets adults productors de riqueses i d'elles desproveïts, exclosos de la seua condició humana més elemental, famolencs o desnodrïts, condemnats a la negació de la pròpia vida. En tercer lloc, perquè el que pretenia ell era respectar la integritat de la vida corporal, sensitiva, afectiva, emocional, cognitiva, estètica, espiritual, dels exclosos. La conscientització era el mitjà per a l'acció crítica (praxi), ètica, que generaria aqueixa transformació.

Dussel té raó: Paulo Freire no formulà i practicà solament una acció pedagògica intrínsecament ètica. Visqué una vida ètica, realitzà una obra ètica completa, es comprometé enterament amb l'enteresa ètica. En ell es pot reconèixer una ètica pedagògica de la vida, de la vida conviscuda, de la llibertat, l'autonomia, la conscientització crítica, la praxi que allibera en comunitat.

Si haguéssim de definir una paraula clau per a Freire, o el seu «tema generador», segurament aquest seria la *conscientització*. Aqueix neologisme, que es convertí en la marca del seu pensament i la seua pràctica, és el nucli de la seua pedagogia. És el mateix Freire qui insisteix, al llarg de tots els seus escrits, que la consciència crítica és una característica pròpia i exclusiva de l'ésser humà, és una possibilitat humana, i que ha de ser l'objectiu i el mitjà de qualsevol educació. Sent *possibilitat*, es torna *obligació*: el fonament del *deure* eticopedagògic. D'altra banda, és impensable una ètica que no implique la consciència crítica, ja que l'ètica és un fenomen humà: l'oprimit necessita dominat la raó teòrica, explicativa, per a superar la seua condició d'opressió. Però això no porta inevitablement a un racionalisme. En Freire, ben al contrari. L'afirmació, per exemple, de l'*amorositat* (1996:141) en la relació pedagògica és una afirmació no solament ontològica d'un mode propi de ser de l'humà, sinó també, funcionalment, és una de les condicions indispensables perquè la consciència crítica, en diàleg, pugua desenvolupar-se.⁶

Freire es mou sobre un fons ètic *dramàtic* de l'existència (CINTRA, 1998). Incorporà aqueix *ethos* per la seua formació accentua-

⁶ Les recents investigacions fonamentades en les neurociències (des de Gardner, Goleman, Damasio...) confirmen l'essencialitat d'aqueixa intuïció pedagògica freiriana: no hi ha educació fora d'un medi vital significatiu, sense l'amorositat com a ambient ètic, existencial i afectiu.

dament cristiana, tant en la infància com en els seus pares, com en l'adolescència, i continua en la seua formació universitària. Des de l'*Educação como prática da liberdade* (1995), ja en el seu primer paràgraf, Freire insisteix en la distinció entre existència tràgica de l'animal, que solament és *al* món sotmés a les lleis cegues de la natura, i l'existència dramàtica (llibertat, transcendència, inacabament) de l'home que és *amb* el món. Estar amb el món significa estar llançat dins de la llibertat i, per tant, dins de la responsabilitat davant d'aqueix món. O el subjecte és agafat per la situació d'opressió, internalitza l'opressor, no entén el seu subjectament, i roman condemnat tràgicament a l'opressió sense eixida, o la seua «consciència» és tocada per la provocació de la paraula de l'educador i inicia un moviment d'autoreconeixement de la condició d'oprimit i autoreconeixement de les seues possibilitats de superació, cosa que desemboca en una praxi en comunitat, que allibera els oprimits de la condició d'oprimits i els opressors de la condició d'opressors.

En aqueix moviment, la consciència es manifesta almenys per dues qualitats: la que possibilita una *reconciliació* del subjecte amb si mateix, amb el seu món (la seua comunitat, la seua cultura, la seua classe social), alienat com estava de si i de la seua cultura; i la que assoleix una funció de *regulació social* en la mesura en què genera una nova conducta, la de canviar les condicions de vida de si i de la seua comunitat. Com s'entén, quedà enrere de la història aquell subjecte modern cartesià, un subjecte abstracte, només formalment lliure, desarticulat de les condicions concretes de la seua vida. Quedaren al darrere en la història la por, la culpa i l'honor, com a factors determinants en la regulació social (ètica).

Tot això té sentit, és rellevant i urgent, perquè el sistema ètic en què vivim, en aqueix inici de segle i de mil·lenni, és el de la negació de la vida. És un sistema d'opressions,⁷ que cobra resistències crítiques i creatives, per a emancipar⁸ éssers humans de l'explotació a què estan sotmesos per altres éssers humans, i per a construir un nou sistema en què la vida siga afirmada positivament, per a tots, com un complex de possibilitats infinites de ser més i millor (Freire, 1968:86 i 1996:76-84).

⁷ Tema d'aquest V Encontre Internacional del Fòrum Paulo Freire (2006): «Sendes de Freire: opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida».

⁸ Convé que no tinguem en desconsideració el fort sentit semàntic original d'aqueixa expressió llatina (*ex-manu-capere*): una cosa com «deixar d'estar empresonat en la mà d'un altre».

5. Ètica de la vida: per un nou paradigma, teòric i pràctic

Paulo Freire nasqué i es constituí un subjecte adult i madur en una regió brasilera on la vida humana era (i continua sent) més radicalment negada en aquest país. Allí nasqué ell, va créixer, lluità per la seua supervivència (perdut el pare mantenedor), i desitjà més: desitjà saber més per a ser-més (Freire, 1968:86).⁹ Treballà precoçment per a mantenir els seus estudis. De seguida que disposà del que servira com a retribució social, ho féu sense restriccions: s'identificà amb l'adult analfabet. L'adult analfabet era algú que havia perdut una part de la seua vida material, però mantenia una extraordinària vitalitat cultural: el seu món apropiat, la seua cultura incorporada, i una paraula a dir, la paraula que podria resumir la seua opressió, les seues necessitats d'esperança.

Per tant, Freire no trià com a educand un *Emili*, un «pupil imaginari», sense família, sense comunitat, sense pare-Estat i sense mare-Cultura. Freire trià com a educand una *comunitat* de persones concretes, exclosos, *oprimits*, adults analfabets, que havien produït riqueses per a altres mentre romanien relegats a la misèria de la vida.¹⁰ *L'oprimít* en Freire és un subjecte col·lectiu. És un esdeveniment economicosocial, és una producció estructural, social i política, de riquesa-misèria. És una expressió de la divisió de classes i de cultures. Per això també la seua conscientització no és un esdeveniment solipsista, a la moda de Rousseau, sinó un esdeveniment col·lectivo-cultural. No per atzar també, els grups alfabetitzands es denominen «cercles de cultura», lloc de circulació dialògica (1070:79-86), de compartir el món, el vida, els sabers. La metodologia d'alfabetització de Freire està construïda sobre aqueix pressupòsit que el subjecte de l'aprenentatge és la comunitat dins de les relacions de classe.

Fou en aquest medi on entrà Freire amb la seua ètica de la vida. L'ètica de la vida en Freire és l'ètica de la convivència, perquè així és el

⁹ Saber-més, ser-més: heus ací el sentit originari i fonamental del Magisteri. *Magister* és el Mestre. Aquest radical *magis*, en llatí, és l'adverbi «més». El Magisteri és, així, l'ofici del més-saber-més, ser-més, poder-més. Es contraposa, originalment, al Ministeri (*minis* = menys), referència a oficis subalterns i «desqualificats» (ofici de serfs).

¹⁰ Aquests subjectes de l'educació (adults analfabets) es desdoblaren i es prolongaren, posteriorment, en els més diversos grups socials: s'estengueren als camperols de Xile, Bolívia, més tard a Nicaragua, arribaren a poblacions senseceres d'Àfrica, d'Àsia, s'ampliaren arribant a treballadors sindicalitzats de països desenvolupats, etc. Després de l'exili de Freire, es convertiren els xiquets i els joves de l'escola pública de la ciutat de São Paulo, com també altres municipis brasilers que encar hui inspiren les seues polítiques públiques en la pedagogia freiriana.

mode de ser humà, estar amb-el-món i amb-l'altre. La vida és per a ser viscuda, i en abundància. En Freire, la vida és per a ser dita i, en el dir-la, entendre-la i, en l'entendre-la, poder transformar-la en més-vida, poder desenvolupar-la en les seues interminables possibilitats, no solament en la seua bondat ètica, sinó també en la seua bellesa estètica (*boniteza*) (1996:32-34). Aquesta és l'ètica de la vida per a Freire: convertir la vida negada en vida afirmada (nova ètica), per mitjà de la conscientització i la praxi. Aquest és el nou *paradigma* de vida¹¹ en què creiem. No per atzar la trajectòria dels seus escrits acaba, poc abans de la seua mort, en aqueix extraordinari text sobre l'assassinat de l'indi Galdino, que roman com el seu testimoni final de vida, el seu testament ètic:

Si la nostra opció és progressista, si estem a favor de la vida i no de la mort, de l'equitat i no la injustícia, del dret i no de l'arbitrarietat, de la convivència amb el diferent i no de la seua negació, no tenim cap altre camí sinó viure plenament la nostra opció. Encarnar-la, disminuint així la distància entre el que férem i el que fem. Faltant al respecte als febles, enganyant els incauts, ofenent la vida, explotant els altres, discriminant l'indi, el negre, la dona, no estaré ajudant els meus fills que siguen seriosos, justos i amorosos amb la vida i amb els altres... (2000:67).

6. Bibliografia

- ALBISETTI, César; VENTURELLI, Ângelo. *Enciclopédia Bororo*. Campo Grande: Museu Dom Bosco, 1962.
- ARISTÓTELES (ca. 335 aC). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Clar-et, 2000. (*Ética a Nicômac*. València: Publicacions Universitat de València, 1995.)
- BERNARD, Jean. *Da biologia à ética: bioética*. Campinas/SP: PSY, 1994.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. São Paulo: Campus, 1997.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASALI, Alípio. «Ética como prática pedagógica em Paulo Freire». In: SAUL, Ana Maria. *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo*. São Paulo: Articulação Universitária, 2005, pàgs. 65-77.
- CINTRA, Benedito. *Paulo Freire entre o grego e o semita*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

¹¹ Tema d'aquest V Encontre Internacional del Fòrum Paulo Freire (2006): «Sendes de Freire: opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida».

- COIMBRA, J. Ávila (org.). *Fronteiras da ética*. São Paulo: SENAC, 2002.
- COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DUSSEL, Enrique (1998). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo (1965). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 24a ed., 2000.
- (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 26a ed., 1987. (*Pedagogia de l'oprimít*. Xàtiva: CREC-Denes, 2006. En premsa.)
- (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez. (*L'educació a la ciutat*. Xàtiva: CREC-Denes, 2003.)
- (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6a ed., 1999. (*Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: CREC-Denes, 2004.)
- (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 4a ed., 2000.
- (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (*Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva: CREC-Denes, 2002.)
- (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FREUD, Sigmund (1929). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- KANT, Immanuel (1785). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Victor Civita, 1974. Col. “Os Pensadores”, vol. xxv. (*Fonamentació de la metafísica dels costums*. Barcelona: Edicions 62, 1995.)
- KOHLBERG, Lawrence. *Essays in moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1987.
- KÜNG, Hans. *Projecto para uma ética mundial*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. (*Reivindicació d'una ètica mundial*. Madrid: Trotta, 2002.)
- LEISINGER, Klaus i SCHMITT, Karin. *Ética empresarial. Responsabilidade global e gerenciamento moderno*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIGHT, Andrew i ROLSTON III, Holmes (ed.). *Environmental Ethics*. Malden: Blackwell, 2003.
- MACEDO, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: PSY, 1995.

- NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. S.Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- OLIVEIRA, Manfredo. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- SEGRE, Marco i COHEN, Cláudio (org.). *Bioética*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- SPINOZA, Baruch (1677). *A ética demonstrada à maneira dos geômetras*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- VARELA, Francisco. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. (1969). *Ética*. Rio: Civilização Brasileira, 1999.
- WEBER, Max (1905). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2001. (*L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme*. Barcelona: Edicions 62, 1994.).

El silenci de l'ètica

Miguel Escobar Guerrero, amb la col·laboració de Merary Veyra C., Magnolia Torres I i Holkan Perez R.

L'autoritat coherentment democràtica està convençuda que la vertadera disciplina no existeix en la inèrcia, en el silenci dels silenciats, sinó en l'enrenou dels inquietos, en el dubte que instiga, en l'esperança que desperta [...] l'autoritat coherentment democràtica, que reconeix l'eticitat de la nostra presència [...] reconeix també, i necessàriament, que no es viu l'eticitat sense llibertat i que no es té llibertat sense risc.

Paulo Freire

Heus ací, al meu entendre, la qüestió decisiva per al desenvolupament de l'espècie humana: si el seu desenvolupament cultural aconseguirà, i en cas afirmatiu en quina mesura, dominar la pertorbació de la convivència que prové de la humana pulsio d'agressió i d'autoanihilament [...] I ara cal esperar que l'altre dels dos «poders celestials», l'Eros etern, faça un esforç per a refermar-se en la lluita contra el seu enemic igualment immortal. Però qui pot preveure el desenllaç?

Sigmund Freud

Introducció

Quan vaig rebre la invitació per a participar amb un text sobre «Conscientització i ètica» en la V Trobada Internacional Fòrum Paulo Freire, vaig proposar a les estudiants que estaven en aqueix moment treballant amb mi realitzar un treball conjunt. Tenint present que al final de l'any 2005 havíem realitzat una aproximació a l'estudi del silenci de la paraula, era possible abordar el tema proposat.

Cada semestre en el Col·legi de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UNAM, en un curs de pedagogia que impartesc, invite estudiants a *llegir la realitat*, partint del postulat freirià de llegir la realitat per a transformar-la i transformar-nos a nosaltres mateixos/nosaltres mateixes intentant deixar de ser objectes receptors de

* Traducció: Xavier Montero Horche.

coneixement per a assumir-nos com a subjectes capaços de construir la nostra autonomia. *El fet de llegir la realitat* des de l'enfocament que propose implica un procés de conscientització i per a això utilitze una metodologia que vaig elaborar fa alguns anys, denominada *la metodologia per al rescat de la quotidianitat i la teoria a l'aula*¹, que té com a eix la **R**epresentació i **A**nàlisi d'una **P**roblemàtica (RAP). Els RAPS són representacions teatrals organitzades i presentades per estudiants al voltant de la problemàtica que es vol abordar en el marc del procés educatiu.

Després de més de vint anys de treball i com a fruit de la posada en marxa de la metodologia esmentada, va nàixer, com un esforç d'alternativa enfront de la didàctica tradicional, la *pedagogia eròtica* que vaig desenvolupar en el llibre *Eros en el aula. Diàlogos con YMAR*². A partir d'aquesta és factible navegar en el silenci de l'ètica, des d'un enfocament eròtic. El curs de pedagogia dura dos semestres i, aprofitant que tres estudiants de cursos anteriors havien decidit participar com a coordinadors—coordinadores del procés que s'estava desenvolupant, vaig considerar factible elaborar la ponència que ací es presenta, la qual serà analitzada per tot el grup de pedagogia en començar el semestre en febrer de 2006.

El llibre d'*Eros en el aula...* té com a un dels seus eixos la poesia i es desenvolupa dins d'un diàleg entre *YMAR* i *Miguel*, el qual busca seduir-la i conquerir-la. Però *YMAR*, com les estudiants, no vol saber res d'erotisme, ni d'amor, ni de lluites, ni d'utopies, menys encara de prendre seriosament la seua vida emocional, que la té sumida en una depressió que la refugia en el silenci. Miguel aprofita el diàleg per a ensenyar-li conceptes de Freire, de l'EZLN, de la psicoanàlisi social i de la seua pròpia pràctica, tenint com a far la construcció d'utopies que permeten estirar la realitat, per tal de conèixer-la i transformar-la. El llibre acaba quan, després d'un malson «real» en el qual «mor» *YMAR*, ella decideix acceptar finalment el desafiament de prendre en les seues mans el destí de la seua vida emocional i arriscar-se a construir utopies: la utopia de l'amor.

Partint del diàleg entre *YMAR* i *Miguel* plantejat en el llibre, vaig proposar a les tres estudiants amb les quals vaig elaborar la ponència

¹ Aquesta metodologia va sorgir com a resultat de pensar la pràctica per a transformar-la. Miguel Escobar i Hilda Varela. *Globalización y utopía*. Mèxic, FFL-UNAM, 2001. Pròleg de Paulo Freire; Miguel Escobar G. *Pensar la pràctica para transformarla*. Freire y la formación de educadores de adultos. Xàtiva, L'ULLL, 2001.

² Miguel Escobar G. *Eros en el aula. Diàlogos con YMAR*. València, La Burbuja, 2005.

que organitzarem el treball en forma de diàleg, centrat en aquests dos personatges, però que enriqueïrem la comunicació amb dos personatges més: una estudiant i un estudiant. Això per tal d'identificar la relació educativa en la qual intervenen docents-estudiants, però amb agregant una reflexió sobre ètica eròtica, o siga una ètica com a lluita i compromís amb nosaltres mateixos/nosaltres mateixes, amb l'altre i l'altra.

Per consegüent, en el treball que es presenta a continuació, hem navegat un erotisme immers entre dos corrents interns, l'un impulsat per Tàntos i l'altre impulsat per Eros, mentre per a això cadascú busca imposar la seua via. El primer corrent vol emportar-nos envers l'agressió, el silenci, la mort; i l'altre envers la vida, la lluita, la utopia i l'amor. Això no obstant, junts formen el corrent d'un erotisme, que, entre vida i mort, necessita qui marque i definesca el seu rumb.

Davant d'un món ple d'agressió contra la natura i l'ésser humà, és necessari que el segle XXI siga el temps d'Eros, cosa que pot portar a preguntar-nos, entre moltes coses, quina relació existeix entre Eros, erotisme i amor o quin significat pot tenir una ètica eròtica i una ètica tanàtica en els camins de la humanització de la dona i de l'home. Aquestes preguntes serveixen de marc, quan a penes estem adaptant el nostre pas al 2006, tenint present, és clar, que el seu espai i el seu temps arrossega una història d'agressió i de mort des dels laberints del poder econòmic, financer, polític i social. Però, al mateix temps, sé que les hores també estan marcant el despertar del silenci de la societat davall d'un altre ritme, *una altra campanya*³ i una altra paraula: la dels exclosos/les excloses del sistema capitalista d'explotació, que, en la seua fase de globalització de la misèria, ha tancat quasi tots els accessos a una autonomia nacional, social i individual. Com despertar i convocar Eros com a guia per a la construcció d'un món que diga sí a l'erotisme, sí a la vida, sí a la seducció, sí al respecte del que és diferent, sí a «l'ètica de la solidaritat humana» i sí a l'amor?

³ L'altra campanya, anunciada i posada en marxa per l'EZLN, té un fons freirià que s'ha traduït en el concepte de traspàs del poder (empowerment en anglés), o siga, donar i compartir el poder amb els qui no el tenen, organitzant-se per a pronunciar el món, transformant-lo. L'EZLN va prendre la decisió de recórrer tota la república mexicana amb la finalitat d'anar a l'altre/l'altra, escoltar-lo/-la i invitar-lo/-la a dir la seua paraula des d'una proposta d'esquerres que lluite contra l'explotació capitalista; la seua intenció és compartir les tantes lluites multicolors que pareixen el camí cap a la construcció d'un món que es reinvente de baix cap a amunt, com ho proposava Paulo Freire. A l'inici de l'altra campanya, el sub, ara com a delegat, Zero va dir: «Nosaltres pensem, els companys de l'altra campanya, de la qual som part els de l'EZLN, que no ens donaran res. Res que no conquistem amb el nostre propi esforç, amb el nostre esforç organitzatiu per a transformar les coses». Herman Bellinghausen. «Palenque no son ruinas; los mayas aún vivimos: Marcos», La Jornada, 4 de gener de 2006, pàg. 13.

Ètica i erotisme

YMAR

152 | Des d'aquell ahir, quan vas florir de la mort per a renàixer al nostre compromís d'amor, el silenci de les nostres lletres s'ha convertit en un parèntesi que custodïa la memòria del nostre erotisme, un parèntesi que ha volgut distraure el temps, donar-li la pausa d'un instant etern d'amor, com si volguera dir que, mentre no brollen les lletres, el temps aturarà el seu pas. Anit em vaig abraçar a tu mentre dormies i vaig recordar aquell *Renàixer* que vaig escriure sobre el teu cos amb el dolor del malson que vivim, tu en la realitat i jo en la fantasia. Aquella nit, la lluna vessava, plena de tu, i havia esdevingut, per un instant, el far que va donar novament vida a les meues lletres; ella va il·luminar el teu cos, mentre caminaves cap a la porta del meu departament, la nostra porta, la que obria el camí al nostre compromís, la que va il·luminar aqueix cos que tant desitge i que va esdevenir un poema fet gòndola per a navegar amb les teues besades en la Cova del desig. T'acoste a la meua nuesa per a abrigar la teua sense voler-te despertar, tan sols continuar somiant, al temps que enganxàvem els nostres cossos. Tu em vas mirar plena d'amor; no sabies si estaves somiant o si estaves desperta, fins que, finalment, ens va véncer la son.

En despertar-me, vaig comprendre que ja era temps de convocar les nostres lletres a *l'altra campanya*, invitar-les a pensar les nostres vides, a construir ponts per a continuar tirant de la realitat, a tornar a definir els nostres sons i les nostres utopies. Els dos sabem que la nostra relació té un context educatiu que no podem ignorar. Quan va eixir publicada la nostra història d'amor, les estudiants es van identificar amb tu: «Totes som YMAR i tots som Miguel a l'aula» per a això, va dir una estudiant; el que més ha calat en elles és el teu silenci a la meua seducció i la dificultat que vas tenir per a, precisament, trencar el teu silenci i dir sí a la vida, sí a la seducció, sí a l'erotisme, sí a l'amor, o siga, sí a la necessitat de construir sons i utopies per a estirar la realitat i *pronunciar-la*, pronunciant el nostre compromís de vida amb nosaltres mateixos/nosaltres mateixes. Hui són moltes les preguntes i comentaris que ens han arribat i, si tu hi estàs disposada, podem dialogar al seu voltant i enfortir la nostra relació, com ho hem parlat en diverses ocasions.

Ja saps YMAR que, en aquest moment, uns estudiants i jo estem fent un treball sobre el silenci a l'aula. Em van invitar a participar amb una ponència en la V Trobada Internacional Fòrum Paulo Freire, que

tindrà lloc a la ciutat de València, Espanya, i vam decidir realitzar un treball conjunt que té com a eix principal *el silenci de l'ètica*. El tema uneix dos problemes transcendents que, des d'una perspectiva compromesa amb les lluites populars i amb la vida, millor encara «contra el neoliberalisme i per la humanitat», enfronta la societat nacional i internacional: l'ètica i el silenci de lluita. L'ètica perversa del mercat capitalista, basada fonamentalment en la concepció mercantilista de l'ésser humà, s'ha imposat amb lleis de mercat que encoratgen l'eliminació de l'altre/l'altra, del germà/la germana, o siga, el fratricidi. Hui estem enfrontats a una realitat d'exclusió, recolzada per una educació ideològica que ens impedeix veure la realitat tal com és, d'ací la preocupació que Freire⁴ sempre va tenir al voltant d'això:

És que la ideologia té a veure directament amb l'encobriment de la veritat dels fets, amb l'ús del llenguatge per a amagar o enfosquir la realitat, al mateix temps que ens torna «miops» [...] La capacitat que té la ideologia per a estovar-nos ens fa, de vegades, acceptar mansament que la globalització de l'economia és una invenció d'ella mateixa o d'un destí que no es podria evitar, una quasi identitat metafísica i no un moment de desenvolupament econòmic, sotmés, com tota producció econòmica capitalista, a una certa orientació política, dictada pels interessos dels qui detenen el poder [...] El discurs ideològic de la globalització busca ocultar que ella enrobusteix la riquesa d'uns pocs i verticalitza la pobresa i la misèria de milions. El sistema capitalista aconsegueix en el neoliberalisme globalitzant el màxim d'eficàcia de la seua maldat intrínseca [...] La gran força sobre la qual es recolza la nova rebel·lia és l'ètica universal de l'ésser humà, i no la del mercat, insensible a tot reclam de les persones i només oberta a la voracitat del lucre. És l'ètica de la solidaritat humana.

Sense ètica, la meua adorada *YMAR*, no és possible la humanització, com sense erotisme i sense amor no és possible la utopia; d'ací que la lluita zapatista, per exemple, tinga com a principi no negociable la no eliminació del germà, l'amor per la natura i l'amor per nosaltres mateixos/nosaltres mateixes, expressat en la fermesa de la nostra dignitat humana, el respecte per les nostres autonomies, que es construeixen socialment i individual-

⁴ Paulo Freire, op. cit., pàgs. 120 a 124.

ment. Però la societat viu un silenci que impedeix tot tipus d'organització que obligue els/les governants a manar obeint, encara que, és clar, és fantàstic que hui tinguem Evo Morales, el president indígena del Moviment al Socialisme (MES) i president electe de Bolívia, que, en anunciar-li la victòria al seu poble, va dir: «Som govern», fent seu el principi zapatista d'estar disposat a manar obeint. Així doncs, amb tot el que estem observant i estudiant al voltant del silenci a l'aula, em sembla que podem pensar en una ètica que ens permeta entendre millor el que succeeix amb societats com la nostra, que es deixen confondre, atacar en el seu aparell de pensar, acceptar que es tergiversi la percepció de la seua realitat, per tal que regne l'ètica de l'autoritarisme. Així, les societats són arraconades en el silenci, negant el seu dret a *pronunciar* el seu món i acceptant passivament un model de desenvolupament econòmic que és fratricidi permanent i, per tant, exclusió i violència contra els esparracats/les esparracades del món, o siga, l'imperi de la pulsio de Tàntos feta poder, l'imperi de l'ètica tanàtica. Et deixe una besada, *YMAR*, sabent que hui comencem una nova alba que, des de la foscor del silenci, busca el nou far que ens porte a la construcció d'una «ètica de la solidaritat humana», d'una ètica eròtica⁵.

En l'ètica eròtica totes les forces psíquiques s'organitzen precisament envers la fi d'Eros, la preservació i el creixement de la vida; en l'hegemonia d'Eros, Tàntos mateix, amb la seua negació, està posat al servei de *la vida*. Al contrari, la moral *tanàtica* és aquella en la qual «la moral» mateixa es posa al servei de la mort, en la qual prevalen les forces destructives i, en nom de la virtut, del bé, del sant i d'allò diví, tot sentit moral és invalidat, començant amb la seua invalidació al propi interior de l'ànima, allí on la crueltat del botxí moral s'associa amb les forces més contràries a la moralitat, i impedeix, de fet, el desenvolupament de tot el que és viu.

>Miguel,

Fa ja alguns matins que vaig revisar el meu correu electrònic i un gran gust va envair el meu ésser quan vaig trobar el missatge teu que estava esperant. Trobar-t'hi va ser fer meua la invitació a continuar ballant i a continuar sentint-me bella amb la paraula. Les teues paraules em deien:

Obrirem la porta de l'Eros,
Suarem els foscos pelets de la càlida Cova
Mossegarem els tendres granets de dacsà amb una mirada
Rascarem amb cullereta el suau habitacle.

⁵ Juliana González. El malestar en... op. cit., pàg. 264.

Obrirem la porta de l'Eros
Mostrarem els nostres cossos coberts per la llum de la resurrecció
Ocultarem el nostre rostre banyat per l'aigua
Tatuarem la nostra ombra pendent entre els llençols.

Obrirem la porta de l'Eros
Inaugurarem la conquesta del teu iris amb el meu
Revoltarem el contacte del cos per la dansa del motiu.

I com diuen bé les primeres lletres del poema, escrit per a nosaltres des de les teues primeres invitacions, però no presentat a tu fins aquest moment, vaaa, vaaa, vaa. Crec que et vaig expressar el que evoca el poema aqueixa matinada que bé descrius en el teu correu. En rebre el teu missatge, em van vindre tantes imatges plenes d'emoció, entre el dolor i la felicitat, que no he pogut deixar de pensar-hi; és només que em trobe amb tants pensaments, en llegir-te, que he necessitat pegar-hi algunes ullades. És com si no volguera que res se me n'anara; ja no m'agradaria ometre ni una sola de les lletres que envies, ja que a tot el que em dius vull respondre't quelcom, perquè quelcom és el que em dius.

M'afalaga quan em contes que les teues alumnes s'identifiquen amb mi. El millor de tot és que no ens veuen com una història més i, com tu dius, «el que més ha calat en elles és el teu silenci a la meua seducció i la dificultat que vas tenir per a, precisament, trencar el teu silenci». Quan a algú li «cala» quelcom és perquè ens remou tot el que portem dins, com a mi em passava mentre em decidia que estiguérem junts i, segons tu, jo estava en silenci. Però no, no estava en silenci; al contrari, em parlava tant el meu món intern que sentia por i preferia callar i no pensar; eren moltes les fantasies destructives que em posseïen. M'omplien d'abandonament aqueixes imatges familiars on els meus germans em feien a un costat amb el silenci dels meus pares; m'omplia d'enveja aqueix cos bell de ma mare que volia robar-li per a seduir els homes, perquè mon pare no m'abandonara; em deixaven muda aqueixes imatges dels meus professors, que tractaven de seduir només a les estudiants que, segons ells, eren les més boniques i, a més a més, em feia ràbia la forma agressiva que elles assumien quan les coses no es feien com ho havien explicat; em feia riure també la forma mentidera com la televisió transmetia les notícies i el cinisme dels governants.

Crec que ja t'has adonat que encara ara en el departament que compartim, i on ens compartim de vegades, continue en silenci, en el qual veig, com en un quadre surrealista, el meu món escolat. Han passat alguns anys. Ja estic acabant la meua mestria en medicina social i amb la teua ajuda he viatjat per la filosofia, l'educació i el món de les lletres i, per això, puc «llegir» aqueixa realitat virtual que abans no percebia, ni tenia com observar-la, ni analitzar-la.

En llegir la cita que em vas enviar de Paulo Freire, no vaig voler contenir la meua curiositat i vaig prendre de la llibreria una publicació que es deia *La educación como práctica de la libertad*. Entre tantes idees, realment belles i realment reals, recorde que parlava de l'home espantat que té por a la convivència i dubta de les seues possibilitats. Aqueixa era jo mateixa, que tenia tanta por davant de la caiguda del món que sempre se m'havia presentat tan ferm. Però mira que fins el mur de Berlín i les torres bessones han caigut! Em vaig decidir a llegir també el pròleg que Freire va fer al teu llibre de *Globalización y utopía*⁶ i em va calar allò de:

«La veritat que desvela la crueltat de l'ètica del mercat, amoixada per la ideologia fatalista immersa en el discurs neoliberal, que ens ensenya l'acomodació passiva a la realitat mantinguda com a intocable, en compte de la seua transformació radical.»

Vull dir-te, escrivint, que en el meu silenci d'ara m'acompanya encara la melangia, el homesick, que, en anglés, és malaltia de casa, i que és dona com les teues alumnes i com jo, i és debilitat, necessitat de l'home, de la llar, on podem sentir-nos poderosament fortes en la nostra poderosa delicadesa femenina. Aleshores en la meua melangia enyore i mire cap a baix i cap a l'esquerra i a la dreta per a poder mirar cap a amunt com els arbres, que eixen de terra i semblen aconseguir el cel de somni on es troba aqueixa utopia de la qual tant em parles: la d'un món de no exclusió i d'erotisme que llance les seues últimes tiges i branques a la trobada de l'amor. I saps, ara que estem vivint aquest son en què som nosaltres, ara no vull deixar de provar la dolça mel de lluna que s'assaboreix quan construïm les nostres utopies.

Abans d'acomiar-me, vull dir-te que m'impresiona el tema de la ponència que estem escrivint amb els teus alumnes i m'emociona

⁶ Miguel Escobar i Hilda Varela. *Globalización y utopía*. Mèxic, Facultat de Filosofia i Lletres, UNAM, 2001.

(com supose que a tu i a ells i elles també) el compromís de realitzar un treball junts. Serà que, com tu i jo, hi ha una ètica femenina i una de masculina que, en existir separades, causen una catastròfica explosió que porta mort, però que, tal volta juntes, poden donar vida? És aleshores quan l'ètica perversa silencia a tot individu, ens mata els desitjos i per això l'ètica es troba en silenci? Jo crec que sí, perquè no hi ha individu sense desitjos ni ètica sense individu, i sense paraula no hi ha individu amb el món i tampoc no hi ha lloc per a la lluita.

Bé, continuaré pensant en això del silenci de l'ètica i de la lluita, i en el meu silenci. Tal vegada les teues alumnes també s'identifiquen amb ell i tal vegada pugua posar el meu granet d'arena en el treball. Esperaré la teua resposta. Mentrestant cuida't i cobreix-te amb l'abraçada de les meues besades, ara que l'hivern ens invita a acaronar-nos.

>YMAR,

Com has canviat! El fet de sentir hui les teues lletres, en llegir-les, em fa submergir-me en el teu cos per a ballar amb ell, seguint el ritme que canten els teus versos quan em dius i em fas que:

«Obrirem la porta de l'Eros [...]

Revoltarem el contacte del cos per la dansa del motiu».

Aqueix motiu que, possiblement, entre d'altres, més «parlava, recordant Freire, de l'home espantat que té por a la convivència i dubta de les seues possibilitats». És cert, dubtaves tant que em feies dubtar de la meua capacitat de lluita i seducció; sentia com tu «por davant de la caiguda del món que sempre se m'havia presentat tan ferm...» Per això, tal vegada, com ho dius esplendorosament, «l'ètica perversa silencia a tot individu, ens maten els desitjos». Tu dormies, *YMAR*, al costat de la mort; et confonies amb ella, li donaves «vida» en silenciar la teua paraula i el teu erotisme, mataves la possibilitat de reinventar-lo amb mi, en negar-me l'ofrena del teu desig, la que hui ens permet obrir la porta d'Eros «per a poder mirar cap a amunt com els arbres que eixen de terra i semblen aconseguir el cel de somni on es troba aqueixa utopia», la que sempre ens ajudarà a caminar i sempre estarem buscant i tractant de fer nostra. Em va venir a la ment, en llegir-te, la faula del *vell Antoni*⁷, la recordes?

El lleó no mata amb les urpes o amb els claus. El lleó mata mirant. Primer s'acosta lentament [...] en silenci, perquè té núvols en les potes

⁷ Miguel Escobar G. «Percepción y lectura de la realidad» en Diálogos, any IX, Vol. 2/2003, núm. 34-35, pàgs. 121-138.

i li maten el soroll. [...] L'animalet ni es pensava si és petit i dèbil; era, aleshores, un animalet, ni gran ni petit, ni fort ni dèbil. Però ara mira'l com el mira el lleó; mira la seua por. I, mirant que el miren, l'animalet es convenç, ell només, que és petit i dèbil. I, en la por que mira que el mira el lleó, té por. I aleshores l'animalet ja no mira res, se li entumeixen els ossos, de la mateixa manera com quan ens agarra l'aigua en la muntanya, en la nit, en el fred. I aleshores l'animalet es ret així sol, es deixa, i el lleó se l'estaca sense pena. Així mata el lleó. Mata mirant.

La por silencia el nostre erotisme. Ens mata la nostra mirada d'esperança, perquè no podem veure i enfilars aquells arbres que ens llancen a la utopia, despenjant des d'ells aquella lluita que ens permet estirar el nostre silenci, fer-lo parlar. L'ombra projectada des de dins de l'opressor, de la qual parlava Freire i de la qual tant em sents parlar, la meua benvolguda *YMAR*, és l'ombra del lleó que ens mata des de dins, perquè la seua mirada orgullosa cull la sembra del seu horror; és el camí de Tàntos, que imposa l'ètica perversa i ens impulsa ja siga a l'eliminació de la germana, ja siga a la desesperació filicida-parricida, o al suïcidi de la paraula —anunci del nostre suïcidi—, mentre la seua ombra amaga l'acte filicida d'un poder que només sap bombardejar tot intent d'utopia que no siga la d'una societat que ha d'acceptar en silenci el creixement dels cada vegada més pocs que s'han atorgat el dret de decidir el rumb d'un món d'exclusió, imposat amb aquell terrorisme d'Estat que col·loca com a valor universal la mentida i l'atac constant al nostre aparell de pensar per a fer-nos creure que ells, els que són poder, treballen per tal que en la societat impere la justícia; aqueixa que, amb el seu cinisme i bogeria, és xafada amb el trencament de l'ètica, en la imposició de l'ètica cruel del mercat: qui no pot comprar no és, no val res.

Sí, *YMAR*. El nostre compromís és amb l'ètica que humanitza, aquella que sap dir no al fratricidi, la que trenca la relació filicida-parricida, la que en l'aula diu, per exemple, no a l'incest i sí a la seducció d'Eros posada en un coneixement com a lluita a la conquesta d'utopies, la que és i serà el motor d'una societat que es reconstruesca, fent que els que són poder manen obeint, perquè entenem tots i totes que som iguals, perquè som diferents i que el món és multicolor i tots i totes tenim el dret i el deure de *pronunciar* el nostre món. Però, és clar, accepte, indefens davant de la teua seducció, que tot això, dit cobert entre l'abraçada de les teues besades, «ara que l'hivern ens invita a acaronar-nos», és més ric i fàcil de dir i fer. Crec que sense erotisme no hi ha utopia. Gràcies, prepara'm els teus braços per a «[...] suar els foscos

pelets de la càlida Cova». Mira, acaben d'arribar-me dos correus, el primer d'una estudiant i l'altre d'un estudiant:

>Hola profe!!

Gràcies per les salutacions, les felicitacions de nadal i la invitació a continuar compromentent-nos i gaudint del treball conjunt. He delectat les meues pupil·les quan llig: «Jo estic segur que realitzarem quelcom que valga la pena davant d'un món que se'ns imposa sense ètica i sense cap límit». Jo també estic segura, perquè vull i perquè sent responsabilitat davant dels meus germans de món i, especialment, davant dels meus germans en el saló de classes en general, però davant dels meus germans de la classe de pedagogia comparada, en particular. En aquest curs m'he retrobat i he trobat molts amics i amigues, acompanyants, companys i companyes. Vull contar-te que ja vaig llegir dues vegades *Eros en el aula. Diálogos con YMAR* i, entre altres coses, ja entenc millor aqueixa racionalitat inconscient que ens llança en aqueixa dialèctica de Tànatos, la de l'ètica cruel, on apareix aqueix desig d'eliminar el germà, el pare, de trencar qualsevol mediació que impose la justícia vertadera, sense trucs i sense mentides; per fi vaig entendre la part del teu llibre on cites el teu amic amb qui vas treballar la psicoanàlisi social:

L'acte de justícia, deia Fernando Martínez, també és producte d'una renúncia pulsional a favor de l'altre i naix quan s'espera que siga corresposta de la mateixa manera. És una transacció que té la característica de mantenir en igualtat de circumstàncies a dos o més éssers humans que tenen un mateix dret i una mateixa obligació [...] És una mena d'acord que versaria així: no t'eliminaré, sempre que tu no intentes eliminar-me a mi. Per aquesta raó bé podríem dir que la justícia no és només un acte de moralitat que ens dignifica, sinó que és, a més a més i abans de tot, un acte que naix de la necessitat biològica de supervivència. D'ací que quan es comet una injustícia, se sent com un atemptat contra la pròpia vida⁸.

Tot això m'ha ajudat a entendre millor l'atemptat que cometem contra la nostra pròpia vida quan no reivindicuem la nostra dignitat i la de l'altre/l'altra. El llibre m'ajuda a entendre millor el que estem estudiant relacionat amb la necessitat de l'acte d'ensenyar, on l'ètica és fonamental. Quelcom que, com et consta, m'ha cridat molt l'atenció és la relació Cap - Massa - Subjecte, on la llibertat només s'exerceix quan apareix el subjecte, mai dins d'una relació ja siga d'autoritarisme o de

⁸ Miguel Escobar G. *Eros en el aula. Diálogos con YMAR*. Valencia, La Burbuja, 2005, pàg. 69.

llibertinatge; per això, també vaig acabar de llegir *Pedagogia de la autonomia*⁹ de Freire i vaig subratllar algunes coses que em sembla que aporten elements importants per a aprofundir en el treball que estem realitzant:

L'autoritarisme i el llibertinatge són ruptures de l'equilibri tens entre autoritat i llibertat. L'autoritarisme és la ruptura a favor de l'autoritat contra la llibertat i el llibertinatge, la ruptura a favor de la llibertat contra l'autoritat. Autoritarisme i llibertinatge són formes indisciplinades de comportament que neguen el que vinc anomenant vocació ontològica de l'ésser humà [...] És més, l'autoritat coherentment democràtica reconeix l'eticitat de la nostra presència, la de les dones i dels homes, en el món; reconeix, també i necessàriament, que no es viu l'eticitat sense llibertat i que no es té llibertat sense risc. L'educand que exercita la seua llibertat esdevindrà tant més lliure com més èticament vaja assumint la responsabilitat de les seues accions [...] És amb ella, amb l'autonomia que es construeix pensament, com la llibertat va omplint l'«espai» abans «habitat» per la seua dependència. La seua autonomia es basa en la responsabilitat que va sent assumida.

Dones i homes, éssers històrico-socials, esdevenim capaços de comparar, de valorar, d'intervenir, de triar, de decidir, de trencar; per tot això, ens vam fer éssers ètics. Només som perquè estem sent. Estar sent és, entre nosaltres, la condició per a ser. No és possible imaginar els éssers humans lluny, ni tan sols, de l'ètica; ni de bon tros fora d'ella. Entre nosaltres, homes i dones, estar lluny, o pitjor fora de l'ètica, és una transgressió. És per això pel que transformar l'experiència educativa en pur ensinistrament tècnic és menysprear el que hi ha de fonamentalment humà en l'exercici educatiu: el seu caràcter formador. Si es respecta la natura de l'ésser humà, l'ensenyament dels continguts no pot donar-se allunyat de la formació moral de l'educand.

Per a finalitzar, pense que el silenci de la paraula a l'aula té a veure amb la relació vertical i, per tant, autoritària que s'ha establert entre docents —CAPS— i estudiants —MASSA—, que té el seu origen en la relació pares i fills/filles. Enfrontat a l'autoritarisme, l'estudiant es refugia en la massa, en l'anonimat, per a no pensar, no assumir responsabilitats; bé, només les que el Cap li obliga, les tasques que el professor

⁹ Paulo Freire. *Pedagogia de la autonomia*. Op. cit, pàgs. 86, 90 y 34.

imposa. D'ací que la llibertat d'estudiants és entregada als designis del Cap; o siga, que es perd la llibertat com a possibilitat de discernir i de dissentir i, el lleó, com li recordaves a *YMAR*, se l'estaca i trenca la capacitat ètica de l'ésser humà. L'eixida d'aquesta relació cruel estaria, crec jo, en la convocatòria perquè de la massa emergesca el subjecte, per a la qual cosa és una gran aportació el que ens diu Dadoun¹⁰:

L'anàlisi de la psicoanàlisi política ens permet de buscar una altra forma d'entendre el subjecte, menys indignant, una forma d'anàlisi que siga, al mateix temps, política, crítica i moral, en la qual el Subjecte puga trobar-se amb si mateix i rebutjar l'enfonsament a què el sotmet la massa, el poder de les trampes enganyoses i enlluernadores a les quals està exposat. Però aquest camí és estret i precari, es construeix entre la dominació i la simulació, està a la mercé de retrocessos, abandonaments, caigudes, de les quals ningú no escapa —camí que pareixeria impossible: *mantenir-se a distància de la massa i del poder. A bona i justa distància*. Això plantejaria un problema de *justícia*, o siga, un problema d'equilibri, de dosificació, dins d'un anàlisi que desafia a la realitat [...] Però, a la imperiosa necessitat, de reduir i de controlar l'ésser-massa que cadascú porta en si mateix, s'agrega la dimensió social constitutiva de la humanitat com a tal, balancejada entre la soledat i l'autisme. Tenint en compte tant l'estructura fantasmal del cap com els seus efectes devastadors per a la realitat, el subjecte està cridat a rebutjar els diferents poders que estan continguts dins de les expressions polítiques.

Fins aviat

- Hola tots i totes.

Bé, una disculpa per haver tardat tant, un poc perquè no volia començar a escriure-li, primer perquè no sabia què i, segon, no em decidia a concretar allò que em pegava voltes, no em decidia a decidir què escriure.

LA POR

En el desert del paviment
Només el vent ve a moure
El tedi gris d'aquesta vida
On s'oblida el voler

El perill sempre augmenta
És el que em fan creure
I és que el risc és humà
No es pot entendre?

¹⁰ Roger Dadoun. *La psychoanalyse politique*. París, PUF, 1995, pàg. 100-124.

Hi ha gent fosca, gent roïna
Es pot olorar
Però no és la nit, la que guarda
No et vulgues amagar

El Mal i el Roí juguen amb tu
En competir i en viure
Encasellen i limiten
el nostre espai d'existir

Em cante i cante als altres i les altres aquesta cançó que vaig titular: la por. Però no estic ni tan poregós, ni tan perdut; vaig, amb altres companyes, analitzant l'ètica d'Eros-Tànatos i la relació entre Eros i autonomia. Així que en llegir *Eros en el Aula...*, sent que el desig, l'erotisme i l'amor són parts fonamentals en la constitució de nosaltres: les filles i els fills, els germans i les germanes, de tots i totes els qui poblem el Planeta Terra; bé de l'ésser humà, perquè els animals no tenen capacitat d'erotisme; ells només responen a estímuls sexuals. Em vaig quedar pensant en l'ètica tanàtica, en aqueixa part filicida que es viu a l'aula, a la família, a la societat; així vaig recordar l'última part del llibre de Saramago, *El evangelio según Jesucristo*: «Jesús mor, mor, i ja va deixant la vida, quan de sobte s'obri el cel de bat a bat per damunt del seu cap, i Déu apareix [...] tu eres el meu fill molt amat, en tu pose tota la meua complaença. Aleshores va comprendre Jesús que va venir portat a engany com es porta l'anyell al sacrifici; que la seua vida va ser traçada des del principi dels principis per a morir així, i, portant-li la memòria el riu de sang i de patiment que del seu costat naixerà i inundarà tota la terra, va clamar al cel obert on Déu somreia: Homes, perdoneu-li, perquè ell no sap el que va fer.» Amb aquestes paraules Jesús parla de l'ètica tanàtica i defineix la seua autonomia enfront d'un pare filicida, lamentablement, segons abans de morir, de ser «assassinat» per son pare. Però Jesús aconsegueix la seua autonomia i veu l'error del pare, les conseqüències d'aquests actes; al mateix temps, al llarg del llibre, Jesús es fa càrrec del seu desenvolupament sexual, emocional i intel·lectual fins aconseguir certa autonomia, la que aconsegueix gràcies a l'ajuda de Magdala [*sic.*]: al seu amor, al seu erotisme, a la seua delicadesa, a la seua feminitat, a la seua bellesa, a la seua càlida abraçada, sense deixar de costat, és clar, la relació amb els seus seguidors i amics, com és el cas de Judes; però gràcies també a altres personatges com ho són el diable,

d'una banda, qui s'encarrega de mostrar els absurds en l'ètica tanàtica de Déu, del CAP i, d'una altra, el mateix Déu, qui ha traçat el seu camí utilitzant l'existència del fill per a la seua perpetuïtat, quelcom així com el que hui estan fent els amos dels diners, atemptant filicidament contra la joventut no donant oportunitat d'ocupacions, per exemple, tornant cada vegada més elitista l'educació perquè ells, els Caps, puguin perpetuar-se en el poder i decidir el camí dels seus fills/les seues filles, és clar, que són els qui poden anar a universitats privades perquè les altres/les altres ja estan fora del mercat de treball.

De Saramago vaig anar a *La pedagogia eròtica*¹¹. Vaig estar llegint i rellegint alguns dels seus versos,

Aqueix erotisme que uneix autonomies,
 Recrea l'ètica de l'amor
 En el plaer de penetrar
 La humitat de la Cova del desig,
 Del desig com a coneixement,
 En la reinvençió del demà en el hui
 Que invita a la construcció d'un món
 On càpien tots els móns que som.

Amb aquests versos vaig analitzar l'ètica eròtica proposta pels zapatistes, els qui criden i *fan* no a l'eliminació del fill, del germà, no al filicidi ni al fratricidi, doncs. És en «Aqueix erotisme que uneix autonomies» on el respecte i el diàleg com a camí de lluita són fonamentals en aqueixa construcció d'una nova ètica que camina cap a la utopia d'Eros. Octavio Paz¹² deia: «L'amor no és desig de bellesa, és ànsia de «*completud*» [...] En l'amor la vida es descobreix en ella mateixa ja exempta de qualsevol *incompletud*». Tanmateix, el rumb que ens permeta guiar-nos amb aquell far d'aqueixa utopia eròtica per ara està ennuvolat; pareixeria que el destí de la nostra realitat ja està traçat, trencant i impeding qualsevol forma d'autonomia i silenciament i no deixant nèixer l'erotisme més que com a mercaderia per a comercialitzar. No obstant això, estic totalment d'acord amb Freire quan diu que estem condicionats, però podem trencar tal condicionament. I crec que el que ajuda a trencar el condicionament és l'erotisme. Això no obstant, el problema és adonar-nos de la forma com els mitjans estan manejan el nostre

¹¹ Miguel Escobar Guerrero. Eros en el aula... op. cit., pàg.

¹² Octavio Paz. La llama doble. Amor y erotismo. Mèxic. Planeta Mexicana, 2001, pàgs. 126 y 144.

erotisme, de les conseqüències sobre la percepció de la realitat de la ideologia tanàtica. Ací m'agradaria citar novament a Paz¹³ que, encara que morira assumint una posició totalment reaccionària, elitista i servil envers el poder dels capitalistes, tenia claredat en la seua anàlisi de l'erotisme i d'algunes contradiccions de la societat capitalista.

La societat capitalista democràtica ha aplicat les lleis impersonals del mercat i la tècnica de la reproducció de massa a la vida eròtica. Així l'ha degradat, encara que com a negoci l'èxit ha estat immens [...] La modernitat va dessacralitzar el cos i la publicitat l'ha utilitzat com a instrument de propaganda. Tots els dies la televisió ens presenta bells cossos mig nus per a anunciar una marca de cervesa, un moble, un nou tipus d'automòbil o unes calces de dona. [...] A la degradació de la imatge cal afegir la servitud sexual [...] L'erotisme s'ha transformat en un departament de la publicitat i en una branca del comerç. En el passat, la pornografia i la prostitució eren activitats artesanals, per dir-ho així; hui són part essencial de consum.

Conquistar una autonomia èticament responsable és saber *llegir la realitat* i actuar tenint direcció, sons, utopies. Ací vaig recordar, a més d'allò que s'ha escrit per Freire, a Juliana González¹⁴, qui, parlant de l'ètica eròtica, diu:

L'home és eròtic perquè necessita sobretot un altre ésser humà per a completar el seu ser; l'altre és la «part» o la «meitat» complementària (símbolon) que falta a cadascú; és la mancança la que està en el si mateix del desig. Però també a cadascú li falta acomplir-se a ell mateix. L'home és un ser literalment inacabat a qui sempre li falta ser: en el seu ser mateix hi ha un no—ser que és poder—ser i que es tradueix en projectes, ideals, fins i metes. La seua condició eròtica (mancada) li fa precisament un ser teleològic: projectat a fins i ideals [...] L'ètica eròtica és ètica d'integració psíquica.

Per tot això pense que:

És la mare i els seus ensenyaments del desig, els seus desafiaments possibles.

És el pare i la seua ètica, el seu suport i respecte.

És ella, ell, i els seus sons, el seu desig d'un altre.

¹³ Sic, pàg. 158 y 159.

¹⁴ Juliana González. El malestar en la moral. Mèxic, Facultat de Filosofia i Lletres., UNAM, 1997, pàgs. 258 a 264.

Em pareix, doncs, que és fantàsticament profund allò de «Aqueix erotisme que uneix autonomies» perquè els éssers humans som éssers de la completud, éssers socials perquè ella i ell, tots dos, amb els seus sons, amb els seus desitjos i el seu mutu respecte, construeixen la flama doble de l'amor i de l'erotisme. Tot això porta a la constitució de subjectes diferents, o siga, a allò que som iguals perquè som diferents. Bé, una abraçada.

>HOLA MIGUEL,

Davant d'aquesta nou alba en què els rajos del sol m'abrigaven qual si foren els teus braços, i reclinada en el llit en què fa a penes uns instants compartíem el nostre descans, vaig decidir estirar el meu cos de cap a cap saludant a cada una de les cèl·lules i els records que em conformen. Una vegada donat el bon dia a la meua corporalitat vaig voler donar-te'l a tu i als teus/les teues alumnes; llavors vaig començar a recordar els seus escrits i al seu voltant vaig pensar: diguem sí a l'ètica eròtica, no ataquem ni permetem que se'ns ataque, enfrontem-nos com a individus, com a poble, com a parits per la mateixa mare, refugiats i creats per la mateixa por, diferenciats, tal vegada, per la mirada del pare, del Cap. Isquem ara a «admirar» el món, però no acatxem la mirada per por de trobar el reflex que es mira en l'ull del lleó, i mirem ben a fons. Qui és bon observador/bona observadora podrà notar que en el reflex no existeix només el rei de la selva —el Cap—, sinó que existim altres, arrere als costats, i que si ens ajuntem, ajuntant les nostres pors, les nostres utopies, el nostre erotisme fet amor, podrem somiar i trobar el sentit de la nostra vida.

Bé *Miguel*, aquesta nit quan arribes em refugiaré en les teues besades perquè nostre erotisme siga la llum que il·lumine l'ètica de la solidaritat; pense que per a ser-ho necessitem ser generosos, tenir capacitat d'agraïment, d'entrega, de compromís; quan estic amb els meus pacients, em repetesc això constantment, sabent que tu estàs al meu costat.

>HOLA YMAR,

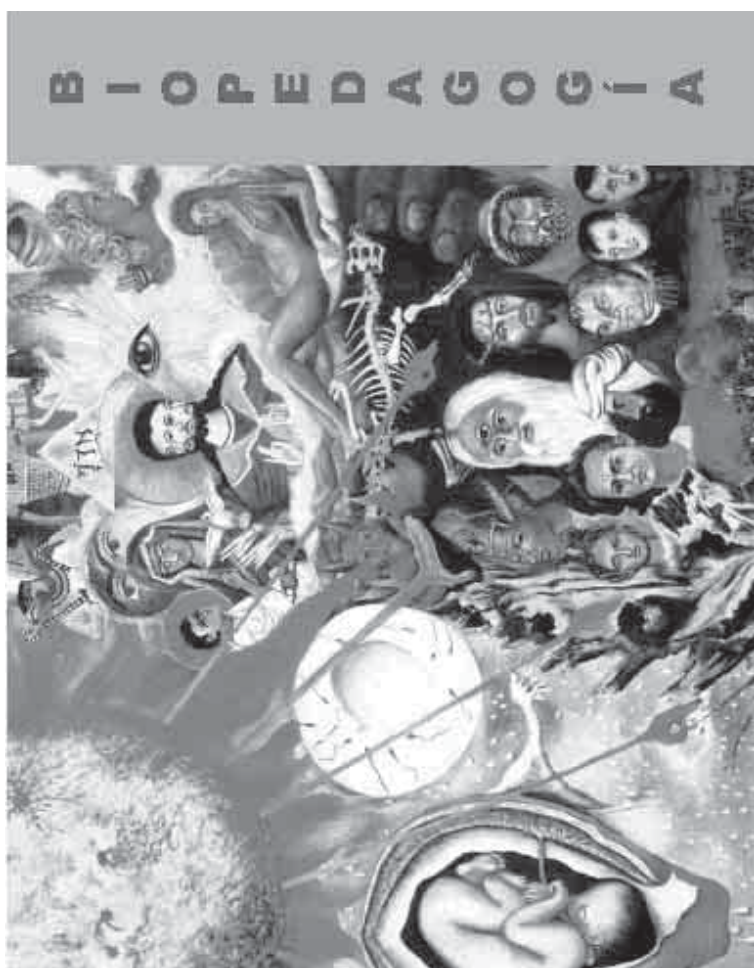
Aquest matí, en acomiadar-nos, em vaig mirar en els teus ulls i et vaig deixar els meus sospirs. Amb els teus ulls en la meua computadora he rellegit tot allò que s'ha escrit entre tu, els estudiants i jo, navegant entre el silenci de l'ètica. Molt he après, crec que és un encert el fet d'haver portat el nostre erotisme a l'aula; sense erotisme no hi ha

utopia possible i, sense ètica, la utopia és un atemptat contra la pròpia existència. Enviaré aquest escrit a València i el tindrè preparat per a estudiar-lo amb els/les estudiants del grup de pedagogia ara a l'inici del nou semestre en febrer. Estic segur que quan estiga en el Fòrum freirià —espere que amb alguns—algunes estudiants, si trobem finançament per al seu viatge—, parlarà el nostre silenci; en aqueix moment hauré comprés que *pronunciar* el nostre món i *pronunciar-nos* a nosaltres mateixos és una exigència ètica de la nostra condició humana, és el fi de la conscientització que ens va proposar Freire, o siga, la lectura de la realitat que ens desafia a la construcció d'un coneixement com a lluita. El món ha de canviar i només la nostra *paraula—lluita* el farà canviar, fent que els nostres governants manen obeint. Et vull *YMAR*. Navegar amb tu, a més de ser una responsabilitat ètica, és un plaer que aconseguix que la meua pell, en ser envoltada per la teua, descarregue aqueixa energia eròtica. Prepara'm els teus braços.

Biopedagogia

Cruz Prado

167



[sendes de freire]

Lo único que
interfiere
en mi
aprendizaje,
es la Educación.
4. - new -



Este documento surge como resultado de la producción del equipo de Pedagogía de la Universidad de Chile y la Dirección de Investigación y Proyección Pedagógica de la Universidad de Chile de Chile. Se ha elaborado a partir de la recopilación de los documentos que se encuentran en el sitio web de la Universidad de Chile.

El material es de uso público. No se permite su explotación económica ni su transformación. René O. Hänge.



Marco Conceptual

Tiene la intención de proporcionar un marco conceptual para utilizar los fundamentos conceptuales de una ciencia pedagógica, habiendo una idea de epistemológica con las acciones reales.

Definición de pedagogía, como un proceso que promueve el flujo de la **autoprotección de los seres humanos, la cual se da en sus diferentes sistemas vitales.**

La pedagogía se manifiesta en el área del conocimiento emergente y continúa, se funda en la ciencia de nuevas tecnologías de **Caos** (T. Prigogine).

Incertidumbre (L. von Bertalanffy), **Complejidad** (S. M. J. Emergence (V. G. J. Holismo (S. von Guericke).

Condiciones de existencia de los sistemas se puede entender como base de la pedagogía de la pedagogía y de la ciencia de los sistemas complejos, afirmando el principio de la emergencia de la pedagogía que es el principio y el poder de "ordenarse a sí mismo" de los sistemas de generación.

Tiene la intención de proporcionar un marco conceptual para utilizar los fundamentos conceptuales de una ciencia pedagógica, habiendo una idea de epistemológica con las acciones reales.

*"Tengo esperanza,
No por terquedad,
sino por un
imperativo
histórico y
existencial".*

Paulo Freire

Las series humanas son más sencillas que las de los animales, como el perro, el caballo, como la vida, como el árbol, como el insecto, como el pez, como el reptil, como el ave, como el mamífero, como el ser humano. Como la vida, como el árbol, como el insecto, como el pez, como el reptil, como el ave, como el mamífero, como el ser humano. Como la vida, como el árbol, como el insecto, como el pez, como el reptil, como el ave, como el mamífero, como el ser humano.

En la vida humana, como en la vida animal, como en la vida vegetal, como en la vida mineral, como en la vida cósmica, como en la vida divina, como en la vida eterna, como en la vida infinita, como en la vida absoluta, como en la vida universal, como en la vida eterna, como en la vida infinita, como en la vida absoluta, como en la vida universal.

El gran tema de la vida humana es la vida eterna, como en la vida animal, como en la vida vegetal, como en la vida mineral, como en la vida cósmica, como en la vida divina, como en la vida eterna, como en la vida infinita, como en la vida absoluta, como en la vida universal. El gran tema de la vida humana es la vida eterna, como en la vida animal, como en la vida vegetal, como en la vida mineral, como en la vida cósmica, como en la vida divina, como en la vida eterna, como en la vida infinita, como en la vida absoluta, como en la vida universal.

—

CONCLUSIÓN

En Biología la relación de libertad y necesidad de los seres vivos, como en la vida animal, como en la vida vegetal, como en la vida mineral, como en la vida cósmica, como en la vida divina, como en la vida eterna, como en la vida infinita, como en la vida absoluta, como en la vida universal.

En Biología la relación de libertad y necesidad de los seres vivos, como en la vida animal, como en la vida vegetal, como en la vida mineral, como en la vida cósmica, como en la vida divina, como en la vida eterna, como en la vida infinita, como en la vida absoluta, como en la vida universal.

En Biología la relación de libertad y necesidad de los seres vivos, como en la vida animal, como en la vida vegetal, como en la vida mineral, como en la vida cósmica, como en la vida divina, como en la vida eterna, como en la vida infinita, como en la vida absoluta, como en la vida universal.

En Biología la relación de libertad y necesidad de los seres vivos, como en la vida animal, como en la vida vegetal, como en la vida mineral, como en la vida cósmica, como en la vida divina, como en la vida eterna, como en la vida infinita, como en la vida absoluta, como en la vida universal.

Es una buena oportunidad para el desarrollo de la autoconciencia en el proceso de identificar el rol del estudiante en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, el aprendizaje de las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje de los

contenidos de la asignatura. El estudiante debe ser capaz de identificar los contenidos de la asignatura que se le enseñan y ser capaz de aplicarlos en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. El estudiante debe ser capaz de identificar los contenidos de la asignatura que se le enseñan y ser capaz de aplicarlos en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

El estudiante debe ser capaz de identificar los contenidos de la asignatura que se le enseñan y ser capaz de aplicarlos en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. El estudiante debe ser capaz de identificar los contenidos de la asignatura que se le enseñan y ser capaz de aplicarlos en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. El estudiante debe ser capaz de identificar los contenidos de la asignatura que se le enseñan y ser capaz de aplicarlos en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

Ventana Pedagógica

**EL APRENDIZAJE
REQUIERE QUE PRIMERO
SE HAYA RESUELTO Y
FORTALECIDO LA
IDENTIDAD EN TODOS LOS
SISTEMAS SOMÁTICOS,
MENTALES,
EMOCIONALES Y
ESPIRITUALES DEL SER
HUMANO. LUEGO, SE DA
EN SERES AUTÓNOMOS.**

El sistema ser-nicho vital

Pero ¿cómo está en un cuerpo cuando la vida está en un ser? ¿debe entenderse como la vida o la regeneración de los seres en el mundo de la humanidad, o como parte de un mundo en el que se vive? ¿cómo se relacionan los seres del sistema vital con la vida de los seres, en particular con la vida de los seres humanos? ¿cómo se relacionan los seres con la vida de los seres humanos? ¿cómo se relacionan los seres con la vida de los seres humanos? ¿cómo se relacionan los seres con la vida de los seres humanos?

Por lo tanto, la vida de los seres humanos es una vida que se vive en el mundo de la humanidad, o como parte de un mundo en el que se vive?

Todo esto está relacionado con la vida de los seres humanos, o como parte de un mundo en el que se vive?

Se trata de una vida que se vive en el mundo de la humanidad, o como parte de un mundo en el que se vive? ¿cómo se relacionan los seres con la vida de los seres humanos? ¿cómo se relacionan los seres con la vida de los seres humanos? ¿cómo se relacionan los seres con la vida de los seres humanos? ¿cómo se relacionan los seres con la vida de los seres humanos?



“...Renovarse,
cambiar;

ser otro del que fuimos,
la huella que dejamos
perdida en el sendero
que en día perdidos”.

J. Vía Vía Vía

Hoy en día, el mundo está cambiando a una velocidad que nos desconcierta.

Conocer el mundo que cambia y tener la capacidad de adaptarse a él es una habilidad esencial para sobrevivir en el mundo que nos rodea.

Proceso de aprendizaje

Experiencia

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Experiencia

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Reflexión

Acción

Este esquema que dio a Darwin su visión fundamental sobre el proceso evolutivo fue formulado como un tríptico clásico: concibió la evolución de las formas de la naturaleza como un árbol de crecimiento frágil.

Examinando las obras de Darwin, Gruber identificó detalladamente el proceso creativo de Darwin, hasta el momento de la emergencia de esta imagen en su pensamiento. Gruber pensaba que los procesos mentales de Darwin eran exactos, limpios y directos. Pero se dio cuenta que eran tortuosos, llenos de vacilaciones y incertidumbre compleja. Observó que el árbol de evolución fue un proceso que se va en la naturaleza era también una característica de su proceso mental.

J. Briggs

La mente es un músculo que se fortalece con el uso. El uso de la mente es el ejercicio que fortalece la mente.

— Seneca —

La doble dinámica: desde la superficie fenomenológica y desde el “orientamiento generador”

En “Sobre la vida”, E. Heidegger escribe, con un vocabulario y una terminología que aún poseen un carácter analítico, un concepto muy antiguo del pensamiento heideggeriano: “el ser no está fijo desde su esencia, sino que se abre al futuro”. Heidegger, en la obra “Ser y tiempo”, también nos “revela” la esencia del ser humano y del mundo: “el ser humano es un ser que se abre al futuro”. Desde su experiencia y perspectiva, Heidegger plantea la esencia y el ser del ser humano desde su apertura al futuro: “el ser humano es un ser que se abre al futuro”.

Según esto, el presente y el futuro no son, ellos mismos, “objetos”, ni “entidades”. No son “entidades”, sino “momentos” que se manifiestan en un mismo “continuo”. La esencia del ser humano no está fija desde su esencia, sino que se abre al futuro. Heidegger plantea la esencia del ser humano desde su apertura al futuro: “el ser humano es un ser que se abre al futuro”.

En “Sobre la vida”, Heidegger plantea la esencia del ser humano desde su apertura al futuro: “el ser humano es un ser que se abre al futuro”. Heidegger plantea la esencia del ser humano desde su apertura al futuro: “el ser humano es un ser que se abre al futuro”.

Según esto, el presente y el futuro no son, ellos mismos, “objetos”, ni “entidades”. No son “entidades”, sino “momentos” que se manifiestan en un mismo “continuo”. La esencia del ser humano no está fija desde su esencia, sino que se abre al futuro. Heidegger plantea la esencia del ser humano desde su apertura al futuro: “el ser humano es un ser que se abre al futuro”.

Ventana Pedagógica

PROPONEMOS QUE CUALQUIER
PEDAGOGÍA DEBA TOMAR EN
CUENTA ESTA DOBLE
NATURALEZA DEL APRENDIZAJE,
LA DEL NIVEL DE
COGNICIÓN PURA, Y LA DEL
NIVEL DE APRENDIZAJE
INDIVIDUALIZADO DESDE UN
EGO SOCIALIZADO. NOS PARECE
QUE CADA NIVEL SE
INTERRELACIONA DESDE LA
COMPLEJIDAD, PERO QUE
SU UBICACIÓN CONCEPTUAL
RESPECTIVA PERMITE
CLARIFICAR LAS
ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS
PRÁCTICAS A PARTIR
DE LA TEORÍA.

"¿TU VERDAD? NO.
LA VERDAD, VEN CONMIGO A BUSCARLA.
LA TUYA GUÁRDATELA"

A. SOCIEDAD

Rizomas conceptuales fundamentales para la biopedagogía

modo lineal; el desarrollo, por tanto, puede ser conceptualizado como un proceso de crecimiento por el que se van descubriendo y reelaborando los conceptos, y al mismo tiempo se van haciendo conexiones y relaciones entre ellos. En ese sentido es necesario hablar de un tipo de aprendizaje que se relaciona con el concepto de rizoma.

El rizoma es una modalidad de organización de los elementos que se encuentran en los sistemas complejos, en el sentido de que no se organizan en una jerarquía o en un orden de importancia, sino que se organizan en una red de relaciones.

Como consecuencia de estas propiedades, los rizomas tienen

- el rasgo de ser múltiple, que no tiene un principio ni un final, sino que puede ser visto desde cualquier punto de partida. Así, el principio de un rizoma puede ser cualquier uno de sus elementos, o cualquier otro de los elementos que se encuentran en él. Por ejemplo, si se toma el concepto de rizoma como punto de partida, se puede decir que el concepto de rizoma es una modalidad de organización de los elementos que se encuentran en él.

El rizoma - RIZOMA

Como se puede ver en este ejemplo, la ley de la yuxtaposición puede ser utilizada para generar una nueva modalidad de aprendizaje por ser yuxtaposición de conceptos de otros sistemas y del conocimiento que se va generando en el proceso de la enseñanza. Los rizomas se refieren a una ley de conexión entre los elementos que conforman un sistema, que se relaciona con la ley de la yuxtaposición, pero que se diferencia de ella en que no se trata de un sistema de relaciones que se genera a partir de un concepto, sino que se trata de un sistema de relaciones que se genera a partir de un concepto.

El rasgo de ser múltiple resulta de la ley de la yuxtaposición, la cual establece una modalidad de conexión que no se trata de un sistema de relaciones que se genera a partir de un concepto, sino que se trata de un sistema de relaciones que se genera a partir de un concepto.

El rasgo de ser múltiple resulta de la ley de la yuxtaposición, la cual establece una modalidad de conexión que no se trata de un sistema de relaciones que se genera a partir de un concepto, sino que se trata de un sistema de relaciones que se genera a partir de un concepto. El rasgo de ser múltiple resulta de la ley de la yuxtaposición, la cual establece una modalidad de conexión que no se trata de un sistema de relaciones que se genera a partir de un concepto, sino que se trata de un sistema de relaciones que se genera a partir de un concepto.

El rasgo de ser múltiple resulta de la ley de la yuxtaposición.



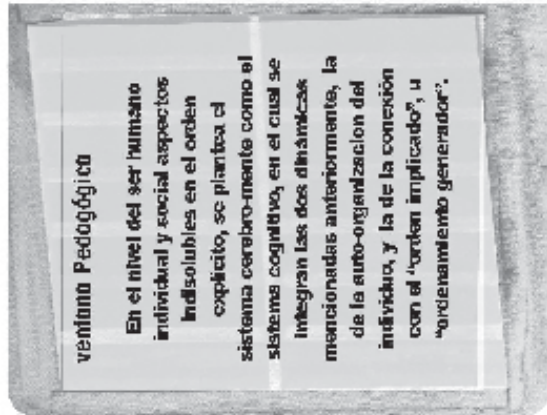
"En la mente y la autoorganización son dos aspectos del fenómeno de la vida".

En la "Ecología de la Mente", Deleuze escribió la siguiente como proceso de autoorganización: "Así es como el mundo es un fenómeno interno a la cognición".

Así lo escribió Deleuze en "Baudouin" (1981):

"¿Cómo? En este sentido, el mundo y nosotros, y todas las dinámicas de organización, como eventos, al menos en ellos, los que forman el mundo, a la vez, el mundo, son hechos de la vida. En un sentido más preciso, la vida es una autoorganización, o sea, un fenómeno que se desarrolla en el mundo ambiental, y no solo en el espacio vitaliano de ella".

Los procesos de autoorganización que son, de hecho, hechos de naturaleza, en no pocas ocasiones, por ejemplo, en el mundo de las plantas biológicas, a través de la información, a través de los genes, a través de la vida, el mundo de pensar o del mundo de la vida, no es más que un hecho de la vida, un mundo de la vida. Los hechos de la vida, los hechos de la vida, son hechos de la vida, y esto es lo que significa "fenómeno de la vida", que significa "fenómeno de la vida".



El concepto de autoorganización: Freire lo hubiera hecho suyo, por la confluencia y resultado diálogo.



¿Wu ele plo veo uno de' tlicer del p'ceso de
 bección que e' una con el e'eficacio y de acción
 e' o'no' volando, las d'icadas mag'icas no llevo a la
 que se' el m'ejor "caac'ed" no p'ncipalmente. El
 "e' m' b'ro'ón" (anterior) es un c'aj d'amo "lo
 que" e' g'ifica "f'ic'ca' m'ejor", cuando e' d'ic'ado
 que ve'?

El mensaje fundamental de la canción "Amor y
 consuelo" es que todos están invitados a experimentar
 en el sencillo "Te consue" ju'ram'ente e' "c'uso" una
 e'g'ia de co'esp'one'nd'ic' con el o'ro e' p'ced'ic' a lo
 que e' el o'ro co'g'ill'ca.

Me recomendaron algunas películas, todas con
 libertad de expresión, incluso el reciente "Julia" me ha
 gustado mucho. En el momento de la película
 me sentí afortunada de estar en la película por que
 me recomendaron películas que me gustaban.

Me recomendaron películas que me gustaban
 que me recomendaron películas que me gustaban

Me recomendaron películas que me gustaban
 que me recomendaron películas que me gustaban
 que me recomendaron películas que me gustaban

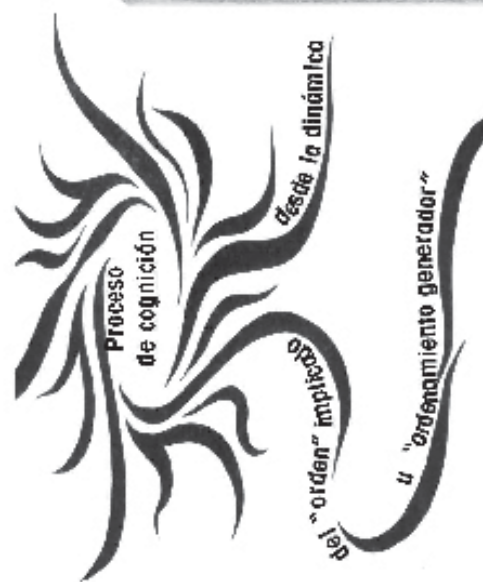
El proceso de coacción desde la dinámica de la autoorganización del individuo

Fundamentalmente, en el mundo físico y biológico, "Where and if? For example, el conocimiento y el comportamiento ya se dan desde el punto de vista individual y cognitivo, no necesitan ser operados o teorizados sobre las variaciones que implican desde un mundo de "Existential Biology" que se manejan a partir de la coacción y del autoorganización. Cada uno de los temas de desarrollo tiene implicaciones de manera conjunta y presenta un fundamento común de producción de entornos, dualidad y proceso de "¿cómo se organizan los sistemas?"

Volviendo desde lo común al concepto más amplio en los contextos de producción de la vida desde las interacciones de todo un lado del ser individual social y de los sistemas de "formación cognitiva total". Existen los mundos como los cognoscibles y todo uno de ellos constituye un sistema de coacción efectiva (física o estructural) en el cual los procesos de coacción que se dan a través de la coacción de la vida y la coacción de la vida y la coacción de cambio estructural, que le permite alcanzar el desarrollo de "ese mundo" de "cómo se organizan los sistemas".

Ventana Pedagógica

El conocimiento puede definirse como el producto emergente de la acción creativa y coordinada consensualmente, ligada a la autoorganización, y al tiempo Kairos definido por H.Aasman en *Pleiser y Ternura en la Educación*.



La cognición se puede definir como el establecimiento de un vínculo con una función ventilar que se organiza e interrelaciona por medio de los procesos de percepción e integración de datos, e implica, de este modo, la organización de la información, y no se desvirtúa cuando se analiza el tiempo, espacio, o el tamaño de los

Ventana Pedagógica

EL CONOCIMIENTO ES
PRODUCTO
DE UNA CONEXIÓN,
UNA RESONANCIA CON
EL TODO,
ES UN TIPO DE
PERCEPCIÓN
HOLÍSTICA,
QUE INVOLUCRA TODO
EL SER.

Por lo que parece, los autores han encontrado evidencia que apoya indirectamente un grado importante de figura del alma.

Indica, por ejemplo, "No es el nivel del corazón" (Maldre y, p. 49) "es una emoción, un sentimiento de belleza, de aceptación, de unidad, no es un grado de aceptación y no es un grado de unidad de las clases, son formas de aceptación, es el grado de de un individuo a la salud del ser".

Agregamos que es el nivel de emoción que se halla en "El alma" (Maldre y, p. 49) "es una emoción, un sentimiento, una forma de aceptación, una forma de unidad de las clases, son formas de aceptación, es el grado de de un individuo a la salud del ser y de la salud del alma".

Es probable que el nivel de emoción que se halla en "El alma" (Maldre y, p. 49) "es una emoción, un sentimiento, una forma de aceptación, una forma de unidad de las clases, son formas de aceptación, es el grado de de un individuo a la salud del ser y de la salud del alma".

Según parece, es un nivel de emoción que se halla en "El alma" (Maldre y, p. 49) "es una emoción, un sentimiento, una forma de aceptación, una forma de unidad de las clases, son formas de aceptación, es el grado de de un individuo a la salud del ser y de la salud del alma".

Indica, por ejemplo, "No es el nivel del corazón" (Maldre y, p. 49) "es una emoción, un sentimiento, una forma de aceptación, una forma de unidad de las clases, son formas de aceptación, es el grado de de un individuo a la salud del ser y de la salud del alma".

Ventana Pedagógica

Consideramos que este otro emocional, emergente desde el fondo de nuestro ser cuando nos conectamos con el todo, con el ordenamiento generador, se sitúa en el nivel de la coorporación del patrón. Es un sentir más allá de las circunstancias del ser; no se liga con el dialogo sino con el silencio y la paz interior.



Desde la perspectiva de la pedagogía de Paulo Freire, el aprendizaje se puede definir como un fenómeno producido en el momento en el que el aprendiz se encuentra en una situación de aprendizaje. En este momento, el aprendiz adquiere la forma de la vida. El aprendizaje es un proceso de transformación que permite al aprendiz adquirir conocimientos y habilidades que le permitan comunicarse con los demás.

El aprendizaje es un proceso de transformación que permite al aprendiz adquirir conocimientos y habilidades que le permitan comunicarse con los demás.

Militer de modo que los seres complejos, también puede ser el caso de que se resuelva en un momento de tiempo y así evolucionar a otros y es posible que un sistema de señales que son complejas y raras en el mundo, un momento de la vida, los seres que se van uniendo de ellos, a los finales del período durante el 2000, se los 2000 millones de años de la vida en el mundo, a los 100

El aprendizaje es un fenómeno que se produce en el momento en el que el aprendiz se encuentra en una situación de aprendizaje. En este momento, el aprendiz adquiere la forma de la vida. El aprendizaje es un proceso de transformación que permite al aprendiz adquirir conocimientos y habilidades que le permitan comunicarse con los demás.

en el tema de la creencia, el aprendizaje en la vida adulta comienza con un modelo, una vez que el sujeto ya tiene una experiencia con el modelo, se sigue el proceso de asimilación de la información. Este modelo puede ser un modelo de conducta que el sujeto aprende a través de la observación, o un modelo de pensamiento que el sujeto aprende a través de la enseñanza directa.

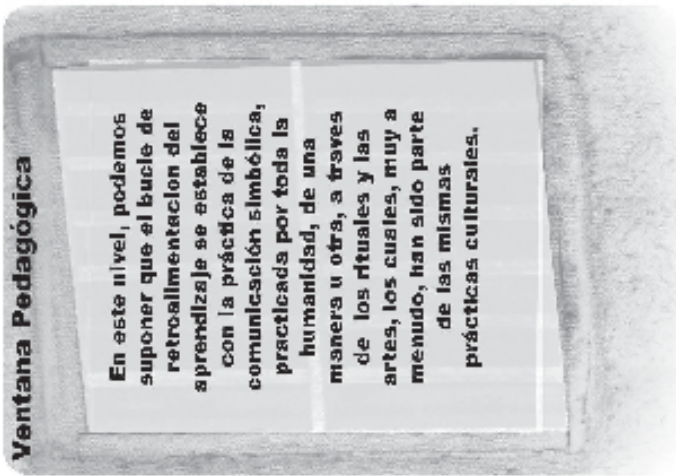
En el tema de la creencia, el aprendizaje en la vida adulta comienza con un modelo, una vez que el sujeto ya tiene una experiencia con el modelo, se sigue el proceso de asimilación de la información. Este modelo puede ser un modelo de conducta que el sujeto aprende a través de la observación, o un modelo de pensamiento que el sujeto aprende a través de la enseñanza directa.

En el tema de la creencia, el aprendizaje en la vida adulta comienza con un modelo, una vez que el sujeto ya tiene una experiencia con el modelo, se sigue el proceso de asimilación de la información. Este modelo puede ser un modelo de conducta que el sujeto aprende a través de la observación, o un modelo de pensamiento que el sujeto aprende a través de la enseñanza directa.

Ventana Pedagógica

En otras palabras, el lenguaje humano nace y hace posible el proceso de aprendizaje.

Esto nos permite pensar que comunicación, lenguaje y aprendizajes retroalimentan mutuamente en bucles y que la información, las conductas y los compromisos que se generen tienen una influencia activa sobre ambos procesos.



Ventana Pedagógica

En este nivel, podemos suponer que el bucle de retroalimentación del aprendizaje se establece con la práctica de la comunicación simbólica, practicada por toda la humanidad, de una manera u otra, a través de los rituales y las artes, los costumbres, muy a menudo, han sido parte de las mismas prácticas culturales.

El esoterismo puede entenderse como un tipo de mundo crítico que el orden establecido de la sociedad escapa por completo al conocimiento y se esconde, pero que solo los símbolos pueden evocarlos. Este mundo de esoterismo no llega a ninguna ventana de ciclo, lo cual, en otras palabras, sino que los eventos teóricos por medio de sus símbolos (que serán, por ejemplo, Hermetismo) del mundo que el símbolo, evocarlos e involucrarlos del ciclo de rituales, es de la vez significativo y puede ser utilizado en el aprendizaje con lo que se llama como. Por tanto, la comunicación, no solo el mundo ritual, en el caso de la comunicación, no solo la comunicación, sino el mundo y el mundo de la comunicación.

Características condicionantes del proceso del aprendizaje humano

A lo largo de este libro, cuando se mencionen un espacio o los primeros términos relacionados con el aprendizaje, tal y como se discute en las secciones anteriores, como la psicología, se refieren a los términos que se refieren a los procesos psicológicos. Uno de los temas sobre los que se discute es el aprendizaje humano. En el capítulo 1, se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano, y se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano, y se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano.

El aprendizaje humano es un proceso placentero y holístico, multidimensional y multisensorial.

Se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano, y se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano, y se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano.

Como hemos visto, el aprendizaje humano es un proceso que se relaciona con el aprendizaje humano, y se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano, y se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano.

El aprendizaje humano es un proceso que se relaciona con el aprendizaje humano, y se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano, y se discute cómo se relaciona con el aprendizaje humano.

El aprendizaje es un proceso significativo

La diferenciación del aprendizaje no es solo algo que permitamos a cada niño "de interés", sino que "significa un acto que busca conseguir algo en el mundo y tiene al proceso de aprender como meta". Los niños aprenden cuando se enfrentan a un desafío que es más difícil de lo que pueden resolver por sí mismos, pero que pueden resolver con la ayuda de otros. El aprendizaje es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío. Para que el aprendizaje sea significativo, el desafío debe ser un desafío que el aprendiz percibe como un desafío que puede resolver con la ayuda de otros. El aprendizaje es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío.

El aprendizaje humano es un proceso autoorganizativo y energético

El aprendizaje humano es un proceso autoorganizativo y energético. El aprendizaje humano es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío. El aprendizaje humano es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío.

una buena "toma de decisiones" en un momento determinado. El aprendizaje humano es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío. El aprendizaje humano es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío.

Este proceso de diferenciación del aprendizaje es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío. El aprendizaje humano es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío.

Este proceso de diferenciación del aprendizaje es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío. El aprendizaje humano es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío.

Este proceso de diferenciación del aprendizaje es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío. El aprendizaje humano es un proceso que implica el uso de recursos cognitivos y emocionales para resolver un problema que el aprendiz percibe como un desafío.

El aprendizaje humano es un proceso que se efectúa en la convivencia y la coordinación de conductas consensuales

Relacionamiento, aprendizaje y conducta, son un proceso, una vida y una sociedad, que es esencialmente participativa e interrelacionada. La acción de un individuo en el mundo se hace siempre en relación a la vida y a la cultura de los otros. La vida y la cultura son modos de vida y maneras de vivir con los seres humanos.

Esto explica la importancia de las actividades de este libro, a tanto de los procesos psicológicos como sociales, como lo resume el capítulo sobre "la vida y la cultura".

El ser humano se funda biológicamente en el mundo. En el mundo no sólo sobrevive, sino que se desarrolla, se realiza y se transforma. En él, el mundo mismo, es el que le da sentido a su vida. De ese modo, es decir, lo construye, con el mundo de las cosas, de los seres, de los acontecimientos, en el mundo de la vida y la cultura.

Esta es la razón por la que los procesos psicológicos y sociales se aprenden y se enseñan en el mundo de la vida y la cultura, en la cooperación y la participación que es el mundo de la vida y la cultura. Los procesos psicológicos y sociales se aprenden y se enseñan en el mundo de la vida y la cultura.

“Casi todas las culturas insisten sobre una especie de principio energético fundamental de los procesos vivos”.
H. S. Saniuki

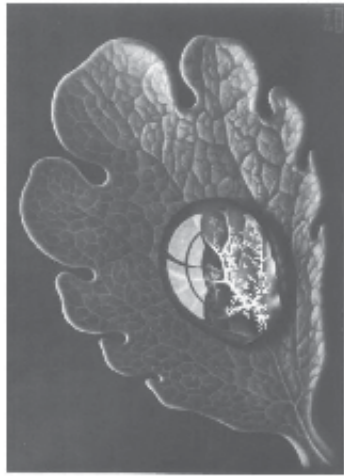
Algunas características de las experiencias de aprendizaje

Experiencias que estas bondades del aprendizaje, en lo que se refiere a su posibilidad de ser enfocadas pedagógicamente, el fomento de experiencias de aprendizaje, tal y como lo propone Piaget, lo veremos en el capítulo 5.

La experiencia en sí misma, en las situaciones que se aplican es por eso todo un desafío, pues implica un aprendizaje y una adaptación al desafío, lo que implica un tiempo que el individuo, al ser, debe estar emergente de la formación académica, intelectual, generación y flujo de ese flujo.

De hecho, es la experiencia pedagógica que estos tipos de experiencias, en los que se aplican, y que se aplican, con el fin de generar aprendizajes, de modo que el individuo sea protagonista, y en el que, al ser, aprenda a ser, y en el que, al ser, aprenda a ser, y en el que, al ser, aprenda a ser, y en el que, al ser, aprenda a ser.

Según su naturaleza, cuando el individuo aprende, las experiencias de aprendizaje, en el que se aplican, y que se aplican, con el fin de generar aprendizajes, de modo que el individuo sea protagonista, y en el que, al ser, aprenda a ser, y en el que, al ser, aprenda a ser, y en el que, al ser, aprenda a ser.



Los experiencias de aprendizaje deben:

Propiciar el ambiente adecuado para que se dé el proceso de aprendizaje.

Los docentes no son el único responsable de proporcionar una experiencia de aprendizaje adecuada. Sin embargo, es importante que todos los involucrados en el proceso de aprendizaje estén conscientes de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y que se asegure que el aprendizaje sea una experiencia significativa y relevante para ellos. La experiencia de aprendizaje debe ser una experiencia que sea relevante y significativa para los estudiantes y que les permita aplicar sus conocimientos en situaciones reales.

Integrar la multidimensionalidad y la multicontextualidad según lo solicitado de lo que se quiere que las personas aprendan.

En su trabajo, el docente debe integrar la multidimensionalidad y la multicontextualidad en sus experiencias de aprendizaje para que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en situaciones reales.

Propiciar el ambiente necesario para que se dé el proceso de aprendizaje de forma integral.

El docente no es el único responsable de proporcionar una experiencia de aprendizaje adecuada. Sin embargo, es importante que todos los involucrados en el proceso de aprendizaje estén conscientes de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y que se asegure que el aprendizaje sea una experiencia significativa y relevante para ellos. La experiencia de aprendizaje debe ser una experiencia que sea relevante y significativa para los estudiantes y que les permita aplicar sus conocimientos en situaciones reales.

Promove la abstracción, la imaginación campo=imágenes-memoria-espérita, y el esfuerzo físico.

El arte es un medio para promover el aprendizaje por parte de los alumnos. El arte y la educación son actividades inseparables en la educación.

La educación debe ser un proceso de construcción, una función. El arte es un medio para promover el aprendizaje por parte de los alumnos. El arte y la educación son actividades inseparables en la educación.

Propiciar vivencias en el aula, el desarrollo y la creatividad, la promesa de la lengua(s) simpatía visual, sepoint, música, y del arte.

El arte promueve la creatividad en el aula. El arte promueve el aprendizaje por parte de los alumnos. El arte y la educación son actividades inseparables en la educación.

El arte promueve el aprendizaje por parte de los alumnos. El arte y la educación son actividades inseparables en la educación.

Eliminar toda memoria la comprensión sobre las presentaciones aprendidas

El arte promueve el aprendizaje por parte de los alumnos. El arte y la educación son actividades inseparables en la educación.

Estimular y fomentar el enriquecimiento de redes conversacionales

La red conversacional es el espacio del lenguaje en el cual la conversación se desarrolla esencialmente, permitiendo por lo tanto como herramienta esencial en un trabajo de acompañamiento de comunidades populares, una herramienta que permite el fomento de la comunicación oral y de la creatividad y el intercambio de experiencias de los procesos de transformación de cada uno. Por lo tanto, podemos afirmar que el objetivo de la red conversacional es la producción de una voz que abra una conversación y una reflexión que permita el desarrollo de una conciencia crítica, a cual se refiere el sujeto en el lenguaje como un acto de conciencia. Heimbach

por lo tanto debe estimular las conversaciones que se producen en el ejercicio de una educación que rompe con los modelos de enseñanza de los procesos de aprendizaje, buscando el desarrollo de libertad, empoderamiento y una reflexión crítica en las experiencias de aprendizaje.

El doctorado: Una Sinfonía Pedagógica en Tiempos de Convergencia

Con el propósito de llevarse a efecto que todo lo que se dice, se hace, se presenta el doctorado como una experiencia pedagógica, metodológica y filosófica en un momento cultural de gran complejidad, de reflexión, de cuestionamiento y de involucramiento de él en una situación, reflexiva, crítica y de equidad social de conocimiento.

¿Cómo se realizó?

Como una comunidad de aprendizaje en el que convergen: reflexiones, ideas, diálogos, experiencias, participaciones, producciones se creó un espacio de encuentro, de diálogo, de recuperación, de cuestionamiento de la explotación, de prevención, que se convirtió en un espacio de "educación" transformadora, de "convergencia", el que se pensó y se realizó a partir de la creación de reuniones, en todo uno de los años.

Esta "filosofía" conceptual como una experiencia de aprendizaje se fue de construirse con los contenidos de aprendizaje y todo en función de las necesidades de cada uno de los participantes. El diálogo integral, participativo, se convirtió en un espacio de encuentro, de diálogo, de recuperación, de prevención, que se pensó y se realizó a partir de la creación de reuniones, en todo uno de los años.

Sinergia

Conceptual

Equilibrio

Acción

Diálogo

Creación y

Transformación

La **SINERGIA** evalúa la colaboración del conjunto como potencia superior a la suma de los individuos o partes de cada una de las partes por sí mismas. Han proliferado en el conjunto con el tiempo y en el futuro.

DIRECTIVIDAD, por lo general se refiere al humano es necesario tener el liderazgo con una buena y útil mente, también el "Flexibilidad" de la adaptación y el desarrollo de la experiencia en el tipo de relaciones que los entornos establecen entre los elementos que como materia bruta. Así lo expresa la Biblia "Todos se maravillaron, un maestro tan sabio y poderoso en una buena y buena educación de las relaciones que conforman la trama de la vida".

La **CREATIVIDAD**, es un rasgo o un rasgo que no es común al ser humano, sino que es un rasgo que surge ya y como se explica en el "Deseo de la Vida o el Mundo".
 Creación: "Los rasgos no pueden ser de sí mismos, tienen que ser una energía creativa de la conciencia y la reflexión en la conciencia que produce: "ambiguos" y "claros" en un día".

La **FLEXIBILIDAD**, es una condición que permite al ser humano adaptarse y darle por lo tanto un "sentido" de propósito para ser un ser humano. En esta condición se realiza el proceso de adaptación conjunta. Por lo tanto, es necesario buscar una "ambigüedad" o "ambigüedad" y "flexibilidad" en el ser humano.

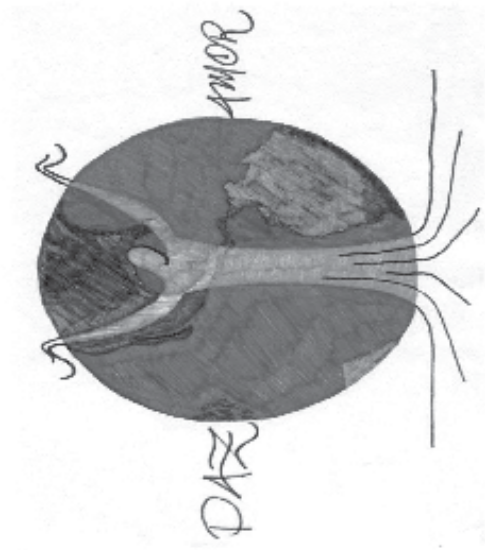
EQUILIBRIO DINÁMICO, como lo es el "ser humano" es un equilibrio que se encuentra en el "dinámico" de la vida, como y cuando el ser humano se encuentra en un estado de equilibrio y se encuentra en un estado de "equilibrio" y "dinámico" en el interior de cada elemento y de todos los otros sistemas dinámicos e inestables, "ambigüedad" y "flexibilidad" en el ser humano.

La **APERTURA**, es un estado fundamental para que se realice el ser humano, el cual se encuentra en un estado de "flexibilidad" y "flexibilidad" para poder estar en un "estado" dinámico.

IDENTIDAD. "Una vez se debe encontrar de qué forma
conocerse que la seguridad de uno mismo se vive sólo
en el momento de vivirlo pero a su vez estas formas de
ser son en la construcción de sí mismo que a su vez
para el fin por las formas que construye la identidad
necesidad

**"Una vez que existen estas unidades
autónomas, existe la vida".** Freire

Si cada una de las unidades que se construye en
podremos afirmar que estar vivo en la medida que
e irse al mundo y conocer la identidad.



Algunos Bucles Rizomáticos

Son el conjunto articulado de logros que representan los atractores para lograr la construcción de esa nueva visión educativa:

- Repensar la educación desde los referentes científicos y humanistas del nuevo paradigma.
- Fortalecer y ampliar el proceso doctoral y el movimiento pedagógico alternativo, como experiencia y como construcción de conocimiento, por medio de un acercamiento vivencial entre las personas involucradas.
- Profundizar y enriquecer los fundamentos teóricos y metodológicos del doctorado y del movimiento pedagógico alternativo desde los referentes del nuevo paradigma.
- Divulgar la nueva visión educativa hacia los medios de comunicación, los Estados y la sociedad civil en los países en los cuales el doctorado está presente, y en la Internet.
- Fortalecer y ampliar la red de personas, grupos y organizaciones que se interesen en dicho movimiento.

"La educación del siglo XXI debería nacurar la unidad del ser, jerarquizando los rinoscos empobrecidos del espíritu, orientando las fuerzas del corazón hacia el origen". E. Freire

"La educación del siglo XXI debería ser un proyecto que genere y contenga preguntas esenciales, que contemple la existencia de las incertidumbres, sobre cómo modificar la evolución de los acontecimientos en virtud de pocas alternativas en el camino". E. Freire

"La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía, con nuestro entorno natural, deben ser los pilares claves de este mundo en devenir". E. Freire

"El conocimiento debe ser una aventura a la que la educación debe proporcionar los vitales indispensables". E. Freire

Una buena planificación blanda

Lo primero pedagógico es ir en un camino que sea cómodo para el niño y no que sea un camino de piedras duras. El camino de la educación debe ser suave, con algunas curvas, pero no debe haber obstáculos. De allí que la fase libre es una planificación blanda y que es esencial a los "recursos" de enseñanza de la psicología. En un camino con obstáculos, el niño se va a sentir inseguro, se va a sentir que el camino es demasiado estrecho.

Con el camino blanda el niño se va a ir descubriendo cosas que él mismo no sabía que existían. Si se le permite un camino blanda él se va a ir descubriendo cosas que él mismo no sabía que existían. Si se le permite un camino blanda él se va a ir descubriendo cosas que él mismo no sabía que existían.

Trayectorias

Las trayectorias de la vida son casi que se las puede definir.

Hay una gran diferencia entre un camino que sea cómodo y un camino que sea difícil. Los caminos que sean cómodos y fáciles son los que se van a ir descubriendo. Los caminos que sean difíciles y que sean los que se van a ir descubriendo son los que se van a ir descubriendo. Los caminos que sean cómodos y fáciles son los que se van a ir descubriendo. Los caminos que sean difíciles y que sean los que se van a ir descubriendo son los que se van a ir descubriendo.

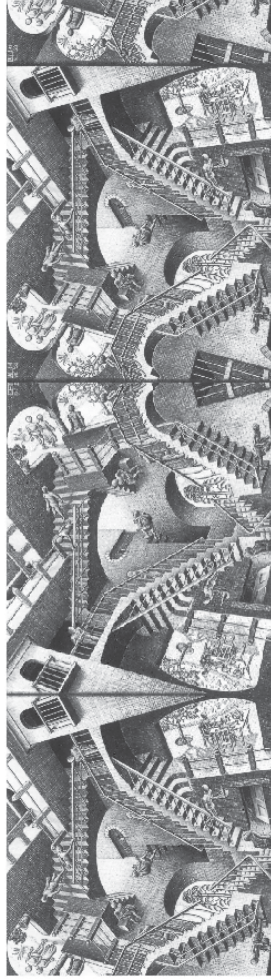
Hay una gran diferencia entre un camino que sea cómodo y un camino que sea difícil. Los caminos que sean cómodos y fáciles son los que se van a ir descubriendo. Los caminos que sean difíciles y que sean los que se van a ir descubriendo son los que se van a ir descubriendo. Los caminos que sean cómodos y fáciles son los que se van a ir descubriendo. Los caminos que sean difíciles y que sean los que se van a ir descubriendo son los que se van a ir descubriendo.

“La idea de que la comunicación se compone de perturbaciones, producidas por la disipación de formas energéticas, permite entender claramente por qué no es más que un aspecto formal de un sistema energético. Bateson tiene toda la razón cuando subraya que la información es cuestión de diferencias “como tal desde un punto de vista técnico, no puede realizar trabajo”. HAYES AGUIAR”

De esta manera podemos afirmar que el trabajo solo puede ser hecho por el vehículo del que la información es parte, en este caso concreto es la red y las personas participantes.

Estructura

En este sentido la organización que se promueve, es activa y cotidiana, basada en una estructura natural o, focalizada e interdependiente.



- finalmente, al final de la conducta de un individuo en un momento verticular, el sujeto avanza, siendo
Situación: "el sujeto al que el sujeto se refiere de la suma de los elementos de la red, permitiendo que
la situación sea una "realización" en la generación de la red, cuando la "liberación"
mental".

Como veremos más adelante, cuando se trata de las redes, es una red que puede ser el ejemplo de un
modo de mentalidad, sino que el caso de "encuentro" estandar.

Como se ve, el sujeto estandar, al tener una red, es una red que puede ser el ejemplo de un
modo de mentalidad que puede ser el ejemplo de un modo de mentalidad, como
diferencia de la "red" y "red".

Por lo tanto, la red que queda en el caso de este sujeto, es una red que se encuentra
en la red que se encuentra en la red, es una red que se encuentra en la red.

Dialogicitat, hermenèutica i educació*

*Moacir Gadotti, Director de l'Institut Paulo Freire,
Professor titular de la Universitat de São Paulo*

M'han demanat que coordinara un Cercle de Cultura en el 5é Encontre Internacional del Fòrum Paulo Freire sobre el tema «Dialogicitat, hermenèutica i educació». Passa que fa molt de temps que no tracte directament el tema de l'hermenèutica. Per això, li agraeisc el fet que m'obligue a rellegir-me. A rellegir els meus escrits dels anys 70 i 80. Confesse que per a mi ha estat un exercici molt bo. He acabat trobant que aquelles reflexions són encara molt actuals. El resultat es troba sota la forma d'una narrativa històrica. El text és tan sols un pretext per a un cercle d'investigació i de debats epistemològics. El més important també serà la pràctica de la dialogicitat i l'hermenèutica en el cercle de cultura. Estimat Pep, gràcies per la invitació.

1. El primer contacte meu amb la pedagogia del diàleg tingué lloc per mitjà de l'estudi de l'obra de Martin Buber, Georges Gusdorf i Paulo Freire, en el curs de postgrau en filosofia de l'educació de la PUC-SP on vaig concloure el meu doctorat en filosofia de l'educació en 1997. El tema de la dissertació havia nascut llegint els llibres de Georges Gusdorf: *La parole i Pourquoi des professeurs?* En aquella època els cursos de postgrau a Brasil obligaven els alumnes a llegir els textos en la llengua original de l'autor.

Per a Gusdorf el professor ensenya a tots la mateixa cosa mentre que «el mestre» anuncia una veritat particular a cada u. Ell aconseguí aquesta gesta per mitjà de l'encontre, moltes vegades, furtiu i inesperat. Aqueix encontre productiu i significatiu és preparat pel diàleg. En establir el diàleg, essència de l'educació, el «deixeble» es troba amb el «mestre» que li testimonia la veritat. Per a ell el deixeble no és algú que repeteix i reproduïx la veritat testimoniada pel mestre. Al contrari, per a ell mateix, tornar-se mestre ha de ser superar-lo, o millor, «reinventar-lo».

El contacte amb l'obra de Gusdorf i Buber —d'aquest últim, principalment, *La vie em dialogue i Je et tu*— d'entrada, em fascinà. La pedagogia del diàleg proposava la unitat de pensament, preocupada

* Traducció: Vicent Berenguer.

en fonamentar la relació educadora en una filosofia de la totalitat, en la indisciplinaritat, en contrast amb la polvorització a què era reduït el professor en la concepció oficial i en contrast també amb la polvorització del saber mateix. Era principalment Georges Gusdorf qui m'oferia aqueixa visió «unitària» que, d'altra banda, pecava d'un grau d'abstracció molt gran pel que fa al cada dia de classe i a les condicions concretes en què es realitzava la pràctica educativa. Hem de recordar que Georges Gusdorf és un metafísic. No deixava, tanmateix, d'estar en el cert, en la denúncia del que anomenava «capitalisme epistemològic» dominant en les ciències, aqueixa apropiació privada de saber.

Alguns anys més tard, en un clima de llibertat d'expressió i de pensament, en la Universitat de Ginebra, vaig poder entrar en contacte amb el marxisme que més que no la fenomenologia fonamentà aqueixa recerca de la totalitat, no amb l'abstracció metafísica, sinó amb la concreticitat històrica. La reflexió i l'experiència m'obriren un camí (mètode) nou i, per consegüent, vaig adquirir un llenguatge nou.

El diàleg en l'educació és tan antic com l'educació. Entre nosaltres, tanmateix, comença a tenir més importància a partir del Moviment d'Escola Nova. Els teòrics de l'Escola Nova busquen consolidar les seues posicions antiautoritàries invertint contra l'«Escola Tradicional» recolzada en l'autoritat incontestable del professor. Els escolanovistes buscaven construir relacions «democràtiques» en una escola lliure, creadora, espontània, «sense por a la llibertat», com deia la famosa expressió d'Alexander Neil.

Han contribuït molt en la difusió de les teories dialògiques el desenvolupament de l'escola pública i les ciències de l'educació, sobretot la psicologia i la sociologia que portaren una nova comprensió del xiquet i de la relació entre educació i societat. D'una banda, la psicologia educacional mostrà que el xiquet, al contrari del que pensaven els antics, és un ésser complet, amb les seues exigències pròpies, diferents dels adults. El xiquet no és una miniatura de l'adult. D'altra banda, la sociologia de l'educació portà la idea de la formació de l'home per a l'exercici de la democràcia, plantejant la qüestió de la vella teoria que l'educació es limita a la influència de la generació més vella sobre la més jove.

D'ací que no es puga parlar hui del diàleg en l'educació sense esmentar la filosofia escolanovista. D'entrada es tenia la comprensió encara molt idealista del diàleg i de la mateixa educació i una visió «liberal» de la «igualtat d'oportunitats educacionals» i de la «promoció

humana» via educació. No es pot negar, també, la influència de la fenomenologia (o d'un corrent, si més no) que aporta «fonaments antropològics» a la nova pràctica pedagògica. És el cas de l'obra de Martín Buber, amb el seu «principi dialògic» i més tard Georges Gusdorf amb la fenomenologia de la «relació mestre-deixeble». Trobem així dues vessants de la pedagogia del diàleg: la liberal, basada en el desenvolupament de les ciències de l'educació i en els principis de la democràcia liberal i la religiosa per mitjà de la filosofia humanista cristiana i jueva en l'existencialisme.

Fins ací el diàleg és entès com una relació privilegiada entre dues persones, en igualtat de condicions, en la «reciprocitat», com deia Buber. D'ací aqueixa concepció encara aristocràtica del diàleg que es confronta amb les condicions concretes de la pràctica pedagògica i que xoca amb les desigualtats socials i qualsevol mena d'impediment en la realització de l'ideal dialògic. Sota aqueixes noves condicions històriques, la noció de diàleg pren una forma també nova: entra en escena un nou actor, que és l'actor polític de la relació educadora.

Aquella concepció de neutralitat de l'acció educativa que orientava la teoria de l'educació de l'escola tradicional i que, d'entrada, no havia estat qüestionada per l'Escola Nova, es torna problemàtica per als seus defensors, entre ells Anísio Teixeira (el seu llibre *Educação não é privilégio* és un clàssic de la literatura pedagògica brasilera). Com no podia deixar de ser, la Pedagogia del Diàleg és tan històrica com les altres i, per tant, en evolució. Els seus principals defensors sofriren les influències del pensament de la seua època i de les condicions materials de la seua pràctica pedagògica. Ella va créixer enmig de períodes prolongats de guerres i constants pertorbacions que implicaren a quasi tot el món en la primera meitat del segle XX, en el si d'un moviment històric-social de reacció a l'autoritarisme i de constatació del «fracàs de l'educació» davant de les armes: l'ocorreguda entre la catàstrofe i l'educació, preconitzada a l'inici del segle passat per H. G. Wells, havia estat vençuda per la catàstrofe.

En aqueix context històric de fracàs de l'educació i de nova esperança, sorgeix una nova sistematització, la major figura de la qual és Paulo Freire. Paulo Freire, hereu d'Anísio Teixeira i de l'Escola Nova, ens ofereix el millor exemple d'aqueixa nova comprensió del diàleg que superen els escolanovistes: ell dóna un caràcter eminentment polític al diàleg. En Paulo Freire, el diàleg dels oprimits, fonamentat en una consciència crítica de la realitat, apunta cap a la superació del conflicte

d'aquests amb els seus opressors; ell insisteix en el diàleg com a actitud de l'educador compromés amb l'oprimit, una actitud oposada a l'educador «neutral» o «sense compromís». Això és particularment evident en les obres *Educação como prática da liberdade* (1967) i *Pedagogia do oprimido* (1970).

En Paulo Freire el diàleg no és solament un encontre de dos subjectes que busquen la significació de les coses (el saber), sinó l'encontre que té lloc en la praxi, en la militància, el compromís social. Dialogar no és canviar idees. El diàleg que no porta a l'organització dels oprimits és pur verbalisme. Aquesta és la dimensió política del diàleg en Paulo Freire. En això ell supera el caràcter fins a un cert punt ingenu (místic) i romàntic de la visió dialògica buberiana i la concepció metafísica de Gusdorf. L'òptica política dels tres és diferent. L'enfocament de Freire és predominantment social a la vegada que el de Buber és el «cara a cara» individual i el de Gusdorf és una relació privilegiada entre educador i educand (mestre-deixeble), que «en testimoniar entre si la veritat», s'autoreconeixen solament com a «homes» (la qüestió de gènere, en l'època, no tenia el mateix reconeixement que hui). De la mateixa forma, Paulo Freire es distancia de Carl Rogers (vegeu el conegut llibre *Tornar-se pessoa*, de 1961), la visió existencialista del diàleg i el punt de vista terapèutic del qual centrat en el pacient són ben coneguts: és un home solitari que s'enfronta a l'hostilitat del món. Aqueix distanciament crític de Paulo Freire no el separa enterament d'aquests autors, sobretot de Buber. Hi ha un punt en comú que és la religiositat, expressada en ells de manera diferent: el catolicisme de Freire, el hassidisme de Buber i el protestantisme de Gusdorf.

La Pedagogia del Diàleg assolí el seu punt més elaborat amb els filòsofs de l'educació no dirigida i amb els socialistes autogestionaris. Ací el punt de partida és l'autogestió social. Així, la formació i el treball de l'educador s'insereixen en una estratègia político-pedagògica dirigida cap a la superació de la dominació de classe. Entre els principals autors d'aquest pensament pedagògic es troba Michel Lobrot, deixeble de Celestin Freinet. Ambdós són coneguts: el primer per la seua pedagogia institucional i el segon per la pedagogia del treball. En un primer moment la Pedagogia del Diàleg tenia per objectiu establir relacions amigables entre mestres i deixebles; es centrava, sobretot, en les relacions a l'aula. Ara és diferent: el diàleg busca arribar directament el cor de les relacions socials, «l'autogestió pedagògica té per objectiu l'autogestió social», insistia Lobrot.

Les primeres crítiques a la Pedagogia del Diàleg vingueren dels positivistes que la consideraven amurada de conceptes humanistes, poc científics. Es prestava molt poc a les pretensions quantitatives. Els economistes de l'educació que acabaren dominant els aparells burocràtics (entre nosaltres, sobretot a partir de les primeres hores del règim militar) no estimularen (i fins i tot impediren) el desenvolupament de la pedagogia, limitant-se freqüentment als aspectes de supervisió, normalització i control de l'«eficiència» dels sistemes. Dificilment aconseguirien «mesurar» l'eficàcia del diàleg a classe.

D'altra banda, la crítica a la pedagogia dialògica anà exercint-se també en el seu interior, a partir de la seua pròpia pràctica, superant-se gradualment i xocant amb els seus límits, tornant-se més dialèctica que dialògica. És un moviment lent d'autosuperació, fruit del compromís pràctic i no d'un mer exercici mental. Es verifica una ruptura-continuitat entre pedagogia dialògica i pedagogia dialèctica, en aquell moment influïda pel corrent autogestionari francès. Em pareix que aqueix procés tingué lloc també en Paulo Freire: conservant el nucli central de preocupació d'aqueix pedagogia que era la recerca d'una relació pedagògica no autoritària. Paulo Freire construí un model original dins de la concepció dialèctica de la pedagogia «entrellaçant temes cristians i marxistes», com apunta el filòsof alemany Woldietrich Schmied-Kowarzik en el seu llibre *Pedagogia dialéctica: de Aristóteles a Paulo Freire*.

Amb Paulo Freire vaig tenir l'oportunitat de discutir el tema de la dialogicitat en dues oportunitats: la primera en 1979 i la segona en 1985.

En 1979, jo estava fent servir un llibre de Paulo Freire en les meues classes a la Unicamp (Universidade Estadual de Campinas-São Paulo) titulat *Educación y cambio*. Vaig preguntar-li si hi havia una edició en portugués. M'escriví dient-me que no coneixia l'existència d'aqueix llibre. Era la reunió de quatre textos escrits a Xile de seguida que ell hi arribà. Foren escrits abans de la publicació del seu primer llibre *Educação como prática da liberdade* (1967). És probable que siguin els primers escrits de Paulo Freire després de la seua tesi *Educação e atualidade brasileira* (1959). El primer llibre havia aparegut a Argentina sense que ell ho sabera. Això havia passat amb diverses obres seues. Educadors populars, educadors compromesos amb la causa del «canvi» feien servir els seues textos de diverses maneres. Paulo no s'incomodava mai amb això. Fou així com el seu nom acabà prenent unes dimensions més grans que la seua persona i el seu «mètode» guanyà força arreu del

món. Com ell havia escrit per una causa, la causa dels oprimits, no es sentia incòmode de veure els seus escrits «piratejats».

En el cas del llibre *Educación y cambio*, no era cap pirateria. Em demanà que el traduïra al portugués i que hi incloguera un prefaci, el meu primer prefaci. Vaig fer la traducció amb una alumna, la professora Lilian Lopes Martin. Ens enamoràrem d'un text que és un dels millors de Paulo Freire. És un llibre ple d'esperança, d'amor i de lluita. Hi cita Erich Fromm, Malinowski, Zevedei Barbu, els seus amics de Recife Jormad Muniz de Brito i Jarbas Maciel, i quan parla de l'alfabetització com un acte creador fa referència a «un jove sociòleg brasiler», el professor de la Universitat de São Paulo Rui Beisiegel, un dels seus primers col·laboradors del sud de Brasil i gran amic seu.

Vaig mostrar-li el meu prefaci. A Paulo li agradà perquè, em deia, no estava simplement elogiant l'autor del llibre, sinó contribuint a entendre millor la noció de diàleg en l'educació i la seua impossibilitat pràctica entre classes antagoniques. Com qualsevol prologuista novell, vaig titular pretenciosament el meu paper «Educació i ordre classista». És clar, també volia respondre a un segment d'intel·lectuals brasilers que consideraven l'obra de Paulo Freire «ingènua» i també «liberal», segons ells. Vaig acabar d'escriure aquest prefaci justament el dia en què Paulo tornava per primera vegada a Brasil, amb Elza, després de setze anys d'exili, el dia 7 d'agost de 1979. Jo era feliç i considerava el fet una victòria de la resistència democràtica al règim militar, ací i fora.

Hi reprenc algunes idees presentades aleshores. Com a crític vaig apuntar els límits del diàleg en una societat de classes, «utopia romàntica quan mou de l'oprimit i trampa astuta quan mou de l'opressor». Entre antagonics solament podria haver-hi el conflicte. En una societat dividida en classes antagoniques no hi ha condicions per a una pedagogia dialogal. El diàleg pot establir-se potser en l'interior de l'escola, en la classe, en grups reduïts, però mai no en la societat global. Dins d'una visió macroeducacional, on l'acció pedagògica no es limita a l'escola, l'organització de la societat és també una tasca de l'educador, i, per això, el seu mètode, la seua estratègia és molt més la desobediència, el conflicte, la sospita que no el diàleg. La transparència del diàleg és substituïda per la sospita crítica. El paper de l'educador d'un nou temps, del temps de l'exasperació de les contradiccions i de l'antagonisme de classe, l'educador del pas, del trànsit, és més l'organització del conflicte, de l'enfrontament, que no l'acció dialògica.

És clar, jo no pretenia condemnar qualsevol diàleg. El diàleg, tanmateix, no pot excloure el conflicte, sota la pena de ser un diàleg ingenu. Ells actuen dialècticament: el que dona força al diàleg entre els oprimits és la seua força de bescanvi davant de l'opressor. És el desenvolupament del conflicte amb l'opressor allò que manté cohesionat l'oprimit amb l'opressor. El diàleg de què ens parlava Paulo Freire no és el diàleg romàntic entre els oprimits i els opressors, sinó el diàleg entre els oprimits per a la superació de la condició d'oprimits. Aqueix diàleg comporta i es completa alhora, en l'organització de classe, en la lluita comuna contra l'opressor, per tant, en el conflicte.

No podem oblidar que l'escola també forma part de la societat. No pot ser una illa de puresa en l'interior de la qual les contradiccions i els antagonismes de classe no penetren. En una societat de classes qualsevol educació és classista. I, en l'ordre classista, educar, en l'únic sentit acceptable, significa conscientitzar i lluitar contra aquest ordre, subvertir-lo. Per tant, una tasca que revela molt més el conflicte interior en l'ordre classista que no la recerca d'un diàleg que instaure la comunió de persones o de classes.

¿Fins a quin punt l'humanisme recolzat per la pedagogia tradicional que valora excessivament el diàleg, no és una manera d'amagar la societat injusta, les disparitats socioeconòmiques, l'antagonisme, els interessos excusats de la classe dominant? La tradició humanista de la nostra educació pareix justificar aquesta hipòtesi. La nostra educació es recolza per aqueixos dos tipus d'humanisme que, encara que es combaten entre si, ambdós són conservadors: l'humanisme idealista, d'una banda, que lluita per una educació pietista l'ideal educatiu de la qual conduiria a l'obscurantisme de l'Edat Mitjana, freqüentment encapçalat per l'escola privada i religiosa; d'altra banda, l'humanisme tecnològic, que redueix qualsevol educació a un arsenal de metodologies i d'instruments d'aprenentatge, despolititzant la gran massa de la població, més freqüentment professat per les escoles públiques i burocràtiques. L'un es perd en la contemplació dels ideals d'una societat «humana», «damunt» de la lluita de classes; l'altre elimina qualsevol ideal, en substituir-lo per la ciència i per la tècnica.

En aquella època vaig procurar remarcar no solament la igualtat entre educador i educand, sinó també les diferències. La concepció tradicional de diàleg busca realçar excessivament la unitat, la igualtat, menyspreant les diferències. I el que passa en la pràctica d'ensenyament és que algú ensenya, que algú aprén, que algú provoca l'aprenentatge,

etc., i que també hi ha una relació educadora on ambdós s'eduquen i aprenen. En l'acte de conèixer i de pensar com ho demostrà el filòsof espanyol Eduardo Nicol en el seu conegut llibre *Los principios de la ciencia* (Fondo de Cultura Económica, Mèxic, 1965) hi ha sempre l'altre i s'estableix una «relació dialògica»: el coneixement necessita d'una expressió i d'una comunicació, no és un acte solitari. Solament que, com no és un acte de repetició, sinó de creació, és també oposició i no solament la unitat és sempre coneixement nou.

Jo concloïa afirmant que després de Paulo Freire ningú més podria ignorar que l'educació és sempre un acte polític. Els qui intenten argumentar en contra, afirmant que l'educador no pot «fer política», estan defensant una certa política, la política de la despolitització. Pel contrari, si l'educació sempre ignorà la política, la política mai no ha ignorat l'educació. No estem polititzant l'educació. Aquesta sempre ha estat política.

Hi hagué un segon moment en què discutí el tema de la dialogicitat amb Paulo. Fou en 1985, quan escriguérem junt amb Sérgio Guimarães el llibre *Pedagogia: diálogo e conflito*. Sosteníem que, aleshores, orientats per una visió antiautoritària, ens havíem servit excessivament, en el passat, de la pedagogia del diàleg. Moltes vegades també fou utilitzada pels conservadors, en una actitud astuta, per a escamotejar la qüestió política de l'educació i evitar el tractament de temes incòmodes, com ara la pobresa extrema, el prejudicis i l'exclusió, que evidencien, no la igualtat i la reciprocitat —exigències dels diàleg— sinó la desigualtat i el conflicte.

La pedagogia del diàleg contribuí enormement al desenvolupament de la pedagogia contemporània, a la comprensió de la institució escolar, desmitificant la superioritat natural del mestre, desmitificant la idea de la superioritat moral d'alguns éssers humans sobre altres, bé perquè ocupen funcions superiors o bé perquè són més competents. En això ella féu un salt en relació amb la crítica de l'educació burgesa iniciada per l'anàlisi marxista en la segona meitat del segle XIX. En el segle XX, tanmateix, la pedagogia dialèctica anà més enllà també de la pedagogia del diàleg. La pedagogia dialèctica encarà de manera diferent la qüestió de les relacions de l'educació amb la societat, perquè resituà el tema del poder com a tema central de la pedagogia.

El paper del pedagog és educar i educar comporta transformar. Però no hi ha transformació pacífica. És sempre conflictiva. És sempre ruptura amb alguna cosa: prejudicis, hàbits contemporanis, etc.

Per això, una pedagogia transformadora és sempre una pedagogia del conflicte.

El referencial més gran d'aqueixa pedagogia és la praxi, l'acció transformadora. Per això, més tard, vaig anomenar-la pedagogia de la praxi. «Praxi», en grec, significa literalment «acció». Així, pedagogia de la praxi podria confondre's amb pedagogia de l'acció, defensada pel Moviment de l'Escola Nova. Podria considerar-se com una nova versió de la pedagogia pragmàtica que entén la praxi com a pràctica estrictament utilitària, reduint allò vertader a allò útil. Amb tot, més que l'Escola Nova, la pedagogia de la praxi evoca la tradició marxista de l'educació, encara que ella transcendesca el marxisme. En aquesta tradició, praxi significa acció transformadora. La pedagogia de la praxi radica en una antropologia que considera els éssers humans com a subjectes de la seua història, que es transforma en la mesura en què transformen el món.

Qualsevol pedagogia es refereix a la pràctica i pretén prolongar-se en la pràctica. No té sentit sense ella. En pedagogia, la pràctica és l'horitzó, la finalitat de la teoria. Per això, el pedagog viu la dialèctica instigadora en el seu quotidià entre l'escola viscuda (instituída) i l'escola dels seus somnis, l'escola projectada, que busca donar vida, instituir, en l'escola instituïda. La teoria pedagògica anticipa l'individu educat, encara que siga sempre com a horitzó i mai no com el punt d'arribada, car l'educació és un procés realment interminable. L'educador anticipa una realitat que encara no existeix, però que desitja crear; el seu paper és utòpic ja que l'educació és alhora promesa i projecte. Mentre que hi haja educació hi haurà utopia.

2. Fou també a Ginebra on vaig reprendre els meus estudis hermenèutics iniciats en el doctorat en filosofia de l'educació a la PUC (Pontificia Universidade Católica) de São Paulo. A la Universitat de Ginebra vaig defensar el meu doctorat en març de 1977 sobre Educació Permanent, amb el títol: L'éducation contre l'éducation: l'oubli de la question de l'éducation au travers de l'éducation permanent. Fou una sessió molt concorreguda. El jurat era conegut: Paulo Freire, Pierre Furter, Pierre Dominicé, Claude Pantillon. En la meua intervenció inicial, vaig recordar Li Che, un filòsof xinés que visqué en el segle VI després de Crist. Escrigué dos llibres: Livro a ser queimado i Livro a ser escondido. Li Che fou perseguit, empresonat i cremat en la foguera per heretge, ja que atacava la filosofia de Confuci. Acabava de ser descobert

pel règim de Mao Zedong que, en la seua «revolució cultural» criticava el pensament de Confuci. ¿Què esperava del meu text? ¿Amagar-lo? ¿Cremar-lo? No, esperava que el tribunal generosament el criticara, que mostrara els límits d'un text que es trobava també en l'«ambigüitat de la realitat històrica mateixa», fent servir una afirmació del meu professor Paul Ricoeur.

Jo estava disposat a morir pel meu text, defensar-lo realment, salvar-lo. En realitat jo estava ressuscitant perquè, com a autor, em considerava mort en el text quan es presentava al tribunal. Vaig recordar la fórmula medieval de defensa de una tesi: primer l'autor sostenia i defensava públicament la seua tesi, durant alguns dies i fins i tot setmanes, si calia, davant del públic en general i no davant d'especialistes. Solament després l'escrivia.

Objectivitat. Aqueixa era una paraula que jo no m'arriscava a pronunciar en una defensa. Jo no volia ser objectiu. La meua demarche i el meu text no «prenien distància» de l'objecte d'estudi. Jo volia també estar-hi implicat, com a subjecte. Fora i dins alhora. Aqueixa actitud, sostenia jo, no està, de cap manera, desproveïda de rigor científic i sistemàtic. L'objectivitat possible està sempre lligada a un subjecte. Ella és també subjectiva. L'autor del text és qui elabora les qüestions, estableix hipòtesis, elucida els seus instruments de treball. En sentit estricte, l'objectivitat és una abstracció. No hi ha interpretació sense intèrpret. Vaig recórrer a Heidegger. En el seu llibre *A essència da verdate ataca l'objectivisme*. Abans que hi haja la veritat hi ha un subjecte que coneix la veritat, hi ha la vida, la praxi, l'experiència. Hi deixava clar que no hi ha cap home acabat, objectiu, impersonal. Objectivitat i no objectivitat estan sempre presents, amb la mateixa importància.

Heidegger, en el mateix llibre, presenta la seua «fenomenologia hermenèutica», sobre la qual fa poques explicacions. En el meu text la vaig assumir com a «metodologia filosòfica» (no acceptada per Pierre Furter), amb les explicacions que vaig poder rebre a les classes de Paul Ricoeur. Jo criticava les noves metodologies transformades en tècniques de manipulació de la relació educadora. La fenomenologia no sembla molt més àmplia, com a mètode, i l'hermenèutica, com a tècnica d'interpretació, em pareixien ben adequades per a l'anàlisi crítica dels textos relatius a l'«Educació Permanent», objecte del meu assaig filosòfico-educacional. Entenia que la meua lectura era dialèctica i que no hi havia dialèctica sense fenomenologia. Jo no considerava la fenomenologia només com un projecte husserlià (Edmond Husserl), sinó

com un projecte autènticament marxista i hegel·lià. Considerava Marx un fenomenòleg que no havia negligit la praxi.

La fenomenologia hermenèutica era, per a mi, dialèctica, en la mesura en què considerava les «coses» en elles mateixa, complexes, alhora mostrant-se i amagant-se. Estem sempre aprenent més sobre l'objecte que estem analitzant. L'aprenentatge no s'esgota mai. Hi defensava la necessitat del dubte, de la sospita permanent, del mirar crític. Ara, la fenomenologia hermenèutica m'oferia justament la metodologia necessària a l'efecte, com a tècnica de «deconstrucció» (Ricoeur), de «destrucció» (Heidegger), de «sospita» (Marx) de la realitat.

Un punt feble de la meua tesi era la noció d'ideologia. Enmig de tantes accepcions jo n'havia triat dues: la marxista, que considerava ideologia com una mistificació de la realitat i la habermasiana, que considerava la ciència com a ideologia, és a dir, la ciència com una nova forma de mistificació de la realitat. Em defensava de l'acusació freqüent que els marxistes havien ideologitzat l'educació, dient que ella ja era ideològica per la seua natura mateixa. I presentava la proposta freiriana de la «conscientització» com a solució d'aqueixa polèmica. La conscientització era la formació d'una consciència crítica sense partidismes, sense basismes, sense sectarismes, que jo considerava com a formes aberrants d'alienació. Atacava el dogmatisme que impossibilitava la recerca de la veritat pel rebuig de qualsevol forma de qüestionament.

Vaig esmerçar tot el temps que disposava per a fer la presentació de la meua tesi. De seguida començà l'argumentació del jurat.

En emprendre l'anàlisi filosòfica dels textos o del discurs que ens parlen d'Educació Permanent, sorgiren de seguida dues qüestions: ¿Què és un text? ¿Què significa comprendre un text? La paraula «text» ve del llatí, *textus*, que vol dir «teixit», «trama», encadenament d'una «narració». De *texere*, «teixir». La primera connotació que sorprén és la necessitat d'una fabricació, d'una transformació en teixit, que en sentit metafòric indica una elaboració, una disposició d'elements per tal d'arribar a un «teixit», a un complex harmoniós. Un text, si ens reportem a aquesta primera connotació, és una «obra», un treball acabat, finalitzat. Una segona connotació és la relació amb la «narrativa». L'expressió oral és un element del text que és particularment posat en evidència quan es tracta del text d'una peça de teatre, d'una cançó o d'una poesia. En el primer cas tenim la formació de l'autonomia del text, del seu acabament. En el segon, tenim el reenviament del text al seu autor, és a dir, el seu inacabament.

¿Què és comprendre un text? Aquesta qüestió és precisament la qüestió de l'hermenèutica (del grec, *ermeneuein*, que vol dir «interpretació»). La qüestió de l'hermenèutica fou originalment plantejada per l'exegesi, és a dir, en el marc d'una disciplina que es proposa comprendre un text, comprendre'l a partir de la seua intenció, sobre un fonament del que ell vol dir (Paul Ricoeur, *Existence et hermanéutique*, p. 23). Aqueixa problemàtica apareix primer com una «tècnica hermenèutica» d'interpretació al·legòrica. Se la troba des d'Aristòtil, en la seua obra *Peri hermenéia*, per a dirigir-se a qualsevol discurs significatiu i és tan antiga com la filosofia, com reconeix Hans Georg Gadamer en la seua obra *Verdade e método*.

El concepte d'hermenèutica, comú en els primers segles de l'era cristiana i, en particular, en el domini de l'exegesi bíblica, tornà a final del segle XVIII amb Ernesti. Però és en el segle XIX, amb Schleiermacher i Dilthey que el problema d'interpretació dels textos es converteix en un problema filosòfic: el problema de la comprensió. Per a Schleiermacher la qüestió no és «què diuen els textos», sinó «què és comprendre un text». Ell defensa així una teoria del text, vàlida en general, abans de considerar si el text és religiós, literari, jurídic, etc. Per a Wilhelm Dilthey, el problema era donar a les «ciències de l'esperit» una validesa comparable a la de les «ciències de la natura». Això el portà a oposar dues espècies de relacions en la realitat històrica i l'explicació que està en relació amb la realitat «natural». Per a Dilthey, l'explicació és aleshores naturalista i la comprensió és essencialment psicològica i històrica. Comprendre és el «procés pel qual coneixem un “interior” amb l'ajuda de signes entesos des de l'exterior per mitjà dels sentits», afirma Dilthey (*Le monde de l'esprit*, p. 320).

Si comprendre és sempre comprendre algú —el reenviament del text al seu autor— no es pot trobar l'altre sinó en la mesura en què ell s'objectiva, en què s'expressa per mitjà de signes. La interpretació és l'art de comprendre aquestes «manifestacions vitals» que a més de tot, es fixen d'una forma durable per l'escriptura. La interpretació aleshores és un cas particular de la comprensió que, alhora, trenca amb els límits d'aquesta comprensió directa de ser humà per a ser humà en el llenguatge escrit. Així, la comprensió queda sempre relativa i imperfecta: la interpretació no pot mai omplir la seua tasca sinó fins a un determinat punt. El fi de l'hermenèutica assignat per Dilthey és «comprendre l'autor millor del que ell es comprén a si mateix». Mentre tant, aqueixa finalitat de l'hermenèutica s'enfronta amb els límits propis de la inter-

pretació. Dilthey no arribarà a superar l'oposició que ell mateix creà entre les «ciències de la natura» i les «ciències de l'esperit».

Amb l'aparició de les ciències semiòtiques, l'hermenèutica es renovà. Tot es decideix a l'entorn de la qüestió: ¿què és un text? Es tracta de seguir el camí invers de l'autonomia del text. En el discurs parlat —el llenguatge directe— l'autor està encara «ací». Hi ha una referència ostensiva. Hi ha «el dit», la persona, que pot mostrar, mostrar-se, exposar-se. En el text, l'autor s'elimina a si mateix: l'eliminació de la veu, de la fesomia, etc. L'escriptura ha de bastar-se a si mateixa. El seu locutor està absent. Conseqüentment, l'escriptura no fixa el llenguatge oral, el transforma profundament. Comprendre un text és, aleshores, no més comprendre l'altre, vist que d'alguna forma, aquest altre ha estat abolit per l'escriptura. Ara ell també es torna un lector del seu propi text.

Com en tots els textos, els textos que vaig analitzar sobre l'Educació Permanent amaguen una visió del món i alhora una paraula viva que ha de despertar-se per l'acció del subjecte, del lector. L'interpret intervé exposant el seu món, la seua situació pel fet mateix que ell comprén, i al mateix temps, comprendre per a ell és comprendre's a si mateix, és manifestar el seu món, la seua situació. Però per això cal elevar el text a la paraula, fer reviure el discurs, fer que el text parli. El lector llavors no és un home solitari. El text es dirigeix i es completa en ell, en el lector —qualsevol persona que sàpia llegir—, és a dir, en la universalitat dels diàlegs possibles.

En desacord amb la posició de Dilthey, la nostra lectura del text/context Educació Permanent es recolza en la dialèctica de l'explicar i del comprendre. No són dos dominis diferents, sinó dues actituds implicades simultàniament per la realitat del text. El problema de l'hermenèutica, hui, és planteja entre aquests dos sofismes: «comprendre un text és comprendre el seu autor» i «comprendre un text és ignorar que el text ha estat escrit per algú». En el primer cas, això significaria desconèixer l'originalitat del text, el seu poder simbòlic, que supera la comprensió mateixa de qui l'escriví. En el segon cas, significaria oblidar que el text és un «tret» de l'autor i que, si el lector elimina aquest tret, manipula el text com un objecte. En aquests dos casos extrems, la lectura és un monòleg: el lector parla pels dos, per ell i per l'autor.

L'hermenèutica porta a la fenomenologia aquesta dimensió pedagògica; és el rebuig que l'home es coneix a si mateix directament, a la manera de Descartes, en el seu cogito. No hi ha autoritarisme o una manipulació del text, ja que l'autoritat del text no és sinó aquella que

jo, lector, li reconec. Així, comprendre un text no és captar la intenció de l'autor, ni tampoc restaurar el sentit que l'autor li atorgà. El sentit d'un text és la possibilitat que ell ofereix al lector per a superar-se. És el moment pròpiament pedagògic d'una lectura. No resideix en el món que ell amaga darrere de les paraules i el llenguatge (el món del coneixement), sinó en el món que ell obri al seu davant, el món de la decisió. Com diu Ricoeur, «la lectura no és un acte pel qual un subjecte constituït projecta sobre el text els a priori de la seua comprensió preliminar; és necessari abans dir que la interpretació dóna al subjecte una nova capacitat de comprendre's a si, oferint-li una nova manera de ser-al·món per la qual ell s'engrandeix» (in Michel Philibert, Paul Ricoeur ou la liberté selon l'espérance, p. 187). Heus ací perquè la fenomenologia hermenèutica no és una simple metodologia, sinó un «mètode» en el sentit més ampli del terme. És una manera fonamental de practicar la filosofia. En compte d'establir lleis sobre l'educació, reconeix que ella mateixa té necessitat d'una educació.

L'Educació Permanent que vaig analitzar en la meua tesi de doctorat a la Universitat de Ginebra pertany al món de la paraula i al món de l'esdeveniment. Com a paraula porta la significació d'un valor que és necessari posar en evidència. Com a esdeveniment apareix com un procés, alguna cosa que ja està de camí i que mostra el discurs. Esdeveniment i paraula que s'interpel·len, que interactuen. Aqueixa primera aproximació de l'objecte de la nostra investigació ens portà a entrar en la discussió del concepte de «fenomen» i de «discurs».

La paraula fenomen (del grec *phainomenon*) deriva del verb *phainesthai*, que significa: mostrar-se, aparèixer, desvelar-se. «Fenomen» és, per tant, tot allò que es mostra, que es manifesta, que es desvela o més precisament, tot el que es mostra com és. En conseqüència, una cosa pot mostrar el que no és en si mateix. Es pot dir aleshores que la seua «aparença» amaga el que és ella. La paraula «fenomen» porta en si aquesta ambigüïtat de sentit. Si consignem a la paraula fenomen el sentit positiu —tot el que es mostra com és— el nostre mode de tenir-hi accés estarà orientat per la cura de fer-lo «aparèixer» com a «fenomen» ja que l'«aparença» és una modificació del fenomen.

Heidegger distingeix el que anomena el «pur» fenomen del «fenomen iniciador». Ell parla, per exemple, dels «fenòmens-indicadors» patològics, entenenent per aquests els «esdeveniments corporals que es manifesten i que, en la seua manifestació i per mitjà d'ella, indiquen alguna cosa que no es manifesta per si mateix» (Sein un Zeit, p. 29). El

fenomen indicador indica, anuncia, alguna cosa que no es manifesta a primera vista. Encara així aquesta negació de la manifestació no deu confondre's amb la negació «privativa» de l'aparença. La indicació del fenomen-indicador no és possible sinó sobre el fonament de la manifestació d'alguna cosa. No tots els fenòmens són fenòmens-indicadors, encara que qualsevol fenomen-indicador es recolza sobre un fenomen que ell dissimula. Aquesta no manifestació dissimuladora no és mentres tant una simple aparença, ja que permet la manifestació del fenomen que la fonamenta, que deu manifestar-se, és a dir, el fenomen, allò-que-es-mostra-en-si-mateix.

La noció de discurs és també ambigua. Entenem per «discurs» el conjunt d'enunciats que es refereixen a un cert univers. Qualsevol univers de discurs és, necessàriament, tancat en la seua delimitació. Només per la significació, és a dir, pel seu poder simbòlic, un discurs pot superar-se, transcendir-se a si mateix. El discurs torna possible la manifestació d'allò que es fa discurs en el discurs. La seua funció és «fer veure» alguna cosa. Però, «fer veure alguna cosa» significa també poder deformar-la i dissimular-la, és a dir, «fer veure» alguna cosa que no és. Como no hi ha desvelament del fenomen sense discurs, és impossible separar l'ambigüitat del discurs de l'ambigüitat del fenomen i inversament. L'ambigüitat del discurs es basa en l'ambigüitat del fenomen. Un discurs pot així ser vertader o fals. El «ser vertader» del discurs significa que arranca de l'obscuritat l'ens del qual parla, ell el fa veure, ell el descobreix, ell el desvela; correlativament, «ser fals» significa «enganyar», recobrir, posar davant d'alguna cosa, una altra cosa que es fa veure i així que passe a cosa recoberta per allò que ell no és.

Fenomen-indicador, aparença, discurs vertader i discurs fals, nocions fonamentades sobre l'ambigüitat del fenomen. Entretant, la noció de fenomen és aquest concepte la missió del qual és «fer-nos veure», ajudar-nos a superar l'ambigüitat d'una realitat que les paraules no fan més que registrar. En veritat, «darrere» dels fenòmens no hi ha res. Però com observa Heidegger, «pot esdevenir que estiga amagat el que haurà de tornar-se fenomen. I és justament perquè, a primera vista, els fenòmens no són donats, que hi ha necessitat d'una fenomenologia. Estar cobert és el concepte complementari del concepte de fenomen» (Sein und Zeit, p. 36). El mateix sentit de fenomen com el concep la fenomenologia és essencialment mostrar-se i amagar-se.

Un fenomen pot estar cobert bé perquè mai no fou descobert, bé perquè fou recobert i caigué en la dissimulació. El discurs que «fa

veure» aquest «fenomen» serà, aleshores, un discurs deformat i, en conseqüència, un discurs fals. L'analítica «fenomen-discurs» és fonamental per a entendre el discurs educatiu. ¿Aquest és un discurs que ens «fa veure» el fenomen en el sentit fenomenològic? ¿O és un discurs ideològic el fi del qual és «fer-nos veure» l'aparença del fenomen? Desvelar què s'amaga darrere d'aquest fenomen-discurs, posar en evidència el sentit de la dissimulació a la qual pot donar lloc, és la tasca d'una fenomenologia. Aquesta examina i explicita el sentit d'aquest discurs. I, perquè posar en evidència el que és «oblidat» exigeix una interpretació i aquesta interpretació no és d'ordre casual, sinó que és el sentit mateix d'allò que és donat pel fenomen, aquesta fenomenologia ha de ser necessàriament hermenèutica.

La fenomenologia hermenèutica, en tant que interpretació, ens ajuda, a més d'això, a superar la qüestió dels a priori, dels pressupòsits; ¿com evitar dur al fenomen la significació prefabricada per l'interpret sinó per un mètode que estiga orientat per l'objecte de la nostra investigació o per la manera d'interrogar? Vaig sostenir, en aquella època, que escoltar, aleshores, era possible i una o més lectures successives del fenomen poden «fer-nos veure» el fenomen tal com és ell. Hui, amb tot, confesse que tinc menys seguretat d'aqueixa probabilitat. Crec que la complexitat de qualsevol fenomen fa que sempre estiguem a mitjan camí de la seua comprensió, cosa que ens remet a la categoria de totalitat en la dialèctica, una totalitat mai no assolida i que roman sempre com a horitzó de qualsevol comprensió.

La idea de fenomen en el sentit fenomenològic (mostrar-se i amagar-se) fonamenta la importància d'una lectura que siga interpretativa, crítica. En el moment en què estem en presència d'un fenomen, aquesta lectura es justifica, és necessària. El caràcter de fenomen implica, crida l'atenció. La tasca d'una tal lectura no és simplement anar a l'encontre d'un objecte d'investigació qualsevol, de «fer veure» alguna cosa, sinó també de «fer veure» a algú que cal acollir, que cal deixar parlar, que cal interrogar i comprendre. Així, comprendre un discurs, no es redueix ni a l'explicitació de la seua història, ni a posar en evidència el seu «camp semàntic», per exemple. Els procediments estructuralistes, semàntics, i també sociològics i psicològics, no poden excloure's a priori en la comprensió del fenomen-discurs educatiu. Però poden ser considerats «insuficients», ja que les explicacions que presenten deuen superar-se per una interpretació més radical.

La filosofia no és diferent de les altres ciències perquè té el poder de veure fonamentalment les coses, perquè té un altre llenguatge, sinó

precisament perquè pren suficient distància, perquè s'aparta suficientment per a plantejar qüestions radicals. Les qüestions filosòfiques són sempre crítiques, és a dir, parteixen de la «sospita» en relació amb allò donat per fet, allò explícit, per a intentar entendre el que no està donat per fet, el que no està explícit i està implícit, amagat en allò donat per fet. La diferència resideix menys en el llenguatge que en la «gramàtica», en la manera de plantejar qüestions, sobretot la qüestió de l'existència humana.

Tanmateix, una lectura fenomenològica no és una panacea. Lluny de mi pensar això. El filòsof o el fenomenòleg no disposen d'un tercer ull amb què efectuar un plantejament filosòfic nítidament diferent del que es pot trobar en altres ciències. ¿Per què, aleshores, vaig recórrer a la fenomenologia hermenèutica? Perquè es tracta d'un plantejament històric que demostrà una excel·lència de resultats en l'estudi aprofundit, sobretot, dels textos, començant pels bíblics. La fenomenologia no pot deixar de considerar com a complementaris els plantejaments històrics, lingüístics, psicoanalítics, semàntics i d'altres com ho féu el meu professor Paul Ricoeur.

Sempre em vaig ocupar de les qüestions relacionades amb la filosofia de l'educació. D'ací el meu acostament a la fenomenologia hermenèutica. Però, després del meu retorn a Brasil, a partir dels anys 80, em vaig capficar en cos i ànima en la lluita per la democratització del país i pel dret a l'educació de qualitat per a tots. Sobre aqueixa pràctica vaig escriure diversos treballs. Com ja he dit en aquest text, els meus estudis sobre el tema de l'hermenèutica es feren sobretot en els anys 70 i 80. D'aleshores ençà s'ha avançat molt i confesse que, encara que no negue res del que vaig escriure aleshores, em sent poc inclinat a parlar-ne hui. Preferesc més parlar de les perspectives actuals de l'educació amb les quals estic profundament implicat hui teòricament i pràcticament. En aquest sentit, m'agradaria fer una última reflexió.

3. Aquests últims anys m'he preguntat, amb freqüència, sobre el paper de l'educador i el de l'educació en les societats actuals. I les meues investigacions em duen a la necessitat d'educar el sobirà, el poble sobirà, a una educació per a un altre món possible. Aquest tema suggereix la necessitat d'educar per a i per la ciutadania.

El concepte de ciutadania, amb tot, és un concepte ambigu. En 1789 la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà establí les primeres normes per tal d'assegurar la llibertat individual i la propietat.

Naixia la ciutadania com una conquesta liberal. Hui el concepte de ciutadania és més complet. Amb l'ampliació dels drets, naix també una concepció més àmplia de ciutadania. D'una banda, hi ha una concepció consumista de ciutadania —el dret de defensa del consumidor, per exemple— i, d'altra, una concepció plena, que es manifesta en la mobilització de la societat per a la conquesta de nous drets i en la participació directa de la població en la gestió de la vida pública, per mitjà, per exemple, de la discussió democràtica del pressupost de la ciutat. Aquesta ha estat una pràctica, sobretot a nivell del poder local, que ha ajudat a la construcció d'una democràcia participativa, en superar els estrets límits de la democràcia purament representativa.

A principi de la dècada dels 90, en el meu concurs per a professor titular de la Universitat de São Paulo, vaig defensar la proposta d'una Escola Ciutadana, una escola que educa per a i per la ciutadania, basada en un moviment que ja apuntava en la dècada anterior i que es transformaria en un moviment pedagògic important en els últims anys. Hui hi ha nombrosos treballs ja al respecte. L'educació ciutadana representa hui un fort corrent de pensament pedagògic i de pràctiques educatives no solament a Brasil sinó en altres països. Em vaig inspirar en moltes experiències significatives de municipis les polítiques educacionals dels quals promouien la democratització de la gestió escolar amb participació de la comunitat per a enfortir-la com el centre de les decisions. Aqueixes experiències han revelat un nou moviment d'innovació en la base de la societat, iniciat encara a final de la dècada dels 80, precedint el moviment per l'Escola Ciutadana de principi dels anys 90.

Hui, aqueix tema és encara més significatiu en la mesura en què la gran novetat del camp educacional des de principi del mil·lenni és el sorgiment d'un nou sistema educacional, el sistema no formal d'educació, amb gran impacte en el sistema formal mateix. Hui, els nous espais de formació dominen l'escenari de l'educació en tot el món. Ara, més enllà de l'escola, també l'empresa, l'espai familiar i l'espai social es tornen educatius. Cada dia més persones estudien a casa ja que, des de casa, poden accedir al ciberespai de la formació i de l'aprenentatge a distància, buscar «fora» —la informació disponible en les xarxes d'ordinadors interconnectats— serveis que responguen a les seues demandes de coneixement. D'altra banda, la societat civil (ONG, associacions, sindicats, esglésies...) està enfortint, no solament com a espai de treball, en molts casos, voluntari, sinó també com a espai de difusió de coneixements i de formació contínua. És un espai potenci-

at per les noves tecnologies, innovant constantment les metodologies. Noves oportunitats pareixen obrir-se per als educadors. Aqueixos espais de formació ho tenen tot per a permetre major democratització, menys control i més llibertat. És una qüestió de temps, de polítiques públiques adequades i d'iniciativa de la societat. La tecnologia no basta. És necessària la participació més intensa i organitzada de la societat. L'accés a la informació no és només un dret. És un dret fonamental, un dret primari, el primer de tots els drets car sense ell no tenim accés als altres drets.

En aqueix context, el concepte d'«educació per a la ciutadania» guanya un nou component: la comunitat educadora reconquista l'escola en el nou espai cultural de la ciutat, integrant-la a aqueix espai, considerant els seus carrers i places, els arbres, els ocells, els cinemes, les biblioteques, els béns i serveis, els bars i restaurants, els teatres i esglésies, les empreses i botigues... en fi, tota la vida que batega a la ciutat. L'educació per a la ciutadania es torna, així, una educació ecològica. L'escola deixa de ser un lloc abstracte per a inserir-se definitivament en la vida de la ciutat i del planeta, guanyant nova vida. L'escola es transforma en un nou territori de construcció de la ciutadania i la ciutat es torna ciutat educadora.

No es pot parlar d'Escola Ciutadana sense comprendre-la com a escola participativa, escola apropiada per la població com a part de l'apropiació de la ciutat a què pertany. Aqueixa apropiació té lloc per mitjà de mecanismes creats per l'escola, com a Consell Escolar, l'Assemblea Escolar, plenaris pedagogs i altres. Aqueix acte de subjecte de la pròpia ciutat porta cap a dins de l'escola els interessos i les necessitats de la població.

El moviment de l'educació ciutadana, inicialment molt centrat en la democratització de la gestió o en el planejament participatiu, de seguida amplia les seues preocupacions per a la construcció d'un nou currículum (interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural) i de relacions socials, humanes i intersubjectives noves, enfrontant els greus problemes generats per l'augment de la violència i la deterioració de la qualitat de vida a les ciutats i el camp.

Una dècada d'innovació i d'experimentació amb base en una concepció ciutadana de l'educació fou suficient per a generar un gran moviment, una perspectiva concreta de futur per a l'escola, principalment per a l'escola pública. Aqueix moviment demostra que la societat civil està reaccionant a la tendència oficial neoliberal d'internacionalització de

l'agenda de l'educació basada en les «receptes» contingudes en «recomanacions» d'organismes internacionals com el Banc Mundial i el FMI.

La ciutadania necessita controlar l'Estat o el Mercat, perseguint la utopia de les ciutats justes, productives, democràtiques i sostenibles que són aquelles que aconseguen trencar amb el control polític de les elits i de les seues burocràcies i estableixen una nova esfera pública de decisió no estatal, com el «pressupost participatiu» i el «consell escolar», que ja s'han tornat emblemàtics en les gestions populars. Ja hem eixit, en aquest camp, del simple terreny de les propostes i noves experiències estan sorgint, a diferents parts de Brasil, dutes a terme per diferents partits polítics, que creen noves relacions, noves formes de gestió, nous espais de negociació o estimulen la reapropiació de les ciutats pels seus ciutadans.

¿Quin és el paper de l'escola en l'educació per a la ciutadania?

El paper de l'escola (ciutadana), en aquest context, és contribuir a crear les condicions que fan viable la ciutadania, per mitjà de la socialització de la informació, de la discussió, de la transparència, generant una nova mentalitat, una nova cultura, pel que fa al caràcter públic de l'espai de la ciutat. En una perspectiva transformadora l'escola educa per a escoltar i respectar les diferències, la diversitat que configura la ciutat i que es constitueix en la seua gran riquesa. Perquè l'escola siga un espai de vida i no de mort, ella necessita estar oberta a la diversitat cultural, ètnica i de gènere i a les diferents opcions sexuals. Les diferències exigeixen una nova escola. I no basta respectar els diferents; cal valorar les diferències com una gran riquesa.

Davant dels nous espais de formació, creats per una societat que utilitza cada vegada més la informació i les noves tecnologies, l'escola els integra i articula. Ella deixa de ser «allisonadora» per a ser cada vegada més «gestora» de la informació generalitzada, constructora i reconstructora de sabers i coneixements socialment significatius. Per tant, té un paper més articulador de la cultura, un paper més dirigent i agregador de persones, moviments, organitzacions i institucions. En aqueixa societat, el paper social de l'escola està considerablement ampliat. És una escola present en la ciutat i que crea nous coneixements sense deixar de banda el coneixement històricament produït per la humanitat, una escola científica i transformadora.

¿Quin és el paper del professor en la ciutat que educa?

La ciutat violenta i insostenible ens insereix en un clima de por i de falta d'esperança. La nostra força com a personal educador és limi-

tada. Les nostres escoles són també un producte de la societat. Amb tot, l'esperança, per al professorat, no és una cosa buida, de qui espera esdevenir. Al contrari, l'esperança per al professor troba sentit en la seua pròpia missió, la de transformar persones, donar nova forma a les persones, i alimentar, per la seua banda, l'esperança d'elles perquè aconseguen construir una realitat diferent, un món nou. Una educació sense esperança no és educació.

Educar per a la ciutadania és, per a mi, educar per a un altre món possible. Educar per a un altre món possible és fer de l'educació, tant formal, com no formal, un espai de formació crítica i no solament de formació de mà d'obra per al mercat; és inventar nous espais de formació alternatius al sistema formal d'educació; és educar per a canviar radicalment la nostra manera de reproduir la nostra existència en el planeta. No es pot canviar el món sense canviar les persones: són processos interconnectats.

Canviar el món depèn de tots nosaltres: cal que cada u prenga consciència i s'organitze. «És necessari un altre món; amb tu serà possible», cridava la multitud durant la marxa d'obertura del FSM policèntric de Caracas, a final de gener de 2006. Educar per a un altre món possible és educar per a superar la lògica deshumanitzadora del capital que en l'individualisme i en el lucre els seus fonaments, és educar per a transformar radicalment el model econòmic i polític actual. Com diu el poeta brasiler Thiago de Mello en el seu bell poema La verdadera vida, «és per això que ara vaig així pel meu camí, públicament caminant. No, no tinc un camí nou. El que tinc de nou és la manera de caminar».

L'aprenentatge d'una educació per a la justícia social transformadora. Esborrany per a una teoria de la marginalitat i la contribució de la maièutica freiriana*

233

Carlos Alberto Torres, Professor de Ciències Socials i Educació Comparada, University of California-Los Angeles (UCLA), Director fundador de l'Institut Paulo Freire, São Paulo, Brasil (1991), del Paulo Freire Institute, UCLA (2002), i de l'Instituto Paulo Freire-Argentina (2003)

Primeres paraules

La tolerància no abdica dels somnis pels quals vas lluitar intransigentment, però respecta aquells somnis que són diferents dels teus. Per a mi, a nivell polític, la tolerància és saviesa o la virtut de cohabitar amb allò diferent en l'ordre d'argüir amb l'antagonista. Sota aquesta forma, és una virtut revolucionària i no liberal-conservadora.

Paulo Freire

Avui dia parlem dels impactes de la globalització en les nostres vides, en l'educació, en la cultura, a la feina, i podríem preguntar-nos, juntament amb el títol del llibre del filòsof alemany Rüdinger Safranski, *¿Cuanta globalización podemos soportar?*¹ No és el propòsit d'aquesta comunicació discutir les implicacions de la globalització i del neoliberalisme, que he dut a terme en un altre estudi,² però sí assenyalar que lluitar amb totes aquestes cares de la globalització, i analitzar les implicacions de l'educació no és una tasca fàcil. De la mateixa manera, per tal d'explorar els límits i les possibilitats d'un model d'aprenentatge de la justícia social transformadora dins del context de la globalització i els reptes de l'educació, requereixen no només habilitat sinó també

* Traducció: Maria Sirera Conca.

¹ R. Safranski, *¿Cuanta globalización podemos soportar?* Barcelona, Tusquets, 2004.

² Carlos Alberto Torres, *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid, Popular, en premsa.

Educació com a justícia social transformadora

*Believe one who has tried it**Virgili*

Abans d'entrar en matèria, vull fer una observació de forma. No hi ha dubte que peque en aquestes pàgines d'utilitzar frases que, com que provenen de les discussions en idioma anglès, poden afectar l'ús d'aquest idioma. Un terme com ara "educació com a justícia social transformadora" pot semblar un neologisme, o simplement un gal·licisme o un anglicisme. Però és clar, no puc evitar una formulació, al meu parer molt encertada, d'un model d'educació que, en la major part de la tradició freiriana, es denomina en anglès *social justice education*, i altres formulacions semblants emfasitzen *social justice learning*.

Introduec aquests temes no perquè no siguin actuals o no estiguin en voga dins dels cercles de parla de l'idioma en què llegim, sinó perquè em sembla rellevant mostrar que els debats sobre educació i justícia, o com tradicionalment foren definits, debats sobre l'educació alliberadora, no han deixat d'utilitzar-se en el món anglosaxó, i pel contrari, adquireixen cada vegada més vigor i rellevància per a la formació del magisteri, com a mínim als Estats Units. No ha de sorprendre ningú, doncs, que hi haja un moviment entre els cercles més conservadors, especialment en el Partit Republicà dels Estats Units, amb una clara perspectiva antiintel·lectual, que impulsen lleis per tal de restringir l'autonomia de pensament i d'expressió dels professors universitaris a les universitats dels EUA perquè aquestes, tot i ser perfectament funcionals per als dissenys del capitalisme americà, encara constitueixen una de les poques «esferes públiques» a la Habermas, de deliberació, debat i sobretot crítica en un país ja ultraconservador (i per tant traïdor de les tradicions liberals en què fou fundat) com els EUA. És evident que aquest moviment antiintel·lectual no només s'harmonitza amb una tradició populista americana que ja té una data vella, sinó que és funcional a la visió

dels Estats Units com a superpoder, imposant una Pax Americana que és, simplement, un model neocolonial i neoimperial de tecnologia militar avançada.

Fet aquest aclariment, que ha estat òbviament no solament de forma sinó també substantiu, definsc l'aprenentatge de la justícia social transformadora com una construcció social que reflecteix una pràctica sociopolítica i pedagògica que tindrà lloc quan la gent assoleisca un enteniment més profund, més ric, més contextualitzat i més matís de si mateix i del seu món. No debades Freire va defensar una lectura simultània del món i de la paraula.

Basat en una assumpció clau de la teoria crítica, que diu que totes les relacions socials involucren una relació de dominació, i el llenguatge constitueix identitats, l'aprenentatge de la justícia social transformadora, des del significat, el fet o la perspectiva simbòlica és un esforç per recrear els diversos contextos teòrics per a l'examen de rituals, mites, icones, tòtems, símbols, i tabús en l'educació i la societat, un examen de la difícil dialèctica entre agència i estructura, postulant un procés de transformació.

Des d'una perspectiva sociològica, l'aprenentatge de la justícia social transformadora consisteix en un examen de sistemes, processos organitzacionals, dinàmiques institucionals, regles, valors i regulacions, incloses les tradicions encara prevalents i costums, és a dir, estructures claus que per definició reflecteixen l'interés humà.

En examinar les implicacions de la globalització per a l'educació, ¿com podem obtenir avantatges de l'aprenentatge de la justícia social transformadora en tant que metodologia i teoria de la transformació social? Deixen que siga agosarat: alguns poden dir que aquest model d'aprenentatge de la justícia social és una construcció social marginal en el context de la política social contemporània. Però fins i tot els qui abracen o practiquen aquest enfocament són, per definició, marginals a les dinàmiques subjacents de la lluita política institucional, i també ho són per al procés de desenvolupament institucional en el món acadèmic i en altres llocs. A més a més, hem de definir els principis d'una teoria de la marginalitat per a explicar aquesta situació.

Políticament, potser hom dega entendre que la marginalitat no és simplement el fet de ser un intrús, marginal a un nucli de pràctiques, valors o institucions, sinó que constitueix una forma específica d'inserció dins del context del debat mundial així com una forma de lluita per la justícia social. Fou així com la noció de marginalitat es va convertir

en una noció central per tal de perseguir l'aprenentatge de la justícia social transformadora.

Seguim aquest enfocament tot i ser conscients que som marginals als conceptes centrals i les pràctiques dels «establishments» liberals i conservadors (que semblen estar, com a mínim en educació privatitzadora, a favor d'emfasitzar la necessitat de millorar l'aprenentatge cognitiu a través del moviment de tests, o *l'accountability* a les escoles, o aplicar la progressiva privatització de l'educació pública).

Tanmateix, la idea de marginalitat no descansa simplement en nocions d'oposició o negativitat en contra del positivisme, i la positivitat dels models pedagògics, polítics i epistemològics que predomina en l'ambient acadèmic i en la vida social.

No podem acceptar la nostra marginalitat predicada només en les dificultats que enfrontem, o en les derrotes que suportem en aquesta llarga marxa, dins del llarg procés de les lluites socials.

També celebrarem, dins de la noció de marginalitat, els diferents triomfs que tenim en les nostres lluites. Allò que no podem criticar sense celebrar és un principi de la marginalitat.

La marginalitat com a construcció paga un tribut a l'adagi llatí *Ad fontes*. La noció de marginalitat és predicada recorrent a anàlisis històriques matisades de les dinàmiques entre agències socials i estructures, i a un refinat coneixement conceptual que dibuixa sobre la força de la Teoria Social Crítica.³

La noció de marginalitat és al mateix temps una forma d'advocar pel canvi social amb importants implicacions normatives, i un model analític amb clars objectius polítics. Recorden el dictum de Freire, ensenyem en contra o a favor d'algú, i a favor d'algú, ensenyem a favor d'alguns valors, o contra alguns valors. D'ací que la noció de la politicitat de l'educació que Freire defensà durant tota la seua vida siga un dogma central de la marginalitat com també una posició epistemològica, política i també espiritual, en l'educació. Vegem doncs com una teoria de la marginalitat com a educació per a la justícia social està vinculada a la maièutica de Freire, tan clarament definida en els cercles de cultura.

Educació i sentit: la maièutica freiriana

Els i les mestres no ensenyen només el tema. Amb la seua pràctica, també ensenyen com pensar críticament. Si som progressius, aleshores

³ Raymond Morrow i Carlos Alberto Torres. *Las teorías de la reproducción social y cultural. Manual crítico*. Madrid, Popular, 2002.

ensenyar per a nosaltres no és dipositar paquets en el coneixement buit dels estudiants.⁴

En les seues primeres investigacions, Freire va estudiar l'organització del coneixement de la classe oprimida tot centrant-se en els processos socials concrets i buscant, alhora, una transformació efectiva de les estructures de l'opressió. En fer-ho, el seu enfocament fou sempre educacional i cultural.

Mentre que el pensament de Paulo Freire requereix un nombre de mediacions històriques (teòriques i estratègiques) per a la seua implementació en termes pedagògics, d'organització i polítics, és, des del començament, un pensament eminentment polític. Per Freire, la política, el poder i l'educació són una unitat indissoluble. Com un conjunt de relacions, s'interpenetren.⁵

Paulo Freire diu açò clarament en un dels seus llibres: “La comprensió dels límits de la pràctica educativa requereix absolutament la claredat política per part dels educadors en relació amb el seu projecte. Exigeix que l'educador assumisca la natura política de la seua pràctica. No és suficient dir que l'educació és un acte polític, així com tampoc no és suficient dir que els actes polítics són també educatius. Cal assumir vertaderament la natura de l'educació. No puc considerar-me progressiu si entenc l'espai escolar com una cosa neutral, amb una relació limitada o sense cap relació amb la lluita de classes i en la qual els estudiants són percebuts només com a estudiants amb un domini limitat del coneixement al qual atorgue un poder màgic. No puc reconèixer els límits de la pràctica de l'educació política en què estic involucrat si no sé, si no tinc clar a favor de qui treballo. Aclarir la qüestió de saber a favor de qui treballo, em deixa en una situació que està relacionada amb la classe, en la qual idee contra qui estic exercint i, necessàriament, contra les raons per les quals estic exercint, és a dir, el somni, el tipus de societat en benefici de la qual voldria intervenir, actuar i participar.”⁶

Les implicacions polítiques del pensament freirià han estat reconegudes per diversos autors.⁷ En termes de les bases de la seua me-

⁴ Freire, en l'obra *Education and Politics*. Los Angeles, Latin American Center, UCLA, 1998, p. 46

⁵ Vegeu Carlos Alberto Torres (comp.), *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1978.

⁶ Freire en *Education and Politics*. Los Angeles, Latin American Center, UCLA, 1998, pàg. 31.

⁷ Vegeu, sobre aquest tema, Fausto Franco, *El hombre; construcción progresiva*, Madrid, 1973, pàgs. 9-83 i 208-22. Vegeu també K. C. Abraham, “La educación para la revolución: El significado del pensamiento de Paulo Freire. *La religión y la sociedad* (Bengala) 20 (1973): 29-37.

totologia, Freire va estar fins i tot associat al començament amb la maieutica socràtica⁸ i, indubtablement, les seues constants incursions en l'escriptura de llibres dialògics van ser una de les seues obsessions pedagògiques i polítiques.⁹

Tal i com ocorre en les propostes freirianes, per a Sòcrates, la conquesta del coneixement s'aconsegueix amb l'exercici lliure del sentit. Tanmateix, la particularitat que distingeix el mètode i la filosofia freirians de la maieutica socràtica, malgrat les seues bases comunes, rau en el fet que els participants en el diàleg dins del cercle de la cultura són homes i dones comuns, no una minoria d'aristòcrates dedicats a *l'otium*, a l'especulació, en oposició al *negotium*.¹⁰ Sense ser sorprenent, en els seus escrits, Freire ens convida en els seus escrits a evitar la temptació de sobrevalorar la ciència i desvalorar el sentit comú.

Per als participants d'un diàleg educatiu inspirat en Freire, les paraules dites (i apreses) tenen una impressió vital. Els participants als centres culturals de l'educació popular parlen del seu treball o de la manca de treball, de la seua feina i de les penúries de la desocupació. Parlen de les seues penes i alegries, de la malaltia i de l'alienació, de les seues lluites, esperances i somnis. Per aquest motiu, l'afirmació feta pel científic polític brasiler C. Weffort en les seues observacions introductòries de la primera edició de l'obra *L'educació com a pràctica de la llibertat* en 1969, tenen valor encara avui.¹¹

Weffort afirmava que:

*Com que aquesta maieutica per a les masses compromet l'educador i la persona a qui aquest educa, com que homes i dones concrets no poden ser limitats mai a l'aprenentatge estricte de nocions tècniques i abstractes, el punt de partença per al treball als centres culturals rau en el fet d'assumir la llibertat i la crítica com a forma de ser d'homes i dones.*¹²

⁸ Vegeu J. Arroyo, *Paulo Freire: su ideología y su método*, Saragossa, s.d., i, sobretot, J. Ruiz Olabuenaga, P. Morales, M. Marragun, *Paulo Freire: concientización y andragogía*, Buenos Aires, 1975, pàg. 257.

⁹ Vegeu, sobre aquest tema, Fausto Franco, *El hombre; construcción progresiva*, Madrid, 1973, pàgs. 9-83 i 208-22. Vegeu també K. C. Abraham, "La educación para la revolución: El significado del pensamiento de Paulo Freire." *La religión y la sociedad* (Bengala) 20 (1973): 29-37.

¹⁰ Vegeu J. Arroyo, *Paulo Freire: su ideología y su método*, Saragossa, s.d., i, sobretot, J. Ruiz Olabuenaga, P. Morales, M. Marragun, *Paulo Freire: concientización y andragogía*, Buenos Aires, 1975, 257.

¹¹ Conegut com un dels científics polítics més prominents del Brasil, Francisco Weffort va ser gendre de Freire.

¹² Vegeu Francisco C. Weffort, *Educación y política. Reflexiones sociológicas sobre una pedagogía de libertad*, introducció a Paulo Freire: *Educación como práctica de libertad*, Rio de Janeiro, Paz y Tierra, 1967, pàg. 7. (*L'educació com a pràctica de la llibertat i altres escrits*, Vic, Eumo, 1987.)

Clarament aquesta posició de Weffort, en la seua lectura del treball de Freire, ens convida a considerar un altre dels aspectes centrals d'una teoria de la marginalitat en la lluita per la justícia social.

Educació i conscienciació

La pregunta sobre el llenguatge és, fonamentalment, una qüestió de classe.¹³

L'educació que proposa Freire als lectors del llibre *L'educació com a pràctica de la llibertat* i el que se'n desprén a través del seu treball al llarg de la seua vida, podria ser definida breument com una educació per a l'alliberament i per a la responsabilitat política i social. Aquestes declaracions són reafirmades mitjançant diversos llibres de l'autor.

Sens dubte, aquesta proposta està en comunió amb tots els grans educadors moderns com ara Makarenko, Celestin Freinet, Karl Rogers, John Dewey i molts altres. Els objectius bàsics, a partir dels quals va evolucionar inicialment la pràctica educacional de Freire, van intentar en primer lloc realitzar una antiga aspiració brasilera: vèncer l'analfabetisme en els sectors populars del país,¹⁴ i, en segon lloc, esforçar-se per aconseguir l'extensió i l'augment de la democràcia mitjançant la participació educativa cultural. És al voltant d'aquests dos objectius on el dinamisme que Paulo Freire imprimeix a la seua tasca d'incrementar l'alfabetització té sentit. Es podrien pensar fins i tot aquests dos objectius com a precondicions per a una acció cultural per a la llibertat.

Tres dècades més tard, les seues experiències com a secretari d'Educació al Brasil, des de 1989 fins a 1991, confirmarien que aquesta pedagogia política pot, i certament va fer possible una de les experiències

¹³ Freire en *Education and Politics*. Los Angeles, Latin American Center, UCLA 1998, pàg. 38.

¹⁴ Alguns números poden ser una expressió fidel de la magnitud del problema: el Brasil en què Freire va desenvolupar el seu experiment pedagògic inicial, l'any 1962, al Nord-oest del país, tenia al voltant de 15 milions d'analfabets d'una població de 25 milions d'habitants. Com que la tasca d'incrementar l'alfabetització va implicar, com a correlació política, l'augment de la població d'electors (que va provocar un notable augment del recolzament polític al règim popular), les implicacions polítiques immediates en aquest nivell del procés de l'adquisició de l'alfabetització es poden apreciar fàcilment. Per exemple, el 1964, any de la copa brasilera d'Estat, es van incorporar 80.000 electors nous als 90.000 ja existents a l'Estat de Sergipe. A Pernambuco, la massa d'electors hauria crescut de 800.000 a 1.300.000. Per a una discussió de les implicacions polítiques de les experiències inicials de Freire amb la instrucció de l'alfabetització a Brasil, vegeu l'assaig, ja esmentat, de F. C. Weffort, i també l'assaig de Thomas G. Sanders, *El método de Paulo Freire: El entrenamiento de la alfabetización y conscientización*, American Universities Field Staff, Report West Coast South America XV/1 (1968):18.

Per a una perspectiva teòrica més àmplia, vegeu Carlos Alberto Torres, *La política de la educación no formal en Latinoamérica*. Nova York, Praeger, 1990.

més fascinants de fer política, la del desenvolupament curricular i del govern de l'escola a la regió, i potser també internacionalment.¹⁵

Com assenyalava correctament Weffort ara farà tres dècades:

*Una pedagogia estructurada en un cercle cultural entés com el lloc d'una pràctica lliure i crítica només es pot veure, de moment, com una idealització més de la llibertat. Les dimensions de significat i pràctica humana es troben en la unió dels seus fonaments. Es així com una visió educativa no pot deixar de ser, alhora, una crítica a l'opressió real en què viuen homes i dones i una expressió de la seua lluita per alliberar-se. La teoria i la denúncia es nodreixen mútuament, de la mateixa forma que els cercles culturals i l'aprenentatge en la discussió sobre les nocions de treball i de cultura no estan mai allunyats de l'increment de la conscientització, ja que són observats dins del mateix procés de conscientització. Aquesta conscientització significa, sovint, el començament de la recerca d'una postura de lluita. La comprensió d'aquesta pedagogia en la seua dimensió pràctica, política i social requereix, doncs, claredat respecte a un aspecte fonamental; la idea de llibertat adquireix el seu significat més complet només quan està d'acord amb la lluita concreta dels homes i les dones per alliberar-se.*¹⁶

Aquest llarg paràgraf de Weffort ens acosta al pensament de Freire sobre l'íntima unitat entre educació i conscienciació que revela, dins de l'anàlisi freiriana, l'estreta connexió entre la política i l'educació. És ara el moment de tancar el cercle analític i tornar a la discussió de la teoria de la marginalitat i la seua importància en la construcció d'una educació per a la justícia social.

Marginalitat i lluita social: per una educació com a somni possible i per a una maièutica de les masses

Cada revolució ha de ser precedida d'una intensa labor crítica, de la difusió de la cultura i de l'extensió de les idees entre les masses dels homes que es resisteixen al començament,

¹⁵ Vegeu Pilar O'Cadiz, Carlos Alberto Torres i Pia Wong, *Democracia y educación: Paulo Freire, los movimientos sociales y la reforma educativa en São Paulo, Brasil*. Bolder: La Prensa de Westview, en premsa.

¹⁶ Vegeu Francisco C. Weffort, *op. cit.*, pàgs. 8-9.

que pensen només a resoldre els seus problemes econòmics i polítics més immediats per a ells mateixos, i que no tenen lligams de solidaritat amb els que es troben en la mateixa situació.”

*Gramsci*¹⁷

La marginalitat és una invitació a lluitar en *longue durée* relacionant teoria i pràctica, no solament com a individu, vivint les alegries i les tristesses de les lluites quotidianes i també històriques per al canvi social, sinó també com a part i parcel·la d'un moviment social major que ens prefigura i ens configura.

Des d'aquestes premisses, la noció de marginalitat proclama la necessitat d'escoltar les veus marginals; veus que reclamen el seu posicionament en els debats, veus que necessiten ser escoltades dins del procés de deliberació política.

Malgrat tot, la marginalitat és un concepte central en la noció de les esferes públiques, com un teatre de la deliberació política que no és controlat, ni per l'Estat, ni pel mercat. Aleshores, en reclamar el rol transformador dels mestres i les mestres com a intel·lectuals públics, i les unions de mestres amb els moviments socials, dins del context de defensar l'educació pública com una fundació del pacte de la democràcia social, és un imperatiu de la teoria i la pràctica de la marginalitat en la política

Com que som marginals ens conviden a parlar en contra de les formes opressives de vida, del comportament poc ètic, de la corrupció, la violència, la degradació ambiental, de la desigualtat i dels gustos, odis propis que podrien utilitzar-se com a eina política per als moviments socials i per als individus.

Hem d'estar atents per a no caure en el parany del victimisme d'un mateix, de culpar sempre algú de les seues malalties, fracassos o tristesses. Amb la marginalitat arriba una noció de responsabilitat individual que necessita ser honrada.

Aleshores, la marginalitat és una opció, tant política com pràctica, que s'aplica sobre un model d'espiritualitat que és clarament utòpica i utopística.

És utòpica perquè, tal i com molts poetes han suggereixen, una utopia és com un horitzó llunyà; un horitzó que volem abastar però que no aconseguim mai. Caminem dos passos per tal d'assolir-lo, i

¹⁷ Gramsci, citat en Morrow i Torres, *op. cit.*, pàg. 188.

l'horitzó s'allunya dos passos més. Caminem dos passos més, i l'horitzó se n'allunya dos més una altra vegada. ¿Quin és, doncs, l'avantatge d'una utopia com a empresa racional, política i espiritual? Que ens ajuda a seguir caminant.

La marginalitat és també utòpica en un altre sentit de la paraula; en el sentit bíblic i profètic d'utopia. La utopia de denunciar les causes de l'explotació, de l'opressió i de les desigualtats alhora que s'anuncia, no l'arribada del Messies, sinó la possibilitat d'un món millor; un món, en paraules de Paulo Freire, on serà més fàcil estimar.

Com digué Freire : « Els profetes no són homes o dones mal vestits, mal endreçats, sense afaitar i bruts, que porten roba estripada i que usen un gaiato de pastor. Els profetes són aquells que s'endinsen en les aigües de la seua cultura, de la seua història, i la història dels oprimits del seu *poble*. Els profetes són aquells que saben que estan 'ara' i 'ací', i aleshores no només poden veure el futur, sinó que també el poden realitzar.»¹⁸

Tanmateix, la marginalitat en tant que posició política descansa, no només en premisses utòpiques, sinó també en models utòpics. Volem examinar els diferents models alternatius de la societat, els models utòpics com a construccions socials diferents que estan emergent com a conseqüència de la contemplació de la transformació i de la societat a partir de la percepció és que una «bona societat». Al cap i a la fi, la mateixa noció de neoliberalisme és un model utòpic, comparable en alguns aspectes a un altre model utòpic per a una «bona societat» com fou el leninisme.

Si per als conservadors, la democràcia és una il·lusió deliberada i la política és la indústria i l'art d'ocultar la veritat, la marginalitat potser es transforme alhora en un antídoto per a les debilitats de la democràcia com a espectacle i la seua ingovernabilitat —exemplificat en una acció mediàtica on una celebritat heroica de la indústria de l'entreteniment reemplaça un polític de carrera com ara el governador de l'Estat més ric de la Unió— així com també un suggeridor acostament metodològic basat en el principi de la incertesa, també desenvolupat pel físic i Premi Nobel Illya Prigigoni.

Una teoria de la marginalitat potser ens ajudarà a assolir el que molts estudiosos, inclòs Morris Berman, tan encertadament van determinar com el « reencantament del món».

¹⁸ Paulo Freire, citat en Moacir Gadotti, *Pedagogia de la terra*, Mèxic, Siglo XXI, 2002, pàg. 27. La traducció és meua.

La pedagogia de l'oprimit*

Maria Giovanna Piano

El fil conductor d'aquesta trobada remet, com suggereix el títol, a l'obra de Freire i al seu compromís politicocultural, que fou el compromís d'una vida.

Compromís declarat i practicat per l'alliberament dels oprimits i una idea de revolució cultural que incansablement assenyalava un fonamental recorregut de presa de consciència (conscientització).

L'horitzó de sentit al qual pertany l'experiència educativa de Freire és certament el de la passió per la Justícia i la radicalitat de l'Esperança.

La revolució, en la connotació pedagògica i humana que Freire li atribueix, és revolució practicable i practicada: una idea d'educabilitat generada pel coneixement de l'incompliment humà, la mateixa que, segons Freire, fa dels humans subjectes ètics.

Una pràctica formadora, doncs, de natura eminentment eticopolítica, marcada per la primacia de l'aprenentatge, condició fonamental de l'ensenyament i d'una recerca que tendeix constantment a traduir el saber en saviesa.

Un procés de democratització, fet amb perseverança i encaminat a fer sortir el poble de la ignorància i contextualment de les pràctiques de subjugació que aguaiten els mateixos processos d'aculturació.

S'ha de llegir en aquest sentit la preocupació de fer reversibles les posicions de l'ensenyament i de l'aprenentatge i d'impedir que la relació educativa degeneri en relació de poder.

L'obra de Freire s'ha de comprendre i recordar en referència al context geogràfic i social i al clima cultural en el qual es va desenvolupar, com també als valors (cristianosocials) que la van orientar: la patida realitat brasilera en què ben delimitades i immediatament reconeixedores apareixien les figures socials i humanes d'aquells que Freire identifica com a oprimits i opressors.

“La pedagogia de l'oprimit” ocupa en efecte un lloc central en l'obra de Freire i ret compte de l'esforç que els oprimits fan per esdevenir humans, l'esforç dels opressors és, en canvi, el de disminuir totalment la pròpia humanitat.

* Traducció: Maria Sirera Conca.

Entre oprimits i opressors hi ha, doncs, una divisió de la feina entre fer i desfer humanitat.

S'ha confiat a la pedagogia una tasca políticament rellevant, destinada a connotar aquell revolucionari procés de transformació de les consciències sense el qual cap canvi material sembla possible.

D'aquesta experiència important i incisiva, voldria destacar alguns trets que considere particularment significatius pel seu valor metodològic i paradigmàtic.

Freire relaciona el discurs i l'actuació educativa amb un projecte concret d'alliberament, li agrada tanmateix definir explícitament la pedagogia com una pràctica de llibertat. El teixit entre alliberament i llibertat, i per consegüent l'acostament de dos termes el primer dels quals remet a allò negatiu, (s'hi allibera de fet només d'allò que vincula negativament), mentre que el segon expressa una plenitud positiva, és significatiu del fet que allò positiu no espera la cessació del negatiu per exercitar-se.

Per tant entre alliberament i llibertat s'ha instituït una relació ni cronològicament ordenada ni merament evolutiva.

El que està en joc és la possibilitat d'un exercici de llibertat en contextos "per alliberar", per tant una idea i una pràctica de llibertat que no succeeix *ex post* en un procés d'alliberament, però que contribueix de forma essencial a determinar-lo.

Aquesta consideració reclama inevitablement la reflexió femenina de la fi de segle que aparta de la concepció de llibertat la convencional i mitificant aura d'absolut per repropostrar-la de forma més realista en relació a la necessitat.

Justament com a efecte d'aquesta capacitat d'estar en presència d'allò negatiu el pensament de Freire, com el pensament femení, s'ha evitat aquella mena de fixació de la consciència que havent pres nota d'allò negatiu resta irreversiblement lligada a açò, i fixa sobre el dispositiu de les coses negatives qualsevol representació d'ella mateixa.

L'opressió ha abandonat les dones en la mesura que les dones han abandonat l'opressió com a categoria o com a paraula clau representativa de la seva existència.

Les paraules tenen una vocació ontològica: l'opressió, com a horitzó representatiu, ha tingut per a les dones un efecte ontològic de retorn que ha esdevingut intolerable en un cert punt. D'aquesta manera l'abandonaren, i experimentaren la possibilitat de modificació de la realitat que pot derivar de la modificació de la nostra relació amb aquesta.

El pensament polític de la diferència ha redimensionat, doncs, l'opressió com a categoria exhaustiva i, tot i reconèixer la importància de la igualtat en els intercanvis socials, n'ha assenyalat la impossibilitat de proposar-la com a horitzó en el qual la diferència desapareix.

Ha estat la política de les dones la que ha desestructurat la força ontològica que fa de l'opressió la qualitat essencial i homologant de molts subjectes i el seu únic principi d'individuació i representació.

Açò no significa que ja no existesquen contextos socials i polítics o condicions existencials que pesen sobre molts éssers humans fins al punt de determinar formes d'opressió, d'injustícia social, de misèria i d'infelicitat. Significa més aviat eixir d'un horitzó representatiu que, tot replicant a l'enviliment d'una infelïç condició, impedeix pensar-se de forma diferent i fer pensable i practicable també en termes polítics un canvi de la pròpia condició.

En la cultura política la lluita contra l'opressió ha estat expressada si més no com a reivindicació igualitària. La tensió política cap a la igualtat dels drets, com a únic indicador de justícia social, es dirigeix a la recuperació de la distància entre allò formal i allò substancial que cada vegada més sembla coincidir amb la mateixa tisora que mesura la separació entre horitzó utòpic i crua realitat.

La reflexió femenina dels anys 80, de forma més eficaç que altres moviments, ha posat en evidència no només la funció ideològica de la universalitat dels "drets de l'home", sinó que ha dut a discussió la idea mateix que el dret siga la direcció exclusiva i verificada de cada pràctica de justícia social i que la llei pugui ser el terreny de solució de les contradiccions en què la mateixa llei es troba implicada. El valor paradigmàtic d'aquesta lectura apareix cada vegada més clar avui, quan les democràcies planifiquen el sostre de la inclusió social sobre la base de mecanismes ja assajats per a la integració femenina. La major insídia rau justament en les estratègies d'inclusió que reclamen el preu de l'anul·lació de la/de les diferències: perdura la sobredeterminació de la igualtat en la seua funció fagocitant.

La inclusió antropofàgica s'aferma cada vegada més com a alternativa democràtica a la més coneguda exclusió social.

L'oscil·lació entre ampliació de la inclusió i renovació del tancament marca les societats contemporànies i les estratègies d'inclusió i cal mirar cap als nous processos d'assimilació per desxifrar el present (Jurgen Habermas, "L'inclusione dell'altro – Studi di teoria politica" – Feltrinelli, 2002). Interrogar-se avui sobre què és l'opressió, sobre qui

són els opressors i els oprimits en societats com les occidentals, a les quals agrada representar-se com a societats no opressores, és un deure més aviat complex.

Ja en les primeres dècades del segle passat, exactament en el 1934, la filòsofa Simone Weil, en la seua important "Reflexió sobre les causes de la llibertat i de l'opressió social", assenyalava com els límits d'opressors i oprimits estaven perdent significat. El caràcter cada vegada més impersonal del poder, el fet de constituir-se com a màquina social, un poder cada vegada més definible com a "dispositiu" (pensem en les anàlisis de Foucault) ha fet progressivament inadequada la categoria d'opressor/oprimit com a categoria interpretativa.

Fou el feminisme dels anys setanta qui va refutar les reflexions sociopolítiques que reforçaven la impersonalitat i la inaferrabilitat de l'opressió i va proposar un canvi d'esguard de les contradiccions de classe a les de sexe, tot orientant d'aquesta forma un camí de profana modificació de si mateix i de la pròpia relació amb la realitat.

En aquestos anys s'afermà una lectura liberal de la diferència i des d'aquesta lectura crec que s'ha de tornar a partir avui per donar respostes polítiques i pedagògiques a les diverses formes d'opressió.

La pedagogia torna avui a interrogar-se sobre estats crucials de la pròpia raó d'ésser i del propi mètode. Aquesta es troba davant un escac de la mateixa transposició de fins que caracteritza la política i, així mateix, moltes altres disciplines que, nascudes per orientar l'activitat humana en la pròpia realització, es troben avui dràsticament orientades per la lògica de mercat de l'economia globalitzada.

Informada durant molt de temps per una paràbola que ha fet coincidir obsessió cognitivista, tecnicisme i tensió cientista, la pedagogia s'ha concentrat en ella mateixa en la recerca d'un rigor que la faça partícip d'aquella dimensió epistemològica apta per a conferir-li la marca de científicitat fora de la qual no troba, pel que sembla, cap sentit disciplinar; com alternativa la trobem reactivament ancorada sobre una retòrica humanística destinada a trencar-se sota la complexitat de l'ésser humà.

La pedagogia està ella mateixa oprimida sobretot per les pròpies concepcions teòriques. Continua agafant prestada de les Ciències, abans Humanes i ara tecnitzades serves de l'economia, una escolàstica regurgitant d'escoles i tendències, fins al punt de semblar disponible (més que per a humans que cal implicar en una concreta dimensió educativa) per a docents acostumats a relacionar rol, funció i el ma-

teix valor social amb el poder acadèmic de les disciplines de les quals s'ocupen.

La pedagogia apareix cada vegada més com el ventre obès d'una indigestió teòrica que, lluny de garantir rigor orientatiu, lliura a una improbable praxi educativa subjectes teòricament predeterminats, simultàniament socioconstructius, interactius, hermenèutics, fenomenològics, travessats per llenguatges que no romanen sinó que ressonen com en les cavitats d'un simulacre.

Aquesta obsessiva redundància de si mateix és correlativa simètricament a una terrible incúria pedagògica, present, per qui vol veure-la, en gran part de les institucions instructivo-formatives de cada ordre i grau. La intensificació de procediments, certificacions, protocols i construccions d'estàndards que acompanyen la inconclusió humana cap a una saturació neoburocràtica, no aconsegueixen cobrir el buit desolador i insatisfet, per a molts desesperant, originat per l'abandó de qualsevol responsabilitat educativa, ni atenyen la solitud de jòvens i adults que, privats de referències, no saben literalment què fer amb la pròpia vida i existència.

La cultura empresarial, vehicle de les noves prioritats disciplinàries que veuen que l'economia redissenya amb força teològica els dispositius cabdals de la globalitzada societat actual, proposa el seu sectorial, i altra cosa que neutre pragmatisme, com a universal paradigma d'integració social.

Sobre la base de tal pragmatisme succeeix avui la reinscripció del subjecte com a "ésser-per al mercat", reinscripció que es presta a esdevenir el pressupòsit de cada exercici.

Vivim en l'era de la despesa i assistim a la desvalorització de tot el que no es pot malbaratar. Sobre la despesa convergeixen de fet les finalitats d'una reconfiguració institucional i cultural de l'activitat educativo-formativa orientada per allò útil. Se'ns mostra com a tret del present, però ja Nietzsche, mentre reflexionava en algunes conferències del 1872 "sobre el futur de les nostres escoles", assenyalava amb preocupació el doble impuls per tal d'ampliar i difondre la cultura d'una banda i de debilitar-la i restringir-la de l'altra i reconduïa tals impulsos als dogmes de l'economia política del seu temps: "el fi últim de la cultura està constituït per la utilitat o més precisament pel guany".

Ja es perfilava doncs, davant l'esguard atent del filòsof, la reducció de la cultura a "habilitat" i una educació cada vegada més destinada a produir hòmens "corrents" justament "en el sentit en què es diu corrent a una moneda" (F. Nietzsche).

La qualitat organitzativa és la qualitat que s'imposa i les qualitats educatives són avui apel·lades a uniformar-se amb aquesta, a coincidir amb ella.

Formació i instrucció són reproposades en termes de sistema. Si en la història l'educació ha expressat moltes vegades l'opressió en el seu caràcter sistèmic (i és justament això el que Freire combatia), avui és el seu propi caràcter sistèmic el que esdevé opressiu. Tenen risc les originàries i millors qualitats del fet d'educar, aquelles nascudes del diàleg, de la paraula, d'escoltar, les mateixes qualitats que les tendències pedagògiques més il·luminades i les pràctiques educatives de moltes dones han intentat preservar, tot proposant en termes de recerca de sentit els fets d'ensenyar, d'aprendre i d'educar.

Un sentit que divergeix de l'horitzó formal d'un professionalisme dels serveis formatius que tradueix la qualitat en mera qualitat organitzativa i processual tot contribuint a dissenyar sistemes privats d'accés a la realitat de l'experiència.

De la idea de Dewey de "donar-se una organització", del fet de tenir un pla educatiu, de l'exigència de tenir una teoria (de l'experiència) com a criteri de validesa de l'experiència educativa i com a criteri de selecció d'aquesta segons un principi de concessió (Dewey, "Esperienza ed educazione", 1938), la cultura econòmica actual sembla que privilegia, i conrea en la desmesura, aquest darrer (principi de connexió) com a base de la superioritat i primat de l'organització que devora el propi de l'educació.

Avui sembla més clar que el centre de la relació, tan remarcada en la política de les dones com en la cultura pedagògica més atenta al fet que la innovació no s'enduga sinó que valore el sentit de l'acte d'educar, és reproposada amb un gest mimètic per la New Economy en la seua dimensió més mecànica, o siga, en el seu potencial "connectiu".

L'asfíxia com a manca d'alè entre anticipació/predeterminació dels resultats i les possibles riqueses dels seus èxits efectius.

Connexió i coherència són les categories que dissenyen el teixit formal dels processos formatius dels quals es desprén el treball educatiu com a tal.

L'obsessió connectiva del nostre present es manté ben allunyada de la desconexió característica de certes experiències amb què la cultura pedagògica de les dones no ha tingut por de mesurar-se durant aquests anys, havent extret de la discontinuïtat i dels salts d'un ordre interromput més d'un ensenyament.

La pedagogia es retroba doncs, avui, en la cruïlla de la pròpia manca d'essència i superfluïtat conseqüència d'haver descurat i humiliat durant molt de temps el seu "propium".

De fet, mentre privava d'instrumentalitat les pròpies eines, tornava instrumentals les seues finalitats, i va furnir així un exemple in vitro d'aquella transposició dels fins que Simone Weil assenyalava com a font i fonament de l'opressió social.

La necessitat ètica que surt intensament per redispasar de l'ús de la paraula, forma de la relació, reorientació dels continguts, és potser una necessitat discutible en certa manera i un indicador de la despoli-tització imperant, tanmateix expressa una tensió terapèutica que busca guarir com pot la ferida i les nafres a què el temps present ens exposa.

El terme guareix sintetitza eficaçment la necessitat d'atenció i pràctica de guariment. Gest important en la curació.

Contràriament al que es pensa no manquem de comprensió científica, sinó de pràctiques. No crec que valga ja la consideració de Dewey, avui repositada, que lamentava un excés de pràctiques educatives front a una insuficient activitat de recerca. Pateixen en canvi les pràctiques educatives, que la realitat acadèmica, en un intent d'emancipar-les d'una condició d'improvisació, tradueix constantment en models formals.

De cara a la proliferació de teories, cridades totes a convergir i connectar-se de forma plural sobre l'anatomia del formant, falta la dimensió primària del fet educatiu: els gestos elementals, les intervencions apropiades, la paraula justa, la responsabilitat educativa que s'exposa en la quotidianitat de la presència i del diàleg.

La por de la improvisació esterilitza els contextos educatius fora dels quals roman l'imprevist o siga el que fa la diferència entre un laboratori i la vida.

En el buit imperant de responsabilitat magistral avança la deriva executiva dels processos formatius, una difusa cultura econòmica que actua en la societat amb força orientadora, pragmàtica i en certa mesura tranquil·litzant.

Mentre es malda per aconseguir posar en marxa pràctiques educatives significatives en els contextos formatius, avança l'emergència d'una societat que es mostra cada dia més "per educar".

Si observem les experiències pedagògiques d'aquestos últims decennis, trobem, fora i a través del circuit d'exemplificacions de teories acadèmiques, experiències molt significatives, compte entre aquestes les

pràctiques educatives que vénen de la política de les dones. Tals pràctiques han posat al centre una idea de llibertat força distant d'aquella tradició liberal-individualista en què la llibertat d'altri es mostra sempre, en certa manera, incompatible amb la pròpia (Clara Jourdan, "Via Dogana", març 2006).

La reflexió femenina ha lliurat al segle XXI un nou lligam entre llibertat i política, lligam ric en potencialitat, una llibertat alternativa a la unilateral llibertat dels consums.

Les pràctiques de llibertat pròpies de la política de les dones han qüestionat a més a més la idea de base, en la quasi totalitat de les disposicions disciplinars, del subjecte autosuficient o més filosòficament l'autosuficiència de l'ésser, la mateixa que va suggerir a Levinas el camí de l' evasió.

En el pensament pedagògic de Freire, el camí de l'heteronomia a l'autonomia és part integrant del procés d'alliberament.

Autonomia i llibertat són vistes com a pràctiques de justícia social capaces de compensar l'abús de poder i els efectes d'un ordre social injust.

La petja relacional que marca les pràctiques de llibertat femenines constitueix el cor pensant de la dimensió educativa, una dimensió que ja no necessita aferrar-se a l'Autonomia com a categoria delegada a remolcar els subjectes fora del propi mai acceptat inacabament constitutiu.

Reconèixer, acceptar i no exorcitzar la pròpia condició de criatura, significa també acceptar la pròpia dependència i poder escollir de qui es vol dependre, dependència que, lluny de configurar-se com a precondition de subalternitat de relacions de poder, de noves dependències, pot orientar més concretament la formació cap a un camí de milloria d'un mateix, de creixement existencial i de consciència política.

Una idea de dependència que no obstaculitza la maduració psicosocial i dels subjectes, sinó que més aviat l'orienta.

Una trajectòria que mira cap a la disparitat d'educand i d'educador no com quelcom que cal allunyar en nom d'una discutible acceptació de democràcia, sinó com a qüestió d'acceptació de responsabilitats de la qual aquell que desenvolupa deures educatius no pot apartar-se.

L'assumpció de responsabilitat és doncs pressupòsit i resultat mateix del procés educatiu.

Per trobar en els darrers decennis un reenviament de la dimensió pedagògica a la política cal tornar a la reflexió teoripolítica femeni-

na dels anys 80 i a les pràctiques que es produïren en aquells anys en l'àmbit de l'educació/formació, una multiplicitat d'experiències en què estava clar el fet de situar-se fora de processos d'inclusió social que no preveïen canvis del món, era clara la presa de distància dels paradigmes de l'opressió/discriminació, i des de la mateixa pedagogia críticodemocràtica en el seu constant referiment a una identitat humana neutra (A. Maria Piussi, en "Educare nella differenza", Rosenberg & Sellier, 1989).

Fer comptes amb la diferència sexual ha estat molt més i altra cosa que un programa reivindicatiu, ha estat una fecunda temporada política que continua buscant en el temps noves mediacions i, en el camp de la cultura, un profund trencament epistèmic i una transformació de la xifra simbòlica que dóna sentit i significat als éssers humans.

A banda del llarg camí que falta, alguns passatges han estat decisius i irreversibles, rics en potencialitat i en perspectives de solució als problemes, a les contradiccions de la societat contemporània i a les qüestions plantejades des de la irrupció de la diferència i de les diferències com a dada cada vegada menys eludible o neutralitzable.

Paulo Freire, globalització i educació liberadora* i

Peter Mayo

253

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) és certament una de les figures més citades i icòniques en la literatura contemporània d'educació. El seu treball esdevé tot el més pertinent en una època en la qual, a la vista de la intensificació de la globalització, i la mobilitat del capital, l'educació s'igualava sovint exclusivament amb el desenvolupament dels així dits "recursos humans" (sic) (vegeu la crítica en Gelpi, 2002), un tret d'alguns dels documents de la política dominant en l'educació, com els objectius de Lisboa, respecte als membres estats de la U.E.

La intensificació de la globalització i el neoliberalisme

En una entrevista amb Roger Dale i Susan Robertson (2004), el sociòleg portugués i expert legal Boaventura de Sousa Santos declara que "El neoliberalisme és la forma política de la globalització que és el resultat del tipus de capitalisme d'EUA., un tipus que basa la competitivitat en la innovació tecnològica unida als baixos nivells de protecció social" (pàg.151). Ell continua manifestant que "La imposició agressiva d'aquest model per les institucions financeres internacionals del món sencer no sols força canvis abruptes en el paper de l'estat i en les regles de joc entre l'explotador i l'explotat... sinó també canvia les regles de joc entre els altres tipus de capitalisme desenvolupat". (de Sousa Santos, en Robertson i Dale, 2004, pàg.151).

* Traducció: Xavier Montero Horche.

i Aquest assaig utilitza material publicat prèviament:

1 Els capítols 3 i 4 de Mayo, P. (2004): *Liberating Praxi. Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*; Praeger, Westport..

2 La secció sencera de *Neoliberalism en Borg, C. and Mayo, P. (2005), "The EU Memorandum on Lifelong Learning. Old Wine in New Bottles?" en Globalisation, Society and Education*, vol. 3, núm. 2, pàgs. 257-278, i en capàg. 1, *Borg, C. and Mayo, P. (2006), Learning and Social Difference. Challenges for Critical Pedagogy*; Paradigm, Boulder (en preparació).

3 Mayo, P. (2005), "Antonio Gramsci and Paulo Freire. Some Connections and Contrasts" en *Encyclopaedia*, núm. 17, Ppàg. 77-102. 77-102.

4 La introducció de Mayo, P. (1999), *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*; Zed Books. Londres.

Des dels primers anys vuitanta, el neoliberalisme proporcionà el discurs hegemònic dominant que envolta el desenvolupament econòmic i la política pública (Burbules i Torres, 2000). Era un tret molt característic de la ideologia del règim de Pinochet a Xile,ⁱⁱ del Thatcherisme, de les polítiques econòmiques de Reagan (Pannu, 1996), dels programes d'ajust estructural del FMI i del Banc Mundial en bona part del món industrialment subdesenvolupat (Pannu, 1996; Boron i Torres, 1996; Mulenga, 1996) i de les polítiques de l'OTM que també afectarien els "serveis" educatius (Rikowski, 2002). És ara també una característica dels partits en el govern que han estat històricament socialistes (vegeu Ledwith, 2005, per a una discussió de les polítiques laboristes britàniques sobre aquest particular). La presència d'aquesta ideologia en qualsevol costat de l'espectre polític tradicional en les democràcies occidentals dóna mostra de la natura hegemònica del neoliberalisme. Paga la pena conservar en la ment aquest punt respecte als discursos dominants sobre educació i les seues trampes socialdemòcrates.

La presència de la ideologia neoliberal en l'educació, així com en altres esferes de l'activitat, pot portar fàcilment a u a pensar i actuar dins de la lògica de la reestructuració capitalista. Com a resultat d'aquest procés, els béns en el seu dia públics (l'educació entre ells) es converteixen en béns de consum, com "la ideologia de mercat" sosté. Els estratèges neoliberals defensen la privatització creixent i els retalls relacionats amb la despesa pública en els programes socials, cosa que porta a la introducció de càrregues a l'usuari i polítiques de recuperació de cost. L'accés popular a la salut, l'educació i altres serveis socials serien per consegüent retallats. Les polítiques neoliberals també porten al finançament públic de necessitats privades. La càrrega per a la supervivència social i econòmica es col·loca sobre els individus i els grups. El debat sobre els drets i les responsabilitats es racionalitza, i es defensa "l'autoajuda" per a aquells que acaben com a víctimes d'aquestes polítiques.ⁱⁱⁱ Aquestes polítiques també porten a un declivi en els ingressos reals. Tota la qüestió de 'l'elecció' esdevé una farsa quan les persones que no poden permetre's el luxe de pagar els serveis educatius i sanitaris són llevats de damunt amb una baixa subvenció i, per consegüent,

ⁱⁱ S'introduïren pautes internacionals per a una economia de mercat a Xile en 1975, amb la majoria dels membres influents del ministeri pertinent que ha estat productes de la Universitat de Xicago (ells eren anomenats els "Xicots de Xicago") i han estat influïts fortament per les idees de Milton Friedman - (Quiroz Martin, 1997, 39).

ⁱⁱⁱ Estem en deute amb la Dra Margaret Ledwith en aquest punt.

un servei públic de pobra qualitat en aquestes àrees (Mayo, 1999). El neoliberalisme també comporta una liberalització de preus de l'article i el canvi d'impostos directes a indirectes (Boron i Torres, 1996; Pannu, 1996; McGinn, 1996). La seua ortodòxia també inclou, com s'indica per Mark Olsson (2004, pàg. 241), l'obertura de fronteres, la cotització dels tipus de canvi, l'abolició de controls de capital, la liberalització de la política governamental, desenvolupant sistemes transnacionals d'aliances privades integrades i establint, dins dels països, bancs centrals que "adopten una política monetària de mercat independent que està lliure d'interferència política". (sic.) Respecte als EUA, Henry A. Giroux es refereix a l'economista William Greider, que sosté que els defensors del neoliberalisme "volen literalment retrocedir al segle XX' establint la prioritat de les institucions privades i les identitats del mercat, dels valors i de les relacions com els principis de l'organització de la vida pública". (Giroux, 2004, pàg. 107).

Els anteriors són, principalment, trets d'un tipus particular de globalització, sovint anomenat globalització hegemònica (Dale i Robertson, 2004, pàg. 148). Aquest no és l'únic tipus de globalització que existeix. Hi ha també la globalització "contrahegemònica" (de Sousa Santos, en Dale i Robertson, 2004, pàg. 150) o la "globalització des de baix" (Marshall, 1997). Això "consisteix en una resistència organitzada contra la globalització hegemònica (a través d'associacions locals/globals) per moviments, iniciatives i ONGs, en nom de les classes, els grups socials i les regions fetes víctimes pels intercanvis desiguals produïts a escala global per la globalització neoliberal". (de Sousa Santos en Dale i Robertson, 2004, pàg. 150). Inclouen els moviments socials del Sud i del Nord que juguen un important paper supervisant el compliment dels governs respecte a objectius com ara, per exemple, els Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni de les Nacions Unides (ODMs) i advocant per més i millor ajuda (en els primers anys setanta, les nacions més adinerades s'havien compromés a reservar el 0,7% del seu PIB per a l'ajuda internacional), "la justícia en el comerç" (el comerç just) i la cancel·lació del deute com a clau per a l'èxit de les propostes i metes alternatives. També comporta moviments diferents, prèviament identificats amb una identitat bastant fragmentària i polítiques específiques del problema, considerant "a una escala prèviament desconeguda" (Rikowski, 2002, pàg. 16) objectius conjunts el capitalisme global i les reunions de les institucions que el recolzen, com l'FMI, el Banc Mundial i l'OTM, invocant així "un anticapitalisme de substància real i d'escala significant". (sic.)

L'exposició anterior dels dos tipus de globalització^{iv} dins del context d'una política neoliberal predominant (una que consolida i una altra que s'enfronta al neoliberalisme) és fonamental en l'ús de Freire com a antídoto al discurs dominant actual en educació, caracteritzat per l'èmfasi en la racionalitat tècnica i potencial i que presenta aquest discurs com mancat d'alternatives.

L'antídoto de Freire

Freire rebutjà la perspectiva que les condicions del nostre temps determinaren els límits del que és possible. Freire reconegué els canvis dins del capitalisme, testimoniats durant tota la seua vida (la intensificació de la globalització i el neoliberalisme), pel que eren: manifestacions de la reorganització capitalista que s'oposava a la tendència de l'estimació de beneficis a la baixa, que es devia a les "crisis de sobreproducció" (Allman i Wallis, 1995; Foley, 1999). Entendre les fases contemporànies de desenvolupament capitalista segons el que elles representaven era un pas crucial per a Freire que evita un sentit de fatalisme i manté viu l'intent per treballar per a aconseguir un món millor conduït pel que Henry A. Giroux anomena una utopia anticipant, no sols prefigurada per la crítica del present, sinó per una política d'alternativa pedagogicocultural (Giroux, 2001). El fatalisme del neoliberalisme, reforçat per la propagació d'una "ideologia de mort ideològica" (Freire, 1998b: 14), era un tema clau en els últims escrits de Freire. Es pensava que era l'assumpte del treball que estava contemplant en el moment de la seua mort (Araujo Freire, 1997: 10). Freire bé podia haver estat a punt d'embarcar-se en una exploració de les condicions que la conjuntura històrica present, caracteritzada pel neoliberalisme, permetria per a la persecució del seu somni d'un món diferent i millor. Ves per on, no havia de ser això.

La ideologia

Els treballs respectius de Freire són inclosos en una concepció marxista de la ideologia basada en l'assumció que "Les idees imperants no són més que l'expressió ideal de les relacions materials dominants, les relacions materials dominants preses com a idees; d'ací, les relacions que fan d'una classe la dominant, per consegüent les idees

^{iv} Carlos Alberto Torres (2005) menciona altres dos tipus de globalització, la globalització de drets humans i la globalització associada a la qüestió de la seguretat com a condició prèvia de la llibertat (pàg. 205).

de la seua dominació.” (Marx i Engels, 1970a: 64) No sols fa que la classe governant produeca les idees imperants, amb respecte del seu control sobre els mitjans de producció intel·lectual (sic.), sinó que les classes dominades produeixen idees que no serveixen necessàriament als seus interessos; aquestes classes, que “no tenen mitjans de producció mental i se submergeixen en relacions de producció que elles no controlen”, tendeixen a “reproduir idees” que expressen les relacions materials dominants (Larrain, 1983: 24).

Freire veu la consciència popular com el fet de ser penetrat per la ideologia. I això és crucial per a desmantellar o llevar el vel al “sentit comú” (usat en el sentit del terme de Gramsci), pensament que es deriva del neoliberalisme. En el seu primer treball, Freire postulà l’existència de nivells diferents de consciència que van de la consciència ingènua a la crítica, i indicà una jerarquia que li exposà a l’acusació de ser elitista i d’estar tractant amb aires de superioritat a les persones ordinàries (Kane, 2001: 50). En el seu primer treball, Freire revela el poder de la ideologia que es reflecteix en el fatalisme (en aquest punt vegeu Rossatto, 2005), evident en les declaracions de llauradors que viuen en ciutats de barraques i que proporcionen en aquest punt “explicacions màgiques”, atribuint la seua pobra condició a la “voluntat de Déu” (Freire, 1970a: 163). Ara per ara, aquest fatalisme s’expressa en el cinisme respecte a les alternatives a qualsevol cosa dins de la ideologia del mercat: això es coneix sovint com la pèrdua de la utopia.

Freire proporciona una anàlisi molt profunda de la manera que els éssers humans participen en la seua pròpia opressió interioritzant la imatge del seu opressor. Com amb la complexitat de les disposicions hegemòniques, subratllades per Gramsci i detallades per una multitud d’altres que escriuen des d’una perspectiva neo-gramsciana, les persones pateixen una consciència contradictòria, sent opressors dins d’una disposició hegemònica social, i oprimits dins d’una altra. Això acaba amb la crítica ara gastada que la noció de Freire d’opressor i oprimit és tan genèrica que no té present que hom pot ser un opressor en un context i pot oprimir en un altre. La noció de l’opressor i la consciència contradictòria suggereix el contrari. Aquesta consideració corre al llarg de l’obra de Freire que s’estén des de la seua discussió primerenca de la noció de “la consciència de l’opressor” als seus escrits més tardans en múltiples i estratificades identitats (Freire, 1997), en els quals ell insisteix que la pròpia recerca de la vida i per viure críticament és equivalent a una recerca continuada de la con-

secució d'una major coherència. La consecució de la coherència, per a Freire, fa necessària l'adquisició de la pròpia consciència “de l'inacabat” d'u mateix. (Freire, 1998a: 51, 66) així com l'habilitat d'u de veure a través de la ideologia que proporciona un falsejament de les condicions econòmiques i socials existents. Això inclou la ideologia de neoliberalisme.

Els recursos alliberadors de l'esperança

Freire atorga un paper important a l'actuació en el context de l'activitat alliberadora per a la transformació social. Ell repudia explícitament les teories deterministes econòmiques evolutives de canvi social, i les considera propícies a un “fatalisme que allibera” (Freire, 1985, pàg.179), una posició a la qual s'adherí fins a la mateixa fi, declarant, en un discurs d'honoris causa pronunciat en la Claremont Graduate University en 1989, que “Quan jo pense en la història, pense en la possibilitat –que la història és el temps i l'espai de la possibilitat. A causa d'això, jo rebutge una comprensió fatalista o pessimista de la història amb una creença que el que passa és el que ha de passar”. (Freire, a *Darder*, 2002: X) La seua noció d'història com a possibilitat desafia l'així dita “tesi del fi de la història”.

L'amor

Freire estava interessat, més que res, en els aspectes cognoscitius de l'aprenentatge (*Darder*, 2002, pàg. 98). Ell considera els educadors i els aprenents com els éssers “humans integrals” (sic, pàg. 94) en un procés educatiu que té l'amor al seu centre (sic, pàg. 91). Just abans de morir manifestà:

“Jo mai podria pensar en l'educació sense l'amor i aqueix és el per què pense que sóc educador, en primer lloc perquè jo sent amor.”

La relació humanitzadora entre mestre i deixeble (el mestre–estudiant i estudiant–mestre, en els termes de Freire) és una relació caracteritzada per l'amor. És l'amor el que condueix endavant l'educador progressista inspirat en Freire a l'ensenyament i a treballar pel desmantellament d'estructures deshumanitzadores. I el procés sencer defensat per Freire és predicat en la confiança que ell tenia en els éssers humans i en el seu desig d'ajudar a crear “un món en què serà més fàcil amar” (*Freire*, 1970a: 24; vegeu *Allman i altres*, 1998: 9). Aquest concepte té fortes connotacions cristianes així com revolucionàries. En l'últim cas, la influència ben podria derivar d'Ernesto Che Guevara que, segons

Freire, “no va dubtar a reconèixer la capacitat de l’amor com una condició indispensable per als autèntics revolucionaris”. (Freire, 1970b: 45).

L’educació en el seu context més ampli

El terreny per a l’acció de l’educació és gran en la concepció de Freire. Al llarg dels seus escrits, Freire emfatitzà constantment que els educadors es comprometen amb el sistema i no l’eviten per por de la cooptació (Horton i Freire, 1990; Escobar i altres, 1994). Freire exhortà educadors i altres operadors culturals a “estar tàcticament dins i estratègicament fora del sistema”. Freire creia que el sistema no és monolític. Les disposicions hegemòniques mai estan completes i permeten espais per a “nadar contra corrent” o, per usar la frase de Gramsci, comprometre’s en “una guerra de posició. “(Freire, en Escobar, 1994: 31, 32) En la majoria del seu treball de mitjans dels vuitanta en avant, Freire esmenta el paper dels moviments socials progressistes com a vehicles importants per al canvi social, moviments que poden contribuir al que s’anomena globalització contrahegemònica, en la terminologia de Sousa, o “globalització des de baix”. Això s’aplica particularment a moviments socials que tenen un caràcter internacional. També s’aplica al tipus d’estimulants moviments socials que sorgiren a Amèrica Llatina en els últims anys de la vida de Freire (com el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) a Brasil i el Front Zapatista a Xiapas amb la seua “guerra d’internet”, enfrontant-se a la globalització hegemònica, sobretot NAFTA, i al mateix temps aprofitant-se d’alguns dels seus mitjans de comunicació com una forma de “globalització des de baix”), que tenen un fort suport internacional en altres parts del món.

El mateix Freire pertanyé a un moviment que lluita per un procés significatiu de canvi dins d’una institució important a Amèrica Llatina i més enllà, concretament el corrent radical dins de l’Església catòlica llatinoamericana. Quan fou secretari d’Educació a *São Paulo*, una posició que li va permetre a Freire abordar l’educació i el treball cultural en els seus contextos més amplis, Paulo Freire i els seus socis treballaren de valent per a reunir moviments socials i agències de l’estat (O’Cadiz i altres, 1998; O’Cadiz, 1995). Aquests esforços en nom del *Partit dos Trabalhadores* (PT) continuà sent exercit pel propi partit en altres municipis, més notablement la ciutat de Porto Alegre, en Riu Gran do Sul, on el PT havia estat, fins dates recents, en el govern des dels últims anys vuitanta, i probablement els altres municipis i estats on el partit guanyà les eleccions en la tardor de 2000. Hi havia també

grans esperances que aquests esforços es durien a terme al llarg del país sencer una vegada el líder del PT, Luiz Inacio “Lula” da Silva, guanyara les eleccions presidencials federals, encara que, potser, s’esperà massa de Lula qui, en paraules de molts simpatitzants brasilers, guanyà el govern, però no l’Estat.

Els últims anys de la vida de Freire eren temps excitants per a la societat brasilera amb l’emergència del MST, un moviment que crea connexions globals amb moviments indígenes del món sencer. El Moviment alia activisme polític i mobilització amb la important educació i el treball cultural. (vegeu cap. 4, Kane, 2001) El moviment es concep a si mateix com una “enorme escola”. (sic. 97) Com en el període que precedí a l’infame colp de 1964, el treball de Paulo Freire i el seu pensament també es deuen haver influenciat i enfortit pel moviment creixent per a la democratització de la societat brasilera. En una entrevista amb Carmel Borg i jo, Ana Maria (Nita) Araujo Freire manifesta:

“Viatjant per aquest immens Brasil nosaltres vérem i cooperàrem amb un nombre molt gran de moviments socials de diferents grandàries i natures, però que tenien (i continuen tenint) un punt comú: l’esperança en el poder de transformació de la seua gent. Ells són mestres –molts d’ells són “laics”: broadores, germanes, treballadors, pescadors, llauradors, etc. –, escampats pel país, en les faveles, campaments o cases, homes i dones amb una força de lideratge increïble, limitats a organitzacions petites i locals, però amb tal potencial latent que ens ompliren, a Paulo i a mi, amb l’esperança de millors dies per al nostre poble. Molts altres participaren d’una manera més organitzada en el MST (el *Movimento dos Sem Terra*: El Moviment de Llauradors Sense Terres), els sindicats, el CUT (*Central Única dos Trabalhadores*), i CEBs (les Comunitats de Base Cristianes). Com l’home d’esperança que ell sempre fou, Paulo sabé que ell no es quedaria sol. Milions de persones, exclosos del sistema, estan esforçant-se en aquest país, quan ells s’alliberen de l’opressió, per alliberar també els seus opressors. Paulo es morí uns dies després de l’arribada de la Marxa del MST a Brasília. En aqueix dia d’abril, estant dret en la nostra sala d’estar, veient en la televisió les multituds dels homes, dones i xiquets que entraven en la capital d’una manera tan ordenada i digna, ple d’emoció, va cridar: “Aqueix és ell, el poble brasiler, que el país ens pertany a tots nosaltres! Construïm junts un país democràtic, just i feliç!” (Nita Freire en Borg i Mayo, 2000: 109)

Freire insistí que no s'havia d'idealitzar l'educació i que els mestres havien de comprometre's en una esfera pública molt més gran (*Freire, en Shor i Freire, 1997: 37*). Aquesta ha estat una idea molt estesa entre els activistes radicals en els últims anys, en part també com resultat de la insatisfacció respecte de la política de partits. Els arguments desenvolupats en aquests cercles s'han basat sovint en un ús no gramsciano del concepte de "societat civil". En el seu últim treball, no obstant, Freire intentà explorar les connexions entre els moviments i l'estat (*Freire, 1993; O'Cadiz i altres, 1998*) i, més significativament, els moviments i el partit, una posició indubtablement influenciada pel seu paper com un dels membres fundadors del PT.

Freire defensa que el partit pel canvi, supeditat a les classes inferiors, ha de permetre's aprendre i transformar-se a través del contacte amb els moviments socials progressistes. Una condició important que Freire posa, a aquest respecte, és que el partit ha de fer això "sense intentar controlar-los". Els moviments, Freire sembla estar dient, no poden ser absorbits pels partits; si no és així aquests perden la seua identitat i renuncien a la seua manera específica d'exercir la pressió pel canvi. Paulo Freire discuteix les possibles connexions entre el partit i els moviments. La qüestió a plantejar és: Com tal aliança pot tenir una dimensió global?

Hui, si el Partit dels Treballadors s'acosta als moviments populars dels quals nasqué, sense intentar controlar-los, el partit creixerà; si rebutja els moviments populars, al meu parer, el partit es desgastarà. A més, aqueixos moviments necessiten fer la seua lluita políticament viable. (*Freire, en Escobar i altres, 1994: 40*)

Una qüestió més seria: Com les forces de globalització, a través de mitjans com ara els Programes d'Ajust Estructural, pressionarien un partit en el govern per a fer-li sobrepassar els seus límits pel que fa al pagament dels seus deutes i als retalls en les seues despeses socials, el tipus de despeses a les quals es comprometé com a resultat de les seues connexions amb els moviments socials progressistes? Fins a quin punt els governs de Lula i els altres governs d'esquerra recentment elegits en Amèrica llatina són víctimes d'aquest procés?

Freire explora les connexions entre el partit i els moviments dins del context d'una estratègia per al canvi social. En el moment en què Paulo Freire encara era viu, el PT va gaudir de fortes connexions amb el moviment del sindicat, la Comissió Pastoral de la Terra, el MST i altres moviments i exercí un paper de lideratge en forjar les aliances en-

tre el partit, l'estat i els moviments en els municipis en què estava en el poder. No obstant, aquest ja no pareix el cas. El Projecte de Pressupost Participatiu de Porto Alegre, un exercici en democràcia deliberativa i participativa, proporciona alguna indicació de la direcció que tals aliances poden prendre (Schugurensky, 2002). A més aquesta aliança ha d'assumir un caràcter internacional si ha de contribuir eficaçment a la globalització des de baix i el Fòrum Social Mundial seria un exemple perfecte d'aquest tipus d'esforç.

Praxi

La discussió ha canviat cap a una anàlisi de macronivell, com s'espera en una discussió sobre la globalització. Però el global ha d'interactuar amb el local, que inclou el tipus d'activitat de micronivell que els permet a les persones llevar el vel a la ideologia per a adquirir el tipus de coneixement polític necessari per a treballar col·lectivament i internacionalment per a la transformació social. Seria per consegüent oportú insistir en el context de micronivell de l'educació amb èmfasi en conceptes com que estan en el centre de la relació pedagògica proposta per Freire. Ell considerà la praxi com un dels conceptes claus en qüestió. La praxi es converteix en un tret constant del seu pensament i els seus escrits. Constitueix els mitjans amb què hom pot arribar a enfrontar-se a la contradicció dels oposats en la relació dialèctica de l'opressió (Allman, 1988; 1999). Constitueix els mitjans d'adquirir la distància crítica del món d'acció d'u per a comprometre's en la reflexió enfocada cap a l'acció transformadora. La relació entre acció-reflexió-acció transformadora no és seqüencial, sinó dialèctica (Allman, 1999). Freire i altres intel·lectuals amb els qui ha conversat, en "llibres dialogats", conceben moments diferents en la seua vida com a formes de praxi, d'adquirir la distància crítica del context que ells coneixen per a percebre'l en una llum més crítica. L'exili es considera per Freire i el xilé Antonio Faundez (Freire i Faundez, 1989) com una forma de praxi. La idea de distanciament crític es capta, no obstant, millor per Freire en el seu acostament pedagògic que involucra l'ús de codificacions, encara que u no hauria de fer un fetitxe d'aquest mètode' (Aronowitz, 1993), ja que és bàsicament indicatiu d'una cosa més gran, una filosofia de l'aprenentatge en què la praxi és un concepte fonamental que ha de ser "reinventat" una vegada i una altra, depenent de la situació i el context.

Autoritat i llibertat

Freire accentuà la noció de diàleg autèntic al llarg del seu treball, considerant-lo com els mitjans de reconciliar la dialèctica d'oposats que caracteritza la forma jeràrquica i preceptiva de comunicació que ell anomena "l'educació bancària". El coneixement no és quelcom posseït pel mestre i abocat en l'aprenent, que seria concebut així com un receptacle buit per a ser omplert. Aquest seria un ús estàtic de coneixement. Freire insistí en un procés dinàmic d'adquisició de coneixement basat en la curiositat epistemològica que involucra l'educador i l'educand que consideren l'objecte de coneixement com un centre de coinvestigació. Ambdós són alhora mestres i aprenents, ja que els mestres es preparen per a reaprendre que el que ells pensen ja ho saben a través de la interacció amb l'aprenent, que pot donar nova llum respecte d'això en virtut de visions que inclouen aquelles que estan condicionades pel fons cultural específic d'ell o d'ella. L'aprenent té una contribució important per a compensar la discussió. Havent dit això, Freire adverteix contra la pedagogia del *laissez faire* que, en aquest dia i època, es promouria davall l'epígraf de 'aprenent la facilitació' (sic). Aquesta és la classe de traïdoria pedagògica que provocà una contestació crítica de Paulo Freire. En un intercanvi d'opinions amb Donald P. Macedo, Freire declara categòricament que ell refuta el terme 'facilitador', encara que ell l'havia usat abans en obres com l'assaig en la Revista Educativa de Harvard sobre el procés d'alfabetització en São Tome i Príncipe i que connota tal pedagogia, subratllant el fet que ell sempre ha insistit en l'educació de natura directiva (Freire, en Shor i Freire, 1987: 103; Freire i Macedo, 1995: 394). Ell insisteix en el terme 'mestre', un que deriva l'autoritat d'un de la competència d'un en la matèria que és ensenyat, sense permetre que aquesta autoritat degeneri en l'autoritarisme (Freire i Macedo, 1995: 378): "L'autoritat és necessària per a la llibertat dels estudiants i la meua pròpia. El mestre és completament necessari. El que és roí, la qual cosa no cal, és l'autoritarisme, però no l'autoritat". (Freire, en Horton i Freire, 1990: 181; Freire, en Shor i Freire, 1997: 91)

L'èmfasi està posant-se, en aquest context, en "l'autoritat i la llibertat", la distinció proposada per Freire (vegeu Gadotti, 1996) qui defensa que una balança hauria de colpejar-se en els dos elements. En la Pedagogia de l'Esperança, Freire defensa que la "directivitat" de l'educador no ha d'interferir amb "la capacitat creadora, formuladora, investigadora de l'educand". D'altra banda, la directivitat es degene-

ra en “manipulació, en autoritarisme”(Freire, 1994: 79). Referint-se a aquest aspecte del treball de Freire, Stanley Aronowitz pega en el blanc en declarar que “... la tasca de l’educador és animar l’actuació humana, no modelar-la a la manera de Pigmalió.” (Aronowitz, 1998: 10) L’estímul de l’actuació humana és un tret important del treball de Paulo Freire.

Globalització i la consciència planetària: ecopedagogia

No cal dir-ho, Freire ha tingut els seus crítics amb el pas dels anys. Alguns han defès que la seua visió és antropocèntrica, un comentari bastant bo en el treball de Freire, sobretot el seu treball més primerenc, encara que cal dir que l’institut que ell ajudà a alçar, ara l’Institut Paulo Freire, està treballant de valent dins del context de la Carta de la Terra en l’àrea de l’ecopedagogia (Gutiérrez i Prado, 2000; Gadotti, 2005). El problema de l’ecopedagogia és fonamental per a un procés alliberador en aquesta època d’intensificació de la globalització, que es diu que té un impacte devastador en el planeta, ja que l’intent de manipulació i control de la natura continua tenint un abast global en aquests temps “cenozoics”, com oposats a “l’ecozoic”, (Vegeu Sullivan, 1999). Freire també ha estat el blanc de crítiques de feministes respecte al que bell hooks recorda com el seu “paradigma falocèntric d’alliberament” (hooks, 1993: 148) encara que hooks sempre afirmaria la validesa del treball de Freire en un procés d’alliberament, i es dedueix extensament del treball de Freire (hooks, 1989). Bastant pertinent ací és el treball de Freire sobre les subjectivitats múltiples i contradictòries (Freire, 1997). La literatura feminista és bastant instructiva en la seua exaltació dels valors com a centre de la vida com oposada als valors regits pel mercat, sent els primers el tipus de valors, adoptats també per activistes mediambientalment conscients, que permeten a les persones enfrontar-se a les forces de la globalització hegemònica amb la seua “ideologia de mercat”. Hi ha altres que troben contradiccions en l’acostament pedagògic de Freire (Coben, 1998). Naturalment, a menys que els educadors estiguen ben preparats, existeix sempre el perill de tenir una paròdia de pedagogia de Freirean (vegeu Bartlett, 2005 per a una discussió dels límits i possibilitats de pedagogia de Freirean; també vegeu Stromquist, 1997).

Globalització i migració

A pesar d’aquestes crítiques, Paulo Freire ressalta com una de les figures destacades del pensament educatiu del segle XX. Els elements

anteriors, com el diàleg autèntic, el descobriment de la ideologia, l'amor per altres éssers humans (i altres espècies en l'univers) i, jo agregaria, un concepte de coneixement que creua les fronteres (això involucra l'esforç d'u per transcendir les fronteres mentals), esdevenen crucials per a una educació alliberadora en una època caracteritzada per la intensificació de la globalització. En el IV Fòrum Paulo Freire en Porto, Portugal, jo em referí a aquests conceptes dins d'un intent per fer pensar en els pals indicadors per a una educació de multi-ciudadania crítica i alliberadora (Mayo, 2005). Després de tot, tal educació es fa importantíssima en el context d'un tret important de la intensificació de la globalització: la migració de les poblacions del sud de l'equador, víctimes d'un procés colonial eurocèntric de rapinya, al Nord. Jo vaig enfocar el Mediterrani en aquest context. En aquest i en un treball anterior (Mayo, 2004, cap. 5) explorí les possibilitats per a la reinvençió de les idees de Paulo Freire a aquest respecte. Jo vaig enfocar les nocions d'amor per a tots els éssers humans, diàleg autèntic en la comprensió de les cultures d'aquells construïts com "un altre" (que inclou el respecte pels seus sentiments religiosos i el reconeixement de la seua contribució ancestral al desenvolupament de l'així dita "civilització occidental") i l'ús de la praxi (que comporta el recurs a l'economia política) per a reflectir en el procés colonial global que ha portat a les persones a la situació d' abandonar el seu assolat país d'origen per a establir-se dins dels marges europeus del sud. Aquest procés de praxi portaria esperançadament a la solidaritat major entre les persones d'ambdós costats de l'equador que han estat relegades a una existència incerta com resultat de les polítiques neoliberals creixents. Aquests, argumentí, haurien de constituir els importants trets d'una educació crítica multiètnica i antiracista en aquests temps globalitzats intensos. És una educació que projecta la imatge de l'immigrant com 'subjecte' i no 'objecte', un ciutadà ple de sang amb subjectivitats múltiples i enriquides i no una figura deficitària madura per a missioner Eurocèntric i "la intervenció assistencial".

La conclusió: reinventant Freire

Freire ens ha proporcionat un enorme cos de literatura que conté idees que poden inspirar les persones compromeses a promoure una major justícia social en una època en què el que té relació amb la justícia social es posa en el disparador o s'evita totalment com a educació, com la salut i altres elements importants, constantment va d'un bé públic a un de consum (d'una preocupació social a una individual). Es

deixa ara a altres que fanen un ús creatiu del seu llegat teòric i biogràfic amb una perspectiva que tinga sentit dels contextos globals i locals' en els que ells actuen. I, com Freire digué, cada vegada més, han de fer això a través d'un procés de reinvençió i no de trasplantament.

Referències

- 266 | ALLMAN, P. (1988): "Freire, Gramsci and Illicap. Their Contribution to Radical Education for Socialism" en *Radical Adult Education. A Critical Reader*; edició a cura de Lovett, T.; Routledge, Londres.
- ALLMAN, P. (1999): *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*; Bergin & Garvey, Westport.
- ALLMAN, P. (2001): *Critical Education Against Global Capitalism. Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Bergin & Garvey, Westport, Connecticut i Londres.
- ALLMAN, P. i WALLIS, J. (1995): "Challenging the Postmodern Condition: Radical Adult Education for Critical Intelligence" en *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change*; edició a cura de Marjorie Mayo and Jane Thompson; NIACE, Leicester:
- ALLMAN, P. con MAYO, P., CAVANAGH, C., LEAN HENG, C., i HADDAD, S. (1998): "The creation of a world in which it will be easier to love." en *Convergence*, XXX1, 1 & 2, 9 – 16
- ARAUJO FREIRE, A. M (1997): "A bit of my Life with Paulo Freire" in *Taboo. The Journal of Culture and Education*, ll, Tardor (1997): 3-11.
- ARONOWITZ, S (1993): "Freire's Radical Democratic Humanism" en McLaren i Leonard.P (Eds.); *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge, Londres i Nova York.
- ARONOWITZ, S (1998): "Introduction" en Freire, *Pedagogy of Freedom*; Rowman & Littlefield, Lanham.
- BARTLETT, L. (2005): "Dialogue, Knowledge and Teacher-Student Relations. Freirean Pedagogy in Theory and Practice" en *Comparative Education Review*, Vol. 49, núm. 3, págs. 344-364.
- BETTO, F. i FREIRE, P. (1986): *La Scuola Chiamata Vita*; EMI, Bolo-
nia.
- BORG, C. i MAYO, P. (2000): "Reflections from a "third age" marriage: Paulo Freire's pedagogy of reason, hope and passion. An Interview with Ana Maria (Nita) Araujo Freire," in *McGill Journal of Education*, 35, núm. 2: 105-120.

- BORON, A. i TORRES, C.A. (1996): “*The Impact of Neoliberal Restructuring on Education and Poverty in Latin America*” en *Alberta Journal of Educational Research*, vol. XL11, núm. 2, págs. 102-114.
- BURBULES, N.C. i TORRES, C.A. (Eds.) (2000): *Globalization and Education: Critical Perspectives*; Routledge, Nova York i Londres.
- CASTLES, S. i WUSTENBERG, W. (1979): *The Education of the Future: An Introduction to the Theory and Practice of Socialist Education*; Pluto Londres, 1979.
- COBEN, D. (1998): *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*; Garland, Nova York.
- DALE, R. i ROBERTSON, S. (2004): “*Interview with Boaventura de Sousa Santos*” en *Globalization, Societies and Education*, vol. 2, núm. 2, págs. 147-160.
- DARDER, A. (2002): *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*; Westview Press, Boulder.
- DARDER, A. (2005): “*What is Critical pedagogy?*”; edició a cura de Hare, W. i Portelli, J.P. en *Key Questions for Educators*; Phil Books, Halifax.
- ESCOBAR, M., FERNÁNDEZ, A. L. i GUEVARA-NIEBLA, G., AMB FREIRE, P. (1994): *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of México*; SUNY Press, Albany.
- FOLEY, G. (1999): *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education*; Zed Books, Londres i Nova York.
- FREIRE, P. (1970a): *Pedagogy of the Oppressed*; The Seabury Press, Nova York. (*Pedagogia de l'oprimit*, CREC-Denes, 2006).
- FREIRE, P. (1970b): *Cultural Action for Freedom*; Harvard University Press, Massachusetts.
- FREIRE, P. (1973): *Education for Critical Consciousness*; Continuum, Nova York.
- FREIRE, P. (1978): *Pedagogy in Process. The Letters to Guinea Bissau*; Continuum, Nova York, 1978. (*Cartes a Guinea-Bissau*, CREC-Denes, Xàtiva, 2005)
- FREIRE, P. (1985): *The Politics of Education*; Bergin & Garvey, Massachusetts.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogy of the City*; Continuum, Nova York. (*L'educació a la ciutat*, CREC-Denes, Xàtiva, 2003).
- FREIRE, P. (1994) *Pedagogy of Hope*; Continuum, Nova York. (*Pedagogia de l'esperança*, CREC-Denes, Xàtiva, 2004).
- FREIRE, P. (1997): “*A Response*” in *Mentoring the Mentor, A Critical Dialogue con Paulo Freire*; edició a cura de Freire, P con Fraser,

- J.W., Macedo, D., McKinnon, T. i Stokes, W. T, Peter Lang, Nova York.
- FREIRE, P (1998a): *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*; Rowman i Littlefield, Lanham.
- FREIRE, P. (1998b): *Teachers as Cultural Workers. Letters to those who dare teach* ; Westview Press, Colorado.
- FREIRE, P. i Faundez, A. (1989): *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*; World Council of Churches, Ginebra.
- FREIRE, P. i Macedo, D. (1995) "A Dialogue: Culture, Language and Race", en *Harvard Educational Review*, 65, nº. 3: 377 – 402.
- GADOTTI, M. (1996): *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education*; SUNY Press, Albany.
- GADOTTI, M. (2005): "Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade" en *Revista Lusófona de Educação*, 6, págs. 15-29.
- GADOTTI, M., FREIRE, P. i GUIMARÃES, S. (1995): *Pedagogia: dialogo e conflitto*; edició a cura de B.Bellanova, B. i Telleri; E; Società Editrice Internazionale, Torí.
- GELPI, E. (2002): *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto político*; Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA, Milà.
- GIROUX, H. (2001): *Public Spaces/Private Lives. Beyond the culture of Cynicism*; Rowman & Littlefield, Lanham.
- GIROUX, H.A. (2004): *The Terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*; Co., Paradigm Publishers, Boulder.
- GUTIERREZ, F i PRADO, C. (2000): *Ecopedagogia e Cittadinanza Planetaria*; E.M.I, Bolonya.
- HOOKS, b (1989): *Taking Back. Thinking Feminist, Thinking Black*; Between the lines, Toronto.
- HOOKS, b (1993) hooks, b. (1993): bell hooks Speaking about Paulo Freire. The Man, His Works; en *Paulo Freire. A Critical Encounter*, (pág.146-154) edició a cura de McLaren, P. i P. Leonard; Routledge, Nova York i Londres.
- HORTON, M. i FREIRE, P. (1990) *We make the road by walking. Conversations on education and social change*; Temple University Press, Philadelphia.
- KANE, L. (2001): *Popular Education and Social Change in Latin America*; Latin American Bureau, Londres.
- LARRAIN, J. (1983): *Marxism and Ideology* ; Humanities Press, New Jersey.
- LEDWITH, M. (2005): *Community Development. A Critical Approach*; BASW/Policy Press, Bristol.

- MARSHALL, J. (1997): "Globalisation from Below. The Trade Union Connections" en *Globalization, Adult Education and Training. Impact and Issues*, edició a cura de Walters, S.; Zed Books, Londres i Nova York; NIACE Leicester.
- MARX, K. i ENGELS, F. (1970): *The German Ideology*; ed. C. J. Arthur, Lawrence i Wishart, Londres.
- MCGINN, N.F. (1996): "Education, democratisation and globalisation: a challenge for comparative education" en *Comparative Education Review*, vol. 40, núm. 4, págs. 341-357.
- MCGINN, N.F. (1997): "The Impact of Globalization on National Educational Systems" en *Prospects*, Vol. XXVII, núm. 1, págs. 41-54.
- MAYO, P. (2004): *Liberating Praxis. Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*; Praeger, Westport.
- MAYO, P. (2005): "Educação Crítica e Desenvolvimento de uma Cidadania Multi-Étnica. Uma perspectiva a partir do Sul da Europa" en *Revista Lusófona de Educação*, 6 (en premsa).
- MULENGA, D. (1996): "The Impact of Economic Crisis and Structural Adjustment on Education and Training in Africa"; en la 37th Annual Adult Education Research Conference Proceedings, edició a cura de Reno, H. i Witte, M., University of South Florida, Tampa.
- O'CADIZ, M., WONG, P. L., y TORRES, C.A. (1998): *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*; Westview Press; Boulder.
- O'CADIZ, M. (1995): "Social Movements and Literacy Training in Brazil: A Narrative" en *Education and Social Change in Latin America*; Torres, C. A., James Nicholas Publishers, Melbourne.
- OLSEN, M. (2004): 'Neoliberalism, globalization, democracy: challenges for education' en *Globalization, Societies and Education*, Vol. 2, núm. 2, pág. 231-276.
- PANNU, R.S. (1996): "Neoliberal project of Globalization: Prospects for Democratisation of Education" en *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XL11, nº 2, pág. 87-101.
- RIKOWSKI, G (2002): *The Battle in Seattle. Its Significance for Education*; Tufnell Press, Londres.
- ROSSATTO, C A. (2005): *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. From Blind to Transformative Optimism*; Rowman & Littlefield, Lanham.
- SCHUGURENSKY, D (2002): "Transformative Learning and Transformative Politics. The Pedagogical Dimension of Participatory

Democracy and Social Action”; en *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*, edició a cura de O’Sullivan, E., Morrell, A. i O’Connor, M; Palgrave, Nova York, 2002

ROSSATTO, C A. (2005): *Engaging Paulo Freire’s Pedagogy of Possibility. From Blind to Transformative Optimism*; Rowman & Littlefield, Lanham.

270 | SHOR, I. i FREIRE, P. (1987): *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*; Bergin i Garvey, Massachusetts.

STROMQUIST, N. (1997): *Literacy for Citizenship; Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*; SUNY Press, Albany.

L'ofici d'ensenyar: inèdit viable, pedagogia i condició humana*

Juan Miguel Batalloso Navas¹

Pilar en la memòria

«Quan s'ha perdut el sentit de la necessitat de les relacions, guanyen els valors guerrers, els simbolismes destructius, les lògiques instrumentals i de poder; comença un procés d'anonimat i de banalització, i tot es deteriora en un espai de temps molt breu...»

Alessandra de Perini

Aquell curs escolar de 1970 a l'Escola Normal «Nebrija» de Sevilla acabava de començar. En l'enrenou dels primers dies, un reduït grup d'alumnes de segon any, ens havíem quedat desafiadors i sorollosos en la porta de l'aula esperant la nova professora, mentre que la resta feia ja estona que romania en l'interior.

Amb pas ferm i des del fons del passadís ens va fer senyals amb la mà perquè entràrem, però nosaltres seguirem amb la nostra desafidora actitud intentant fer-nos visibles i afirmant l'adolescent i el no menys ridícul desig de mostrar-nos poderosos. Ella amb un lleu i tendre somriure que mai no oblidaré, ens saludà com si res haguera succeït i amb una veu càlida i xiuxiuejant gairebé ens va suplicar que l'acompanyàrem i li duguérem la seua pesada cartera. Sense adonar-nos, entràrem a classe moguts per una força misteriosa i creadora d'expectatives que miraculosament, en molt poc de temps, ens havia fet canviar de conducta sense amonestar-nos ni demanar-nos res.

La seua xicoteta figura tota vestida de negre i amb unes grans ulleres fosques que feien inaccessible els seus ulls, mai no impediren que la seua mirada i la seua humil expressió ens permeteren d'entendre llenguatges que no podien expressar-se en el programa oficial de l'assignatura. Per això, a

* Traducció: M. T. Reus i E. Marco.

¹ Mestre d'Educació Primària. Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació. Orientador escolar i formador de professors. Col·laborador de la revista DIÀLOGOS. Membre de l'Institut Paulo Freire d'Espanya i específicament de la seua secretaria tècnica. Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Sevilla (Andalucia-ESPANYA).

mesura que avançava el curs i gràcies a les senzilles i afectuoses paraules que dirigiria a cadascun de nosaltres, vaig anar adquirint amb ella una especial complicitat que va fer que m'adonara per mi mateix, de quan una conversa, un text, un tema o un concepte es podia considerar plaent i ben elaborat. O de com en la base de qualsevol adquisició intel·lectual hi havia sempre alguna cosa més que la mera observació analítica i *racionalitzant*.

Curiosament i mentre el corpulent i autoritari director d'aquella Escola Normal diàriament protestava per les coses més insignificants, que per a ell eren intolerables faltes de respecte, a Pilar², la meua professora de Didàctica, mai no la vam escoltar dir res sobre els comentaris i bromes que els alumnes feiem de la seua figura. Fins i tot, ara, després de quasi quaranta anys d'aquell bell i educatiu curs de Didàctica General, pense que l'actitud de Pilar era tota una elaborada estratègia per a seduir-nos i fer-nos agradable l'aprenentatge de l'ofici d'ensenyar, arriscant, fins i tot, la seua imatge enfront dels alumnes.

La nostra primera sorpresa va ser la seua manera de presentar-se i plantejar-nos l'assignatura. Ens va dir simplement el seu nom i a continuació ens va traslladar a l'aula en la qual sempre hi seríem. La meua sorpresa va ser doble, perquè d'una banda era la primera vegada que una professora ens demanava que la tractàrem com una companya més de curs i d'altra, perquè aquella aula, no era una classe normal amb taules i cadires individuals ordenades en fileres, semblava més aviat la sala de lectura d'una biblioteca o el relaxat saló de la cafeteria de l'Escola. Distribuïdes per la classe, hi havia sis o set grans taules amb diverses cadires al voltant, i a les parets, dues grans prestatgeries, que encara que al principi eren quasi buides, en molt poc de temps es van anar omplint de llibres i treballs que nosaltres realitzàvem.

² Pilar Vázquez Labourdette, fou Llicenciada en Pedagogia i professora de l'Escola Normal «Nebrija» de Sevilla (Espanya) i posteriorment de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Amb una profunda formació en l'àmbit de l'Autogestió Pedagògica, la Pedagogia Institucional, l'Organització Escolar i la Didàctica General, formació que en gran part va obtenir durant la seua estada a París el 1968, va dedicar tota la seua vida a la formació del professorat. Mai no es va doblegar a les exigències burocràtiques del món acadèmic, cosa que li produí molts disgustos i dificultats. Va defensar permanentment amb la seua pràctica dins i fora de l'aula, el protagonisme dels alumnes, l'ensenyament actiu, la unitat de l'ensenyament i l'aprenentatge i el compromís personal amb l'educació com a necessitat bàsica per a la construcció d'una societat més lliure, justa i humana. Atès que no va dedicar la seua vida al *carrerisme*, ni a la meritocràcia, ni a la conquesta del poder, va passar sempre desapercebuda, per això, desitge fer palès ací i ara, encara que de forma pòstuma ja que fa molts anys que ens va abandonar, la meua sincera admiració i agraïment pel seu treball i el de totes aquelles professores, que van lliurar el millor de les seues vides per una educació al servei de necessitats autènticament humanes.

Que jo recorde, mai no vaig escoltar-li una dissertació o explicació magistral que durara més de deu o quinze minuts o que no estiguera precedida d'una petició expressa dels alumnes, però puc testificar igualment, que el que a ella realment li agradava era dirigir-se a cadascun de nosaltres en particular i tractar d'ajudar-nos perquè amb els nostres recursos elaboràrem el tema d'estudi. Sense noves tecnologies i sense quasi mitjans materials, puc assegurar que totes i tots els qui allí estàvem, érem realment els constructors del nostre propi coneixement i Pilar no solament va ser la nostra mediadora i la nostra mestra, sinó sobretot, per a alguns com jo, la plataforma en la qual recolzar-se per a desenvolupar-nos plenament com a persones i aprendre de la pròpia pràctica.

El nostre treball era relativament senzill. Pilar ens havia estructurat el curs en vuit o nou unitats, que coincidien amb cadascun dels mesos de l'any escolar. Per cada unitat ens proposava llegir una sèrie de textos i fer unes activitats individuals i en xicotets grups, preceptives algunes i lliures la majoria, activitats que ens permetien d'analitzar amb detall les idees fonamentals de cada text, de les quals havíem de realitzar la crítica i deduir les aplicacions pràctiques. El treball de Pilar, a més de la preparació i del disseny de les unitats, consistia a observar el nostre treball i atendre les peticions individuals que nosaltres li feiem, o bé aclarir col·lectivament alguna qüestió que s'havia repetit en la resta dels grups. Al final de la setmana utilitzàvem mitja jornada per a la «Posada en comú» en la qual cadascun dels grups d'alumnes explicava als altres no solament el que havia après i els dubtes que havia tingut al llarg de la setmana, sinó també les queixes, reclamacions i errades que s'havien produït, especialment les relacionades amb la nostra pròpia conducta i per descomptat amb la de la professora.

No hi havia res que li agradara més a Pilar que les posades en comú, sobretot quan discutíem i analitzàvem la nostra conducta individual, com a xicotet grup i com a gran grup. Encara que al principi moltes vegades la vaig veure massa callada i pesarosa per l'actitud passiva i obediència de la majoria dels alumnes, a mesura que avançà el curs vaig poder comprovar que expressava més obertament les seues emocions i açò a pesar que tenia molt assumit el seu paper no-directiu. Ella observava sempre sense interpretar i al final tractava de respondre'ns els fets succeïts amb els mots més descriptius. D'aquesta manera vam ser capaços d'allunyar-nos i descobrir les causes dels nostres errors ja foren d'estudi o de conducta. Era tan pacient i humil que de vegades

m'exasperava la seua manera de suportar les crítiques i provocacions que alguns de nosaltres li llançàvem. Ara sé que aquella conducta de Pilar era tot un afectuós i tendre repertori d'estímuls perquè assumírem el protagonisme i les regnes de les nostres decisions individuals i grupals, repertori, aquest, que estava fonamentat en un coneixement exhaustiu i pràctic de variades tècniques de dinàmica de grup.

A aquella manera de treballar amb autonomia i llibertat, en la qual un jove amb dinou o vint anys se sentia plenament protagonista del seu aprenentatge alhora que aprenia a llegir, a estudiar, a dialogar, a expressar-se, a parlar, a comprometre's en grup, a criticar i a analitzar la realitat i la pràctica escolar, a debatre sobre temes socials i educatius d'actualitat, a madurar com a persona, la van etiquetar com a Educació Personalitzada. La van bandejar per a substituir-la per la tradicional explicació del professor, la presa d'apunts i l'examen, per això quan quasi deu anys més tard vaig trobar de nou Pilar en la Facultat de Ciències de l'Educació em va dir que amb el que havíem après en aquell curs de 1970/71, no era necessari que assistira a cap de les classes que s'impartien en aquell moment a la Facultat, ja que les exigències acadèmiques podia fàcilment satisfer-les pel meu compte sense necessitat d'escoltar discursos sobre lectures que jo podia fer per mi mateix.

Al llarg de trenta-cinc anys, he tingut l'oportunitat de comprovar, com la immensa majoria de les aules de les nostres escoles, instituts i de les actuals «Facultats de Ciències de l'Educació» s'han convertit en espais morts en els quals no és possible el moviment, la comunicació, la lectura, el treball personal i en grup, ni tampoc les assemblees de classe ni les posades en comú que jo, afortunadament, vaig tenir l'oportunitat de viure. Ara que he verificat com la meua filla ha estat formada com a professora a base de discursos i com l'alumnat es dedica generalment a desenvolupar estratègies de supervivència fent el mínim per a satisfer la demanda de l'examen, i ara que també he constatat com la maquinària acadèmica i burocràtica ha anat laminant, marginant i fent patir el professorat més creatiu i compromès, llavors és quan m'he adonat realment de l'extraordinari valor educatiu i personal que va tenir el treball de Pilar i el d'altres professores i professors, que com ella, van lliurar el millor de les seues vides a uns desorientats adolescents que, procedents de les classes populars, acudien a les Escoles Normals buscant alguns, la realització d'un desig, i d'altres, una taula de salvació per a obrir-se pas davant la impossibilitat material de realitzar altres estudis.

Van ser aquelles professores i professors de finals de la dècada dels seixanta i principis dels setanta del segle passat, les que van engegar, tal vegada sense ser plenament conscients d'això, processos de desenvolupament personal i de construcció social que es van concretar en molts de nosaltres en compromisos professionals i socials fortament carregats de continguts democràtics. Vist des d'avui, quan el mercat, el patriarcat, la tecnocràcia i la burocràcia han fet de la formació del professorat una ridícula pantomima dirigida a subministrar informacions que res no aporten a la satisfacció de les necessitats educatives actuals, aquell extraordinari i entusiasmat esforç de professores i professors com Pilar, no solament segueix sent un model educatiu vàlid, sinó que a més, atés els processos biogràfics, relacionals i socials que van desencadenar, poden avui servir-nos, mitjançant la seua re-creació i re-construcció, fins i tot per a dissenyar nous paradigmes educatius.

Treball individual i elaboració col·lectiva; reflexió personal i dial·leg obert; compromís personal i vinculació grupal; crítica i autocrítica; estudi rigorós i investigació interdisciplinària; assemblees, posades en comú, treball en equip i reunions de tot tipus. Un esforç continuat mogut per unes profundes conviccions democràtiques i per una apassionada dedicació al plaer de les trobades, a l'aprenentatge dial·gic, al delit de l'expressió oberta de les emocions i, sempre, amb una aposta pels nous camins i les estratègies en les quals poguérem ser millors persones i tot això en temps difícils de dictadura i escassetat, quan ni tan sols existien llibertats democràtiques, ni noves tecnologies de la informació.

Van ser tantes i tan belles les lliçons que ens va regalar Pilar, aquella humil i sàvia professora que sempre es va negar a adaptar-se a les exigències de les burocràcies acadèmiques, que avui, ni amb tota la literatura pedagògica de què disposem ni amb tots els mitjans tècnics al nostre abast, crec sincerament que la formació que els de la meua generació vam tenir la sort de rebre en aquella Escola Normal de professores com Pilar, seria realment insuperable.

Fragments d'una història personal

«La identitat magisterial —com un gremi, com una professionalitat o com una militància— va a la deriva i en recerca de subjectes que seguísquen avançant. Cap d'aquestes tres síntesis d'identitat semblen tenir una feliç vigència o una impactant realització en aquests dies de crisi educativa. (...)

L'escola té sentit si en els seus processos quotidians recompon els teixits socials trencats pels processos de l'ordre capitalista, si l'escola aconsegueix «articular tot un camp de desitjos, aspiracions i interessos», açò és, si recobra la seua dimensió d'empresa humana i humanitzant».

Susan Street

Al final de la dècada dels seixanta, molts adolescents de la meua generació vam tenir la sort d'assistir al que segons el parer de nombrosos estudiosos va constituir un dels períodes de major creativitat i esperança social de tot el segle XX. Eren els anys de la cultura juvenil en els quals el canvi social s'identificava amb el que feien i amb el que deien els joves i la joventut; no era una etapa de transició per al futur, perquè el futur es volia presentar de manera immediata. No calia esperar el demà per a materialitzar el canvi social i aquest canvi no havia de ser només social, sinó que havia d'afectar també a la vida quotidiana. Es tractava d'una nova tendència sociocultural que advocava pel compromís social, la transformació de la societat i el canvi de la vida quotidiana a partir d'un model no autoritari, innovador i utòpic, que començà a esquerdissar-se en tot el món a partir de la dècada dels setanta, encara que a Espanya aquesta desfeta es retardà alguns anys.

Una nova esperança de canvi recorria el món: l'impacte de la revolució cubana; la figura del Ché Guevara, heroi i místic de la revolució dels pobres que paga amb la seua vida la seua aposta radical; Martín Luther King, Premi Nobel de la Pau i pare de la lluita no violenta contra la discriminació racial, i també, curiosament un personatge eclesiàstic com Joan XXIII, que amb la seua atractiva personalitat i la seua figura de bondat i senzillesa va saber engegar un dels esdeveniments que més han influït en la cultura de canvi de l'època: el Concili Vaticà II.

En aquest marc, moltes i molts adolescents de la meua generació intentàrem dissenyar un projecte personal i professional fortament lligat a motivacions de caràcter social i religiós. Les xiques i els xics del meu context vam ser formats en l'anàlisi social, la reflexió, el diàleg, la responsabilitat i en aquell clàssic «Veure, jutjar i actuar», però sempre al costat dels moviments juvenils i fora de les escoles nacionalcatolícistes del règim franquista. Era un escenari en el qual molts de nosaltres triàriem finalment estudis amb una important càrrega d'idealisme i altruisme, com podien ser els de Medicina, Infermeria o Magisteri, motivats inconscientment, no sé si per visions idealitzades fortament

impregnada d'una nova fe religiosa o per una especial sensibilitat social lligada a una necessitat imperiosa de llibertat.

Així va començar per a mi l'aventura de fer-me «mestre d'escola», una professió que a Espanya va ser terrible i criminalment delmada després de la Guerra (In)Civil i absolutament controlada ideològicament pel règim franquista i l'Església Catòlica, institució que va gaudir de nombroses facilitats per a imposar i estendre la seua influència en tots els centres educatius del país. Es tractava doncs d'una societat antide-mocràtica que estava sotmesa a una brutal repressió en tots els aspectes i en la qual es restaurà el dogma que el magisteri, l'autèntic «Magisteri», era el que es basava en la fe catòlica i específicament en la «Doctrina de l'Església», dogma que actualment adquireix noves visions davant la inexorable caiguda de l'imperialisme ideològic d'una antidemocràtica i patriarcal institució, però que no obstant això va permetre de dissenyar un horitzó utòpic que per a molts mestres d'escola de la meua generació va constituir la primera referència de la nostra funció social: la del professor com a missioner.

La introjecció mítica d'elements de caràcter religiós i heroic, associada a unes condicions materials i socials de pobresa i submissió, va configurar un model de professor sacrificat, abnegat, disposat a donar-ho tot per l'ensenyament, preparat per a suportar qualsevol càrrega o dificultat i convençut que al marge de qualsevol contingència, ha de complir «una missió» per a la qual té una especial vocació, vocació que és considerada com una «crida» sagrada i transcendental que està més enllà de qualsevol contingència. No importava que fóra veritat la dita que «*té més fam que un mestre d'escola*» perquè si l'alta missió del mestre estava fonamentada en veritats revelades, la satisfacció espiritual que proporcionava, cobria sobradament qualsevol pecaminosa i inferior necessitat corporal.

En aquest escenari i com a conseqüència entre altres factors, de l'emergència de nous moviments socials de caràcter democràtic, reivindicatiu i popular, és quan comencen a aparèixer a Espanya noves visions i esperances educatives com l'Educació Alliberadora de Paulo Freire o l'Educació Personalitzada i Comunitària de Pierre Faure, pedagogies que encara que amb formulacions i desenvolupaments diferents, curiosament beuen de les mateixes fonts: el Personalisme d'Emmanuel Mounier i els principis educatius de l'Escola Nova.

Concretament és el 1967 quan naix a Espanya el nou Pla d'Estudis de Magisteri que tracta de respondre a les noves necessitats econò-

miques i socials, multiplica el nombre de matèries didàctiques d'estudi, eleva el nivell acadèmic d'ingrés i introdueix un curs escolar complet de Pràctiques d'Ensenyament remunerades, canvis que, paradoxalment, estaven inspirats en el Pla Professional de la II República. D'aquesta manera, el perfil de «missioner» ideològicament basat en el tradicional «Magisteri» de l'Església Catòlica i políticament establert com l'únic possible, és substituït a poc a poc per una nova modalitat de rol magisterial, però ara ja de caràcter laic i tècnicament millor qualificat, el representat per la figura del militant pedagògic, que en el seu esdevenir es transforma també en militant social, polític i sindical.

Aquest canvi tan radical en el perfil professional de l'ofici d'ensenyar, encara que en aparença es va manifestar diametralment oposat, ja que va suposar canvis radicals de visió i d'estratègies pedagògiques, així com també una estreta i avantguardista relació amb les necessitats socials i polítiques del moment, en el fons, i una vegada que el temps ens ha permès de reflexionar amb major serenitat, guardava amb el missioner del magisteri catòlic importants similituds, encara que ara amb un enfocament diferent.

Mentre que el missioner religiós percebia la seua alta missió com l'exigència natural d'una veritat revelada que sacrificadament calia oferir de manera assistencial a tots els necessitats, el missioner polític concep igualment el seu treball com una missió derivada també de dogmes i veritats absolutes, que encara que ara no procedien dels espais celestials, es fonamentaven en la creença d'allò inexorable i científic; l'adveniment d'una nova societat. Ambdues modalitats de missió, encara que s'expressaven i es manifestaven com a oposades, compartien paradoxalment dogmatisme, autoritarisme, burocràcia, bel·licisme, competitivitat, masclisme, i un heroisme masoquista, que carregat d'un voluntarisme idealista creà, a l'últim, el brou de cultiu necessari per al sofriment psicològic i moral de moltes professores i professors, que terriblement desencantats, adoptarien finalment diverses estratègies de supervivència, que oscil·laven entre la «fugida del clarió» o l'adaptació passiva i resignada a la rutina del funcionari docent.

És precisament en aquest punt, avui que tenim la possibilitat de llegir l'últim Freire de «*Pedagogia de l'Autonomia*», quan puc entendre més profundament aquella original reflexió de la «*Pedagogia de l'Oprimits*»: «... Els oprimits que interioritzen l'«ombra» dels opressors segueixen les seues pautes, tenen por a la llibertat (...) En la seua alienació, volen a tot preu assemblar-se a l'opressor, imitar-lo, seguir-lo. Açò es verifica, so-

bretot, en els oprimits de les classes mitjanes, l'anhel de les quals és arribar a ser com l'"home il·lustre" de l'anomenada "classe superior"...» (FREIRE, P.; 1975: 43 i 63)

Des de la serenitat que aporta la perspectiva temporal, no hi ha cap dubte que aquell nou perfil del mestre com a missioner pedagògic i polític, encara que mai no va arribar a ser majoritari en el cos social del professorat, sí va tenir una gran influència tant en la consecució de les llibertats democràtiques, en la creació dels sindicats de l'ensenyament, i també en l'impuls de les noves corrents i metodologies pedagògiques, impuls que es va fer ben palès en la dècada dels setanta mitjançant la realització de nombroses experiències i jornades d'innovació educativa i formació del professorat.

A mesura que els canvis s'institucionalitzaren es produí l'emergència d'un nou model de professor en el qual el caràcter missioner de la seua funció va desapareixent en favor d'una visió més proletària i integrada en el conjunt del moviment obrer: el treballador de l'ensenyament.

En aquest perfil el professorat es manifesta com un treballador més de la classe obrera que com la resta, està sotmès a la mecànica d'un sistema d'explotació que s'apropia de la seua plusvàlua i el deshumanitza en la seua funció assignant-li el paper d'agent d'una institució que actua com aparell ideològic de l'Estat. Conseqüentment, el problema principal ja no estarà a l'aula, l'espai humà on es desenvolupa la missió evangelitzadora d'un altre signe, sinó que estarà al centre, el lloc on es desenvolupa en sindicalisme, el debat ideològic i polític, i també en el carrer, l'escenari on es prova l'acció i la capacitat de generar mobilitzacions dirigides a millorar les condicions laborals i socials de l'exercici de la professió. Així, i al compàs d'una forta sensibilitat social entorn dels temes educatius, naixen amb gran força en la segona meitat de la dècada dels setanta el que avui coneixem com a sindicats de l'ensenyament, que al principi es manifesten amb una voluntat assembleària i unitària, però que posteriorment alguns desemboquen en sindicats autònoms i independents, i d'altres, formen part de centrals sindicals.

En aquest nou rol de l'ofici d'ensenyar, a mesura que els sindicats es burocratitzen, els docents abandonen progressivament aqueix espai col·lectiu, de trobada i de debat, de convivència i de decisió que representava el Centre i així s'arriba a la situació actual, en la qual, la desvinculació de l'organització escolar és una de les característiques més significatives i preocupants.

Sota la primacia de l'individualisme i de les cultures disciplinàries gremialitzades, el professorat s'allibera d'una gran part de la seua responsabilitat personal en l'exercici de la seua funció, ja que el veritable responsable que les coses marxen malament en l'aula i en l'Escola són el govern de torn, la patronal de l'ensenyament, la delegació provincial del ministeri o la direcció del centre, instàncies que no garantitzen cap de les condicions mínimes exigibles per a la tasca docent i que, per tant, impediran que el treball del professor en aula no pugua desenvolupar-se.

M'atreviria a dir, sense negar òbviament els importantíssims avanços aconseguits en els salaris i les condicions de treball, que com a conseqüència d'un accent desmesurat en les reivindicacions purament materials i laborals, i també l'insuficient desenvolupament dels moviments socials i professionals de caràcter educatiu, el professorat va contribuir d'una banda, a crear una casta docent especialitzada en tasques sindicals que acabarà perdent el contacte i l'interés pel món real i la vida quotidiana de l'Escola i, d'una altra, a un cert abandonament de la responsabilitat personal per a enfrontar-se a les necessitats educatives concretes de cada centre i cada aula en particular. Açò, unit també a la confusió entre Escola Pública i Escola Estatal, contribuirà a la reaparició amb més força del clàssic rol del professor com a «funcionari públic».

Per al canvi polític iniciat a partir dels anys vuitanta, aquelles velles concepcions assembleïstes i unitàries de l'ensenyament que van conduir la formulació d'una nova visió dels docents com a treballadors i militants pedagògics, eren un entrebanc i necessitaven ser substituïdes per altres visions més realistes, europees i institucionalitzades. Era necessari, per tant, ordenar i elaborar, amb precisió i sense concessions a vel·leïtats de democràcia directa, tot un seguit de lleis i normes que donaren estabilitat a un sistema educatiu que fóra capaç de respondre al nou règim polític i constitucional.

El canvi educatiu, que en pocs anys havia passat de l'aula, al Centre, al carrer i d'aquest a les cúpules sindicals, s'instal·là, a l'últim, en les administracions i en les més diverses oficines de gestió, en les quals curiosament es trobarien finalment, molts d'aquells vells missioners polítics de l'educació, que després de separar-se definitivament ja de la vida diària de les aules i de convertir-se en especialistes sindicals, finalitzaran els seus itineraris personals exercint com a professionals de la política o de la gestió.

És en aquest escenari on es revitalitza la figura del funcionari docent, un personatge que ja no se sembla res als anteriors perquè la seua tasca consisteix senzillament a aplicar amb eficàcia les competències legalment establides i específicament reglamentades en un sens fi de normatives, que en consolidar-se l'Estat de les Autonomies es convertiran en un autèntic laberint administratiu.

L'ofici d'ensenyar, aqueixa complexa i humana tasca d'ajudar a un altre a aprendre i a desenvolupar-se plenament com a persona, finalment serà substituïda per l'aplicació de normes i reglaments que combinats amb un discurs tecnocràtic legitimador, possibilitaran una consolidada estructura burocràtica que permetrà de fer funcionar un sistema, que encara que no se sàpia on va, ni com taponarà les nombroses vies d'aigua que se li obrin pertot arreu, almenys es creu que contribueix a no incrementar els problemes socials existents.

Paradoxalment el canvi propiciat pels qui s'esforçaven a unir la millora de les condicions laborals i socials del professorat amb la millora i el dinamisme pedagògic en la vida quotidiana de les aules, desembocaria en la clàssica figura rutinària i immobiliària del professor: la del funcionari docent especialitzat.

El funcionari docent especialitzat és un model de rol docent amb el qual no solament es perd la necessària unitat dels processos educatius i la indispensable referència personal que l'alumnat necessita, sinó que a més s'amplia la divisió entre el professorat, com a conseqüència de la divisió gremial propiciada per l'especialització disciplinar. I ací és on apareix una de les grans contradiccions dels actuals sistemes educatius burocratitzats: de la creença que s'incrementarà la qualitat de l'ensenyament amb l'aparició de l'especialització docent. En la pràctica sorgeixen quatre greus i nous problemes:

1. Desorientació educativa de l'alumnat perquè no existeix una figura o una persona que assumisca la funció d'articular els aprenentatges, de donar unitat al procés educatiu o simplement de constituir-se en un referent perquè l'alumne pugua ser ajudat i estimulat en el seu desenvolupament personal. Encara que s'intente resoldre aquest problema revitalitzant la figura del tutor o amb l'ajuda dels departaments d'orientació, els seus efectes seran únicament paliatius, perquè l'alumne seguirà vivint en la confusió de la discrepància de professors diferents que competeixen entre si per fer valdre la importància de la seua especialitat.

2. Divisió i incomunicació del professorat: l'especialització organitza l'educació i segrega als professors en castes burocràtiques. En el seu afany per autoconstituir-se en dipositàries d'un suposat coneixement científic, les corporacions o gremis de l'especialitat docent s'atribueixen prerrogatives exclusives que impossibiliten la comunicació i la col·laboració en la tasca comuna d'educar, situació que paradoxalment també afecta a la nova casta educativa dels especialistes en psicopedagogia, els nous experts encarregats de resoldre els problemes educatius, com si aquests pogueren resoldre's al marge de les condicions contextuais dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
3. Pèrdua de responsabilitat professional. Si aprenentatge i formació, ensenyament i educació estan en mans de funcionaris docents especialitzats i són ells i únicament ells els qui poden exercir aquesta activitat, la responsabilitat d'ajudar a cada persona en allò que desenvolupa es difumina en el ventall d'especialitats. Qualsevol problema o dificultat, serà sempre reduït a la responsabilitat de l'especialista, que per la seua pròpia naturalesa sempre serà mínima: com més especialització, menys responsabilitat.
4. Desvinculació organitzativa. L'especialització docent quendivideix el professorat en compartiments estancs i augmenta l'aïllament i la incomunicació amb els qui no són de l'especialitat, propícia i estimula la desvinculació dels contextos organitzatius i socials. Els problemes no es contempen globalment ni des de la perspectiva d'un «Centre Educatiu», ni des de l'òptica social o política, sinó només des de la reduïda visió de l'especialitat, la qual cosa fa que davant les dificultats quotidianes o els problemes col·lectius del Centre, el professorat tendisca a desentendre's, ja que aquests són competència dels especialistes en l'organització escolar com ara els caps d'estudis, directors, etc.

Del professor com a funcionari especialitzat o buròcrata, sorgirà un treballador l'horitzó laboral del qual està marcat per l'exigència de rutines i la necessitat d'escapatòria. D'una banda, exigeix que la seua funció estiga escrupolosament regulada i precisada per normatives, perquè fonamentalment li espanta l'ambigüïtat, la incertesa i prefereix la seguretat que proporcionen les normes concretes en compte del risc que suposa prendre decisions autònomes. El buròcrata és qui efectivament té por a la llibertat i prefereix consumir proposicions elaborades

per uns altres sent incapaç d'anar més enllà dels termes explicitats per les normes i reglaments, per això quan se li presenta una situació o un problema nou, exculpa la seua incompetència reclamant noves normes que contemplen les noves situacions. No obstant això, curiosament, quan les noves normatives apareixen i tracten de respondre a les disfuncions del sistema, el buròcrata s'exalta si qüestionen els seus suposats drets consuetudinaris adquirits per la rutina i per la indolència secular i institucionalitzada. En qualsevol cas, sempre prefereix delegar la seua autonomia i el seu poder de decisió en mans de les instàncies superiors, la qual cosa no deixa de ser una forma d'evasió de la seua responsabilitat professional.

El professor buròcrata reprèn alhora alguns elements dels diferents models de rol per a justificar la seua passivitat i les seues estratègies de fugida. Així és com en el fons es nodreix d'una moral heterònoma i d'una concepció aristocràtica de la seua funció, una de les seues fonts de motivació fonamentals són les prerrogatives i privilegis que al llarg del temps ha adquirit, bé per les millores que legalment s'han introduït, o bé pels beneficis que la rutina i el «laissez faire» han permès. Per això, quan vol alliberar-se d'algun tipus de responsabilitat extra, que entre en contradicció amb les pràctiques rutinàries establides, es disfressa de treballador de l'ensenyament o d'exemplar missioner segons convinga, amb la finalitat de garantir la seua fugida i exculpació. Aquest és el cas per exemple, dels extraordinaris conflictes que a principis de cada curs es produeixen en la major part dels nostres centres educatius, conflictes que giren entorn dels horaris i els anomenats «buits» entre hores lectives, o els dies anuals de lliure disposició.

Actualment, en el nostre context, el rol dominant en l'exercici de l'ofici d'ensenyar és el que representa el model del professor funcionari especialitzat o buròcrata, un model que xoca frontalment amb la suposada eficàcia tècnica que pretén aconseguir, en tant que es fonamenta en la negació de l'autonomia i en la desconfiança, ja que gestors de l'administració educativa no deixen que cap cosa s'escape a la regulació normativa, que promou en conseqüència la desprofesionalització.

Com a resposta al model burocràtic s'ha obert pas un nou perfil de l'ofici d'ensenyar, que considera el professor com a professional, un model que intenta assimilar el docent a les funcions del clàssic professional independent que gaudeix de tot un seguit de prerrogatives lligades a la col·legialitat, la independència, la defensa contra l'intrusisme, l'autonomia i la formació permanent, entre d'altres.

El «professional de l'ensenyament» intenta d'una banda donar resposta al progressiu descrèdit social que la funció docent pateix en els últims anys i, d'altra, enfrontar-se a la desprofessionalització institucionalitzada promoguda per l'administració educativa, alhora que tracta de respondre a les noves exigències de la societat del coneixement, per a la qual cosa subratlla tant la formació docent com la responsabilitat i l'autonomia professional.

No obstant això i encara que aquest nou model de rol genera sens dubte propostes suggestives i creadores que serveixen per a respondre a les necessitats del professorat i a pesar que aquest model no està generalitzat, no hem d'oblidar que la seua base ideològica es fonamenta en la combinació de valors tecnocràtics i mercantils.

D'una banda, el treball ben fet, el producte ben elaborat, la qualitat del procés i altres objectius associats a l'excel·lència i a la rendibilitat es barregen amb els principis de l'economia de lliure mercat, amb la qual cosa es desemboca en l'acceptació que l'educació és senzillament un servei més com ho podria ser el transport, l'hostaleria o la neteja, i que per tant, ha de ser liberalitzada i sotmesa a les lleis del mercat. Amb aquestes premisses, el model de l'ofici d'ensenyar oblida que els processos educatius són d'una naturalesa social i política que es fonamenta en valors procedents d'un model cultural que en un moment històric determinat es constitueix en dominant.

D'altra banda, aquesta nova tendència professionalitzant, en reduir pràcticament tot el problema a l'eficàcia tècnica i a la recerca de mitjans i mètodes per a aconseguir objectius i en ignorar la dimensió social i política, no solament accepta com a inevitable que l'educació haja de ser un producte més que cal sotmetre a la mà invisible del mercat, sinó que a més, no considera que el treball educatiu, l'exercici de l'ofici d'ensenyar necessita estar fonamentat en el desenvolupament personal, necessita nodrir-se de vincles, trobades, espais i processos que ni el mercat, ni les més eficaces tecnologies didàctiques poden aportar.

Actualment en el nostre país tota la població està escolaritzada i fins i tot amb una molt bona relació de nombre d'alumnes per aula, i sembla ser, encara que hi ha importants signes que indiquen que té els dies contats, que l'Escola Pública entesa específicament com una entitat subvencionada i finançada amb fons públics, i no gestionada i participada pel «públic», gaudeix d'una relativa, encara que delicada, bona salut. No obstant això nous i importants problemes s'han dibuixat en l'horitzó.

Mentre gran part dels docents dormen el seu somni de funcionaris i es dediquen a realitzar estrictament el que l'administració educativa no és capaç de fer complir i els mandarins polítics i sindicals negocien oblidant-se sovint de la participació i del protagonisme del professorat, nous problemes han fet que l'ofici d'ensenyar tinga necessàriament que ser replantejat.

Els efectes negatius de la globalització i la destrucció progressiva de l'Estat del Benestar; la mercantilització creixent de l'educació; l'impacte i les possibilitats de les noves tecnologies de la informació i la comunicació; el buit democràtic de les institucions, entre elles les escolars; l'avanç de la desregulació i la precarietat laboral al compàs del nou vigor assolit pel capitalisme salvatge; el domini i la bel·ligerància del pensament únic; les noves maneres de relació social i de vinculació familiar; la irrupció social del fenomen de la immigració; els canvis operats en els perfils professionals, així com també el malestar docent i el sofriment a què es veu sotmès el professorat com a conseqüència de les dificultats creixents del seu exercici professional, fan que necessàriament hàgem de replantejar-nos el nostre rol.

Per tot açò, l'ofici d'ensenyar necessita ser conceptualitzat de nou, ja que, cap dels models que hem analitzat és capaç per si mateix de respondre a l'actual situació. Necessitem observar, adonar-nos-en, qüestionar, criticar, però a més de la detecció d'insuficiències hem d'arriesgar-nos i apostar per noves pràctiques i també per aquelles antigues que han demostrat la seua validesa per a garantir el complex procés de construcció personal i de responsabilitat social. Finalment, hem de recrear, reconstruir i dissenyar nous models més explicatius i capaços de respondre al sofriment humà generat pel mercat, el patriarcat, la burocràcia i la tecnocràcia, perquè el problema ja no és la definició o la recerca d'identitat d'un ofici, sinó la supervivència de l'espècie humana.

Buscant alternatives

«Només es viu una vegada —que jo sàpia, de moment— i res no interessa tant com fer d'aquesta vida (tal com estan les coses) un acte de rebel·lia intel·ligent. De vegades aqueix acte de rebel·lia només consisteix a sobreviure quan la mort ix al pas en cada cruïlla. D'altres, per contra, ens reclama una resistència numantina davant la insistent oferta d'una vida fàcil en l'acceptació “del que hi ha”. Fre-

qüentment haurem d'acceptar que no podem transformar el món, però mai no renunciarem a canviar la vida perquè sabem que la "revolució" sense "evolució" és un parany massa conegut com per a reincidir. Simplement: el què sense el com no interessa. »

Victòria Sendón de León

«Quines són les alternatives? Lliurar-se a l'ètica, al reclam, a valors i regles, al que ha de ser (drets, justícia, solidaritat, etc.) que transcendeix el present i s'orienta cap al futur? Cultivar l'esperança i el somni d'un futur millor, sols o en xicotets grups? Partir de nou d'una política antagonista? Sembla que falta la capacitat de veure en el present alguna cosa que ja està present, la llibertat femenina, paraules i pràctiques femenines encara poc visibles, però que actuant en la realitat, obrin un altre ordre de relacions. No en el món antagonista de la política d'esquerres i en part no-global, o quan concebem la política com una màquina creadora de successos (organització, rols, estratègies representació) sinó recorrent camins afirmatius encara que oblics, aprofitant de manera intel·ligent i creativa les ocasions que el present ofereix, posant en el món altres sentits del que succeeix, i sabent desfer fent. Política com a intensificació de les mediacions del poder ser i del poder succeir, sense fixacions en ideologies, identitats adquirides, beneficosa de posició; més aviat com a contínua obertura a allò altre, altre poder ser i succeir i, per tant, canvi de si mateix i del real en el present.»

Ana Maria Piussi

Siguem o no conscients d'això, els éssers humans aprenem amb el cor, aprenem des de les entranyes i amb les entranyes i, l'aprenentatge més humanament significatiu no és aquell que connecta amb l'estructura cognitiva de les nostres idees prèvies, sinó amb la complexa xarxa d'experiències emocionals que contínuament reconstruïm en el present. Com no recordar Pilar? Com oblidar aquelles professores i professors amb els quals vam tenir l'oportunitat d'unir en un enriquidor procés social, el nostre desenvolupament cognitiu i emocional? Com ignorar el fet, que a pesar de les nombroses evidències que indiquen que som éssers unitaris, complexos i singularment moguts per desitjos,

emocions i raons, la nostra educació està encara ancorada en el desenvolupament unilateral d'una xicoteta part del nostre cervell?

En la pràctica real, el que realment recordem i interioritzem com aprenentatges estrictament pedagògics no són els continguts curriculars que hem rebut en el nostre pas per les Escoles Normals, sinó aquelles conductes i actituds que en impactar en la nostra estructura emocional ens van permetre participar en els processos socials i afirmar-nos com a éssers humans singulars. Per molt que els docents ens obstinem a separar el contingut del continent, el fons de la forma, o el què del com, tard o d'hora ens descobrirem com a reproductors de conductes que hem après de manera inconscient. Parafrasejant el professor Fernández Pérez, professores i professors expliquem el que sabem i ensenyem el que som, la qual cosa significa, al contrari que la nostra pràctica docent, que és el reflex de les estratègies amb les quals ens han ensenyat i no l'expressió dels mètodes i continguts que ens han predicat (FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; 1988).

Les nostres actituds i la nostra manera singular d'exercir l'ofici d'ensenyar, a pesar d'haver estat sotmesos a una interminable sèrie de proves i exàmens, no les hem après partint d'exigències acadèmiques i curriculars, ja que si la pràctica docent és una pràctica cultural i de relació humana complexa i unitària, que en el terreny real no pot ser reduïda a una suma d'habilitats operatives, és obvi que quan ensenyem i aprenem, ensenyem i aprenem també esquemes de conducta inconscients que transmetem i rebem en íntima connexió amb el llenguatge de les emocions i en l'àmbit d'un clima social que pot ser estimulant i afavoridor d'aprenentatges o també, restrictiu i obstaculitzant.

El treball docent, l'ofici d'ensenyar és bàsicament un treball cultural i d'interacció social en la mesura que qualsevol cultura pot ser considerada com «...una xarxa tancada de converses que constitueix i defineix una manera de conviure humana, una xarxa de coordinacions, d'emocions i accions que es realitza com una configuració particular d'entrellaçament del fet d'actuar i d'emotionar de la gent que viu aqueixa cultura...» (MATURANA, H.; 2003: 32) en conseqüència el treball docent no és una simple acció de transmissió, ni tampoc una juxtaposició d'habilitats, és més aviat una pràctica cultural que participa dels elements i trets que defineixen la cultura dominant en la qual s'inscriu. D'ací que qualsevol canvi real de les nostres pràctiques docents exigeix que desvetllem els trets que defineixen aqueixa cultura dominant a la qual pertanyem, que descobrim el que hi ha d'alienant, manipulador, opressiu i psicopatològic en la nostra conducta personal.

Professores i professors ens trobem d'alguna manera inconscientment abocats a reproduir aquelles pràctiques amb les quals vam ser educats i vulguem o no, funcionem d'alguna manera com a conservadors de costums i rutines que no hem estat capaços de qüestionar i modificar. Des d'aquesta perspectiva l'aprenentatge de l'ofici d'ensenyar, no podem reduir-lo al coneixement i l'aplicació de tècniques i receptes, sinó que per contra caldrà inscriure'l en un procés interminable d'acció i reflexió sobre la distància que establim entre el que diem i el que fem, la qual cosa implica també una recerca d'estratègies capaces d'aportar majors dosis de coneixement sobre les causes i conseqüències de les nostres accions, i també millors recursos per a la pràctica de la coherència personal i el compromís social.

Si tenim en compte d'una banda «*les xarxes de converses tancades de coordinacions d'accions i emocions que constitueixen la nostra cultura*» i d'altra, la nostra erràtica, contradictòria i humana condició, i si a açò li afegim la naturalesa i el caràcter dels canvis i problemes de la societat i el temps que ens ha tocat de viure, és obvi que la transformació i el millorament de les nostres pràctiques educatives, no puguen resoldre's ja amb reformes curriculars, sinó amb mesures que conduïsquen a canvis estratègics de visió i d'acció.

D'una banda i davant la creixent desnaturalització i burocratització dels valors i els processos democràtics i l'escassetat d'accions educatives destinades a l'estimulació del pensament crític i la responsabilitat social, o senzillament davant l'absència de democràcia en les nostres institucions educatives, necessitem tornar a crear la sempre nova proposta humanista i amorosa de Paulo Freire en el sentit que «*L'educació és un acte d'amor, un acte de valor. No pot témer el debat, l'anàlisi de la realitat; no pot fugir de la discussió creadora; sota pena de ser una farsa. Com aprendre a discutir i a debatre amb una educació que imposa? Dictem idees. No canviem idees. Dictem classes. No debatem o discutim temes. Treballem sobre l'educand. No treballem amb ell. Li imposem un ordre que ell no comparteix, al qual només s'acomoda. No li oferim mitjans per a pensar autènticament, perquè en rebre les fórmules donades, simplement les guarda. No les incorpora, perquè la incorporació és el resultat de la recerca d'alguna cosa que exigeix, de qui ho intenta, un esforç de recreació i d'estudi. Exigeix reinvençió. No seria possible, repetim, formar homes que s'integren en aquest impuls democràtic, amb una educació d'aquest tipus.*» (FREIRE, P.; 1976: 93)

Aquesta recreació de «*L'educació com pràctica de la llibertat*» a la llum de les necessitats educatives actuals, exigeix al nostre judici una profunda revisió o, si ho preferim, una reconceptualització del que fins ara hem conegut com a competències docents, a més dels patrons, trets culturals i psicosocials que regeixen les nostres formes de convivència i treball i les nostres singulars maneres de cercar i trobar sentit al que fem quotidianament.

Revisar el concepte de competències docents significa en principi, que l'ofici d'ensenyar no pot ni ha de continuar sent un conjunt de tasques destinades a millorar l'eficàcia de la transmissió, i molt menys, a subministrar informacions que no aporten res al desenvolupament personal i a la millora de les condicions socials i materials d'existència. Igualment, tampoc pot significar un augment de les tasques al professorat i a la institució a la qual la societat exigeix cada vegada més responsabilitat, com si l'Escola fóra la responsable de tots els mals socials.

Per dir-ho amb paraules de Freire, *reconceptualitzar* la funció docent significa en primer lloc assumir que «*Ensenyar no és transferir coneixement, sinó crear les possibilitats de la seua producció o de la seua construcció... Qui ensenya, aprèn en ensenyar i qui aprèn ensenya en aprendre... Ensenyar no existeix sense aprendre i viceversa...*» (FREIRE, P.; 1999: 24 i 25). Ensenyar per tant, més que un conjunt de tasques rutinàriament establides o burocràticament administrades, consisteix més aviat en l'acompliment d'un conjunt de funcions i compromisos lliurement assumits des de criteris ètics i integrats «*organísmicament*»³ en actituds i disposicions personals, la finalitat de les quals resideix a estimular, facilitar i promoure experiències d'autoaprenentatge, interacció social i cooperació en el marc d'un viure democràtic quotidià.

Des d'aquest punt de vista, el saber pedagògic i didàctic, l'elaboració teòrica, es veurà sempre afectada per l'anàlisi i la reflexió de la pràctica i

³ Amb el terme «*organísmic*» vull explicar que la tasca d'ensenyar, el treball del professorat és un fet que va molt més enllà del coneixement disciplinar, o del maneig de tècniques i mètodes, ja que enfonsa les seues arrels en les singulars trames biogràfiques que han configurat en cadascun de nosaltres una peculiar estructura emocional i motivacional, i per tant és un treball que es nodreix de vivències i emocions, de projeccions i somnis, de contradiccions, ingenuïtats i apostes, que s'alimenta al cap i a la fi de desitjos, de confiança en l'espontaneïtat i el plaer com a fonts de creativitat en la generació de somnis que podem viure quotidianament. Un ofici, en definitiva, per al qual «*no és suficient que tinguem les qualitats apol·linies i patriarcalcs de lucidesa, domini i desinterès, sense la corresponent capacitat dionisiaca i matrística com ara la de donar-se al misteri del corrent de la vida*» (TARONGER, C.; 2004: 121)

les possibilitats que aquesta té de generar un viure quotidià coherent amb valors ètics i democràtics. Tots els àmbits de l'organització educativa, ja siga aquesta formal o informal, escolar o no escolar, haurien d'inscriure's en el contradictori i no menys arriscat procés d'escurçar la distància entre el que idealment pensem i diem i el que realment fem. Es tracta al capdavall de considerar les escoles com «...*Esfères públiques democràtiques, el que significa que les escoles s'han de veure com a llocs democràtics dedicats a potenciar de diverses maneres, la persona i la societat. Com a llocs públics on els estudiants aprenen els coneixements i les habilitats necessàries per a viure en una autèntica democràcia, on els estudiants aprenen el discurs de l'associació pública i de la responsabilitat social*» (GIROUX, H.; 1997: 34 i 35)

Com molt encertadament assenyala Freire «*No es tracta que, de sobte jo pense, que la democràcia s'ensenya i s'aprèn per mitjà de discursos: s'aprèn i s'ensenya la democràcia, fent democràcia*» (FREIRE, P.; 1997: 99), per tant, les clàssiques i exclusives competències docents del professorat de programar, planificar, avaluar, organitzar, innovar o formar-se, haurien de ser novament definides a la llum de la coherència en la construcció d'esferes públiques democràtiques.

No crec que aquesta nova visió democràtica de la funció docent siga una cosa molt difícil, sobretot quan hi ha sobrades evidències i experiències que açò és possible. En concret açò significa, per a començar, un fet molt senzill: abandonar les metodologies transmissores i propiciar aprenentatges actius, cooperatius i democràtics, especialment en les institucions de formació del professorat, perquè com sabem, són les vivències i experiències formatives que els aprenents de professor tenen, les que determinaran en gran mesura el que efectivament aqueix professor o aqueixa professora realitzarà demà de manera espontània.

Des d'aquest punt de vista, la responsabilitat social i professional que tenen les institucions de formació del professorat, especialment les Facultats de Ciències de l'Educació és clara, ja que el seu exercici professional és el que marcarà, en un sentit o en un altre i de forma indeleble en alguns casos, les diferents maneres, estils i actituds del professorat. Significa, en suma, dir ja n'hi ha prou! a tant coneixement llibre i a tanta xerrameca democràtica que es presenta sota demagògiques dosis burocràtiques d'educació en valors, i dir ja n'hi ha prou també a tant de coneixement tècnic i metodològic que no es qüestiona, no s'aplica i no s'analitza davant de la pràctica real.

Considerar les institucions educatives com a «*esferes públiques democràtiques*», no solament implica una nova conceptualització de les

funcions i de les pràctiques docents des de la perspectiva de la responsabilitat social en el paper d'afavoridors i constructors de processos democràtics, sinó que al mateix temps exigeix una redefinició del paper dels professors davant dels diferents models de rol que històricament han succeït, intentant prendre de cadascun, allò que més i millor haja contribuït al desenvolupament professional, humà i social.

Per a dur a terme aquesta tasca hauríem, en primer lloc, d'analitzar el paper que històricament han exercit el patriarcat i el mercat en la caracterització i la formulació de les funcions docents.

Bastaria un breu recorregut pel que succeeix en la vida diària de les nostres institucions educatives i en l'interior de les seues aules per a adonar-nos que el seu funcionament, les seues relacions, la seua organització i les diferents formes de treball i convivència de professors i alumnes, estan fonamentalment travessades per un model cultural, que unes vegades explícita i altres implícitament, defineix i caracteritza les diferents formes de relació social i de producció del coneixement: el model cultural del patriarcat.

Es tracta d'un model que «...valora la guerra, la competència, la lluita, les jerarquies, l'autoritat, el poder, la procreació, el creixement, l'apropiació dels recursos i la justificació racional del control i de la dominació dels altres a través de l'apropiació de la veritat...» (MATURANA, H.; 2003:36) però que igualment valora també «...el domini masculí, el predomini de la raó sobre l'emoció, i també el predomini de l'explotació sobre el cultiu, de l'agressió sobre la tendresa, de la competència sobre la col·laboració, l'autoritarisme, la força associada a la insensibilitat que es torna en violència i el control ideològic del pensament.» (NARANJO, C.; 2004: 101).

En conseqüència, l'inèdit viable avui consisteix a viure sota nous patrons de convivència i relació, en els quals prevalguen valors democràtics i *matrístics*, en els quals prevalguen la cooperació sobre la competició, la generositat incondicional sobre el càlcul, la calidesa afectiva sobre la fredor i el distanciament, la tendresa enfront de la duresa burocràtica, l'horitzontalitat sobre la verticalitat i molts altres que podem obtenir si revisem amb sinceritat les nostres conductes i formes de treball i convivència quotidiana.

Ací no es tracta de formalitzar el patriarcal i tradicional desig de criticar i descobrir el que hi ha d'alienant i contradictori en el nostre treball, conducta i relacions, amb la finalitat de dissenyar i escriure un gran projecte que una vegada més reproduïska la divisió entre pen-

sants-executants i dirigents-dirigits, o que supose una nova versió de la manera masculina de fer política⁴, ni tampoc d'oferir un bàlsam místic a les anquilosades formes de treball i convivència que faça oblidar o exculpe les difícils i insuportables condicions laborals en les quals viuen moltes i molts professors d'avui.

Ací del que es tracta és de viure quotidianament el que anunciem, possibilitant l'existència de noves estratègies de treball i convivència que vagen des de les formes més senzilles i elementals, fins a les més complicades i estructurades, i no només per raons fonamentades en les necessitats educatives del present, sinó sobretot per raons de salut i higiene psicològica i moral, i açò no és un fet que depenga unilateralment ni del govern o la direcció de torn, ni tan sols del sindicat, sinó d'aqueixa activa i pacientment impacient esperança de la qual ens parla Freire i que únicament es fa visible en allò concret i quotidià.

No es tracta doncs de canviar la societat o l'educació a la manera patriarcal i masculina, sinó d'exercir l'ofici d'ensenyar sense renunciar a canviar la vida quotidiana i posant l'atenció en la transformació dels contextos a través de vincles, relacions i del descobriment de les enormes possibilitats que brinda aqueixa vida quotidiana dels nostres presents particulars, que d'altra banda, és l'única vida que existeix.

A més de les contradiccions que ens planteja la nostra manera de viure patriarcal, tant en les nostres vides com en l'exercici del nostre treball docent, no podem ignorar el paper que tradicionalment ha exercit i que en aquests últims temps ha adquirit un renovat vigor, els anomenats valors de l'economia de la mà invisible de l'eufemístic lliure mercat.

Tots sabem que el model mercantil dominant ha produït, i segueix produint, una criminal fallida en la satisfacció de la inajornable necessitat de garantir una educació pública i gratuïta per a tots. Vivim temps difícils per a l'Escola Pública i sembla ser que totes les dades apunten que l'educació seguirà sent considerada com un servei qualsevol que pot ser dut al mercat com qualsevol altre producte. Si els valors d'una suposada llibertat de consum, anomenada ara llibertat d'ensenyament, ocupen el lloc dels valors de la ciutadania i dels drets humans, és obvi que l'equitat desapareixerà a poc a poc sota l'espectre tan important actualment de la qualitat i l'excel·lència.

⁴ «Hi ha una manera de fer política masculina i una altra femenina. La primera reclama conduir grans ramats amb el pastor al capdavant armat amb el gaiato, i els gossos que impedeixen que s'extralimite el bestiar. Oh!, les multituds seguint a un líder! El somni de tota política masculina: la revolució de les grans masses o la submissió d'aquestes, que és el mateix» (SENDÓN DE LEÓN, V.; 2000)

No, no estan els temps per a abandonar els esforços, l'organització i el treball constant i persistent per a aconseguir unes condicions laborals mínimament dignes per al professorat, sobretot en aquells països en els quals la seua situació és de misèria i abandonament.

En una visita realitzada recentment a Perú en la qual vaig tenir l'oportunitat de treballar amb més de dues mil professores i professors procedents de tots els departaments del país, vaig poder escoltar de la seua veu les dures condicions de treball en què viuen, especialment les professores: salaris que no sobrepassen els 200 dòlars mensuals; proliferació de dobles jornades en treballs molt diversos; atur, inseguretat i precarietat; absència de garanties i de relacions laborals; infradotació i escassetesa de recursos; proliferació d'escoles «particulars» i pauperització de l'ensenyament públic i molts altres en els quals les professores, per la seua doble condició de treballadores i de dones, arrossegueu la pitjor part i per això no puc resistir-me a portar ací l'escandalós testimoniatge de dues professores de Lima.

«Els problemes educatius més importants de la societat peruana, són en primer lloc, la desnutrició, i en segon lloc, la baixa remuneració dels docents. La desnutrició és un problema tan real que ningú s'atreveria a negar-lo. Si anem a qualsevol col·legi estatal, al que vostè vulga, siga Zapallal, San Juan de Lurigancho, Vila El Salvador, Chosica, trobarà xiquets que es dormen en classe, distrets, avorrits... Amb quines ganes aquests xiquets podrien rebre la classe del dia? Si ni tan sols van sopar la nit anterior i tampoc van prendre desdèjuni, ja siga perquè a la mare, que és ambulante, no li van anar bé les vendes o que al seu pare que és obrer no li van pagar, o en el pitjor dels casos, és orfe i viu amb els oncles que els envien a treballar i damunt no els donen alimentació i són agredits pels qui suposadament haurien de vetlar pel seu benestar. En segon lloc, està el problema de la baixa remuneració dels docents amb un sou mínim que tot just li arriba per a pagar el lloguer i la manutenció dels seus dos fills, que per més esforços que realitzen no els arriba per a actualitzar-se constantment i donar el millor als seus alumnes. En aquests casos l'Estat hauria de pensar de tot cor en el benestar i la formació d'aqueixos xiquets, i no en el recompte d'ingressos que li costarà l'actualització a l'Estat.»⁵

«Els problemes educatius de Perú són bàsicament tres. El primer, l'escassetesa dels pressupostos, ja que l'Estat prioritza despeses en armament, administració i pagament de deute entre d'altres. El segon, una deficient formació del magisteri, perquè no existeix planificació per a atendre de-

⁵ Bertha Felipe. Municipalitat de San Borja. Lima (Perú), 22 de novembre de 2005.

mandes de professionals i no ha hagut preocupació per la formació inicial i, el tercer, les polítiques educatives inconsistentes a mitjà i llarg termini per falta d'acords comuns i compromís polític de respectar aqueixos acords»⁶

Potser, la percepció que tenim en aquesta part del globus i aquest sopor acomodati i burocràtic que ens proporciona el funcionariat, ens haja fet oblidar que en la base dels actuals problemes del professorat, ja siguem aquests psicològics, físics, professionals o d'altre tipus, romanen les condicions materials i socials en les quals aqueix professorat treballa. No, tampoc estan els temps per a confondre el que són problemes socials i polítics amb problemes psicològics i de malestar docent. Els problemes del professorat són, en primer lloc, de caràcter polític, social i cultural, i és aquest triple caràcter el que determina les percepcions i el sofriment psicològic i personal que cadascun dels professors viu. Per tant, la construcció de coherències personals no la podem separar de la lluita per millorar les condicions socials i laborals.

Però no és aquesta l'única temàtica que intente subratllar quan em referesc a la mà invisible del mercat. El que pretenc dir també és que la manera de vida mercantil produeix en el treball docent, en les relacions socials i en la nostra conducta, una peculiar forma de percebre el món, d'entendre l'educació i de donar contingut a la funció docent.

En la creença que les idees de les persones són independents de les seues emocions i sentiments, tendim a creure que les nostres accions són el producte de les nostres idees, quan en realitat som éssers unitaris i *tricerebrats* (instintiu, emocional i neocòrtex) en permanent interacció amb el nostre mitjà, cosa que fa que siguem també el producte d'aqueix *interaccionar*, d'aqueix *lenguatgear* i *emocionejar* com diria Maturana.

Els tres cervells i les singulars interaccions que configuren la nostra experiència, donen contingut al que es coneix com caràcter, o aqueixa tendència mitjançant la qual cadascun de nosaltres configurem això que hom anomena personalitat i la dotem d'un conjunt de trets que expressen les formes específiques a través de les quals canalitzem la nostra energia en relació amb el món i els altres.

D'açò es dedueix que el nostre actuar, bé siga per les condicions existencials presents o els condicionaments passats que s'han expressat en trets que formen part del nostre singular caràcter, no és mai independent de les condicions socials en les quals aqueix actuar es produ-

⁶ Maria Blanca Marchand López. Municipalitat de San Borja. Lima (Perú), 22 de novembre de 2005.

eix, per això podem parlar també de «caràcter social» o d'aquell que és comú a tots els individus d'una cultura donada.

Fa més de cinquanta anys Erich Fromm va considerar l'existència de dos tipus d'orientacions en el caràcter social de l'ésser humà contemporani: l'orientació productiva i l'orientació improductiva. En el nostre cas, i traslladant aquesta doble orientació a l'ofici d'ensenyar, podríem establir que hi ha també dues maneres particulars d'exercir aquest ofici: una forma productiva, cultivadora i fertilitzant que podríem anomenar agrícola o ecològica, i una altra improductiva, explotadora, contaminant i esterilitzant que podríem anomenar industrial o tecnoburocràtica.

Un professorat agrícola i ecològic, és aquell que utilitza la seua capacitat i el seu treball per a desenvolupar totes les seues potencialitats com a ésser humà. És aquell que alhora que treballa s'afirma, s'expressa i es desenvolupa plenament com a persona, aquell que no es culpabilitza i s'angoixa per cometre errors per a aprendre, qui cerca, qui no dóna res per fet, o qui senzillament aprèn ensenyant i ensenya aprenent, essent capaç de generar les seues pròpies condicions de sustentabilitat, fent allò que no està subjecte a modes, rutines o exigències burocràtiques.

Un professorat amb aquestes característiques sap distingir perfectament el que és pura activitat ansiosa, rutinària i alienant, d'aquell treball creatiu, viu, original i lúdic més lligat als nostres desitjos, al nostre «xiquet interior» i a les nostres emocions i sentiments, i que per la seua pròpia naturalesa, en generar goig, plaer i gaudi poden òbviament crear condicions per a retroalimentar el nostres circuits d'energia psíquica, mentre que l'activitat alienada i burocràtica mai no tindrà possibilitat de mantenir el nostre desgast. I és ací on intervenen l'alegria, la diversió, el gaudi, el sentit de l'humor, el joc, etc., com a elements generadors d'energia psíquica i social i que no estan barallats amb el rigor, l'esforç, la disciplina o la responsabilitat.

Diu Fromm que aquesta orientació productiva del caràcter, està lligada profundament a l'amor, com una activitat o un fenomen genuïnament humà que es compon de quatre elements essencials: cura, responsabilitat, respecte i coneixement, elements que en realitat són radicalment essencials per a l'exercici de l'ofici d'ensenyar.

Essencialment, açò és el que ens diu l'últim Freire de la «*Pedagogia de l'autonomia*» quan amb aqueix habitual i càlid estil ens assegura que «...*ensenyar exigeix competència professional, generositat,*

compromís, comprensió, saber escoltar, consciència, llibertat, autonomia, diàleg i també estimar correctament els educands i disponibilitat a l'alegria de viure (...) perquè treballa amb persones i encara que em dedique a la reflexió teòrica i crítica entorn de la pròpia pràctica docent i discent, no puc negar la meua atenció dedicada i amorosa a la problemàtica més personal d'aquest o aquell alumne o alumna. Mentre no perjudique el temps normal de la docència, no puc obviar el seu sofriment o la seua inquietud només perquè no sóc terapeuta o assistent social.» (FREIRE, P.; 1999: 88-135)

El model industrial o tecnoburocràtic de l'ofici d'ensenyar, que es correspon òbviament amb els trets depredadors, insostenibles, burocràtics, consumistes, injusts i necròfils de l'actual model de desenvolupament econòmic, arrela en allò que Fromm defineix com a orientació improductiva del caràcter social del nostre temps, orientació en la qual distingeix quatre tipus de caràcters (FROMM, I.; 1992; 72-97):

1. L'«*orientació receptiva*» és la que correspon a les persones que consideren que la font de qualsevol bé resideix en l'exterior, i que la seua actitud existencial bàsica és la de rebre del món exterior o dels altres el que elles creuen que necessiten. Seria el cas, per exemple, dels professors que sistemàticament caminen eludint la seua responsabilitat per no haver rebut el que suposadament necessiten⁷.
2. L'«*orientació explotadora*» correspon a persones com les de l'anterior caràcter, però amb la diferència que per a aconseguir coses de l'exterior, necessiten recórrer a l'astúcia, a la violència o senzillament a l'engany o a la manipulació. Seria el cas dels qui obertament recorren a l'amenaça, al xantatge, a la mentida i fins i tot a la humiliació, o senzillament consideren els alumnes com els seus adversaris o els únics culpables dels problemes d'aprenentatge i convivència d'un grup determinat.
3. L'«*orientació acumulativa*», és el caràcter de les persones que no creuen que allò que prové de l'exterior pugui satisfer les seues necessitats, i que confien més en l'acumulació i en l'estalvi, ja que

⁷ Moltes vegades he tingut l'oportunitat d'escoltar en sales de professors, i fins i tot en reunions de Claustre, queixes vertaderament ridícules: negar-se a treballar perquè no està el retroprojector, perquè no estaven llests tots els auriculars d'idiomes o perquè no havien instal·lat el modern canó de l'ordinador portàtil. Ridículament, moltíssimes d'aquestes queixes, es corresponen amb professors que estan molt preocupats pels buits dels horaris i poc inclinats a realitzar reunions.

qualsevol despesa d'energia la consideren com una amenaça a la seua estabilitat. Un exemple d'aquest tipus és el professor funcionari, el buròcrata, que s'apega a la seua rutina fins i tot sabent que s'ha quedat antiquat i que el seu servei és poc útil per als seus alumnes.

4. L'«*orientació mercantil*» és la que tendeix a considerar-se a si mateix com una mercaderia i que considera el propi valor com un valor de canvi que pot ser ofert o demandat en el gran mercat social de la personalitat. Ací tenim al professor tecnòcrata, molt preocupat per l'excel·lència i convençut de la necessitat de selecció. Són els que pensen que els bons alumnes sempre es queden arrere, que l'atenció a la diversitat és el culte a la mediocritat o que l'escola i l'educació han de ser considerades com qualsevol altre negoci i per tant sotmeses a la mà invisible del mercat.

En síntesi, els trets corresponents d'aquests dos models caracterològics de l'ofici d'ensenyar que hem adaptat de les idees i aportacions d'Erich Fromm, són els que presentem en el quadre de la pàgina següent.

TIPOLOGIA CARACTERIAL DE L'OFICI D'ENSENYAR					
Model INDUSTRIAL					Model ECOLOÒGIC
<i>Dimensions i Orientacions</i>	<i>Orientació Receptiva</i>	<i>Orientació Explotadora</i>	<i>Orientació Acumulativa</i>	<i>Orientació Mercantil</i>	
<i>Origen dels béns i el plaer</i>	Sempre en l'exterior rebent o esperant que algú gratifique els seus desitjos, els proporcione benestar o els resolga els seus problemes.	Sempre en l'exterior, conquistant, sostraint o aconseguint els seus desitjos mitjançant l'habilitat, l'astúcia, el poder, la violència, la manipulació o la seducció.	En una actitud interior de previsió, càlcul, estalvi i acumulació. Conductes fonamentades en l'atresorament. Acumulen materials, llibres i tot tipus de recursos.	És una actitud interior que concep l'èxit i el bé propi com una combinació d'habilitats i qualitats personals. Darwinisme social i cultural.	Sempre en l'interior i en l'ocupació de les seues forces i potencialitats congènites. Inclou respostes emocionals, mentals, sensorials cap als altres, cap a un mateix i cap a les coses (productivitat). L'origen del gaudi està en la capacitat d' auto-realització .

<i>Actitud davant l'amor</i>	Prioritat i predomini de ser estimat en compte d'estimar. Espera sempre rebre en compte de donar. Necessitat permanent d'agraïment i lloança.	Afany conquistador i dominador, «arrabassador». Li agrada enamorar «robant» l'amor.	Amor possessiu. No donen amor, l'aconsegueixen posseint l'estimat i fent-lo depenent. Se senten gelosos quan els seus alumnes no els brinden afecte exclusiu.	Amor com a intercanvi, tracte, negociació o compromís de parts.	El seu fonament consisteix a treballar per alguna cosa i a fer que cresca una mica. L'amor productiu requereix cura , responsabilitat (respondre incondicionalment), respecte i finalment confiança
<i>Productivitat</i>	Incapaços per a l'autonomia i l'assumpció de compromisos i responsabilitats. Esperen contínuament que els altres els ajuden a eixir de la seua situació o els proporcionen els recursos necessaris.	No produeixen. Copien, plagien i no tenen idees originals. Molt traçuts per a presentar com a pròpies les idees i els treballs que no ho són.	Arxiven, custodien i emmagatzemen escrupolosament tot tipus de materials i idees. Erudits i propensos a mostrar públicament les seues habilitats, presentant idees alienes com a pròpies.	Basada en l'oferta i la demanda: predominança del valor de canvi enfront del valor d'ús.	Entesa com a desenvolupament personal de capacitats. Valor d'ús enfront de valor de canvi. Treball com a intercanvi entre activitat, repòs i reflexió davant de l'activitat compulsiva i mandra.
<i>Relacions interpersonals</i>	Busquen «mags» i moltes lleialtats. Són incapaços d'autoaferrar-se i de dir no. Necessiten d'un pastor que els guie.	Necessiten les persones per a obtenir alguna cosa. Actituds de suspicàcia, cinisme, enveja i gelosia. Amb freqüència rivalitzen amb alumnes i companys.	Sense espontaneïtat. No deixen res a l'atzar. Inflexibles. Reclamen regles, normes, ordre i seguretat. No assumeixen riscos.	Obsessionats per «ser vendibles». Recerca permanent de confirmació de la seua autoestima.	Enfront de la relació simbiòtica de dependència, subordinació i masoquisme i les relacions d'allunyament - destructivitat - distanciament - sadisme, es proposa la relació d'amor que es compon d'autenticitat, acceptació, comprensió i obertura

<i>Identitat de valors</i>	Sense identitat. Intolerància extrema a la frustració. Tranquil·litat. Indiferència. Apegat i depenent.	Identitat confusa, adaptable a cada expectativa de guany. Agressivitat. Preocupats per fer carrera.	Ordre, disciplina, mètode, control, autoritat, poder.	Formalisme. Sóc el que faig i faig el que em diuen. Eficàcia. Rendibilitat. Càlcul d'esforç.	
<i>Aspectes positius</i>	Capaç d'acceptar. Conformitat. Modèstia. Encantador. Adaptable. Ajustat socialment. Sensitiu. Cortès. Optimista. Confiat. Tendre.	Actius. Capaços de prendre iniciatives. Capaços de reclamar. Decidits. Captivadors i capaços de lideratge. Amb autoestima.	Pràctic. Econòmic. Acurat. Reservat. Pacient. Cautelós. Constant i tenaç. Impertorbable. Seré davant els problemes. Ordenat. Metòdic. Fidel.	Calculador. Adaptable. Jovial. Previsor. Flexible. Sociable. Experimentador. No dogmàtic. Eficent curiós. Enginyós.	Autoconcepte i autoestima equilibrades. Valors ètics i estètics. Ésser en compte de tenir. Conviccions en compte d'opinions.
<i>Aspectes negatius</i>	Passiu i sense iniciativa. Sense opinió i sense caràcter. Submís. Sense orgull. Paràsit. Sense principis. Servil i sense confiança en si mateix. Apartat de la realitat. Covard. Mesquí. Il·lús, crèdul i llagrimós.	Explotador. Agressiu. Egocèntric. Presumptuosos. Precipitat. Arrogant. Seductor.	Sense imaginació. Mesquí. Suspicaç. Fred. Angoixat. Obstinat. Indolent. Inert. Pedant. Obsessiu. Possessiu.	Oportunista. Inconsistent. Pueril. Sense futur o passat. Sense principis o valors. Incapaç d'estar sol. Sense meta ni propòsit. Relativista. Superactiu. Sense tacte. Pseudointel·lectual. Sense discriminació. Indiferent. Insuls.	Desobediència en compte d'obediència

A més de la nova conceptualització de les funcions docents sota la perspectiva que aporta la visió de les institucions educatives com a esferes públiques democràtiques, hem mostrat també com l'actual model mercantil no és solament el generador de desigualtats que condemnen les grans majories a no rebre una educació de qualitat, sinó també és el que contamina les nostres ments amb una particular forma de veure el món i el que ens impulsa inconscientment a adoptar determinats estils i maneres de comportament personal i professional. No obstant això, el disseny d'un nou tipus de professorat no pot esgotar-se en aquestes anàlisis, és necessari aprofundir més i anar més lluny en una doble direcció: la que aporta el paradigma de la complexitat d'Edgar Morín i la que ens ajuda a descobrir els nostres oblidats avantpassats de la cultura *matrística* gràcies a les elaboracions d'Humberto Maturana i Claudio Naranjo.

A l'efecte d'una nova visió de l'ofici d'ensenyar, Edgar Morín ens planteja la necessitat de canviar les nostres estructures mentals i les nostres maneres d'acció pedagògica a través del que anomena «*reforma del pensament*». Un canvi que, segons ell, ens permetria de respondre a tres tipus de problemes o desafiaments: el divorci que existeix entre la cultura de les humanitats i la cultura científica (desafiament cultural); l'augment incontrolat d'informacions de les quals no es pot generar coneixement (desafiament sociològic) i el dèficit democràtic i de cooperació que resulta de l'especialització i de la delegació del nostre poder de decisió en experts. (MORÍN, E.; 2000: 20-23)

Açò requereix, al meu parer, no solament l'adquisició de noves visions sinó també l'entrenament en noves estratègies i procediments d'aprenentatge dirigits, que cada persona ha de ser capaç d'aprendre per si mateixa, funció que fins a ara no està generalitzada en el professorat, sobretot quan vam comprovar el seu fonamental paper transmissor que és poc favorable a la producció de coneixement.

La funció docent no pot seguir sent en aquests nous temps un procés continu de transmissió o reproducció de coneixements preparats anticipadament perquè els consumidors els engolisquen sense més, sinó que per contra haurà de consistir en la generació de climes i la creació de contextos en els quals siga possible que cada individu pugui experimentar vivències personals en les quals pugui aprendre per si mateix, contextos caracteritzats per la col·laboració i la interacció social però dotats d'autonomia i flexibilitat. Sí, «*Són tres els analfabetismes que cal derrotar: el de la lectura i escriptura (saber llegir i escriure), el socio-*

cultural (saber en quin tipus de societat vivim; per exemple, saber què són els mecanismes de mercat) i el tecnològic (saber interactuar amb màquines complexes). Qualsevol escola incompetent en algun d'aqueixos aspectes és socialment retrògrada » (ASSMAN, H.; 2002: 31).

Des d'aquesta perspectiva, avui, la formació del professorat hauria de centrar-se en la consecució, l'aprenentatge i l'ensenyament d'aquests objectius:

1. Ser capaç de cercar i obtenir informació, seleccionar-la, estructurar-la, valorar-la, i incorporar-la al cos de coneixements, la qual cosa implica també prestar una especial atenció al desenvolupament d'estratègies cognitives i metacognitives.
2. Ser capaços d'enfrontar-nos al desenvolupament de les nostres capacitats, no només d'emmagatzematge d'informació, sinó sobretot de discriminació, discerniment, classificació, estructuració, jerarquització, avaluació i, en última instància, la capacitat de produir coneixement, sense oblidar que totes aquestes capacitats han d'estar articulades entorn del desenvolupament permanent del pensament crític.
3. Conèixer i aplicar estratègies metodològiques que garantisquen l'activitat, el protagonisme de l'alumnat i l'adquisició d'actituds d'autonomia, responsabilitat i presa de decisions, a més d'altres estratègies relacionades amb les funcions de tutoria, ajuda, orientació i estímul per a realitzar experiències d'aprenentatge, no solament en el sentit tradicional d'adquisició de coneixements, sinó en la perspectiva del desenvolupament de la persona sencera.
4. Aprendre de manera que aquesta activitat ens produïska gratificació, plaer, entreteniment, diversió, la qual cosa no significa que calga realitzar-la sense esforç, sinó que aquest esforç estiga integrat de manera emocional i estimulants. Si l'esforç que es realitza no està compensat amb l'increment de la nostra autoestima i amb la satisfacció emocional, difícilment podrem generar motivacions intrínseques.
5. Aprendre mitjançant la interacció, la cooperació i la participació social per a poder generar climes socials de confiança, respecte, responsabilitat, integració, alegria i sentit de l'humor.

Però finalment totes aquestes noves competències i models de l'ofici d'ensenyar, no seran possibles si professores i professors no som capaços d'incrementar la quantitat i qualitat del coneixement que te-

nim de nosaltres mateixos com a docents i com a persones, un coneixement que ens permetrà utilitzar cada vegada millor les extraordinàries possibilitats que tenim com a éssers humans, la qual cosa requereix com diu Claudio Naranjo «...*Una nova educació dirigida al cos i a les emocions, a la ment i a l'esperit (...) Una educació que porte a l'individu fins a la maduresa en la qual, elevant-se per sobre de la perspectiva aïllada del propi jo i de la mentalitat tribal, assoleisca un sentit comunitari plenament desenvolupat i una perspectiva planetària. Una educació del jo com a part de la humanitat, una educació del sentiment d'humanitat (...) Una educació en què l'educador pugui facilitar una comunicació sincera entre els seus alumnes —i es responsabilitze de les seues conseqüències—; en què reconega i expresse les percepcions, tant les seues com les dels altres i en què desenvolupe la seua empatia i es mantinga allunyat dels jocs de l'ego*» (NARANJO, C.; 2004: 155 i 156)

Què podem fer aleshores, a més de treballar dia a dia de manera personal possibilitant la creació de vincles, l'establiment de relacions i l'obertura de possibilitats? Potser hi ha alguna cosa més que viure honesta i coherentment la vida quotidiana oberts a les sorpreses i amb la confiança que podem i hem d'actuar d'una manera diferent a allò que el model patriarcal i mercantil ens ha acostumat?

Alguns diran, i amb raó, que ens organitzem perquè sense organització, sense estratègia, sense programa i sense lluita és il·lús que puguem combatre els mals que ens aguiten. Però d'aquesta manera sorgiran líders, jerarquies, dirigents, experts, normes, estructures que amb el temps oblidaran les finalitats originals i seran finalment seduïdes pel llenguatge del poder i allò que un dia ens va semblar indispensable, avui ho veurem antiquat i prescindible i, llavors, aquella organització serà completament irrecognoscible.

Uns altres, sumits en el desencís, optaran per retirar-se o per fugir en busca d'una pau que van perdre en l'enrenou d'una estressant lluita sindical i política i, convençuts ara que el canvi és únicament una activitat individual abjuraran de les seues conviccions i es refugiaran en l'ascens al màxim nivell d'incompetència del conegut principi de Peter, en l'individualisme cibernètic de la postmodernitat o en l'intimisme espiritualista de l'últim guru.

La majoria, els que assistim a classe, els que vivim quotidianament el plaer i el dolor de ser docents en una societat cada vegada més complexa i plena de problemes, intentarem fer el que puguem, submergint-nos de vegades en la rutina, d'altres en la burocràcia i la tecnocràcia,

confiant en les possibilitats que ens ofereix la realitat que no desitgem i cometent sovint grans errors, però no declarant el nostre desig de transformar el món perquè preferim canviar la vida quotidiana i serà aleshores quan ens descobrirem semblants, quan ens reconeixerem com a iguals i en aqueix moment entendrem plenament aquell missatge sempre nou que Freire ens va llegar: «*Cap formació docent verdadera no pot fer-se, d'una banda, distanciada de l'exercici de la crítica que implica la promoció de la curiositat ingènua a curiositat epistemològica, i d'altra, sense el reconeixement del valor de les emocions, de la sensibilitat, de l'afectivitat, de la intuïció o l'endevinació*» (FREIRE, P.; 1999: 46).

Referències bibliogràfiques

- ASSMANN, H. (2002). *Plaer i tendresa en l'educació. Cap a una societat aprenent*. Narcea. Madrid.
- DÍAZ DE COSSÍO, R. (1999). *Els reptes educatius del segle XXI*. [En línia]. Curs taller per a mestres normalistes de l'Estat de Sinaloa. *El paper del mestre en l'educació del futur*. <<http://www.analitica.com/mex/Roger/retos.htm>> [Consulta: 18 de maig de 2002]
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. *15 mesures concretes per a enfrontar els problemes dels professors en la situació actual*. [En línia] Junta d'Andalusia. Andalusia en el nou segle. <<http://www.junta-andalucia.es/nuevosiglo/index2.html>> [Consulta: 9 de juny de 2001]
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988) *La profesionalización del docente*. Escuela Española. Madrid.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1997) *A l'ombra d'aquest arbre*. El Roure. Esplugues de Llobregat (Barcelona).
- FREIRE, P. (1999) *Pedagogia de la autonomia*. Siglo XXI. Mèxic. (*Pedagogia de l'autonomia*, CREC-Denes, Mèxic, 2002)
- FROMM, E. (1953) *Ética y psicoanálisis*. F.C.E. Mèxic.
- GIROUX, H.A. (1997) Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC. Barcelona.
- LIPOVETSKY, G. (2000) *L'era del buit. Assajos sobre l'individualisme contemporani*. Anagrama. Barcelona.
- MARTÍNEZ, D. (2005) *Treballador d'allò humà* [En línia] Suplement digital de la revista *L'educació en les nostres mans*, Any 1, núm. 2. <<http://www.suteba.org.ar/inicio.php?tipo=notadb&seccion=3&odmpta=956&idcat=50>> [Consulta: 6 de desembre de 2005]

- MORÍN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios en la educación del futuro*. [En línia] Càtedra itinerant de la UNESCO Edgar Morín per al pensament complex. Universitat del Salvador. Buenos Aires. Argentina. <<http://www.complejidad.org/publi.htm>> [Consulta: 14 d'octubre de 2000]
- MORÍN, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- MORÍN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona.
- NARANJO, C. (2004). *Canviar l'educació per a canviar el món*. La Clau. Vitòria-Gasteiz.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desenvolupar la pràctica reflexiva en l'ofici d'ensenyar. Professionalització i raó pedagògica*. Graó. Barcelona.
- PERRENOUD, P. (2004). *Deu noves competències per a ensenyar. Invitació al viatge*. Graó. Barcelona.
- PIUSSI, A. M. (2004). *Aprofitar la llibertat femenina. Donar-se en cos i ànima al treball i a la formació en temps de postfordisme*. Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi. En PIUSSI, A. M. i altres «*Treball futur: la formació com projecte polític i l'aprenentatge permanent*».
- SABATO, E. (1999). *Antes del fin*. Seix Barral. Barcelona.
- SENDÓN DE LEÓN, Victoria (2000) *¿Qué es el feminismo de la diferencia? (Una visión muy personal)* [En línia] Dones en xarxa. El portal de gènere en internet. Un pont per a la trobada. <http://www.nodo50.org/mujeresred/victoria_sendon-feminismo_de_la_diferencia.html>
- STREET, S. (2004) *Magisterio, docencia o militancia? Rescate del oficio entre las ruinas —¿o los fundamentos?— de la escuela pública moderna*. [En línia]://www.memòria.com.mx/155/Street.htm> [Consulta: 22 de desembre de 2005]
- ASSMANN, H. (2002). *Placer i ternura en la educació. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid.
- HOBBSAWM, E. (1996). *Historia del siglo XX*. Crítica. Barcelona

Llengua i cultura en el procés educatiu: ¿una opció políticament neutra?*¹

*Luiza Cortesão*²

305

Llengua i cultura en el procés educatiu: ¿una opció políticament neutra?

En una taula redona sobre política i ètica, la primera afirmació que vull fer (i que està, a més, en la base d'aquesta exposició) és relativa a una qüestió tan debatuda (diria també, tan indiscutible) que s'aproxima perillosament a una banalitat: i aqueixa hipòtesi de partida serà que «en educació tot és polític». No és difícil defensar aquesta hipòtesi. Es pot constatar que, en els processos educatius, qualsevol decisió, qualsevol tria a curt, mitjà o llarg termini «decideix», «diu respecte», «remou» (de formes i amb efectes més o menys evidents, més o menys profunds), amb el «poble» (la polis) que directament o indirecta es troba compromés en aquest procés. Així, serà d'admetre la importància d'estar atent, analitzar, descodificar l'ètica de totes les decisions que van prenent-se. I és necessari tenir en compte que el seu significat i abast a vegades no seran molt explícits, ni tan sols moltes vegades observables a curt termini, sense deixar, tanmateix, de produir, més tard, efectes significatius.

També com a hipòtesi de partida, serà interessant admetre que els modes com l'educació es posiciona davant de la cultura d'origen dels diferents grups que acull i es proposa educar, podrà constituir una bona forma d'entrada per a plantejar el problema de la no neutralitat de l'educació. I és això el que es buscarà fer en aquest text.

Tradicionalment i habitualment no és fàcil la relació entre cultura dominant/cultures minoritàries (encara que aqueixa dificultat es manifeste de forma a vegades poc explícita). Com és sabut, les institucions educatives, tal com avui les coneixem, foren concebudes i organitzades en el marc de la modernitat. Sent així, i integrada en aqueix marc, l'educació es proposa, explícitament, participar en una croada per

* Traducció: Vicent Berenguer.

¹ Una primera versió d'aquest text fou utilitzada en l'Encontre Paulo Freire, Recife, 2003.

² Professora catedràtica jubilada de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Porto, actualment professora emèrita d'aquesta Universitat, presidenta de la Direcció de l'Institut Paulo Freire de Portugal, investigadora del Centre de Investigació i Intervenció Educatives de la FPCE-UP.

l'alliberament de les persones, de tot el que és considerat ignorància, superstició, ajudant a promoure una convenient racionalitat científica. Advocant la importància d'assumir-se com a neutral davant de valors i actuar objectivament en la recerca de la «veritat», l'educació es proposa també contribuir perquè la cultura erudita siga adquirida i transmesa a successives generacions, reservant un espai (simbòlic) molt fort en les seues preocupacions sobre la valoració de la llengua i la cultura nacional. D'aquesta manera, l'educació és generalment considerada com un procés que pot (i deu) també contribuir a l'enfortiment de la unitat nacional.

Considerem aleshores la institució escolar concebuda, estructurada i funcionant en el marc d'aquest tipus de preocupacions i de finalitats. Considerem també els alumnes que la freqüenten (i per la qual la institució escolar fou creada) i que, habitualment, són predominantment els oriünds de la classe mitjana o mitjana-alta urbana. Fàcil serà reconèixer que abans d'entrar a l'escola tingueren en la família i en el seu grup de pertinença tot el seu procés de socialització primària estructurat per un tipus de cultura i de sabers molt semblants a aquells que informen l'escola que freqüenten. Sent així, podrà entendre's que a l'entrada de l'escola no seran molt violents ni molt traumatitzants els processos de descontextualització del context familiar i el procés subsegüent de recontextualització en el context escolar (que Bernstein, de manera tant profunda, analitzà) i pel qual passen les criatures en l'època inicial de permanència en la institució escolar.

Considerem ara, d'altra banda, el que normalment passa amb els alumnes dels grups minoritaris (en termes de poder) les cultures d'origen dels quals són més o menys distants de la cultura erudita, privilegiada per l'escola. Sent la seua socialització primària feta en contextos amb valors, normes, interessos, hàbits i moltes vegades nivells de llenguatge o també llengües diferents d'aquelles amb què van a confrontar-se a l'escola, el procés que té lloc a l'entrada de la institució escolar, molt probablement serà bastant diferent d'aquell que té lloc amb els alumnes oriünds de grups dominants. Hi ha, com es sap, en les institucions educatives allò que es designa com currículum explícit. En aquest estan expressats els objectius que han d'assolir-se, els continguts que han de tractar-se i, freqüentment, es fan les recomanacions sobre metodologies o materials a fer servir. Però, de nou, com es sap, també és Bernstein qui ens alerta sobre l'existència d'un altre currículum (que no està escrit enlloc) però que orienta subliminalment les pràctiques

i les regles en ús en la institució escolar i que, malgrat que, com es digué, no està escrit, no per això deixa de ser fortament determinant del clima, del funcionament i els efectes del procés educatiu. I aquest altre currículum, que Bernstein designa com «currículum ocult», és el que aconseguen influir els alumnes, per exemple, mitjançant «no dits» importants en la relació educativa, en les formes d'organització de l'aprenentatge, en els processos i efectes de l'avaluació, en les opcions que es fan davant de sabers i comportaments a valorar, imposar, acceptar, tolerar o censurar i prohibir. Podrà referir-se i solament a títol d'exemple d'aquests «no dits» importants, el respecte per les jerarquies, el valor de la puntualitat, el que és elegit (o no) com a comportament acceptable i llenguatge ben educat o groller, la manera de vestir considerada acceptable. I tot això determinarà el resultat de les circumstàncies que contribuïran perquè l'alumne, en els encontres i/o desencontres que va tenint amb el funcionament «normal» de l'escola, vaja construint una autoimatge més o menys positiva.

I com molt del que els alumnes fan en la socialització primària no forma part de l'ethos de la institució educativa, és important descodificar el significat dels missatges (no explícits) que reben de l'escola sobre la forma com es comporten i actuen, resultat d'aquest «currículum ocult». I aquests missatges incideixen sobre molts aspectes. Però, entre ells, podran remarcar-se els següents:

- perquè ben probablement molts suspendran, desistiran, seran eliminats del sistema educatiu, molts «aprenen sobretot que no són capaços d'aprendre» (cf. Cortesão i Torres, 1990);
- molts aprenen que el que sabien, abans d'entrar a l'escola, no val res i/o és groller i/o revelador de la ignorància;
- molts aprenen també que la seua família i/o el seu grup de pertinença no és civilitzat i/o és «mal educat» i ignorant;
- en conseqüència, molts aprenen que, finalment, si volen sobreviure en el marc del procés educatiu i, més tard, en la societat i en el món del treball, han de deixar de banda els seus hàbits i sabers d'origen, abraçant (aculturant-se) valors, regles i sabers que són exigits en el context educatiu i que són els que tenen vigor (recorren a la selecció) en la societat i en el món del treball més diferenciat, millor remunerat, amb un estatut més elevat.

Aleshores, es pot entendre fàcilment com de difícil és, fins i tot penós, per a aquestes criatures aquest procés de descontextualització i

de posterior recontextualització en el medi escolar de què parla Bernstein i que s'ha referit fa poc. És sobre aquest procés, difícil per a molts, que Bourdieu treballa quan analitza allò que designa com «violència simbòlica» de l'acció pedagògica (cf. Bourdieu, s/d.).

Sent així, la forma com l'escola observa i aconsegueix (o no) i vol (o no) acollir i treballar característiques socioculturals diferents de la que ella mateixa vehicula podrà ser un dels aspectes que serà important reflectir. Aquesta reflexió exigeix que comence per pensar-se sobre el concepte de cultura a l'ús, ja que, en veritat, és tan ambigu que pot cobrir significats molt diferents. És útil a aquest propòsit recordar, tot i que molt succintament, allò que refereix Wallerstein quan analitza significats del terme cultura (pres ara en el sentit de conjunt de sabers de característiques, interessos, pràctiques d'un grup considerat «superior»), ara com a conjunt de característiques comunes a un determinat grup. Però el que, en aquesta anàlisi, és més important recordar és la denúncia que fa del primer d'aquests usos del concepte de cultura, en la mesura en què pot representar una contribució per a facilitar l'establiment de jerarquies socioculturals. Ja que, en aquest cas, la cultura permet l'atribució d'estatut menor a determinats grups, i obri les portes a la discriminació i al racisme. Ara el que Wallerstein defensa és que racisme i sexisme són fenòmens que s'integren bé en el funcionament del sistema mundial capitalista, perquè contribueixen a legitimar l'atribució de treball amb menor estatut i, conseqüentment amb menor remuneració, als grups que, segons aquesta perspectiva són (arbitràriament) considerats amb estatuts inferiors. És contra aquest fenomen que podem trobar algun suport en les propostes de Paulo Freire quan defensa que es podrà designar com cultura qualsevol producció humana que resulta d'una intervenció de l'home sobre la natura.

En un text recent, a propòsit de la utilització que Freire féu, en l'alfabetització, de dibuixos de Brennan, escrigué:

[el que Freire proposa] «és que el procés d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura es constitueix com un mitjà i no com un fi. Un mitjà que podrà ajudar l'alfabetitzand a ser capaç de "llegir" més clarament el món on viu, a situar-se en ell i identificar les situacions opressives de vida que fan, de si mateix, menys un subjecte que, d'alguna manera, pot buscar ser autor del seu propi futur, un ciutadà que sap que té alguns drets, i més un objecte de les decisions i mecanismes que l'emmarquen, el comprimeixen i l'utilitzen.»

Atés que, d'acord amb aquesta perspectiva, qualsevol persona que treballa té una experiència activa sobre el món en què viu, una experiència que el fa «culte», aqueixa persona posseïdora d'una cultura, s'enfrontarà amb la cultura erudita mirant-la sense servilisme, sense humiliació. A partir d'aquesta consciència, amb altivesa, podrà encarar la cultura erudita simplement com una «altra cultura» que tindrà avantatge si l'adquireix.

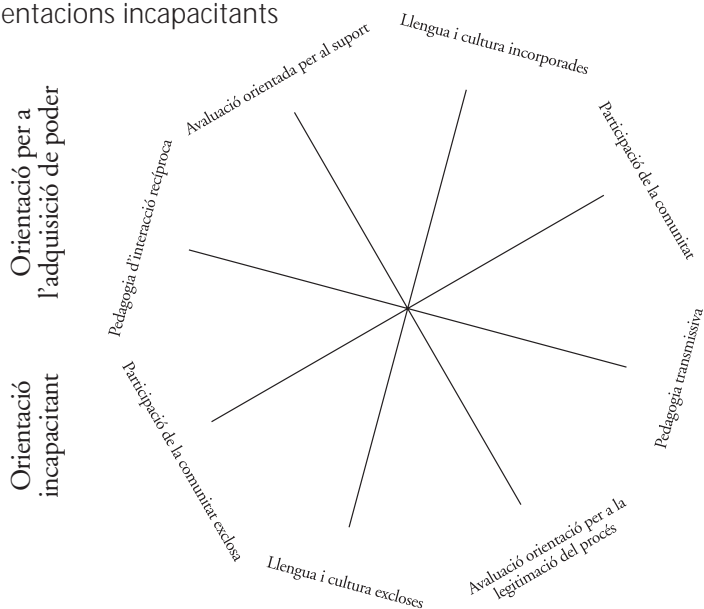
D'una forma, d'alguna manera reductora, podrà dir-se que el procés educatiu actuarà (simbòlicament) en la situació de qui aprén, en el continuum que va des de el procés que contribueix a l'accentuació de jerarquies socials (de discriminació, per tant) fins a aquell que busca contribuir a l'adquisició d'una consciència crítica dels drets de ciutadania. I això passa sobretot a través del currículum ocult. Si l'educació que és oferta es nega a treballar amb valors, hàbits i sabers que no són els que, etnocèntricament, són considerats «els bons», al desvaloritzar i/o castigar, fins a eliminar els alumnes que no s'aculturen convenientment, estarà contribuint a reforçar la dominació, estarà contribuint a la domesticació dels grups minoritaris i a la discriminació que aquests són habitualment objecte.

Si, pel contrari, acull, busca rendibilitzar i valorar també altres sabers que no els que dominen a l'escola, podrà estar contribuint al que es pot designar com empowerment d'aquests grups: adonem-nos al que es referí més amunt (i es subratlla de nou) la importància de valorar «també» altres sabers. Aquesta afirmació alerta de l'existència d'un risc ja analitzat en altres treballs (Stoer, en premsa; Cortesão, 2003) que consisteix, d'una banda, en la possibilitat de valorar solament els aspectes folklòrics de les cultures. D'altra banda, alerta encara sobre el risc també existent de minoritzar la importància d'adquirir també els sabers i les competències necessaris per a sobreviure, viure i afirmar-se en el món dels adults amb què aniran a confrontar-se. Pareix així bastant evident que en aquest embrull de preheïnències, de riscos, situacions ambigües i confuses (que es creuen fent complexa la reductora dicotomia educació domesticadora / educació alliberadora), serà important adoptar una permanent actitud de vigilància crítica que podrà ajudar a procurar anar trobant opcions més adequades per a cada situació que va enfrontant-se.

La qüestió de l'ús de la llengua d'aprenentatge és una d'aqueixes àrees problema amb què l'educació s'enfronta.

S'hi atenen els aspectes identificats per Sleeter que poden constituir contribucions a un procés educatiu més emancipatori o, pel contrari, més domesticador.

Àrees d'identificació d'orientacions per a l'adquisició de poder o orientacions incapacitants



Com es pot veure, un dels aspectes triats per Sleeter³ com a constituent d'un factor que pot contribuir al procés de dominació o d'empowerment és la forma com es treballa amb la llengua. I quan es parla de llengua pot estar referint-se tant a formes (¿nivells?) de llenguatge dins d'una mateixa llengua o de llengües diferents. Però el que sempre està a tenir-se en compte és el fet que una (forma de) llengua pot pertànyer a l'univers cultural dels grups més dominants o dels més dominats.

El mode com es treballa l'expressió oral i també l'escriptura dels alumnes pot ser així un dels processos més simbòlicament violents de passar el missatge de desvalorització de la seua autoimatge. Però pot ser també un procés estimulants que té la possibilitat de contribuir perquè es construeix (a l'entorn i amb la seua autoimatge) una base favorable per al seu desenvolupament.

³ La representació gràfica utilitzada en aquest text constitueix una adaptació de les propostes d'Sleeter.

S'admet així que apreciacions desfavorables que neguen la possibilitat d'acceptar a l'escola el mode com s'expressa l'alumne, mode aquest que ha après amb la seua família i/o amb el seu grup de pertinença; apreciacions negatives que, sobretot, posen en evidència com les formes d'expressió verbal i escrita de l'alumne ho són, com ja s'esmentà, indicadores de «falta de cultura» i/o de «mala educació» i/o de pertinença a grups «no civilitzats», relacions educatives que trasmeten la idea que la llengua del seu grup de pertinença no té un estatut acceptable per a treballar-la a l'escola, seran missatges amenaçadors vehiculats per un currículum ocult que incapacita.

En un tempteig de recolzar les afirmacions que s'acaben de fer podran referir-se però, alerta, només a títol d'exemple, algunes situacions interessants i bastant elucidatives del que acaba d'afirmar-se. La primera d'aquestes situacions que va a recordar-se passà en un projecte d'investigació-acció que es desenvolupà, fa anys al Centre d'Investigació i Intervenció Educatives de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Porto. Es tractava d'un projecte desenvolupat en el marc de preocupacions amb la multiculturalitat i la interculturalitat en educació en l'Ensenyament Bàsic, 1r Cicle. Una de les escoles amb què es treballà rebia un fort percentatge de xiquets oriünds de les excolònies, sobretot de Cap Verd. Una de les professores de l'equip era del país i, en la seqüència de les preocupacions que tots teníem i que informaven el projecte, amb la valoració de la cultura d'origen, la professora digué als xiquets que podrien comunicar-se amb ella en crioll ja que ella també el parlava. Però els xiquets no acceptaren aquella proposta, responent-li que no el parlaven, el crioll. Sense insistir en aquest punt, el treball anà desenvolupant-se sempre en el sentit d'intentar de valorar les contribucions que els xiquets podrien fer al procés d'aprenentatge. El curs anava avançant i s'hi començà a treballar una idea que es constituí en un subprojecte d'aquesta escola, i que consistí en una gran arplegada de jocs i de bromes a què els xiquets i també els pares jugaven (cf. Cortesão et al., 1995). El que s'establí és que, quan els xiquets recordaven un joc, el descriurién i el dibuixarien, explicant-hi clarament les regles de funcionament. S'hi estimulà, també, els alumnes perquè feren breus investigacions entre els pares, entre altres familiars i amics arplegant dades sobre jocs que trobaren que eren interessants. Després els professors explotaven alguns jocs en el sentit de desencadenar també altres aprenentatges, a més dels que el desenvolupament d'aquest projecte d'arplegada els oferia: l'expressió escrita, la capacitat d'arplegar,

organitzar i sintetitzar informacions, de dibuixar. En un determinant moment es considerarà important triar un dels jocs més interessants per a una espècie de campionat que es realitzaria a l'escola. La tria recaigué en el joc de l'ori, que és molt popular a Cap Verd. Fou un pare d'un xiquet del país qui portà un tauler d'ori i ensenyà com es jugava. Tots hi aprengueren a jugar. A l'entorn d'aquest projecte anà creant-se un ambient de festa i, simultàniament, d'aprenentatge, les relacions es relaxaren, els xiquets de Cap Verd molt probablement es sentiren més segurs i valorats, perquè aquell era un joc del seu grup de pertinença que tota l'escola volia saber jugar.

Aleshores passà una cosa ben significativa: els xiquets de Cap Verd començaren espontàniament a parlar crioll amb la professora. En altres paraules: deixaren d'ocultar la seua condició de parlants del crioll, molt probablement perquè aquesta característica que fins ací ells pensaven que els denunciaria com a elements d'un grup de menor estatut, pertinença ara a un univers que havia vingut a ser valorat per tot un treball fet a l'escola, amb certa profunditat. Passà així, molt probablement, a significar per a ells, menys fortament, un símbol d'una condició de dominat i discriminat, una condició que ha havia estat interioritzada en aquells xiquets al llarg d'una (tot i que curta) experiència de pertinença a un grup minoritari en la societat dominant.

Un segon cas que voldria referir ve citat en una tesi de doctorat d'una professora portuguesa feta al Canadà i que estigué en procés de convalidació per al grau de doctor a Portugal. Aquest tesi té com a objecte d'anàlisi un projecte que es desenvolupà al Canadà en una escola freqüentada (com esdevé moltes vegades en aquest país) per molts xiquets de diferents nacionalitats. El grup més nombrós era de portugueses i xinesos.

A l'escola s'adonaren que aquests xiquets estaven quasi tots freqüentant classes d'ensenyament especial. Pensant que això era estrany començaren un projecte que consistí a oferir a aquells alumnes, per mitjà d'un currículum explícitament adoptat per l'escola, processos d'aprenentatge en la seua llengua materna. El projecte arrancà i, curiosament, l'any següent es verificà que els xiquets pogueren deixar d'estar en l'«ensenyament especial», i passar a freqüentar les classes «normals».

És evident que aquest tipus d'efectes obtinguts en el nivell d'aprenentatge aconseguit pels alumnes, mitjançant el recurs de la llengua d'ús en la socialització primària, podrà ser interpretat d'una forma més reduïda, com a resultat d'aqueix fet aqueixos aprenentatges es tornaren així

més senzills d'entendre pels alumnes. ¿Però podrà deixar de discutir-se si aquests casos no podran haver resultat també del fet que la llengua materna haja assumit a l'escola (i als seus propis ulls) un estatut de tal importància que li ha permés entrar en el circuit de les activitats escolars? ¿No es podrà admetre també que això pot haver constituït una contribució a un reforçament de l'estatut més elevat que les pròpies criatures passaren a atribuir a la identitat del seu grup d'origen?

La imposició d'una llengua com a instrument de dominació és, com es sap, un recurs freqüentment utilitzat, de forma explícita, pel grup dominant com un procés que persegueix contribuir a la disolució de la identitat i la cultura d'un poble. Situacions d'aquest tipus podran referir-se, per exemple, a propòsit de la imposició de l'alemany i/o el rus en els territoris ocupats a l'Europa de l'Est en la primera meitat del segle XX o, més llunyanament, per la imposició que es féu del francès a pobles com ara els normands, els bretons, etc.; és també el cas de la imposició (que encara constitueix un problema) del castellà als diferents pobles de Espanya. Però un dels exemples més clamorosos fou el cas de la imposició de la llengua del colonitzador als pobles colonitzats d'Àfrica, Àsia i Amèrica. Una situació amb què ens enfrontem quasi diàriament i a què acríticament no donem, generalment, la deguda importància es féu evident en un projecte molt recentment desenvolupat per un equip del nostre Centre d'Investigació.⁴ Es tractà d'un projecte en el qual procurarem analitzar concepcions de l'«excel·lència acadèmica» que informen orientacions i discursos en quatre escoles, dues privades i dues públiques, on en cada un d'aquests dos grups d'institucions l'una era d'ensenyament secundari i l'altra de bàsica. Els resultats que obtinguérem foren diversos i ben interessants. Però el que interessa destacar, ara, és que a l'escola privada del secundari que estudiàrem, les finalitats que són explícitades posen en evidència la preocupació de preparar alumnes per a un món competitiu i globalitzat. «La meritocràcia, la competitivitat són ací, però apareixen associades, per exemple, a capacitats de parlar en públic, de defensar propostes de realització eficaç, de treball en equip, de ser creatiu i flexible. Es tracta d'horitzons de competició en què es preparen alumnes per a institucions universitàries europees (i no solament) i/o per a empreses nacionals o globalitzades. Es tracta d'un univers de MITs, de directores de grans empreses i de holdings nacionals i/o internacionals» (Projecte Exacet: 191).

⁴ L'equip constituït per Luiza Cortesão, Steven Stoer, António Magalhães, Rosa Nunes, Fátima Antunes, Clementina Salgueiro, Alexandra Sá Costa, Deolinda Araújo.

Ara bé, el que interessa destacar és que en aquesta escola «destina- da a fills de diplomàtics, executius i emigrants o altres que busquen “un nivell d’excel·lència acadèmica” basat en el model educatiu britànic» (Público, 20 de maig de 1991), tot el procés d’ensenyament/aprenen- tatge es fa en anglés. Aquesta curiosa opció convida a reflexionar sobre l’acrítica acceptació actual de l’anglès com a llengua franca.

Aquest problema s’analitzà de forma més penetrant per Paulo Freire qui denuncia el paper subterrani i destructor «per dins» que la imposició de la llengua colonitzadora a llarg termini exerceix sobre la identitat dels grups minoritaris.

«La imposició de la llengua del colonitzador és una condició fonamental per a la dominació colonial, que s’estén en la dominació neocolonial. No és per atzar que els colonit- zadors parlen de la seua llengua com a llengua i de la llengua dels colonitzats com a dialecte; de la superioritat i riquesa de la primera a què contraposen la “pobresa” i la “inferioritat” de la segona.» (FREIRE, 1978:145)

En aquest text (que pertany a una carta que Paulo Freire escrigué a Teresa Mònica que treballava en 1976 en un projecte d’alfabetització a Guinea-Bissau) Freire alertava dels riscos que l’ús del portugués en els processos d’aprenentatge representava pel fet de ser la llengua del colo- nitzador. I subratllava que aqueixa opció podria constituir una forma simbòlica de reforçar un clima de neocolonialisme.

I afirma:

«En veritat, el procés d’alliberament d’un poble no té lloc, en termes profunds i autèntics, si aquest poble no recon- quista la seua paraula, el dret de dir-la, de «pronunciar» i de «nomenar» el món. Dir la paraula en tant que tenir veu en la transformació i recreació de la seua societat: dir la paraula en tant que alliberar amb ell la seua llengua de la supre- macia de la llengua dominant del colonitzador.» (FREIRE, 1978:145)

I més avant afegia:

«Solament els colonitzadors “tenen” història, ja que la dels colonitzats “comença” amb l’arribada o amb la presència “civilitzatòria” d’aquells. Solament els colonitzadors “tenen” cultura, art, llengua i són civilitzats ciutadans del món “sal-

vador”. Als colonitzats els falta història, abans de l’esforç “benemèrit” dels colonitzadors. Són incultes i bàrbars “nadius”.

Sense el dret d’autodefinició, estan «perfilats» pels colonitzadors. No poden, per això mateix, “nomenar-se” ni “nomenar” el món que se’ls ha robat.» (FREIRE, 1978:145)

I explica encara el que passa amb les minories urbanes als països que foren colonitzats afirmant:

«Tant més alienades aqueixes minories urbanes com més s’esforcen per a negar les seues arrels, oblidar o no aprendre mai la llengua del seu poble, definida pel colonitzador com a dialecte, com una cosa pobra i inferior. D’aquesta manera, “nostàlgicament” atretes per la cultura dominant, que les perfila com a inferiors, es neguen en la negació de la seua cultura. D’ací la insistència amb què Amílcar Cabral parlava de la necessitat de “reafricanització” d’aquells intel·lectuals que es desitgen vertaderament en la causa de l’alliberament.» (FREIRE, 1978:145-146)

I, finalment, argumenta que:

«La societat que, superant el seu estat de dependència colonial, busca refer-se revolucionàriament, com és el cas de Guinea-Bissau, no pot escapar, realment, a la resolució de l’equació del seu problema lingüístic. Un problema que ja estava plantejat en l’etapa de la lluita pel seu alliberament.

D’ací la urgència, en el cas del crioll, que deu haver amb el portugués com aquest amb el llatí, perquè s’afirme com a llengua nacional, d’un esforç seriós que ha de fer-se en el sentit de la seua “reglamentació” com a llengua escrita, ja que, en tant que llengua que es parla, ja té la seua estructura.

El paper que el crioll està jugant —i que subratlles en la teua carta— en la unitat nacional, des dels temps durs de la lluita, sembla indiscutible. No em fa por, per això mateix, plantejar el treball de la seua “reglamentació” com a llengua escrita, que demana, òbviament, l’orientació de lingüistes competents, entre les prioritats de la lluita per la reconstrucció del país.» (FREIRE, 1978:146)

Triats un poc a l’atzar i solament per a il·lustrar alguns aspectes del significat de les opcions que poden prendre’s pel que fa a la llengua d’aprenen-

tatge, aquests tres exemples podrien multiplicar-se en una llista quasi sense fi. Però aquestes poques situacions referides ja, d'alguna manera, il·lustren la idea de què es partí a l'inici d'aquest text: en el conjunt de les pràctiques que simbòlicament podran localitzar-se en el continuum entre pràctiques més o menys domesticadores i/o alliberadores, els modes com escullen o acullen les diferents formes d'expressió no corresponen mai a preses de decisió neutrals. Conscientment o inconscient, currículum, escola i professors, quan opten per una determinada pràctica estan desviant el seu treball cap a determinades finalitats. L'actuació més perillosa, relativa a preocupacions d'ordre ètic, podrà ser, així, el fet d'optar, sense reflexionar, pels efectes possibles que aqueixa opció pugui tenir. Treballar a l'atzar, sense reflexió crítica en contextos tan delicats, amb efectes tan significatius per als alumnes que ens són confiats, correspon, així, a una agressió a l'ètica professional.

Referències bibliogràfiques

- BERNSTEIN, B. (1977), *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge i Kegan Paul, 2a ed.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C (1970), *A Reprodução; elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- CORTESÃO, L. (2002), *Para uma apreensão do conceito de cultura*, Porto; IPFP (fotocopiado).
- CORTESÃO, L.; TORRES, M. A. (1990), *Avaliação pedagógica 1*, Porto, Porto Editora; (4a ed.).
- CORTESÃO, L.; AMARAL, M. T.; CARVALHO, I.; CARVALHO, L.; CASANOVA, M. J.; LOPES, P.; MONTEIRO, E.; ORTET, M. J.; PESTANA, M. J. (1995), *E agora tu dizias que..., Jogos e brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto, Afrontamento.
- CORTESÃO, L.; STOER, S.; MAGALHÃES, A.; ANTUNES, F.; NUNES, R.; MACEDO, E.; SÁ COSTA, A.; ARAÚJO, D. (2006), *Excelência acadêmica e escola para todos-Relatório Final*, Porto, Fundação Gulbenkian.
- SLETEER, C. E. (1991), *Empowerment Through Multicultural Education*, Nova York, State University Press.
- STOER, S., «Combatendo a Educação Multicultural Benigna», *Actas do Encontro Um olhar Sobre o Outro*, Lisboa, DGES (en premsa).
- WALLERSTEIN, E. (1990), «Culture as the ideological Battleground of the Modern World System», in: M. Featherstone (org.), *Global Culture*, Londres, Sage 31-56.
- FREIRE, P (1978), *Cartas à Guiné-Bissau*, São Paulo, Paz e Terra. (Cartes a Guineia-Bissau, Xàtiva: CREC-Denes, 2005).

Creació del coneixement en grup

Reflexions preliminars d'una investigació en marxa*

Francisco Gutiérrez, Costa Rica

317

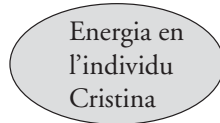
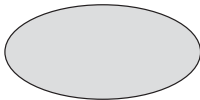
Part I. Conformació i autoorganització dels grups

CONFORMACIÓ DELS GRUPS

La conformació dels grups obeeix a tres diferents motivacions:

A) Per confluència de guilladures en un dels grans temes del pla d'estudis del doctorat.

Les persones que, sense conèixer-se, es troben per l'interés específic de la seua guilladura, que conflueix amb els angles de visió de les guilladures d'altres sobre el mateix tema. Aquesta confluència de guilladures és, en l'etapa actual del doctorat, la motivació més freqüent en la conformació de grups. La majoria dels grups estan conformats per aquesta confluència.



B) Per proximitat territorial.

Les circumstàncies d'un grup reduït de persones que viuen en una localitat distant de la seu central de la universitat i obliga a conformar un grup, els integrants del qual es responsabilitzen en el desenvolupament d'un tema des de diferents enfocaments.

Cap esmentar el grup de quatre professors del campus universitari de Poza Rica de la Universitat de Veracruz (Mèxic), distant del campus central a més de set hores.

Altres exemples que són igualment o més demostratius d'agrupació per motivacions territorials són:

*La majoria dels grups de Veneçuela i, molt especialment, alguns grups de Guatemala.

* Traducció: Xavier Montero Horche.

C) Per vincles d'amistat

Les relacions d'amistat i de treball professional—institucional donen amb bastant freqüència origen a grups amb característiques especials per a la conformació de grups.

Un exemple típic és el Grup 3 de Panamà. Elles mateixes es diuen «unides per una professió comuna amb interessos comuns i que mantenen una amistat molt gran d'ençà que van cursar els estudis universitaris com a treballadores socials.»

La vinculació institucional va sorgir com una de les tendències des de la conformació dels grups en la primera promoció. Hui, ja a punt d'iniciar la quarta promoció, estem reprenent aqueixa motivació com a possibilitat per a promoure canvis institucionals. Un exemple molt aclaridor en aquest sentit és l'interés del personal de la «*Defensoria de Habitantes* de Costa Rica», on la mateixa direcció de la institució està promovent aquesta possibilitat.

Qualsevol que siga la forma d'organització, l'objectiu en tots els casos és que, en el temps més breu possible, s'aconsegueixca el que Juana Camargo afirma de la integració del seu grup a Panamà:

«Al meu grup, de cinc participants, des de l'inici vam ser baules unides en una sola. Amb objectius, interessos, emocions i sentiments diversos i moltes coincidències boniques. Va haver-hi contradiccions? És clar que n'hi va haver, algunes més serioses que d'altres i davant de les quals vam prendre decisions que van provocar tensions en els valors i principis. Hi va haver frustracions i tasques mal fetes? N'hi va haver. La nostra actuació, malgrat la unitat, no va ser el que, en un pla conegut, pot dir-se perfecta.

En la complexitat vam ser i som caòrdics. Vam tenir moments de descobriment en la poesia, en els àpats, en els viatges, que ens van ajudar a integrar el grup, creant i recreant noves formes d'anar anant el nostre camí.»

AUTOORGANITZACIÓ GRUPAL

Com a fonament científic

Des de la ciència quàntica hem sostingut que l'autoorganització és el fonament del doctorat. Al llarg de tot el procés hem tractat de ser conseqüents amb aquest principi. Vegem-ho en tres moments.

El document aprovat per CONESUP (*Consejo Nacional d'Educació Superior Privada de Costa Rica*), en dictaminar oficialment el doctorat, recull així aquesta fonamentació:

«Aquest principi és clau per a conèixer el passatge mecànic de la física estàtica de Newton al model de la física quàntica que explica els processos dels sistemes naturals i socials com a fluxos permanents d'autoorganització.

L'etapa del model mecànic que va emfatitzar l'ordre establert, la uniformitat, el control extrem, l'estabilitat, la seguretat i l'equilibri està sent superada per una de nova, les característiques de la qual, segons Prigogine, són la divergència, la dinamicitat, la incertesa, la interacció, la connectivitat, la interrelació, l'autoorganització.

La realitat quotidiana des de la dimensió quàntica «no respon a coses reals», sinó més aviat a miríades de possibilitats d'incomptables realitats.

El real pot ser controlat i governat, el possible ha de ser desitjat, inspirat, recreat. Estem enfront de dos comportaments, o dos modes de ser, no sols diferents sinó amb freqüència contraposats.

Sí, com diu Humberto Maturana, «les conductes humanes es constitueixen des dels desitjos, des de les aspiracions, des de les enveges, des dels enutjos, des de l'amor, és a dir, des de les emocions i no des de la raó, el potencial existencial està dins de nosaltres mateixos i nosaltres mateixes com ho estan els fluxos cíclics de matèria i energia generadors de la mirada de possibilitats que, com a cocreadors, hem de dur a l'existència».

Com a espai de convivència

En l'obertura del doctorat en setembre de 2003, vam deixar clarament establert com l'autoorganització és una de les característiques essencials d'aquest doctorat. En concret s'organitzen els espais de convivència grupal per a la creació col·lectiva del coneixement. Així ho vam manifestar en aquella oportunitat.

Aquests espais d'intercanvis d'accions i reflexions és el que, d'acord amb Humberto Maturana, hauria de ser l'acadèmia. Així ho diu expressament:

«La universitat és un espai social generador d'una experiència de convivència capaç d'ampliar en els membres de la comunitat social en què s'insereix aqueixos espais de convivència. La universitat que es limite a l'aprenentatge d'una professió sense satisfer aqueixos espais d'acció i reflexió, per la mateixa raó, deixa de ser universitat».

«Jo, almenys, pense que la qualitat, l'excel·lència acadèmica és el resultat de la conspiració, no de la submissió a l'exigència... Vivim un món que creem amb els altres, i sols crearem un món en el qual es pugui viure amb dignitat si el vivim amb dignitat, és a dir, si el vivim en la inspiració democràtica».

En la convivència el que interessa realment és el procés de viure. Paga la pena fer aterrar aquesta idea fonamental per ser l'eix central del doctorat: necessitem incorporar al procés de vida el que llegim, reflexionem i compartim. Si sols en parlem, diu Maturana, fem literatura.

Però, a més a més, el saber, la sapiència ha de quotidianitzar-se, ha de passar de la reflexió a l'acció, de manera que done sentit a les nostres vides. Aquest procés doctoral com a transformació en la convivència ha d'impregnar tots els intersticis de la vida diària: familiar, professional, relacional, fills i filles, amics i amigues, companys i companyes.

El coneixement dels diferents cursos serà tant més vàlid com més ajude a formular preguntes fonamentals, preguntes que afecten la convivència de tots els dies i a tots els nivells i que ens porten a canviar aquells estils de la vida que no es corresponen amb el que somiem. Sense oblidar, com diu Erwing Schrödinger, que les transformacions, els canvis, comencen sempre dins de cada cor humà.

Aqueix és l'obstacle número u, al qual haurem de fer front en tot moment. L'acadèmia no ha d'estar renyida amb el cor.

Aquesta convivència en el doctorat pren quatre formes d'intercanvi grupal que desenvoluparem després:

- Intercanvi d'èssers
- Intercanvi de sabers
- Intercanvi de poders
- Intercanvi de plaers

Com a procés d'avaluació

El document «*Estándares de calidad del doctorado*» assenta el procés d'avaluació del doctorat en el principi d'autoorganització, en afirmar:

«Aquest principi és clau per a comprovar si en el procés doctoral s'estan aconseguint superar els models mecànics (estaticitat, rigidesa, uniformitat, etc.), per la vivència en la dinamicitat, la incertesa, la divergència, l'originalitat i l'autoorganització».

Aquest principi té clares manifestacions en les vivències personals i grupals, com ara la sinergia grupal, la creativitat en la solució de problemes de relació, l'interés (desinterés) a acompanyar els altres.

Aquest principi és la columna vertebral del procés d'avaluació: com s'especifica en els criteris proposats per a l'autoavaluació de les produccions grupals i personals, l'èmfasi està posat en la metodologia reticular.

El doctorat és presencial, en forma reticular, amb especial èmfasi en el treball grupal (autoorganització).

Perquè aquest tipus de relació organitzacional siga viable es requereix, com a condició bàsica, el canvi de models mentals, pel que fa, sobretot a l'autoritat, la jerarquia, el lideratge, les normes de convivència, les polítiques i els valors. En aquest ordre d'idees, Roberto Serra, autor del llibre *«El nuevo juego de los negocios»*, afirma:

«La nova organització quàntica ha d'estar basada en estructures naturals, amb autocontrol i interdependència, on, d'alguna manera, tots depenen de tots».

Dins d'aquesta dimensió, podem parlar d'una metodologia que promoga intercanvis i formes de comunicació subjectiva a través de diàlegs, converses, col·loquis, xarrades, etc.

En fer èmfasi en aquestes formes comunicacionals estem fonamentant la metodologia en la intuïció, que comporta llibertat d'actuació, relacions humanes significatives i permanentment renovables, coneixement gojós de la realitat, fluïdesa i espontaneïtat.

Embolics i embolcalls intergrupals

El procés doctoral ha desenvolupat la seua pròpia «metodologia col·lectiva», que es coneix com a metodologia rizomàtica, en oberta contraposició amb el paradigma epistemològic clàssic. D'una banda rebutja la necessitat que els continguts de qualsevol saber hagen de configurar-se segons un model de jerarquia arborescent amb múltiples desglossaments des d'un tronc inicial comú i en el seu lloc postula una forma molt més lliure d'articulació dels dits sabers.

D'altra banda, i és en aquest punt on radica la rellevància, com a metàfora, en prescindir de la diferència bàsica entre subjecte i objecte. És a dir, la idea del «rizoma» no pressuposa un subjecte observador separat, individualitzat i distint de la realitat que observa, sinó que ajuda a concebre l'observador, o la comunitat d'observadors (comunitat d'aprenentatge), com immersos ells mateixos en una xarxa, en constant flux i canvi, de relacions d'interdependència, en les quals les «operacions d'observació» no són

quelcom separat o distint essencialment de la resta de les operacions en què es manté i desenvolupa viu l'entramat del rizoma total. Aquesta dimensió rizomàtica, viscuda fins a les seues últimes conseqüències, duu amb ella veraders embolics per a la burocràcia acadèmica des de dos nivells:

Des de la participació individual, ja que el fet de passar de la classe expositiva del professor tradicional a «la lectura intencionada, incident, condicionada i condicionant» dels llibres «dels mestres i les mestres» és un aspecte diferencial clau d'aquest doctorat. Es tracta de beure en les pròpies fonts i fer-ho des dels desitjos, els interessos, les guilladures i els valors inherents a la pròpia guilladura.

Cadascú i cadascuna ha de prendre consciència de la importància d'aquest moment. Quins són les mestres o els mestres més enriquidors, més provocatius per al canvi d'actituds? Quins llibres són decisius en aquesta recerca? Què i com millorar aquest moment inspirador?

Com aconseguir que la reflexió grupal i la producció rizomàtica s'enriquesquen el més possible, des de la inspiració i motivació de cada participant?

Aquesta desaparició del professor—expositor tradicional porta conseqüències importants de grans repercussions en la quotidianitat de la vida acadèmica.

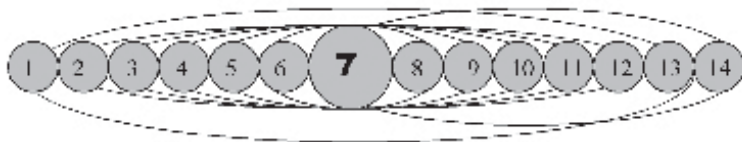
Des de la participació grupal hi ha una altra de les diferències que significa un altre embolic, en veure'ns obligats a substituir l'estructura acadèmica de l'ensenyament presencial i en l'aula per la participació presencial en grups autoorganitzats fora de l'aula de classes. Són els grups autoorganitzats els qui proposen els nous espais de la vida acadèmica quotidiana fora del recinte sagrat de l'acadèmia.

El reticular el constitueixen les relacions a l'interior dels grups, les relacions intergrupals i les relacions amb els doctorats dels diferents països.

A l'interior de cada grup es comparteixen les lectures i les produccions personals i es produeix el rizoma.

Les relacions intergrupals poden donar-se de les més diferents formes. Puntualitzem les més freqüents que la pràctica està demostrant que són les més efectives i que anomenarem tots per a un, un per a tots.

Exemple de tots per a un.



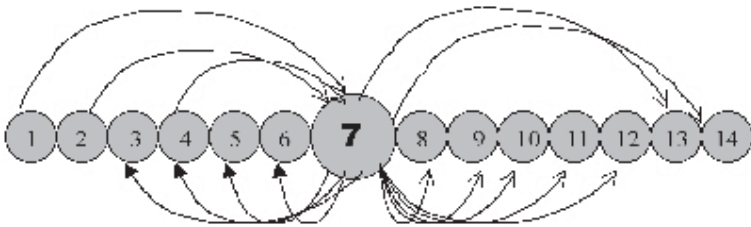
Moment en què el grup 7 rep la producció grupal de tots els altres grups.

Un per a tots. Cada un dels grups, al llarg de tot el procés, ha d'enviar a tots els altres grups tant la seua producció rizomàtica com les produccions personals (guilladures) de cada un dels integrants del seu propi grup.

Aquestes produccions que el grup envia als altres grups són, de fet, les investigacions en cada tema que haurien de ser reelaborades com a tesi en l'última etapa del procés.

Cap assenyalar com una altra diferència important que en aquest doctorat es presenten dos tesis: a) la grupal, que anomenem Rizoma, i b) la personal, que es coneix com a guilladura.

Exemple d'un per a tots.



Part II. Producció grupal

CONDICIONS PER A LA PRODUCCIÓ GRUPAL

Des de la dimensió acadèmica el canvi més important d'aquest procés doctoral és, sense dubte, la construcció del coneixement en grup. El nostre objectiu prioritari és passar de l'adquisició i traspàs del coneixement en forma individual a la creació grupal del coneixement. Això implica canvis institucionals i canvis mentals fonamentals, donat que les institucions tenen estructures i principis tan obsolets que fan gairebé impossible qualsevol canvi per estar profundament arrelats els nostres models mentals i en les nostres pràctiques acadèmiques.

Canvis mentals

La més seriosa dificultat per a la producció col·lectiva és aferrar-se als models mentals tradicionals. La condició bàsica hauria de ser un canvi radical d'actitud. Roberto Serra contempla alguns d'aqueixos canvis: enfront d'una actitud de rebuig cap veure el treball en grup com una oportunitat; enfront d'una actitud de veure el present des del

passat, cap obrir-se al futur; enfront de la tendència de control, d'obediència i dependència, s'ha d'actuar amb coratge, i posicionament. Un nou llenguatge molt aviat es fa quotidià: parlem de guilladures, rizomes, autoorganització, «eixir de la caixa», «llançar-se al buit», etc.

«En primer lloc, va dir Joe, hem d'estar oberts a canvis mentals fonamentals. Tenim uns models mentals del funcionament del món molt arrelats, molt més profunds del que podem imaginar. És una bogeria pensar que el món pugua canviar sense que canvien els nostres models mentals. Quan vaig preguntar a Joe més específicament en què consistien els dits canvis, va dir que *el canvi consisteix a passar de veure un món fet de coses a veure un món obert i fonamentalment fet de relacions*, en el qual qualsevol cosa que es manifeste, qualsevol cosa que vegem, en realitat està més enllà de qualsevol cosa que puguem expressar. Quan ho entenem, comencem a veure que el futur no està fixat, *que vivim en un món de possibilitats*. Tanmateix, la majoria de nosaltres arrosseguem la càrrega d'una profunda resignació».

Procés en funció de l'ésser humà

Aquest és un dels plantejaments bàsics «dels mestres i les mestres» del nou paradigma: «*Sentido de lo humano*» de H. Maturana; «*Conciencia del sujeto*» de J. J. Mejía; «*Desarrollo humano, ética y la sustentabilidad*» d'A. Elizalde. És com a tesi bàsica la necessitat de recuperar l'ésser humà atrapat i maltractat per les institucions.

Aquest alliberament del subjecte ja té el seu propi llenguatge en el doctorat: «em sent feliç en el grup», «espere amb ansietat el dia de la reunió grupal», «he recuperat la confiança», «em sent igual als altres».

Què suposa aquesta recuperació del subjecte? Suposa bàsicament acabar amb l'organització jeràrquica i la dimensió lineal de l'aprenentatge.

«Durant gairebé tres segles, hem treballat amb una intel·ligència excepcional per a estructurar la societat d'acord amb aquesta perspectiva, creient que amb un saber científic més reduccionista, amb més especialització, amb més tecnologia, amb més eficiència, amb més educació lineal, amb més normes i reglaments, amb més comandaments de control i jerarquia, podem aprendre a idear organitzacions en les quals poguérem accionar una palanca en un lloc, obtenir un resultat en un altre i saber amb tota seguretat quina palanca accionar per a obtenir un resultat determinat. I tot això sense preocupacions que els éssers humans ens haguérem de comportar com autòmats durant el procés».

Prioritat de la producció grupal

Iniciem el procés doctoral impulsats pels principis d'autoorganització i interdependència i amb propòsits clars en relació a la prioritat que hauríem de donar a la creació grupal del coneixement.

Des del primer moment confiem plenament en els valors personals de cada un i cada una; vam creure en la seua autonomia, la seua autenticitat, la seua responsabilitat, la seua interconnectivitat, el seu amor, la seua obertura, el seu risc, la seua energia, la seua llibertat.

En les paraules d'obertura del doctorat deixem clar que:

«L'autoorganització és sempre un procés en marxa, permanentment creatiu i participatiu. Són els grups els qui han d'establir els controls personals i col·lectius que consideren oportuns, tenint en compte que la base de l'autocontrol és la confiança i l'ètica».

Es va insistir en aqueixa oportunitat de la importància de la vivència en grup de valors no convencionals a fi d'alliberar-nos de les normatives institucionals:

«En la convivència de l'autoorganització i de l'energització es produeix un desplaçament de l'èmfasi dels valors individuals als exigits per la integració, del racional a l'intuïtiu; del reduccionisme a l'holisme; del pensament lineal al pensament reticular; de la competició a la cooperació; del control a l'autoorganització; de la subordinació i l'obediència a la interdependència; de la coerció i el poder a l'harmonia, la confiança i la ternura, de l'apropiació de la veritat a l'obertura i la conspiració; de la tensió i l'estrès a la felicitat i el plaer; en síntesi, dels valors patriarcal als valors matrístics».

Tanmateix, la producció rizomàtica molt aviat va posar de manifest com és de difícil pegar aqueix salt al buit. Va ser necessari recórrer al control extern per a exigir, per exemple, l'entrega dels treballs individuals. A partir d'aquesta etapa del procés, la producció individual va anar cobrant cada vegada més força, en detriment de la producció grupal. Es va confirmar que aqueix pas endavant cap al món incert, cap a l'alliberament dels controls externs al grup es pot considerar com la pedra angular de la producció en grup.

La producció rizomàtica d'alguns grups va trontollar. El grup com a organisme viu no va aconseguir evolucionar, va caure en les relacions

estereotipades. Es van donar moltes dificultats grupals. En alguns casos es van resoldre positivament i el grup va iniciar un procés de creixement estupend. Es va produir l'alquímia que va vitalitzar les relacions.

En altres casos les relacions van esdevenir rutinàries. L'objectiu del grup es va reduir a «complir» amb les tasques imposades en vista del títol que buscaven (per sort van ser els menys).

El caminar tant dels uns com dels altres estava exigint la necessitat d'albirar metodologies grupals noves alimentades en la força i energia interior de cada un i cada una. Va quedar clar que no es pot canviar grupalment mentre, com diu D. Hock, «cadascú continue aferrat amb força al vell ordre de les coses».

En el grup ha de donar-se un nou dinamisme, producte de l'energia vital, amb les seues relacions sanes i constructives, com bé ho puntualitza Dee Hock:

«Els organismes biològics sans i les organitzacions sanes són una bombolla de relacions en constant evolució, que mostren característiques típiques tant del caos com de l'ordre. La Terra és així, i l'Univers també. Són tots caòrdics».

Cada grup genera el seu propi procés a través d'una recerca d'un mètode que, cada vegada (cada tema), conforma «un teixit d'esdeveniments, accions, interaccions, retroaccions, determinacions, atzars», que porten una intenció precisa: la producció del rizoma. El resultat no és —no ha de ser— la sumatòria de les aportacions personals, sinó l'intercanvi de sabers. Això fa que la dinamicitat grupal responga sempre a la resposta subjectiva de cada integrant des de la seua guillardura (essencialment subjectiva). No es tracta d'un diàleg planificat «sinó d'un camí (mètode) on posar a prova certes estratègies que es veuran fructíferes o no en el mateix caminar dialògic».

Característiques dels grups productius

En el procés autoorganitzat el seu propi estil, els seus procediments, el seu ritme i unes altres característiques específiques. Tanmateix, en tots els grups, uns més que altres, les tendències van ser les següents:

- grup com a entramat de guillardures
- grup com a espai conversacional
- grup com a plataforma de co-inspiració
- grup com a programació caòrdica

Com a entramat de guilladures

És difícil comprendre el procés doctoral i, consegüentment, l'organització i autoorganització dels grups sense un coneixement bàsic del que en aquest doctorat entenem per guilladura.

Al final de la dècada dels 80s vaig publicar un document amb el títol «*Siento, percibo, sueño, amo... ergo sum*», en el qual vaig deixar entrevista la fonamentació del que hui, en el doctorat, coneixem amb el nom de guilladura.

«La persona humana coneix i actua impulsada per ressorts no necessàriament racionals, que fan que la vida humana tinga un sentit molt profund i significatiu: més natural, relacional, vivencial, creatiu, gojós. Es tracta d'un viure menys obsessionat per la veritat i més esponjós davant el misteri de la vida i la felicitat de viure; d'un viure en el qual el centre de gravetat no siga necessàriament la raó, sinó la recerca del sentit que ens porta a valorar o revalorar unes altres formes de percepció i coneixement».

Vam afirmar en aquell temps que el monopoli de la raó ens ha bloquejat i entumit com a éssers humans perceptors, imaginatius, sensibles. Sobre això asseguràvem amb Ginsberg: «Les portes de la percepció creativa s'han tancat; els llindars del sentiment, segellat; els senders de la intuïció, obstruït; els camins de la imaginació, tapiat; els camps de la consciència, cobert de pol·lució.»

A l'inici del procés doctoral va resultar difícil acceptar el ple i autèntic significat de guilladura com un dels camins perquè l'ésser humà puga recuperar l'equilibri dinàmic i, així, poder eixir de la greu crisi actual (individual i social) que Jürgen Habermas atribueix a la colonització del món de la vida per la racionalitat instrumental.

A aquestes altures del procés, afirmem que la guilladura:

- Naix del desig
- De la passió
- De l'eros
- De l'emoció
- Del fet de sentir i de vibrar.

Amb O. Osorno, diem que la guilladura és: *Dissenyar somiant somnis.*

«Dissenyar somiant és el que fan els qui dissenyen les seues vides d'acord als seus propis somnis»

i amb León Octavio:

«Dissenyar somiant és sentir la vida en totes les seues expressions, sentir-la visceralment i amar-la, gaudir-la i defensar-la. Dissenyar somiant és fer un alt, mirar cap a arrere, ubicar el punt de partida, imaginar el nostre paradís, obrir l'espectre de camins, elegir-ne un, recórrer-lo i intentar fer pròpia la felicitat».

Cap puntualitzar algunes visualitzacions de com la guillardura es constitueix com la columna vertebral del procés doctoral. Segons E. Morin, el geni aflora en la bretxa de l'incontrolable, allà per on ronda la bogeria.

Sentim dir a B. O'Leary: «La guillardura és el que demostra si estem dins o fora de la caixa». Luis Racionero; un altre dels mestres del doctorat, va afirmar: «La realitat tal com l'analitza la física moderna transcendeix la raó».

Amb Octavio Paz afirmem que estem davant d'un coneixement nou, no subjecte al mètode científic; estem davant d'una altra realitat que no és ni prodigiosa ni miraculosa, senzillament és.

Molts anys abans Carlos Castaneda «havia arribat teòricament i vivencialment a creure que l'única percepció digna de reconèixer-se no és la que passa per la raó. Hi ha altres assumptes en els quals el cos té més cabuda que la raó»

La investigació en marxa ja ens permet traure algunes hipòtesis al voltant de la importància de la guillardura per a la conformació, autoorganització i producció grupal. Com a temptativa les enunciem així:

- A major nombre de guillats i guillades en un grup, millor qualitat conceptual i dimensió propositiva del rizoma.
- En un grup sense una presència significativa de guillardures, la producció rizomàtica resulta pobre, tradicional i «academicista».
- Salten a la vista com les guillardures li donen als grups un entorn creatiu, gojós, satisfactori, dialogant.

Com a plataforma per a la conspiració

Marilyn Ferguson en el seu llibre «*La conspiración de Acuario*» posa de manifest la importància dels grups conspiradors com a agents de transformació personal i social. En afirmar amb Martín Buber que tota vida real és un encontre, posa de manifest la importància del grup

com a espai de transformació, i així ho afirma amb Teilhard de Chardin: «No hi ha res al Planeta Terra que pugui crear, si no és per convergència; és a dir, sols podem crear en relació amb els altres».

Amb l'autora concordem que, perquè una societat fluesca, és necessari crear grups, comunitats, xarxes, de manera que podem transcendir relacions sense sentit, estereotipades, rutinàries per a potenciar-nos amb relacions vivificants. La visió científica d'aquestes noves relacions es posa de manifest si recordem que:

«Les xarxes i petits grups que sorgeixen i proliferen per tot el món operen de forma molt semblant a com ho fan les xarxes de connexions en el cervell humà. Així com unes poques cèl·lules poden produir un efecte de ressonància en tot el cervell, induint un ordre a l'activitat del conjunt, així també la cooperació entre aqueixes persones pot ajudar a introduir un principi de coherència i d'ordre, susceptible de cristal·litzar en una més àmplia transformació».

Aurelio Pecci, fundador del Club de Roma, confirma la necessitat d'aquests grups quan diu «Els dits grups representen el rent del canvi...aqueixos mil·lers de grups espontanis de gent, dispersos, que sorgeixen ací i allà com a anticossos en un organisme malalt».

Va ser precisament Teilhard de Chardin qui ens va parlar de grups conspiradors (etimològicament, reunió d'individus que respiren conjuntament) que, a més de la creació col·lectiva del coneixement, busquen «més cooperació, menys competició, més societat civil, menys Estat» i més transformació mental i transformació social (Salvador Paniker—Pròleg).

En aqueix sentit els grups co-inspiradors són de fet, grups conspiradors, com els diu també H. Maturana.

L'experiència vivencial dels grups posa de manifest que els canvis sorgeixen pel qüestionament compartit, en veure la realitat amb nous ulls per la potenciació compartida dels «terratrèmols interiors» i per la comprovació que les coses poden fer-se d'una altra manera.

Es tracta, en síntesi, d'una conspiració per a facilitar la transformació pel poder nou de la intuïció col·lectiva, de la imaginació compartida de l'aprenentatge, de l'espiritualitat viscuda. Així ho han sentit els integrants dels grups millor autoorganitzats, constituïts i interconnectats.

Com a programació caòrdica

Des del mateix inici del procés doctoral l'autoorganització dels grups és intrínseca a la dimensió caòrdica de la realitat.^(a)

L'anàlisi de la vida dels grups demostra l'existència d'alguns elements caòrdics essencials. Tres d'ells estan molt presents en els grups doctorals.

Dimensió Passional

Dee Hock sintetitza així aquest primer element:

«L'organització caòrdica consisteix a alliberar el que la gent desitja en el més profund del seu ser: la guillardura que senten per això i la integritat que posen en l'intent.»

L'estudi realitzat dels grups doctorals de Panamà per Librada Guerra evidencia que:

«Un grup caòtic generalment està integrat per un alt percentatge «de guillats i guillades» que exterioritzen aqueixos aspectes passionals i que patentitzen la salut grupal, donant manifestacions emotivament diferenciades, moltes vegades divergents, fins i tot sorprenents, que apunten cap a un devenir incert, creatiu, caòrdic i que es manifesta per l'obertura, l'amistat, l'adaptabilitat, el goig, l'alegria.»

Al contrari, els grups integrats en la seua majoria per participants molt «racionals», en els grups on no aflora la passió ni l'emotivitat, s'atenen rigorosament a la normativa establerta, a l'execució del que els és indicat, a la claredat en els paràmetres del que s'espera del grup, a la retroalimentació externa.

La majoria dels qui van abandonar el procés va ser perquè es van sentir desorientats, insatsfets, perduts. És la mateixa conclusió de Dee Hock respecte a la vivència dels grups: «Uns pocs que no van poder adaptar-se a la diversitat, a la complexitat i a la incertesa es van marxar».

Dimensió Ètica

Aquest és el segon element fonamental. S'ha d'actuar sempre èticament. Les relacions han d'estar sustentades en l'honestedat. Con-

^a (L'organització caòrdica és de recent aparició. Danah Zohar, en fa referència en afirmar que Dee Hock va ser elegit president de l'esmentat comitè i tant el mètode que va idear com la seua manera de posar-lo en pràctica eren quàntics; s'inspiraven en la nova ciència, la teoria del Caos i en els sistemes biològics. Poc de temps després apareix el llibre «El nacimiento de la era caòrdica».)

seqüentment la integritat dels participants és condició sine qua non perquè el grup funcione, siga creatiu i estiga viu. Dee Hock afirma categòricament que els integrants del grup han de ser «constructius, ètics, sincers, honestos»...

Ningú no ha de sentir-se superior als altres, ningú no ha de creure's en possessió de la veritat i, en conseqüència, ningú no ha de menysprear a ningú. Tots estan a la recerca sincera, humil i entusiasta. L'estil caòrdic de cada grup depèn d'aqueixa actuació ètica.

Sabent que han d'existir models d'organització, s'han de buscar formes d'autoorganització que responguen a relacions de franquesa, de confiança, de recolzament mutu. En molts dels grups ja es donen aqueixes relacions de transparència.

Procés evolutiu

Dins d'aquesta dimensió caòrdica una aportació més és que l'organització caòrdica és evolutiva, en creixement permanent, perquè s'assenta en la recerca, en el reconeixement tant de les similituds com, sobretot, de les diferències. Per això l'organització caòrdica és sempre borrosa^(b) perquè entre els humans no han d'existir fronteres^(c) La frontera més nefasta, diu K. Wilber, és l'ego.

Les relacions grupals han de fer-se sense «màscares», sense «demarcacions», sense «separacions». No han d'existir estereotips, ni prejudicis. Nicle Diesbach ho recorda en afirmar que: «Revelar que la realitat no té fronteres és revelar que tots els conflictes són il·lusoris»

Per a concloure afirmem amb N. Diesbach que la concepció caòrdica té sòlids fonaments en la física quàntica:

«Els físics van haver de reconèixer que les demarcacions no eren reals, sinó producte de la forma en què cartografiem i acotem la realitat.

Van aconseguir tenir una percepció aguda del món real, del territori sense fronteres, del món tal com és i no com el classifiquem, delimitem i cartografiem»

Com a espai conversacional

Els grups del procés doctoral s'autoorganitzen i es constitueixen essencialment en les converses.

^b (Una excel·lent lectura de la realitat des del que és borrós ens l'ofereix Bart Kosko en el seu llibre "El futuro borroso o el cielo en un chip" Drakontos-Crítica)

^c (El llibre "La conciencia sin Fronteras" de Ken Wilber, Kairos Colofón S.A. Mèxic 1988 és clau per a la clarificació del concepte de fronteres)

El científic, Jorge Wagensberg, gran científic, pensador i artista, com a «mestre» del doctorat en la seua visita a Costa Rica, més que intervencions magistrals va tenir oportunitat de conversar amb els grups fidel a un principi bàsic que expressa així:

«Investigar és conversar, ensenyar és conversar, aprendre és conversar, experimentar és conversar, reflexionar és conversar.»

En acabar la conversa amb un dels grups, Denia Zamora, integrant del grup, li va fer la següent pregunta: Quina impressió s'enduu d'aquest doctorat?

«Vinc a parlar de la conversa. Com a científic artista, estic ensenyant sobre la conversa. Açò que veig em pareix molt bé. Els doctorats generalment solen ser una barbaritat d'imposició, de solitud... La tesi doctoral generalment es defensa en un tribunal en el qual ningú no sap res del que ha fet el doctorand. Jutgen i el qui sap és el jutjat. En canvi, ací el baseu en la conversa. Ahir vaig estar en un sopar amb estudiants d'aquest doctorat. Entre vosaltres, resulta que sou amics. Està molt bé. És una manera magnífica. Estaria molt bé que contaminàreu la resta del món. Cal prendre en compte que qualsevol sistema, per gran que siga, acaba per ser endogàmic. Per això és important obrir finestres. És tot el contrari del que fa una secta. En una secta t'amenacen si n'eixes. És una de les grans tragèdies que veig a Amèrica Llatina. Veig predicadors amb sis mil persones al davant. Aqueix sentiment sectari denota una por al coneixement. El millor que es pot donar a algú, si vols ajudar-lo, és coneixement. Estic molt agradablement sorprès per la forma d'aprendre entre vosaltres, com a amics, conversant.»

El que afirma Jorge Wagensberg és que la forma d'aprendre en aquest doctorat és la conversa entre amics. En altres paraules (seues també):

«Conversar és el principi del coneixement, Conversar és, potser, el millor entrenament que pot tenir un ésser humà per a ser humà...»

David Grajeda, del doctorat de Guatemala, va investigar amb un gran apassionament i no menys professionalització aquest tema en la

seua guillardura: «Les organitzacions socials com a teixits de converses». A la llum de les seues reflexions, podem visualitzar els grups del doctortat com a grups conversacionals des dels èmfasis següents:

A) Conversar des del que ens emociona

En tant que les converses són processos d'acoblament estructural de les societats humanes, no poden donar-se amb qualsevol emoció. És a dir, hi ha d'haver una disposició corporal i conductual específiques, així com un desig o guillardura específica. D'aquesta manera, una conversa no es pot donar amb qualsevol emoció, com, per exemple, la por i l'enuig, ja que són disposicions que rebutgen l'acoblament social i desencadenen unes altres interrelacions que poden resultar «destructives» de la convivència o l'estructura social relacional.

L'emoció que va obrir el domini relacional que fa possible les converses és caracteritzada per Maturana en els següents termes:

- Dominis conductuals que constitueixen l'altre com un legítim altre en la convivència amb u. Es tracta d'un espai relacional íntim, basat en la confiança, el respecte, la ternura i l'afecte.

Sense aquesta emoció són impossibles les converses i, per tant, la coherència estructural de la convivència social. El propi Maturana sosté que sense «acceptació de l'altre com a legítim altre» no hi ha fenomen social possible, perquè suposa la negació de l'altre que es troba al costat d'u.

És a dir, no hi ha organització social, no hi ha acoblament estructural perquè els participants provoquen efectes que destrueixen la convivència, com a configuració relacional.

B) Conversar des del que emociona les societats matrístiques

«L'emoció expressada en l'acceptació de l'altre com a legítim altre va ser l'emoció que va privar en la fundació de les societats matrístiques. Aquesta emoció, per exemple és evident quan assenyalen les següents conductes: el respecte mutu, la participació en les tasques diàries; la inclusió de tots; la col·laboració; la comprensió, els acords consensuals; la percepció de l'agressió, la lluita i la competència com a pràctiques de «mal gust»; la co-inspiració.

Crida l'atenció en la descripció anterior la referència a l'agressió, la lluita i la competència com a pràctiques de «mal gust». Des de la perspectiva sistèmica del fenomen d'acoblament social, les dites conductes es poden conceptualitzar com a «anomalies conversacionals». En altres paraules: dominis conductuals que destrueixen la configuració relaci-

onal de l'organització social i, per tant, l'*autopoiesi* de les mateixes. En aquest sentit, és possible distingir dos grans emocions humanes, segons siga que habiliten les converses o els tanquen oportunitats.

Emocions facilitadores: emocions que fan possible i potencien la conversa, i la seqüència de canvis que porta amb ella per als participants. Alguns exemples de conductes són: 1) la confiança, l'esperança, el dubte, l'acceptació de les diferències, l'escolta, la col·laboració, la solidaritat i la cooperació, el respecte, la ternura.

Emocions inhibidores: emocions que tanquen oportunitats a l'establiment de les converses com a tals i a la creació d'espais de convivència. Alguns exemples: la desconfiança, el pessimisme, la por, la negació, el rebuig i l'agressió, l'enuig i l'odi.

La investigació de David Grajeda en els dos punts que hem copiat textualment ha estat un referencial important en la pràctica.

Així ho comproven les produccions, tant les que es van donar al llarg del procés com les guilladures (tesis) finals.

Citem dos casos a manera d'exemple per a cada una de les dues puntualitzacions de Grajeda:

De Carlos Barrantes en la seua guillardura «*En busca de la Calidad*» en la pàgina 75 assenyalà:

«El procés d'educar i educar-nos és el resultat de les relacions que obliguen a «entrajudar-nos» per a viure en la convivència. Es tracta d'educar-nos per a la creació de relacions possibles, lligades amb necessitats humanes tan bàsiques com la convivència, l'afecte, el sentiment i la socialització».

De Yohanna Godoy en la seua guillardura «*El libro de las emociones*» puntualitzà:

«Les comunitats d'aprenentatge són elements importants dins de l'educació per a un nou paradigma. Per això és important definir-les des d'una perspectiva matrística, com una opció educativa».

Però el més important en aquesta dimensió conversacional dels grups és analitzar des d'aquesta perspectiva de la xarrada la «vida» de cada un dels grups. Hi ha grups amb una gran vitalitat i un creixement constant, grups amb alts i baixos i, per fi, grups que mai no van arribar a aqueixa dimensió vital, perquè no van aconseguir conversar (xarrar), tot i que van passar parlant moltes hores.

Part III. Intercanvis grupals

*«Dos camins es bifurquen en un bosc,
i jo vaig escollir el menys transitat, i això canvia total-
ment les coses». (R. Frost –citad per D. Hock)*

Tenint present que l'essència del doctorat és la producció grupal del coneixement, hem definit el doctorat com «una aventura pedagògica que es porta a terme en grups autoorganitzats per mitjà de:

- L'Intercanvi de sers
- L'Intercanvi de sabers
- L'Intercanvi de poders
- L'Intercanvi de plaers».

En aquests moments, acabat el procés doctoral de la primera promoció, interessa conèixer i interpretar els «comportaments» dels grups des d'aquests quatre intercanvis. Les idees que apuntem a continuació són a penes indicadores d'aquesta recerca.

Intercanvi d'éssers:

Devem aquesta expressió al mestre Ernesto Lleras, de Colòmbia, durant la primera avaluació del procés doctoral en juliol de 2004.

Cada grup es constitueix com a un ser (social) viu conformat per éssers vius (persones) al voltant de propòsits clars i principis bàsics i disposats a aconseguir objectius comuns.

«La seua responsabilitat consisteix a crear una organització en la qual tots els i les participants puguen exercir un paper actiu, creatiu i equitatiu a l'hora de decidir les pràctiques que millor conduiran al propòsit proposat» (Dee Hock)

L'autoorganització ha de portar-los a aqueixa «apegalositat» biològica a la qual es refereix Humberto Maturana com una de les proves més convinents de la integració grupal: els qui es van integrar des del principi, els qui van ser atrets per la sinergia vivencial del grup i els qui no van aconseguir integrar-se (afortunadament els menys) pel pes de la seua motxilla plena de veritats, d'estereotips, certeses, pors...

L'Autoorganització del grup suposa, com assegura Mónica Cosachov, un «bio-ritual», que provoca formes motivadores de convivència. El propi desig s'alimenta amb els desitjos d'uns altres i unes altres i és, davant de tot, una invitació a transitar junts. El desig és l'eix fonamental de l'intercanvi ritual dels éssers.

Quan la mestra Mónica Cosachov, abans de seure al piano per a oferir al grup doctoral de Costa Rica «la seua vivència» des de Mozart, ens invita a viure amb ella la màgia ritual de «tornar al ser», de «transformar-se», de «quedar pres», de «preguntar sense resposta», de «sofrir» una experiència de vida.

Aqueixa alquímia de transformar-se vivint un moment bio-ritual és un desig passional que s'assenta i pren força en la guilladura; per això detona i impulsa el procés d'aprenentatge.

Tot ritual, per la seua mateixa essència, és complex, perquè toca l'ésser integral. Mónica afirma categòricament que «esperit i matèria separats no poden realitzar un ritual. El ritual es dona en el fet d'emocionar-nos, en l'amor, en l'actuació ètica, en la bellesa, en l'art, i amb la totalitat de l'ésser...».

Aquest intercanvi ritual en els grups s'ha donat amb intensitats molt diferents, ja que requereix d'entrega, decisió i eros i aqueix camí no podrà recórrer-se si el «sensorial», l'afectiu, no ajuda a obrir aquelles portes que han de ser obertes.

«Quan els sentits s'obrin, el nostre cos esdevé també un cos ple d'obertures, despert a tot tipus de senyals».

El camí per a eixir del món mecànic és entrar en el saber sensorial, en l'exploratori, en la incertesa, en el desconegut, en el fet de ser sent. És expandir-nos des de dins, és actualitzar, —ritualment i cerimonialment— les nostres potencialitats.

Això exigeix decisió, perquè es tracta de viure en forma diferent a com vivim: viure el quefer acadèmic des de la vida i no sols des dels requisits i exigències sense sentit vital.

«Quan entrem en un estat ritual, el cos es transforma en un altre cos» i podrem fer coses mai imaginades, perquè sintonitzarem amb el que és màgic, amb la bogeria, encarnarem la guilladura. «El ritual és creatiu, eròtic i sagrat»

La tensió entre els qui viuen el procés doctoral per a «ser sent» i els qui viuen per a «ser doctors» ha estat una realitat amarga en alguns grups.

Entre aquests dos extrems pot parlar-se de vivències molt diferents. Els primers saben que «ser sent» és viure utòpicament i, consegüentment, el grup és una oportunitat per a viure intensament aqueixa recerca de ser sent. En l'altre extrem estan els qui viuen el procés com una etapa que culminarà amb l'acte oficial de graduació del doctorat.

En la vida real és possible que no es donen aquests extrems. Però la diferència es dóna precisament en la intencionalitat. Moltes persones, durant el procés, es deixen contagiar i viuen amb entusiasme i dedicació fins a arribar a afirmar: «Per a mi el títol no és prioritari».

Hi ha tres tipus de persones per a les quals el títol de doctor no constitueix cap motivació per a viure el procés doctoral: són aquelles que, amb el grau de doctor, s'incorporen al procés i el volen viure des de la possibilitat de «ser sent» (Xalapa, Mèxic). Són també els qui, com a grup, s'hi incorporen descartant des del principi la possibilitat d'obtenir el títol (grups satèl·lits) i per a aquelles que s'incorporen a un grup sabent que no obtindran el títol perquè els falta el grau universitari.

Aquesta possibilitat de «ser sent», amb les seues diferències, o millor amb els seus diferents graus de pertinença, posa de manifest aqueixa força energètica d'encontre de sers al qual es refereix Norberto Rodríguez en la seua guillardura (*Energia vibracional*).

«L'amor entre els qui participen en el procés d'aprenentatge permet l'acceleració d'un flux constant d'energia efectiva que connecta els cervells amb emocions que condueixen a l'aprenentatge. Cada pla del ser energètic té els seus canals —nadis— de flux que convergeixen en vòrtexs d'energia o xacres; és allí on es connecta el pla espiritual amb l'emocional i el físic; el procés d'aprenentatge, per mitjà d'aqueixa manifestació energètica que denominarem amor, portaria a un estat de benestar als qui participen en aqueix procés».

Molt més emotiu com a testimoniatge d'intercanvi de sers és el de Xinia Cerdas de Costa Rica, en afirmar que:

«El doctorat és una experiència que ha canviat «cel·lularment» la meua forma de vida. La meua decisió de no assistir a la graduació obeeix a un desig profund d'acostar-me als aprenentatges dels últims tres anys, un desig per a despertar a la realitat que somie.

Quan busque l'emoció que motiva aquesta decisió sent que ret un homenatge a Maturana; quan em reconec aprenent pel fet d'estar viva, pense en Assmann; cada vegada que tracte de «comprendre i empatitzar», sintonitze amb Morin i quan qüestione, «lluïte» i proponc formes diferents de fer les coses, em sent al costat de Francisco Gutiérrez. Sincerament, no necessite desfilades, aplaudiments, beques o birrets

Intercanvi de sabers

Es va iniciar el doctorat com un intercanvi de sabers, un tant lineal i tradicional. Però aviat es va fer més complex i la pràctica ens va ensenyar que no és prou posar-se d'acord i integrar els sabers que cada un i cada una havia extret «dels mestres i les mestres».

Ara veiem l'intercanvi de sabers, com el fet de compartir els significats comuns que més tard es constitueixen en els nusos o nuclis temàtics al voltant dels quals es teixeix el Rizoma. Prima en aquest teixit reticular el respecte a les diversitats i heterogeneïtats nascudes de les intencionalitats de cada guillardura.

L'intercanvi de sabers obeeix a lògiques no exclusivament racionals. Es té molt present que cada guillardura proposa sabers que provenen de l'obertura de portes i finestres com la intuïció, el fet d'emocionar-nos, la imaginació, la creativitat i les noves formes de consciència com a base per a la construcció de nous coneixements.

Els testimoniatges grupals i personals de l'intercanvi de sabers són abundants i molt comunicatius. Yolanda Marco Serra, del doctorat de Panamà, en la seua guillardura, «*Una Sociedad aprendienet para la educación del siglo XXI*» duu el testimoniatge següent:

«Un guany d'aquest procés ha estat comprovar que els integrants del grup 4 vam poder formar un equip de treball, que ens connectem a més a més amb altres grups i amb els seus rizomes. Però més enllà d'això, comprovem també que formem una comunitat que construeix un projecte, no sols educatiu, també de somnis i de recerca d'una societat millor. Teixir conscientment aqueixa trama amb els altres, compartir idees, històries vitals, somiar junts... i és que no és el mateix pensar sola, emocionar-se sola, que fer-ho amb altres persones en grup; allí els somnis deixen de ser-ho per a baixar a terra.»

Per a Dina Ortega del doctorat de Costa Rica:

«Els processos educatius han d'adoptar noves formes i noves estructures, si volen recuperar o crear la màgia capaç

de generar esperança, promoure possibilitats i desenvolupar capacitats. Una d'aqueixes formes la fa patent l'autora amb el següent pensament de Margaret Mead, amb el qual conclou la seua guillardura: "I mai no poses en dubte que un petit grup de ciutadans preocupats i compromesos puguen canviar el món; de fet, és l'únic que l'ha canviat".

Intercanvi de poders

L'evolució dels grups va posar de manifest ritmes d'aprenentatge diferents, que van donar eixida a desharmonies i incoherències que, encara que subtils, eren incisives i perilloses. A partir de la lectura de les «*Siete leyes del caos*» (J. Briggs—D. Peat) van sorgir reflexions respecte a certs obstacles que fins aqueixos moments no havien estat dimensionats.

Hem afirmat que els èxits personals (i institucionals) en el vell paradigma es constitueixen en obstacles en l'acceptació de certs principis i valors del nou. Aquesta afirmació inicial ha estat àmpliament confirmada en diferents grups.

Altres moltes manifestacions grupals des de la dimensió femenina han estat presents en diferents grups. Com a reacció positiva a aquesta dimensió sorgeix la necessitat d'una re-visió del poder masculí.

El grup com a intercanvi de poders requereix un canvi mental en la seua actuació grupal, de manera que d'«una polifonia» capaç de fer-se escoltar es passe, com assegura Rolando Araya en la seua guillardura «*El Socialismo cuántico*», a una «simfonia coherent, com si fóra un condensat de Bose—Einstein. Els salts evolutius en les estructures dissipatives es donen gràcies a l'existència d'aquestes sincronies».

No es tracta de buscar o tenir poder; es tracta d'actuar des de la «força de l'esperit» que és, sense dubte, la nova font de poder que ens ajudarà a accelerar el canvi. Aquestes són les forces vertebrades de l'acció. No basten les anàlisis i la lògica lineal. Davant d'aquesta nova quantitat d'actors i factors, és precís pensar en termes sistèmics i, fonamentalment, aprendre a unir els codis ètics de l'ordre implicat amb la transformació personal.

El resultat és una major participació.

«El poder de la participació pot produir una major energia cap al canvi i fertilitza el procés de canvi personal.»

«És fonamental comprovar com en aqueix diàleg participatiu, sense jerarquies, sense presidiums, sense agendes preestablertes, les relacions descentralitzades són una força vigorosa cap a una distribució del poder grupal.»

Podem expressar aquest sentir, parafrasejant Dee Hock:

«Com més poderós i arrelat siga el model intern de realitat, més difícil serà percebre i entendre la natura fonamental del canvi. Resulta tempestuós per a alguns líders del saber racional deixar a banda el model de la màquina mecànica de causa i efecte, de comandament i de control. Aqueixa lluita de poders és molt evident en alguns i algunes fortament agarrats en el vell model, ja que els resulta extremadament difícil, aterrador i complicat, donat que disposen de major poder i d'uns sabers més prominents des del vell ordre de coses i, consegüentment, són els qui tenen més a perdre. És comprensible que tanquen la seua ment en relació a les noves possibilitats i es contenten amb un canvi cosmètic per a pal·liar la seua disconformitat. Aqueix poder, manifest o no, juga un paper de control en els grups que, amb freqüència, entorpeixen el ritme o desvien el camí. Enfront de les noves formes de veure les coses sorgeixen els arguments «d'autoritat sapiencial» i, sobretot, «d'autoritat institucional». No és fàcil ni còmode alliberar-se d'aqueixes lligadures que obstaculitzen l'expansió de la consciència. De vegades els «silencis» són tan fulminants com les paraules. No sempre en la vivència grupal són necessaris els «acords». Amb freqüència és moltíssim més útil un «acord dinàmic, imperfecte i flexible», en el qual juga molt més eficaçment la tolerància, la confiança i la humilitat».

Intercanvi de plaers

Hugo Assmann, en el seu llibre *«Placer y Ternura de la Educación»*, planteja principis bàsics del doctorat relacionats amb l'aprenentatge: «El coneixement, diu, sols emergeix en la seua dimensió plaent tant a nivell teòric com, sobretot, en la pràctica. El plaer és un dels ressorts més significatius de la producció. A nivell personal, l'excel·lència de moltes de les guillardures grupals així ho demostra; però a nivell grupal també ha quedat molt patent en la convivència de molts grups.

Els millors rizomes corresponen als grups més harmònics, coherents, alegres i gojosos. Eixir del esquema clàssic d'aprenentatge suposa llançar-se a una aventura pedagògica que, necessàriament, ha de donar-se en el plaer.

Reunions grupals agradables, naturals, desestructurades, vitals, en ambients satisfactoris, han demostrat ser molt més productives que les reunions amb un tint acadèmic poc interactiu i agradable. La pedagogia de l'aprenentatge, assegura H. Assmann, és el resultat del fet «d'encisar-se i deixar-se seduir».

Dins d'aquesta dimensió del plaer resulta molt enriquidora la reflexió de Marjorie Ross en la seua guillardura *«Metáforas de la Cocina»*:

«Estic convençuda que cal definir memes que insten que el temps de menjar que s'estenga al llarg de tota la nostra existència siga un temps plaent: i el temps d'aprendre —que és tot el temps— siga plaent també».

La pregunta que ens fem en comprovar la significativa experiència d'alguns grups és: per què no integrar aqueixos dos quefers tan importants?

La mateixa autora respon a la pregunta dient:

«El temps de rellotge (kronos, temps comptat, mesurat, dissecat, imposit) ha de ser substituït pel temps viscut (kairós, temps gaudit, temps plaent, temps significatiu). Per a aconseguir-ho, alcem les tapes d'olles i cassoles i desenvolupem noves maneres d'afrontar els sabers».

Aquestes reflexions de Marjorie Ross responen a la més variada gamma de pràctiques que s'han donat des de l'inici mateix del procés doctoral.

Pensem en un grup que va saber harmonitzar conscientment i permanentment el plaer de menjar amb el plaer d'aprendre; totes les reunions es van desenvolupar virtualment «alçant tapes d'olles i cassoles».

Quan, en el procés de la investigació, preguntem a cada grup on, quan i com es reuneixen, les respostes van des dels qui es reuneixen fora dels espais universitaris (cases d'habitatge, oficines, parcs, camp) als qui quasi sempre es reuneixen en espais universitaris.

La diferència en la convivència grupal és significativament diferent. Entre aquests dos extrems es complementen i de vegades s'accentuen amb les seues respostes si els preguntem quan es reuneixen. També ací les pràctiques són variadíssimes: entre els qui mantenen un temps fix i en el mateix dia de la setmana i els qui modifiquen el dia, el temps d'acord a les necessitats del grup.

Pensem, per exemple, en els grups que seleccionen el dissabte o diumenge fora de l'estrès dels dies laborals, i en els que, per la mateixa raó, es reuneixen a l'inici del dia amb un bon desdijuni. La resposta al com també revesteix molts matisos. És més, cada grup té el seu propi estil, el seu propi ritme i les seues maneres pròpies de viure el procés.

A reflexions preliminars, resultats preliminars

En el càntic quàntic, Ernesto Cardenal, al meu entendre, va fer patent en uns versos el per què la producció «amb els altres» ha de respondre al fet de «ser amb els altres».

«L'evolució de la matèria ha estat envers la vida

I de la vida al pensament

I del pensament? Envers l'amor,

L'amor fet paraula

En l'Univers tot és estructura,

És a dir, societat.

L'àtom és societat, la cèl·lula és societat

L'organisme és societat.

La solitud que sofrim és per ser només individus

La felicitat és ser amb els altres»

Aquests versos del poeta confirmen la raó de ser del procés doctoral: «La felicitat és ser amb els altres» i «la solitud que sofrim és per ser només individus».

De cap manera podem traure conclusions d'una investigació a penes iniciada. Com a màxim podríem parlar de tendències.

Les hem estat desgranant al llarg de les pàgines anteriors.

Tendències

- Les interaccions dels grups del doctorat responen a sistemes altament complexos d'autoorganització, flexibilitat, imprevisibilitat, adaptabilitat, no-linealitat que impliquen un profund canvi d'actituds i comportaments energètics.
- La guillardura és un factor clau de les interaccions de complexitat; a major nombre de guillats i guillades en el grup, major interacció grupal, i, al contrari, sense presència d'un nombre de guillats i guillades la producció rizomàtica resulta pobre, tradicional i acadèmica.

- El compromís personal pot ser inicial o pot adquirir-se durant el procés per factors d'atracció diversos, que provenen, amb més freqüència, de la interacció amb els altres integrants del grup, de les lectures dels «mestres i les mestres» i dels rizomes dels altres grups.
- Una altra tendència posada de manifest confirma la tesi d'E. Morin, quan afirma que en el si d'un grup cada individu és a la vegada un subjecte egocèntric i un moment—element d'un tot socio—cèntric. És a dir, cada subjecte en un grup és productor i producte del grup.

Referències bibliogràfiques

1. *Rizoma* del grupo 3 de Panamá
2. *Chifladura*, Juana de Dios Camargo, Panamá.
3. *Doctorado en Educación, con énfasis en Mediación Pedagógica*, San José, Costa Rica 2003.
4. *Ser coherentes. Inauguración del doctorado*. Francisco Gutiérrez, 2003.
5. *Estándares: calidad del doctorado en educación*, còpia d'abril de 2004, Costa Rica.
6. *El nuevo juego de los negocios*. Roberto Serra. Norma, Argentina 2003.
7. *Metodología colectiva de aprendizaje e intercambio de saberes, mi propuesta en borrador para el estudio transdisciplinario*, còpia de març de 2004, Francisco Gutiérrez, Costa Rica.
8. *Sincronicidad. El camino interior hacia el liderazgo*. J. Jaworski, Paidós, Barcelona, 1999.
9. *El nacimiento de la era caórdica*. Dee Hock, fundador i president emèrit de Visa Internacional, Granica 2001, Barcelona.
10. *Educación en la era planetaria*. Edgar Morin, E. R. Ciurana, Raúl D. Motta, Gedisa, Barcelona, 2003.
11. *Siento percibo, sueño, amo...ergo sum*. Francisco Gutiérrez. Sèrie "Ideas para la Comunicación", ILPEC, Heredia, Costa Rica.
12. *Disñadores del futuro. Un encuentro en el sur*. Memorias A.D.C. Colòmbia 1996.
13. Citat per Francisco Gutiérrez «*Siento, percibo, ...op cit*
14. *La conspiración de Acuario*. Marilyn Ferguson, Kairós 5a edició, Barcelona, 1994.
15. *Renovar la filosofía corporativa*. Danah Zohar. Ramón Areces, Madrid, 1994.

16. *Estudio de los grupos de Panamá*. Librada Guerra, còpia, gener de 2006.
17. *Frontera, ¿qué nos separa?* Nicole Diesbach. Yug S.A., Mèxic, 2001.
18. *Las organizaciones sociales como tejidos de conversaciones*. David Grajeda, Guatemala, octubre de 2005.
19. *En busca de la Calidad*. Carlos Barrantes, octubre 2005.
20. *El libro de las emociones o mi emoción matrística*. Johanna Godoy, Guatemala, octubre de 2005.
21. *El arte de enseñar*. Mónica Cosachov, còpia de juliol de 2005, Argentina.
22. *Entre el cielo y la tierra. Un viaje por el mapa del conocimiento* Biblos, 2000 Buenos Aires.
23. *Relatos sobre la energía y su influencia*. Norberto Rodríguez, gener de 2006.
24. *Vida y magia en educación*. Dina Ortega V. Novembre de 2005.
25. *Socialismo cuántico*. Rolando Araya. Setembre de 2005
26. *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Hugo Assmann, Nancea. 2002.
27. *Metáforas de la cocina*. Marjorie Ross, octubre de 2005, Costa Rica.
28. *Cántico cuántico. Hacia el hombre nuevo*. Ernesto Cardenal. Nueva Nicaragua, 1989 Nicaragua.

Globalitzacions, treball i identitat docent: tensions i contrapunts*

Alfonso Celso Scocuglia¹

345

No m'agradaria ser dona o home si la impossibilitat de canviar el món fóra una veritat objectiva que purament es constatarà i sobre aquesta res no es poguera discutir. M'agrada ser gent, pel contrari, perquè canviar el món és tan difícil com possible. És la relació entre la dificultat i la possibilitat de canviar el món el que situa la importància del paper de la consciència en la història, la qüestió de la decisió, de l'opció, la qüestió de l'ètica i de l'educació i dels seus límits. (Paulo Freire)

Introducció

Aquest assaig² busca analitzar alguns impactes de la globalització en el món del treball i de l'educació, en les dues últimes dècades, prenent el cas brasiler com una referència. Volem comprendre les noves identitats que la relació entre el treball i l'educació van adquirint, especialment en les polítiques públiques i en el treball docent.

Dividim la nostra argumentació en parts lligades que es retroalimenten. En la primera, procurem identificar les globalitzacions hegemòniques i contrahegemòniques utilitzant les conceptuacions d'hegemòniques i contrahegemòniques utilitzant les conceptuacions de Boaventura de Souza Santos (2002, 2004). Tot seguit, argumentem sobre la precarització del treball en el context neoliberal i globalitzat, sobre l'actual fragmentació de la classe-que-viu-del-treball (Antunes i Alves, 2004) i sobre una de les possibilitats d'eixida d'aquest marc per mitjà del cooperativisme (Schneider, 2002) i de l'economia solidària. Pensem que qualsevol temptativa d'aquesta natura necessita comprendre els diversos protago-

* Traducció: Vicent Berenguer.

¹ Docent del Programa de Postgrau en Educació de la Universitat Federal da Paraíba. Membre de l'Institut Paulo Freire (São Paulo/Brasil)

² Alguns ítems d'aquest assaig es presentaren en el I Seminari Internacional Globalització i Educació, celebrat a São Paulo (2005) i compongueren el text *Globalização, política educacional e pedagogia crítica: primeiras aproximações*, disponible en la pàgina de l'Institut Paulo Freire (www.paulofreire.org).

nismes de la societat civil i, en aquest sentit, busquem l'ajuda de Maria da Glória Gohn (2005) per a caracteritzar aqueixos protagonismes. En la segona part, busquem reflexionar sobre la globalització educativa i les possibilitats de la «cultura educacional mundial comuna» i de l'«agenda globalment estructurada de l'educació», investigades i debatudes per John Meyer i Roger Dale (2004). Continuem aquesta part analitzant alguns impactes més visibles de la globalització en les polítiques educacionals brasileres i a continuació intentem visualitzar els arrasaments d'aqueix context en la precarització i en la identitat del treball docent, com també les possibles reinvents de les pràctiques pedagògiques del professorat que tendrien a revertir el marc fet denunciat. En aquests segments, les investigacions de Dalila Andrade de Oliveira (2004), d'António Nóvoa (1999) i de diversos autors (Luiz F. Dourado, Janete L. Azevedo, João da S. Reis, entre altres, 2002) que estudiaren la política educacional durant els dos períodes del govern Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foren d'extrema vàlua. En la tercera part, busquem aportacions teòriques del llegat de Paulo Freire per a proposat contrapunts a la influència hegemònica de la globalització en l'educació i a la precarització del treball docent. En les consideracions finals continuem busquem buscant en Freire les sendes i els complexos camins de la reconstrucció de la identitat educativa i docent, utilitzant la conceptualització sobre l'acció dialògica, la consciència crítica, sobre la història com a possibilitat d'actuació del personal educador en tant que treballador i intel·lectual-queda-nou, entre altres. En suma, procurem identificar els problemes i les qüestions dutes per la globalització hegemònica sobre el món del treball i les identitats dels treballadors, com a possibles alternatives i eixides protagonitzades pels moviments de la societat civil; busquem entendre aqueixos moviments en l'educació, en les polítiques educacionals i en els transbordaments identitaris dels treballadors d'aqueix camp social, així com objectivar la comprensió de les possibilitats d'alternància i reinvençió d'aqueixos marcs.

Part I. Globalització i treball

1.1. LES GLOBALITZACIONS

Iniciar un debat sobre el context de la «globalització» sense identificar algunes falses idees és córrer el risc de veure-les perpetuades com a veritats.

La primera d'aqueixes idees és que «la globalització» és un procés històric recent i que no troba paral·lel en la història. Per això s'argumenta, fins i tot, que seria producte de les tecnologies de la informació i de

la comunicació. Ara bé, el món començà a fer-se global, en el sentit que el coneixem, a partir dels segles XV/XVI amb les grans navegacions que envairen les Amèriques. Posteriorment, en el Manifest del Partit Comunista (1848), Marx i Engels ja denunciaven: «La necessitat d'un mercat, constantment en expansió, impul·leix la burgesia a envair tot el planeta. Necessita establir-se en qualsevol part, explotar en qualsevol part, crear vincles en qualsevol part». La globalització, així, no és diferent, no és novetat històrica, i pareix molt més una nova temptativa de sobrevinguda del capitalisme, fonamentada en l'exacerbació de la seua responsabilitat economicofinancera facilitada per les xarxes infocomercials maximitzades. Alguns autors situen que tal procés és el resultat de l'actual crisi econòmica que, motivada per la superproducció, accelera la centralització o la globalització del capital. En aquest sentit, la globalització econòmica i el neoliberalisme comercial serien respostes a la crisi del capitalisme i productores de la concentració de riqueses i de l'exclusió social.

La segona és la idea que «la globalització» és irrevocable, irreversible i inexorable, és a dir, és l'única eixida de la postguerra freda la bipolaritat de la qual marcà el món en el segle XX. Es basa en la falsa premissa que el capitalisme és l'únic camí, que no hi ha altres opcions, que «la història acabà» i el neoliberalisme és la solució per als problemes de la humanitat.

La tercera i, potser, la més perniciosa de les idees, és que, davant de l'allau globalitzant basada en les dues idees anteriors, no hi ha res a fer sinó adherir-nos «als vencedors», líders d'un món únic, en el qual l'individualisme, les guerres militars i civils (de les grans ciutats i del camp), entre altres, són pràctiques i idees que convergeixen i desguassen en la globalització hegemònica, definitiva i fatal. En contraposició, Boaventura de Souza Santos (2004) argumentava que

La globalització contrahegemònica, que els moviments i organitzacions congregades en el Fòrum Social Mundial són un eloqüent exemple, és feta d'una enorme diversitat d'accions de resistència contra la injustícia social en les seues múltiples dimensions. Contra la banalització i la instrumentalització de la indignació moral procuren mantenir viva la idea que el capitalisme global (ara anomenat globalització neoliberal) és injust, és avui més injust que fa vint anys i que, si no fem res, encara serà més insuportablement injust d'ací a vint anys. [...] El què serà la globalització contrahegemònica depèn del que serà la globalització hegemònica i viceversa (p. 1-2).

En aquest sentit, es torna important destacar que «l'objectiu de la globalització alternativa és convertir el món cada vegada menys confortable per al capitalisme. Aquest solament pot ser declarat irreversible després d'esgotades totes les alternatives, cosa que probablement mai no passarà. És a dir, el capitalisme global no és menys contingent i indeterminat que les lluites contra ell» (ibídem, p. 2).

Els desenvolupaments interdependents de les globalitzacions antagoniques evidencien un cap de lluita que rebutja la idea de fatalitat històrica. Els arguments de la contingència i la indeterminació fonamenten i tornen encara més incisives les crítiques sobre les falses idees de la «fi de la història» i de la inexorabilitat de la globalització com a fenomen únic contra el qual no hi ha res a fer. Al contrari, per a Santos (2002) el que s'anomena globalització és un «conjunt d'arenas de lluites transfrontereres» (p. 6). Les globalitzacions «de dalt cap a baix» (hegemòniques) i «de baix cap a dalt» (contrahegemòniques) comporten quatre formes de globalització: el *localisme globalitzat* i el *globalisme localitzat* serien parts de la primera i el *cosmopolitisme* i el *patrimoni comú de la humanitat*, de la segona.

El localisme globalitzat és el «procés pel qual determinat fenomen local és globalitzat amb èxit» (ibídem, p. 5). Cita com a exemples, entre altres, els caos de les accions de les multinacionals, l'expansió mundial de la llengua anglesa i la globalització del *fast food* i la música popular nord-americanes. El globalisme localitzat és mostrat per l'«impacte específic de pràctiques i imperatius transnacionals en les condicions locals, que són, per aqueixa via, desestructurades i reestructurades de manera que responguen a aqueixos imperatius transnacionals» (ibídem, p. 5). Formen part d'ell els nostres coneguts fenòmens com les zones franques de comerç, «ús turístic de tresors històrics, llocs o cerimònies religioses, artesanat i vida salvatge», «conversió de l'agricultura de subsistència en agricultura per a l'exportació» (agrobusiness). Aqueixes formes de globalització hegemòniques tindrien dues vies en la divisió internacional de la producció: «els països centrals s'especialitzen en localismes globalitzats, mentre que als perifèrics els resta tan sols la tria dels globalismes localitzats» (ibídem, p. 5).

Tanmateix, el cosmopolitisme i el patrimoni comú de la humanitat no es caracteritzen no com a globalisme localitzat, ni com a localisme globalitzat. Són formes antagoniques identificades per l'autor com a globalitzacions de-baix-cap-a-dalt, és a dir, globalitzacions contrahegemòniques. El cosmopolitisme constitueix una antítesi de les formes predominants d'hegemonia en tant que oportunitats d'organitzacions transnacionals

d'Estats-nació, de regions, de classes o grups socials que explotarien les contradiccions del sistema mundial imposat, interactuant en la defensa dels seus interessos comuns. Inclouen des de les xarxes feministes a les ecològiques, de les ONG a les organitzacions Sud-Sud, des de les organitzacions de treballadors als fòrums mundials, passant pels moviments llibertaris, científics i artístics. El patrimoni comú de la humanitat, per la seua banda, inclou temes de sentit global com el desenvolupament sostenible de la Terra, la protecció de la capa d'ozó, la preservació de la selva amazònica, els oceans i altres (Santos, *ibídem*, p. 5-6).

1.2. EL MÓN DEL TREBALL PRECONITZAT I LA CLASSE-QUE-VIU-DEL-TREBALL

El món del treball fou un dels que més impacte han tingut per la globalització hegemònica del capital. L'edifici laborista construït tant amb la Revolució Industrial com amb el llast *taylorista* i *fordista*, fou àmpliament remodelat en les últimes dècades del segle XX. La precarització del treball, la infraocupació, concomitant als avanços de les formes d'exploració, han deixat transparents el seu actual estadi, però no autoritzen a donar crèdit a les tesis sobre el «fi del treball» i de la mateixa classe treballadora (Antunes, 1995 i 1999).

La diversitat i la fragmentació social dels que viuen de la venda del seu treball pot ser evidenciada de diverses formes. En primer lloc, hi hagué una notòria i voluminosa reducció dels contingents dels treballadors industrials/fabrils hereus del taylorisme i del fordisme anteriors, marcada per la reestructuració capitalista que ha desregulat i desestabilitzat el món del treball formal, ha flexibilitzat i desconcentrat l'espai del treball i ha introduït la telemàtica com a principal vehicle seu. Aquesta reestructuració també implicà l'augment d'una nova tipologia de treball precaritzat, és a dir, tercerització, la subcontractació i els contractes a temps parcial. Aquestes places de treball cada vegada estan més ocupades pels aturats de la fase capitalista anterior i, no és gens rar, caracteritzen el creixement de la informalitat laboral que caracteritza la gran majoria dels brasilers en l'actualitat. En efecte, el reflux de la industrialització implicà el treball parcial, temporal, terceritzat, informal, o en una sola paraula, el treball precaritzat (Antunes i Alves, 2004). Una de les conseqüències més visibles diu respecte al treball femení, cada vegada més present en la tipificació del treball precari i desregulat i, pitjor, amb remuneració més baixa que el masculí, demostrant una «nova divisió sexual del treball» (Hirata, 2002) en la qual estan destinats a les dones els menors nivells de qualificació i de remuneració.

El creixement dels serveis també deixa mostrar que els canvis en el món del treball afectaran aquest sector per mitjà de la creixent racionalitat del capitalisme llastat en l'expansió dels mercats. Segon Antunes i Alves (2004, p. 338), en la «interrelació creixent entre món productiu i sector de serveis [...], diverses activitats en el sector de serveis anteriorment considerades improductives es tornaran directament productives, subordinades a la lògica exclusiva de la racionalitat econòmica i de la valorització del capital». Això es mostra particularment significatiu entre els assalariats mitjans dels serveis i, com a factor positiu, tendeix a augmentar els contingents de sindicalitzats de la classe-que-viu-del-treball.

També és notòria l'exclusió dels *joves* del primer treball, que tendeixen al treball precari i a l'atur estructural. La revolta i les manifestacions que tingueren lloc a França, recentment (2006), testimonien la reacció a l'actual estadi de la precarització del treball. Alhora, té lloc l'exclusió dels que són considerats *vells* per al capitalisme, que tenen immenses dificultats de retorn al treball formal i que, inevitablement, cauen en la informalitat, en l'atur permanent i/o en el voluntarisme. Per a aquests últims, l'experiència de treball fordista no serveix per a la polivalència i la multifuncionalitat exigides pel toyotisme. S'afegeixen a aquestes exclusions la incorporació il·legal de criatures al mercat de treball brasiler.

Crida també l'atenció una espècie de mistificació i escamotejament de les qüestions estructurals del nou món del treball en l'era de la globalització: les formes alternatives d'ocupació del que és denominat com Tercer Sector. Aquest espai està incorporant exclosos del treball formal (cosa que pot considerar-se una solució) i que comencen a desenvolupar activitats no mercantils, però no es pot entendre com una alternativa estructural a l'exclusió, ja que sembla més una eixida funcional del sistema que no aconsegueix resoldre ni l'absència de l'ocupació, ni la precarització del treball a Brasil.

Dos altres registres serveixen per a configurar la nova i ampliada classe treballadora: els treballadors productius domèstics de la telemàtica, que creixen mundialment, i un segment que mixtura la seua actuació local/regional/nacional amb la internacional. Aquest últim segment dóna testimoni de les noves fronteres globalitzades del món del treball i, així com els altres condicionaments que sotmeten els treballadors i precaritzen el treball, amplia la necessitat de l'organització local/global dels/les treballadors/es per a contraposar-se als dissenys de la globalització excloent.

A més, tenim «el proletariat rural, que ven la seua força de treball al capital, del que són exemples els assalariats de les regions agro-industrials, i incorpora també el proletariat precaritzat, el proletariat modern, fabril i de serveis, *part time*, que es caracteritza pel vincle de treball temporer, pel treball precaritzat, en expansió en la totalitat del món productiu» (Antunes i Alves, 2004, p. 341). A més dels treballadors desempleats. Per aquesta raó,

Comprendre, la classe-que-viu-del-treball, la classe treballadora, avui de manera ampliada, implica entendre aquest conjunt d'éssers socials que viuen de la venda de la seua força de treball, que són assalariats i desproveïts del món de la producció. Com qualsevol treball productiu és assalariat, però no qualsevol treballador assalariat és productiu, una noció contemporània de classe treballadora deu incorporar la totalitat dels/lles treballadors/es assalariats/des. [...] Ella té, per tant, una conformació més fragmentada, més heterogènia, més complexificada. Que solament pot entendre's si partim d'una noció ampliada de treball. I presentar aqueixa processualitat multi-forme és molt diferent d'afirmar la fi del treball o fins i tot la fi de la classe treballadora. (ibídem, p. 341)

Aquest nou món de treball precaritzat, constituït per una classe treballadora complexificada, produeix un subjecte que, cada vegada més, es subordina a la ideologia de la qualitat total, internalitza la possibilitat de l'exclusió i la «necessitat» creixent d'utilització de tot el temps disponible per a buscar les «competències» i les «habilitats» exigides pel mercat. Com els llocs de treball decreixen, la selectivitat i l'exclusió són regles fixes, l'atur, l'infratreball i el treball precaritzat és la tònica. Ho tenim tot per a trobar un voluminós nombre de persones excloses dels sectors productius i marcades per la deshumanització, per la quotidianitat sense sentit, per la desintegració social, per totes les formes de violència i totes les possibilitats de l'explosió social. I, segurament, per una identitat personal i professional desfeta.

1.3. COOPERATIVISME I ECONOMIA SOLIDÀRIA

Un dels temptejos de respostes a l'avanç de la globalització hegemònica ha estat practicada pels defensors del cooperativisme i de l'economia solidària, pensada en tant que contrapunt col·lectiu —social, econòmic i pedagògic—, alternatiu a la concentració i a l'exploatació

del que és produït per la classe-que-viu-del-treball i contrari a les diverses formes d'exclusió patrocinades pel neoliberalisme vigent. Per a Schneider (2002),

Les cooperatives són una resposta per als problemes imposats per la globalització. D'una banda, generen treball, d'altra, són un contrapés a la concentració de riqueses. I si les cooperatives, en nom del principi de la integració busquen la concentració, en el cooperativisme, aquesta concentració no representa l'exclusió, com a model capitalista. És una concentració de centenars i milers d'associats productors rurals, artesanals, estalviadors, consumidors, prestadors de serveis. La integració/concentració d'empresa que representen milions de copropietaris cooperativistes, és un procés que reforça les condicions per a una millor distribució de la renda i de les oportunitats. (p. 2)

Segons els seus defensors, les propostes i les accions del cooperativisme passen per la lluita pel ple treball, per la distribució equitativa de la renda generada pel treball, per la seguretat alimentària, per la conservació ambiental i pel desenvolupament local i sostenible i pels drets civils, socials i polítics inherents a les conquestes de la ciutadania i la justícia social. D'altra banda, creuen que com més globals són els problemes, més locals són les seues solucions i que és necessari *pensar globalment i actual localment*. En aquest sentit, hi hauria més homogeneïtat cultural i socioeconòmica en l'àmbit local que seria un contrapunt a la fragmentació i a la mateixa precarització del treball. Amb la proximitat de les persones i els grups, hi hauria més compromís polític per a la resolució de problemes comuns i les formes d'organització o les accions polítiques fluïrien amb més facilitat. En aquest camí, les xarxes de solidaritat serien viables i executables.

Allò que estaria en joc és la possibilitat concreta de reconstruir el potencial local en el context de la globalització hegemònica. I certament aqueixa és una idea convergent amb què Boaventura de Souza Santos caracteritzà el «cosmopolitisme» en tant que possibilitat de la globalització contrahegemònica (vegeu p. 4-5). Les xarxes locals/regionals i nacionals serien, des d'aquest prisma, accions «de-baix-cap-a-dalt» fonamentalment i contrapunts a la globalització hegemònica i a la fragmentació del treball de la pràctica neoliberal. Schneider (2002) argumenta que possiblement «les xarxes de cooperatives (COREDES) a les instàncies locals

del Pressupost Participatiu, les organitzacions locals de sindicats i cooperatives i altres entitats o iniciatives semblants puguen desencadenar, incentivar i reforçar tals xarxes» (p. 9). Exemples concrets no en falten. L'autor citat destaca el SICREDI, a Rio Grande do Sul i a altres estats, amb els seus 396 llocs de treball escampats i que en més de 60 municipis constitueix l'única agència bancària existent. «D'altra banda, el mateix cooperativisme de crèdit, en les seues modalitats de crèdit rural i d'economia i crèdit mutu i de crèdit mèdic, en un total de 1.066 cooperatives en desembre de 2002, té escampats 2.137 llocs d'atenció en un país amb 5.507 municipis, que representen un 38,08% dels municipis brasilers» (ibídem, p. 10). La fortalesa del moviment cooperativista en conjunt amb altres iniciatives de la societat civil organitzada, així, irradiaria la «cultura del mutualisme» més enllà de l'àmbit de la cooperativa mateixa i en una direcció comunitària més àmplia.

Entre els avantatges econòmics, socials, educatius i ètics de les cooperatives i les accions del cooperativisme, Drimer (1981) destaca: *a)* el foment de l'estalvi i de la qualitat dels productes i serveis; *b)* les rendes majors i regulars en les cooperatives de producció, de productes i de prestació de serveis; *c)* l'elevació general del nivell de vida dels associats i les comunitats on les cooperatives estan adherides; *d)* la solució contra la intermediació explotadora, els monopolis i altres formes d'especulació; *e)* la instrumentalització de la distribució social i regional de renda; *f)* en la regulació de preus en el mercat, en el cas del consum, en benefici de preus baixos i, per als productors, [...] l'obtenció de preus millors; *g)* la promoció de la humanització de l'economia; *h)* la democratització econòmica i, també, política. Fins i tot en el sentit de la participació política dels cooperativistes i de les comunitats beneficiades; *i)* la difusió de la consciència i del treball solidari; *j)* la preservació de l'autonomia, de la dignitat personal i de la llibertat individual en els contextos de les accions comunes, i *k)* l'incentiu a la participació ètica i la promoció de l'educació popular, que té així un sentit politicopedagògic. (p. 32-38)

Per la seua banda, el III Plenari Nacional del Fòrum Braser d'Economia Solidària (FBES), reunit en juny de 2003, respectant la diversitat de les seues pràctiques féu una relació dels punts d'identitat convergent següents: «la valoració social del treball humà, la satisfacció plena de les necessitats de tots com a eix de la creativitat tecnològica i de l'activitat econòmica, el reconeixement del lloc fonamental de la dona i d'allò femení en una economia basada en la solidaritat, la re-

cerca d'una relació d'intercanvi respectuós amb la natura, i els valors de la cooperació i la solidaritat.» Per als seus formuladors, «l'Economia Solidària constitueix el fonament d'una globalització humanitzadora, d'un desenvolupament sostenible, socialment just i decantat cap a la satisfacció racional de les necessitats de cada un de tots els ciutadans de la Terra» (*www.fb.es.org.br*).

Els defensors del cooperativisme i de l'economia solidària encara reiteren les possibilitats concretes de ajuntar esforços amb altres *organitzacions de la societat civil* en la recerca del desenvolupament local i sostenible, de la distribució equitativa dels béns, els serveis i la renda.

1.4. SOCIETAT CIVIL, PROTAGONISME I IDENTITAT

Però, amb els canvis d'objectiu, ¿quines alteracions caracteritzen la *societat civil* en els temps actuals? ¿Qui són els seus protagonistes? ¿Quins són els seus sentits d'acció, els seus nous significats polítics i els seus processos identitaris?

Segons Maria da Glória Gohn (2005), són protagonistes:

Les ONG, els moviments socials, les comissions, els grups i entitats de drets humans i defensa dels exclosos per causes econòmiques, de gènere, de raça, ètnia, religió, portadors de necessitats físiques especials; associacions i cooperatives d'autogestió de xarxes d'economia popular solidària; nombroses associacions i entitats amb perfils variats del Sector Terciari; fóruns locals, regionals, nacionals i internacionals de debats i lluites per al plantejament d'aquestes qüestions socials; entitats ambientalistes i de defensa del patrimoni històric i arquitectònic; xarxes comunitàries de barris, consells populars i sectors organitzats que actuen en els consells institucionalitzats de les àrees socials. Però la societat civil inclou també algunes empreses i fundacions que actuen segons criteris de responsabilitat social. (p. 107)

Amb les redefinicions neoliberals dels papers exercits per l'Estat —que implicà transferències de responsabilitats amb la societat civil per mitjà de socis—, amb els canvis de l'economia formal, en el món del treball i l'expansió de la informalitat, les ONG s'han enfortit, els sindicats s'han debilitat i els moviments socials populars s'han tornat menys reivindicatius i més propositius. Les organitzacions del Sector Terciari intensifiquen les seues actuacions al costat dels grups consi-

derats més vulnerables, amb projectes i objectivació de resultats immediats. S'evidencia, en aquest sentit, una nova *identitat*³ cada vegada més heterogènia i fragmentada. Encara segons Gohn, acabada de citar, aqueixa identitat es fonamentà en tres camins: 1) l'econòmic, treballant amb «ells vulnerables, els miserables, els que estaven en situació de risc i, no, tots els pobres»; 2) el fraccionament, és a dir, els vulnerables foren dividits i inserits en «programes elaborats segons criteris de raça, ètnia, gènere, edat, etc.»; 3) el protagonisme social, pautat per «una nova forma d'activisme social... ja no per a protestar, sinó per a fer, laborar, actuar al costat de capes desfavorides» (p. 109). Així, «han sorgit comunitats organitzades en projectes socials amb criatures, joves, adolescents, dones; cooperatives de qualsevol tipus de productes i serveis, tots actuant segons la lògica del desenvolupament sostenible, en els marcs d'una nova economia social, creant el capital social» (ibídem). No podem oblidar els moviments dels sense terra on es destaca el MST amb les seues àmplies reivindicacions que van de la lluita per la terra a l'economia, de l'educació a la salut. En termes identitaris, es verifiquen desplaçaments, redefinicions i noves formes d'acció o de pensament social. Fragmentació i pèrdua d'identitat es barregen amb redefinicions, alteracions de conductes i projectes. Alguns s'inseriran en les possibilitats contrahegemòniques de la globalització, exhibint les seues protestes contra l'ordre econòmic imposat i/o organitzant-se per la via dels grans esdeveniments internacionals (com ara el Fòrum Social Mundial i el seu desenvolupament) i fent servir Internet com a poderós aliat en la disseminació d'idees i formes organitzatives.

En aquest ampli context, és fonamental advertir que els moviments socials han readquirit la importància estratègica i la visibilitat que havien declinat. Ens trobem des d'organitzacions que pugnen per la integració dels grups vulnerables en les polítiques socials compensatòries, fins a organitzacions que es dirigeixen cap a la profunda transformació social i fan servir fòrums i xarxes pera lluitar pel canvi de model actual de desenvolupament excloent. Aquestes tenen com a referència un «nou model civilitzatori on la ciutadania, l'ètica, la justícia i la igualtat social siguen imperatives, prioritàries i innegociables» (ibídem, p. 113). I, per a aquest nou model, és fonamental compren-

³ «El conjunt de percepcions i visions de món que un grup construeix en el procés d'experiència històrica en actuar col·lectivament, aliat a les representacions simbòliques que també construeixen o adopten, són la part més rellevant de la cultura política d'un grup perquè és a partir d'aquests elements que el grup construeix la seua *identitat*» (Gohn, 2005, p. 34).

dre «l'educació que està impartint-se al si dels moviments socials, una educació que la gent “no està veient ni agafant”. És exactament aqueixa educació nova, que encara no està reconeguda com a tal, la que serà sistematitzada quan la societat canvie», com afirmava Paulo Freire (1982b, p. 126) a principi de la dècada de 1980.

Part II. Globalització de l'educació i identitat del treball docent
 II.1. EDUCACIÓ: ¿CULTURA MUNDIAL COMUNA O AGENDA GLOBAL?

No s'admet que els processos hegemònics de globalització estiguin circumscrits als camps econòmics i a les seues relacions més pròximes. Les interferències d'aqueixos processos en els camps de la cultura i l'educació, com també les seues reciprocitats, han estat objecte d'alguns estudis. Un dels més significatius, en la meua opinió, és el treball desenvolupat per Roger Dale (2004), difós i traduït en diversos països, inclòs Brasil.⁴ Dale compara dos plantejaments de la relació globalització-educació: l'una oriünda de les tesis de John Meyer (i del seu equip de la Universitat d'Stanford, EUA) que considera la propagació d'una «cultura educativa mundial comuna» (CEMC) i, l'altra, el seu propi plantejament, que denomina «agenda globalment estructurada per a l'educació» (AGEE).

L'argumentació principal de Meyer i els seus col·laboradors és que tots els Estats estan modelats per una ideologia dominant, cada vegada tindrien menys autonomia, i es sotmetrien a normes i cultura homogeneïtzadores. Segons Dale, la demostració més cabal d'aqueix plantejament es troba en l'àrea educativa «tant en la massiva i ràpida expansió dels sistemes d'educació nacional com en l'inesperat isoformisme global de les categories curriculars en tot el món» (ibídem, p. 427). I aqueix isoformisme esdevenia sense tenir en compte les distincions polítiques, econòmiques i culturals de cada nació. Per a Meyer, «les estructures formals de la societat, des de la definició i propietats d'allò individual fins a la forma i el contingut d'organitzacions com les escoles, les empreses, els moviments socials i els estats, deriven o són ajustades perquè s'adeqüen a les regles molt generals que tenen arreu del món significat i poder» (Meyer, *apud* Dale, op. cit. p. 428). Encara en aqueix plantejament, les polítiques nacionals d'educació «són en essència poc més que interpretacions de versions o guions que són informats per, i reben la seua le-

⁴ La tradició portuguesa publicada en la revista *Educação, Sociedade & Culturas* (Porto, núm. 16, 2001, p. 133-169) fou reproduïda en la revista *Educação e Sociedade* (Campinas, vol. 25, núm. 87, p. 423-460), considerada la principal revista brasilera en l'àrea educativa. Disponible en: www.cedes.unicamp.br.

gitimació de, ideologies, valors i cultures de nivell mundial». La major demostració d'aqueixa tesi es centra en la «sorprenent homogeneïtat de les categories curriculars» difoses arreu del món (Dale, op. cit., p. 429).

D'acord amb aqueixa perspectiva, l'educació de masses i els currículums de l'escola de masses estan estrictament lligats als models emergents de societat i d'educació que es tornen relativament patronats a nivell mundial. Aquests models seguint patrons crearan efectes culturals homogeneïtzants que mimen l'impacte de factors nacionals i locals en determinar la composició del currículum. Aquesta visió implica que les diferències nacionals pel que fa a les prioritats curriculars —per exemple, la prioritat donada a la matemàtica o a les ciències— són relativament petites i acabaran per diluir-se al llarg del temps (Kamens i Benavot, apud Dale, op. cit., p. 432).

Així, la tesi de la «cultura educacional mundial comuna», en vincular la globalització i els processos educacionals mediatitzats pels currículums,⁵ busca mostrar les accions de les forces supranacionals, les causes determinants de la incorporació d'un model occidental (i pretesament únic) de món i les consegüents absorcions educacionals i curriculars procedents d'aqueixa modelació. Són conegudes les interferències de les agències financeres com el Banc Mundial, el BIRD, el BID⁶ i les reguladores com l'OMC.

Una altra de la visió de la problemàtica globalització-educació és construïda per Roger Dale (2004). Encara que la seua tesi compartesca punts importants amb el plantejament de Meyer, a exemple de la influència de les forces supranacionals sobre les polítiques educacionals dels Estats-nació, reconeix, tanmateix, que «els marcs interpretatius nacionals són modelats bé supranacionalment o bé nacionalment».

La diferència fonamental entre els dos plantejaments està en la comprensió de la natura del fenomen global. Per

⁵ Des d'ara, podem preguntar com aqueix isoformisme aconseguirà els Paràmetres Curriculars Nacionals instaurats en Brasil. ¿Serà que les «habilitats i les competències» tan decantades i els nuclis fonamentals dels Paràmetres Curriculars Nacionals (PCN) de l'ensenyament mitjà (el nou món del «treball» i la «ciutadania»), per exemple, indiquen l'absorció d'aqueixa «cultura educacional mundial comuna» i d'aqueix isoformisme curricular? Aqueixes qüestions seran comentades en el pròxim tòpic.

⁶ Coincidència o no, el ministre d'Educació de Brasil entre 1995 i 2002, període en què els PCN foren implantats, treballà en el BID en els anys anteriors a l'assumpció del Ministeri.

a CEMC, es tracta d'un reflex de la cultura occidental, basada cognitivament a l'entorn d'un conjunt particular de valors que penetren en totes les regions de la vida moderna. Per a l'AGEE, la globalització és un conjunt de dispositius politicoeconòmics per a l'organització de l'economia global, conduït per la necessitat de mantenir el sistema capitalista, més que qualsevol altre conjunt de valors. L'adhesió als seus principis està vehiculada per mitjà de la pressió econòmica i la percepció de l'interès nacional propi. (ibidem, p. 436)

Aquesta concepció es preocupa d'ampliar i detallar la importància de la política educacional i les seues implicacions, també en reconèixer com a «variable dependent» del procés. Dale vol saber: «a qui està ensenyant, què, com, per què i en quines circumstàncies?; ¿com, per qui i per mitjà de quines estructures, institucions i processos són definides aqueixes coses, com estan governades, organitzades i administrades?; quines són les conseqüències socials i individuals d'aquestes estructures i processos?» (ibidem, p. 439). Diferent de la CEMC, en la qual el caràcter polític de l'educació està estrictament subordinat a l'àmbit econòmic, en el plantejament de Dale, a més d'allò econòmic formar part d'un tríode (en conjunt amb la política i la cultura), l'educació no és el seu mer reflex o solanament la seua conseqüència. En aquest camí és important emfasitzar, encara amb Dale, que «les variacions nacionals continuen fortes, que la cultura mundial està lluny de ser homogènia i que la incorporació del model pot tenir lloc a un nivell merament ritual» (ibidem, p. 443). Un altre punt discordant per part de Dale, resideix en la necessitat d'investigacions que demostren totalment l'existència de continguts programàtics comuns als Estats-nació, és a dir, d'un suposat *currículum mundial comú*. Això demanaria l'avanç d'investigacions⁷ empíriques en aquest sentit.

Però, en la nostra opinió, un diferencial important entre ambdues està en la crítica al caràcter cognitivista i políticament neutral imbuït en les defenses de la tesi de la CEMC. Aqueix diferencial es revesteix d'una gran importància, tant en l'enteniment de les polítiques educatives dels Estats-nacionals adhesives als models hegemòniques, com en les tempta-

⁷ És justament el que ve fent-se en la investigació *Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and Politics of Equity and Inclusion*, proposada per Carlos Alberto Torres (UCLA/EUA) i que implica investigadors de 18 països. Participam d'aqueixa investigació, a Brasil, coordinada per l'Institut Paulo Freire (www.paulofreire.org) i denominada *Globalitzação e Educação*.

tives de reversió d'aqueix marc el fulcre central del qual es concentra en les qüestions i decisions polítiques i, no pròpiament en les connotacions cognitives i pedagògiques. A més, la visió que insisteix a separar l'esfera política de la pedagògica es mostra equivocada; com ens ensenyà Paulo Freire des del II Congrés Nacional d'Educació d'Adults (1958).

II.2. GLOBALITZACIÓ, NEOLIBERALISME I EDUCACIÓ A BRASIL

El nostre esforç en aquest segment és entendre com la globalització hegemònica i la seua expressió capitalista neoliberal assoleixen i determinen la reforma de l'Estat i de la política educacional brasilera considerant, especialment, el període 1995-2002. Els trets principals estigueren substanciats en la minimització del paper social de l'Estat, en la interpenetració de les esferes públiques i privades i en la privatització creixent de l'esfera pública, fonamentades per un Estat fort internament i submís externament a la mundialització del capital, adherit a la globalització hegemònica i al neoliberalisme. Dourado (2002) aconsegueix caracteritzar-lo amb mestria:

L'Estat brasiler, històricament caracteritzat com un ens partidàriament vinculat als interessos del sector provat, es configura per un enorme deute social en el sentit d'ampliació dels drets socials i col·lectius, és a dir, de l'esfera pública. D'aquesta forma, la inserció del país en la lògica neoliberal, com a coadjuvant en el procés de globalització en curs, sintonitzat en les premisses de liberalització econòmica, desregulació financera, alteracions substantives en la legislació assistencial i laboral i, fonamentalment, en la intensificació dels processos de privatització de l'esfera pública, ha estat presentada pels sectors dirigents com a clar indicador de modernització del fins aleshores Estat patrimonial. La perspectiva neoliberal és, en aqueix context, ideològicament difosa només com a reformulació de la gestió del desenvolupament capitalista, en el qual la desigualtat és acceptada com a norma, i l'atur com a contingència necessària per al desenvolupament del capital. Les transformacions socials, engendrades per la revolució tecnocientífica, pel neoliberalisme i per la banalització de l'Estat-nació, resulten com alteracions substantives en els processos de (des)sociabilitat capitalista, conforme la convergència utilitarista als interessos del mercat, per mitjà de l'ampliació i la naturalització de l'exclusió social [...] (p. 235-236)

En les reformes brasileres en discussió, les tendències internacionals de les polítiques públiques foren determinants. En el cas de l'educació, demarcaren una adhesió tecnoeconomicista com a contrapartida als préstecs i les inversions financeres i estigueren condicionades a l'adopció, entre altres, de directrius com ara: el «desenvolupament de capacitats bàsiques d'aprenentatges necessaris per a les exigències del treball flexible»; la «redestinació dels recursos per a educació bàsica»; la implantació d'un sistema d'avaluació de la pràctica de la competència i l'eficiència; la «implementació de programes compensatoris» de salut, nutrició, etc., i la «formació docent en servei» (ibídem, p. 237-238). Com a complements i corol·laris d'aqueixa lògica segueixen el redimensionament de l'educació professional i la privatització de l'educació, especialment en el grau superior, a més de la falta de compromís amb l'educació no formal. Segons João dos Reis Silva Jr. (2002),

El Pla Decennal d'Educació per a Tots és una expressió brasiler del moviment planetari orquestrat per la UNESCO, BIRD/Banc Mundial i assumit en Brasil com a orientador de les polítiques públiques per a l'educació que resultaren en la reforma educativa brasiler dels anys 1990, feta en tots els nivells i modalitats, amb directrius curriculars, referencials curriculars, Paràmetres Curriculars Nacionals per a nivells i modalitats d'ensenyament, produïts aquests de forma competent per especialistes de les nostres millors universitats i institucions d'investigació, acabats amb el compromís assumit per les autoritats polítiques brasileres en totes les àrees d'acció de l'Estat, particularment per a l'educació. (p. 205-206)

Corroborant la difusió del plantejament de la «cultura educacional mundial comuna», abans discutida per Dale (2004), el Pla Decennal citat instituí un nou paradigma polític fonamentat en allò epistèmic, en allò cognitiu i en el neopragmatisme (Silva Jr., ibídem, p. 207), que eleva l'aprenentatge com a nucli central. D'acord amb Delors (1996), «l'educació ha de transmetre, de fet, de forma compacta i eficaç, cada vegada més sabers i saber-fer evolucionats, adaptats a la civilització cognitiva, ja que són les bases de les competències del futur» (p. 89). Des d'aquest prisma, l'educació dels exclosos socials ha de fer-los comprendre i adaptar-se als canvis en procés en tot el món. A més, aqueix nou paradigma pressuposa explícitament la subordinació de l'educació a l'economia, és llastat per les noves tecnologies de la informació i la

comunicació i, pitjor, naturalitza les desigualtats socials com a fatalitat inevitable.

Una de les expressions màximes d'aqueixes reformes s'ha verificat en el procés de municipalització de l'ensenyament fonamental, de l'educació infantil i de joves i adults, en els quals el discurs central és el de la *descentralització*, en tant que instrumentalització de la modernització gerencial de la gestió pública adoptada. Es tracta, tanmateix, segons Janete Lins Azevedo (2002), molt més d'una pràctica *desconcentradora* en què allò local és considerat una unitat administrativa d'execució de les determinacions del poder central que, per la seua banda, són submises als mecanismes internacionals i a les prescripcions de les agències centrals de la globalització hegemònica. En aquest sentit, la descentralització que sempre figurà com a reivindicació de grups progressistes és enterament redefinida, i té com a característiques: *a*) la descentralització política (amb la transferència de recursos i atribucions); *b*) la descentralització administrativa (per delegació d'autoritat als «gerents» educacionals); *c*) la definició d'objectius mesurats i avaluats pel poder central; *d*) el control dels resultats, i *e*) l'atenció del ciutadà-client. Així, han de condicionar-se les gestions escolars i els processos d'ensenyament-aprenentatge al model gerencial conforme a les prescripcions de les agències internacionals de cooperació i finançament per a garantir la qualitat dels serveis i la relació optimitzada entre la seua qualitat i els seues recursos (Bresser Pereira, MARE, 1995, *apud* Azevedo, 2002).

El procés de municipalització, tal com estem coneixent-lo, no pot ser analitzat sense que tinguem present el fet que es basa en una lògica economicista-instrumental i que s'articula amb un moviment més ampli: el projecte de societat que està posant-se en marxa a Brasil, que es posa en línia i es subordina als reordenaments del procés d'acumulació capitalista, firmats en les últimes dècades del segle XX (que) implicaren noves formes de definició i articulació entre els espais local, nacional i global, amb profundes repercussions per als esquemes societaris, per a les polítiques socials i, per tant, per a l'educació que ve reformant-se a escala planetària. (Azevedo, 2002, p. 55)

D'altra banda, en l'ensenyament mitjà les reformes s'objectivaren en el sentit de l'«exercici a la ciutadania i de l'organització al treball,

imposats per la nova geografia política del planeta, per la globalització econòmica i per la revolució tecnològica» (MEC/SEMTEC, 2002). Aquests objectius tenien com a base el desenvolupament de les competències i habilitats necessàries per a l'adaptació i la integració socials i al nou món del treball. Tanmateix, els resultats d'aquestes reformes han fet evident un creixent descàndid en relació amb les possibilitats d'ascensió social i d'inserció en el món del treball per part dels estudiants i es pot admetre que la violència als centres d'ensenyament mitjà constitueix una de les respostes davant d'aqueixa frustració. Les capes mitjanes i altes de la societat cada vegada més s'aparten de l'escolarització pública que queda reservada als «exclosos de l'interior» (Bourdieu i Champagne, 1999) del sistema. Així, guanya cos la denúncia de Silva Jr. (2002), segons la qual «radicalitzant les desigualtats, les polítiques públiques per a l'ensenyament mitjà estan formant el ciutadà del segle XXI, com proposa l'Informe Delors: el ciutadà productiu: útil, mut, competitiu i solitari» (p. 222).

En un altre grau del sistema de reformes, el document *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), del Banc Mundial, indica els paràmetres següents: 1) la «privatització d'aqueix nivell d'ensenyament, sobretot en països com Brasil, que no aconseguiren establir polítiques d'expansió de les oportunitats educacionals»; 2) l'«estímul a la implementació de noves formes de regulació i gestió de les institucions estatals [...] que permeten la recerca de noves fons de recursos al costat de la iniciativa privada»; 3) l'«aplicació de recursos públics en les institucions privades»; 4) l'«eliminació de despeses amb polítiques compensatòries (habitatge, alimentació)», i 5) la «diversificació de l'ensenyament superior, per mitjà de la incrementació d'institucions no universitàries» (Dourado, 2002, p. 238). Per a la implementació d'aqueixes polítiques la Llei de Directrius i Bases de l'Educació Nacional (1996) establí entre els seus principis contradictoris la descentralització/flexibilització i el control exercit per les avaluacions estàndard. Tal sistema avaluatiu implicà: un procés d'«economització de l'educació»; «canvis significatius en la gestió universitària, en la producció del treball acadèmic i en la formació professional»; major «poder de control de l'Estat» (Catani, Dourado i Oliveira, 2002).

Al capdavant, els autors i les investigacions citades, representants d'una part significativa de les anàlisis crítiques sobre les influències de la globalització hegemònica sobre les polítiques educacionals brasileres, especialment aquelles relatives al període 1995-2002, ens remetent a la

preocupant observació de la difusió dels aspectes d'una «cultura educacional mundial comuna» (Meyer *et al.*, *apud* Dale, 2004), però també ens fan entreveure aspectes de l'«agenda globalment estructurada per a l'educació» (Dale, 2004). Trobem, alhora, en els PCN d'ensenyament primari i mitjà les influències curriculars homogeneïtzadores abans esmentades, marcades per un cognoscitivism i per un pragmatisme exacerbats. Les pràctiques de la gestió escolar cada vegada més pautades en la direcció economicista-instrumental demostren la creixent subordinació de l'educació als paràmetres econòmics. En l'ensenyament superior, les directrius preconitzades pel Banc Mundial influïren el camí de la privatització del sistema, amb el creixement quantitatiu accelerat i una caiguda accentuada de la qualitat de la formació, agreujades per un finançament d'investigacions absolutament insuficient i per la deterioració de les condicions de treball docent en les institucions públiques federals i estatals.

Des d'un altre prisma, diverses entitats busquen contraposar-se a aqueixa hegemonia i a aqueixes directrius, demostrant la vivacitat dels contrapunts nacionals per a codeterminar els rumbos de l'ensenyament superior. Les discussions actuals sobre la reforma universitària proposada pel MEC/Brasil evidencien diversos grups nacionals proactius en acció, com l'ANDIFES (Associació Nacional dels Dirigents de les Institucions Federals d'Ensenyament Superior) i l'ANDES-SN (Associació Nacional dels Docents d'Ensenyament Superior-Sindicat Nacional). Aquestes associacions proposen una agenda que no descarta la globalització, però la vol pensada per les vies nacionals de la sobirania i l'autonomia politico-pedagògica. El mateix no pareix esdevenir en els nivells primari i mitjà de la nostra escolarització bàsica, potser, precisament, per la influència d'un Estat centralitzador que no ha trobat resistències en aqueixos dos nivells com passa, en part, en l'ensenyament superior públic. Aquesta feble resistència o la seua absència, pareix permetre l'accentuació de les precàries condicions de treball i de remuneració del professorat i la permanència d'una escolarització, en general, desqualificada.

II.3. PRECARITZACIÓ DEL TREBALL I IDENTITAT DOCENT

Les reformes econòmiques i educacionals generades globalment i a Brasil, indicades anteriorment, consolidaren les antigues i impregnaren noves marques en la classe-que-viu-del-treball i en els treballadors de l'educació, en particular. El treball precaritzat, l'infratreball, els treballs temporals, l'atur, els salaris envilidors, les condicions subalternes i desqualificades de treball, com també la cursa per la qualificació exigi-

da pel mercat, travessen la professió docent en l'actualitat. Sumades a aqueixes condicions, es multipliquen les malalties físiques i psíquiques, l'alienació del treball, les faltes constants a classe. La violència diversificada ja forma part de la quotidianitat de gran part de les escoles brasileres i, en moltes d'elles, les reixes, la por i els símptomes d'una guerra social no declarada espanten els més optimistes. ¿Com queden el treball i la identitat docent en aquest context?

L'observació més notòria és que en les dues últimes dècades els canvis produïts difosos per la globalització i pel neoliberalisme han portat noves demandes a l'escola, han canviat la gestió, el currículum i l'organització del treball escolar i, com no podria deixar de ser, han alterat el treball docent. Potser puguem identificar aquests canvis amb un conjunt de paraules definidores que marquen les actuals tendències del treball del professorat: flexibilització, precarització, desprofessonalització, proletarització, desgats, insatisfacció, inseguretat, desemparament i malalties funcionals.

Ja coneixem d'on vénen aqueixes noves direccions i quines són les motivacions que impacten en el treball escolar i dels treballadors de l'educació. Tanmateix, una visió més aproximada podria sintetitzar-se per les propostes ratificades en la Conferència Mundial sobre Educació per a Tots (Jomtiem, 1990), entre les quals l'«educació per a l'equitat social» passà a ser la tesi central per a l'educació bàsica.

L'educació com a principal mitjà de distribució de renda i garantia de mobilitat social estarà combinada amb la noció que l'accés, avui, a la cultura escrita, lletrada i informatitzada és inevitable i es constitueix en l'únic mitjà d'ingressar o romandre en el mercat de treball o, fins i tot, sobreviure en l'anomenada societat del tercer mil·lenni (Delors, 1998). S'observa, aleshores, un doble enfocament en les reformes educatives que s'implanten en aqueix període a Amèrica Llatina: l'educació dirigida a la formació per al treball i l'educació orientada per a la gestió o disciplina de la pobresa. La fórmula perquè s'escampen els sistemes d'ensenyament de països populosos i amb grans nivells de desigualtat social serà buscada per mitjà d'estratègies de gestió i finançament, que van des de la focalització de les polítiques públiques educacionals a la crida al voluntarisme i al comunitarisme. (Oliveira, 2004, p. 1.130, la cursiva és nostra.)

A més,

Tals reformes estaran marcades per la patronització i massificació de certs processos administratius i pedagògics, sota l'argument de l'organització sistèmica, de la garantia de la suposada universalitat, que possibilita baixar costos o redefinir despeses i permetre el control central de les polítiques implementades. [...] Tals estratègies possibiliten arranjaments locals com la complementació pressupostària amb recursos de la pròpia comunitat assistida i de societats. L'equitat es faria present, sobretot en les polítiques de finançament, a partir de la definició de costos mínims assegurats per a tots. (Ibidem, la cursiva és nostra.)

365

És important observar que, a pesar de les adopcions del «constructivisme pedagògic», de la continuïtat de l'escolanovisme com a referència, de l'èmfasi en l'aprenentatge (aprendre a aprendre, a fer, a conviure i a ser, Delors/UNESCO), la responsabilització del professorat com a agents centrals de l'èxit/fracàs dels nous paràmetres curriculars i la sobrecàrrega de les «noves exigències» de la globalització educacional, han estat la tònica general. Així,

El professor, davant de les variades funcions que l'escola pública assumeix, ha de respondre a exigències que estan més enllà de la seua formació. Moltes vegades aqueixos professionals estan obligats a realitzar funcions d'agent públic, assistent social, infermer, psicòleg, entre altres. Aquestes exigències contribueixen a un sentiment de desprofessionalització, de pèrdua d'identitat professional, de la constatació que ensenyar a vegades no és allò més important. Aqueixa situació és encara més reforçada per les estratègies de gestió ja esmentades, que apelen al comunitarisme i el voluntariat, en la promoció d'una educació per a tots. És en aqueix context on s'identifica un procés de desqualificació i desvalorització sofert pels professors. Les reformes en curs tendeixen a retirar-los l'autonomia, entesa com a condició de participar en la concepció i organització del seu treball. (Ibidem, p. 1.131, la cursiva és nostra.)

D'acord amb el treball de Rodrigues (Sociologia de les professions, 2002), l'expansió de l'escolarització i les exigències de «clients» escolars

amb major participació i discerniment, a causa dels avanços de la informació i l'educació mateixa, durien com a resultant la creixent pèrdua de poder, d'autonomia i d'autoritat per part dels professionals de l'educació. Podem argumentar que les alteracions de la identitat professional d'aquests treballadors forma part d'aqueixes conseqüències. A aquests factors es sumen alguns moviments «ben intencionats» que, segurament, avalen la professió (¿o la falta de professionalisme?). La tan decantada participació de la comunitat en l'escola (pares, «amics», societat en general) passa la idea que l'educació està feta per tots i, així, no seria el treball d'un especialista/professional. D'un altre angle, el fet que el coneixement es busca en l'ordinador, en la «societat de la informació», pot addicionar un sentiment de pèrdua de la importància del professorat. La històrica falta de regulació de la professió, coadjuvada per l'excessiva quantitat de professorat llec (sense formació) i d'un professorat que actua en àrees que no tenen formació, agreuja el quadre. Ateses, també, les precàries condicions de treball de la majoria d'escoles brasileres i els nivells salarials absolutament insatisfactoris —que obliga una part del professorat a la triple jornada diària amb un gran nombre de classes setmanals per a garantir-ne la supervivència—, tenim un quadre de la pressió que incideix sobre aqueix treballador i la seua identitat professional. Com a complicació, les noves exigències dels continguts i les metodologies (transversalitat dels currículums, interdisciplinarietat, noves formes d'avaluació, etc.) sense la deguda formació (o nova formació), tendeixen a situar-lo en un «carreró sense eixida», identificat per la por al nou mètode i la inseguretat dels que no saben i han d'ensenyar. Pareix que la nova organització escolar i el nou discurs han oblidat formar els agents que, en la pràctica, continuen sent els principals responsables de l'èxit educatiu.

Podem considerar que així com el treball en general, també el treball docent ha sofert una relativa precarització en els aspectes concernents a les relacions de treball. L'augment dels contractes temporals en les xarxes públiques d'ensenyament, que arriben en alguns estats al nombre corresponent al de treballadors efectius, la congelació salarial, el respecte a un sostre salarial nacional, la inadequació o fins i tot absència, en alguns casos, de plans de càrrecs i salaris, la pèrdua de garanties laborals i de seguretat social fruit dels processos de reforma de l'aparat de l'Estat han fet cada vegada més agut el marc de la inestabilitat i precarietat del treball en el magisteri públic. (Oliveira, 2004, p. 1.141)

En el cas brasiler, ha de fer-se èmfasi, també, en les disparitats regionals i l'heterogeneïtat del sistema escolar quan contemplem els més de 5.000 municipis. Si comparem les regions i els municipis on les xarxes públiques són moltes vegades encara més precàries quant a les condicions de treball i salari, tindrem un quadre encara més pervers. I, encara que no puguem estendre les observacions fetes a tot el professorat brasiler, podem representar la identitat de la gran majoria dels professionals de l'educació i l'ensenyament.

D'aquesta manera, podem dir que els docents brasilers, en general, les excepcions dels quals serveixen per a confirmar la regla generalitzada, viuen la precarització del treball i han anat perdent al llarg del temps les seues posicions socials com a integrants de les capes mitjanes, les seues condicions de treball adequades i els seus salaris. Molts s'agafaren en el suposat últim tentacle professional: la detenció i la transmissió d'un saber al qual estaria lligat el seu últim tros de poder. En la mesura que avança la «societat de la informació» i l'ús de les Tecnologies de la Informació i Comunicació (TIC), la participació de diversos segments no escolars en la direcció de l'escola que fa la impressió que aquesta no necessita de professionals especialitzats i que fins i tot pot/deu funcionar «malgrat ells», sumats a la flexibilització professional, a la proletarització, alhora que es multipliquen altres responsabilitats no directament lligades a l'ensenyament els docents albiren el seu «últim poder» (de detentar i transmetre el saber) que també s'esvaeix. Com a agreujant, es multipliquen les situacions que exigeixen exercici, actuació i eficàcia d'un treballador afeblit en la seua autoestima, insegur i desemparat.

II.4. REINVENTAR LA PRÀCTICA I LA IDENTITAT DOCENT

¿Què fer davant d'aquest panorama? ¿Quines són les eixides? Si la globalització hegemònica i el neoliberalisme han marcat el panorama de l'«Estat mínim» i la «mercantilització dels serveis educatius», la globalització contrahegemònica, l'organització col·lectiva, les «xarxes» de professors que fan servir Internet per a comunicar-se i altres intents i eixides poden revertir els vectors presentats? ¿Hi ha possibilitats i esperances? ¿El sindicalisme ha ofert respostes? ¿Estem en un «carreró sense eixida» o embolicats en cruïlles i en laberints? Finalment, ¿la reconstrucció positiva d'una identitat personal/professional fragmentada i en crisi és possible per als treballadors de l'educació en temps neoliberals i globalitzats?

António Nóvoa (1999) ens ajuda a raonar sobre aqueixes i altres qüestions. En el seu article «Professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas», planteja quatre qüestions principals, heus ací: les polítiques educatives, la formació dels professors, les pràctiques pedagògiques i l'associacionisme docent. Sobre les polítiques educatives, Nóvoa crida l'atenció sobre les ambigüitats manifestades per la societat sobre les escoles. Es transfereix a les escoles i a la responsabilitat del professorat tasques que les comunitats haurien de fer i pareix que tot ha de resoldre's per l'escola fins i tot la restauració de la lògica de l'autoritat perduda socialment. Competir en un món comandat pel mercat també ha d'aprendre's a l'escola. En aquest camí, autoritat i competició impregnarien l'escola pragmàtica «del mercat» i la democràcia participativa seria molt més retòrica que una pràctica que ha d'aconseguir-se. Però

Els professors saben que no és així. I que la democràcia comença pel respecte a les criatures i a les seues trajectòries. I saben que són ells els que han de defensar les possibilitats d'aquests. I saben que són ells els que han de defensar la possibilitat d'aquestes trajectòries, a vegades contra les famílies o contra les comunitats locals. Però, per això, és necessari que hi haja un rescat social de la professió docent i la definició de polítiques educatives coherents. Els professors han de descobrir una identitat col·lectiva que els permeta complir el seu paper en la formació de les criatures i dels joves. Els temps d'avui són més complexos que els temps passats. I més difícils. Però una gran part de les creences fundadores de la professió docent continua actual. Començant per aquest sentiment que ens porta a tenir cura de les criatures i del seu futur. Perquè això siga possible, és fonamental que els professors ocupen un espai més dinàmic (i menys defensiu) en els canvis en curs. (Nóvoa, 1999, p. 14, la cursiva és nostra.)

Perquè això passe, la formació permanent i qualitativa del professorat necessita deixar de ser retòrica i tornar-se efectiva. Criticant receptes academicistes, a exemple del «professor reflexiu», Nóvoa complementa:

Per la meua part, m'agradaria entendre com és que els professors reflexionaven abans que els investigadors hagueren decidir que ells eren «professionals reflexius». I trobar

processos que valoren la sistematització dels sabers propis, la capacitat de transformar l'experiència en coneixement i la formalització d'un saber professional de referència. Els plantejaments autobiogràfics (no solament en un sentit personal, sinó generacional), les pràctiques d'escriptura personal i col·lectiva, el desenvolupament de competències «dramàtiques» i relacionals o l'estímul a una actitud d'investigació haurien de formar part d'una concepció integradora de la formació de professors. És veritat que no falten programes en què aquestes dimensions estan contemplades. Però la qüestió essencial no és organitzar uns altres «cursos» o atribuir uns altres «crèdits de formació». El que fa falta és integrar aquestes dimensions en la vida quotidiana de la professió docent, i fer que elles formen part essencial de la definició de cada un com a professor/a. (Ibidem. p. 15)

En efecte, inevitablement les premisses i les activitats de la formació professional docent estan en estreta combinació amb les pràctiques pedagògiques desenvolupades. L'auxili de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) han secundaritzat l'actuació del professorat i en molts casos, ja citats, fins i tot han eliminat la seua actuació com si ja foren descartables. El fet de recórrer als TIC no significa la disminució /eliminació dels papers docents sinó, pel contrari, significa nous recursos de perfecció d'aqueixos papers i noves possibilitats de treball. Des d'un altre angle, vivim l'època de les inseguretats paradigmàtiques de les quals les pràctiques pedagògiques formen part i la necessitat de la vivència docent (solament possible per a qui l'exerceix) es torna encara més fonamental. És a dir, entre tantes teories, conceptes, paradigmes emergents i en decadència, entre tantes cruïlles teòriques, la reflexió sobre la pràctica per a millorar-la pareix ser el camí més prudent. Les observacions de Nóvoa són aclaridores i ens remetent a la qüestió central de la identitat docent:

Un element essencial d'aquest debat és l'afirmació que les zones indeterminades de la pràctica es troben en el nucli de l'exercici professional docent. Aquest fet ens porta a concedir una nova atenció a la idea de deliberació. El moment en què el professor jutja i decideix, a partir de l'anàlisi d'una situació singular i basada en les seues conviccions personals i en les seues discussions amb els col·legues, es transforma, així,

en una dimensió central del procés identitari. Un altre element, que ha estat poc explicitat, informa respecte a l'horitzó ètic del treball docent. És una reflexió inevitable, en un temps marcat per tants conflictes i dilemes. Els professors no poden refugiar-se en una actitud «defensiva» i han d'estar preparats per a enfrontar les interpel·lacions dels seus alumnes. La definició de la consciència i la responsabilitat professional no s'escapa en l'acte tècnic d'ensenyar i prolongar-se en l'acte formatiu d'educar. La concepció de pràctiques pedagògiques que responen a aquestes preocupacions contenen, actualment, una dimensió organitzativa i, per això, és tan important plantejar el paper de l'escola com a espai de referència de la professionalitat docent. (Ibidem, p. 17)

L'altre punt emfasitzat per Nóvoa, i que complementa la discussió anterior, es refereix a l'associacionisme docent. Encara que en teoria les idees de cooperació, col·lectivitat, equips de treball, inter/transdisciplinarietat, formació compartida i altres estiguen reiteradament difoses, en la pràctica tenim el predomini de l'individualisme i la franquesa desmobilitzadora de les associacions i els sindicats de treballadors docents. Per a ell, abans que res, es fa necessari «inscriure la dimensió col·lectiva en l'*habitus* professional dels professors». Visualitzant la construcció d'una «competència col·lectiva» (Guy Le Boterf, *apud* Nóvoa, 1999, p. 18) destaca la importància de l'aparició d'«un actor col·lectiu portador d'una memòria i de representacions comunes, que crea llenguatges propis, rutines compartides d'acció, espais de cooperació i dinàmiques de coformació participada. És un canvi decisiu per a la professió docent». Està clar que la crida del sindicat i l'associació docent és insubstituïble. Tanmateix, en un temps d'afebliment de les actituds polítiques i de la mateixa imatge sindicalista construïda per molts anys amb moviments vaguistes pareix destinada a la decadència (en l'última dècada, les llargues vagues de les universitats federals brasileres demostraren aqueixa premissa amb nitidesa) i s'imposa la necessitat de noves pràctiques organitzatives i accions polítiques.

Concordem amb Nóvoa quan argumenta que, perquè les propostes exposades siguin efectives, «és necessari que els professors siguin capaços de reflexionar sobre la seua pròpia professió, i que troben models de formació i de treball que els permeten no solament afirmar la importància dels aspectes personals i organitzatius en la vida docent,

sinó també consolidar les dimensions col·lectives de la professió» (Ibídem, p. 19). I no hi ha dubte que aqueixa és una tasca immediata i permanent.

Part III. Contrapunts freirians

Hem intentat fins al present caracteritzar les globalitzacions, algunes influències de la globalització hegemònica en l'educació, les discussions sobre el món del treball i la identitat docent, passant pels refutaments d'aqueixes problemàtiques en la política educacional brasilera. La nostra intuïció en aquest segment és pensar els possibles contrapunts als determinismes de la globalització hegemònica per mitjà dels principals conceptes del pensament politicopedagògic de Paulo Freire.

¿Com podríem pensar/proposar una educació contribuent d'una globalització contrahegemònica fent servir alguns dels principals conceptes de la pedagogia crítica de Paulo Freire? ¿Com la pedagogia freiriana denunciaria la globalització hegemònica? ¿Com la pedagogia freiriana pensaria una educació per a la globalització contrahegemònica, per mitjà de la complexitat dels seus conceptes i pràctiques? I, en aquests contrapunts, ¿com quedarien el treball i la identitat docent?

Ens pareix que el primer pas a considerar és la influència de la pedagogia freiriana en el món. Sabem que l'obra de Paulo Freire és traduïda, utilitzada i debatuda en diversos idiomes i en molts països. En sentit contrari de la globalització hegemònica, Freire és identificat com un dels pensadors de l'educació i de la pedagogia més «globalitzats». La seua praxi és una referència fonamental de moviments contrahegemònics, a exemple del Fòrum Social Mundial, del Fòrum Mundial de l'Educació i de tants altres moviments protagonistes de la societat civil planetària. Els nombrosos esdeveniments, les publicacions i les constants referències a la seua obra i al seu llegat practico-teòric demostren la possibilitat concreta que la seua pedagogia es torne un contrapunt vigorós per a la influència de la globalització hegemònica en l'educació mundial.

¿Per què passa això? En la nostra opinió, perquè les seues categories d'anàlisi, els seus principals conceptes i la força de la seua pràctica i les pràctiques educatives que fan servir el seu llegat arreu del món han ofert *denúncies, respostes i propostes* convinents als principals problemes que les polítiques educacionals plantegen en els últims quaranta anys, entre els quals es destaquen: milions d'analfabets absoluts, funcionals, digitals, polítics; precària escolarització de les capes socials subalternes;

privilegi de l'educació de les elits; educació bancària; reproducció de processos opressius a l'escola; necessitat de reeducació dels educadors i d'una oferta de condicions de treball adequades i qualitatives; importància de les accions dialògiques en l'educació; impossibilitat de l'educació neutra i l'èmfasi de la politicitat de l'educació; necessitat de la conquesta de l'educació crítica per les vies/estadis de la consciència; aparat educacional dirigit cap als interessos, valors i necessitats de les capes oprimides; combat als determinismes pràctics i teòrics; recerca de la consciència de la realitat nacional; l'educació i la cultura com a exercicis de la llibertat; els drets dels oprimits al coneixement; el treball com una de les matrius del coneixement polític; l'esperança i la gosadia que combaten el fatalisme i la por; la construcció de la pedagogia de l'autonomia; les construccions dels inèdits viables i la utopia de la denúncia i de l'anunci; finalment, l'educació en la història com a possibilitat de canvi.

Potser la més greu de les denúncies del fracàs de les polítiques educacionals llastades en la globalització hegemònica siga la verificació que l'analfabetisme de centenars de milions de persones en el tot món continuen desafiant-nos i avergonyint-nos. Aquest fet ja era desastrós feia quatre o cinc dècades, i avui més encara en l'anomenada «societat del coneixement» i de la comunicació lletrada. Els fracassos dels combats a l'analfabetisme continuen, tant a nivell local com mundial. I el problema continua tractant-se com denuncià Freire reiteradament, és a dir, els encaminaments no aconsegueixen descendir a les arrels sociopolítiques del problema quedant, com a màxim, en el seu nivell cognitiu, en discussions circulars sobre «lletrament» i aprenentatge. Segurament, les discussions sobre cognició, sobre les metodologies i altres qüestions del gènere són importants. Tanmateix, no hi ha discussió més urgent que la de les necessitats i les determinacions socials i polítiques que han de plantejar-se en aquest camp. A Brasil, l'antiga qüestió del desenvolupament nacional, plantejada des dels anys 1930, continua actual amb agreujants: ¿com desenvolupar un país que té més de 100 milions d'analfabets⁸ absoluts, funcionals, digitals, polítics, etc.? ¿I com no donar prioritat a aqueixa qüestió si ella té un

⁸ Si sumàrem els analfabets absoluts i els funcionals (segons la UNESCO aquells que no han completat la 4a sèrie) a Brasil, arribaren als 60-70 milions! Falten els analfabets digitals, polítics i altres. ¿Què dir de la constatació del Sistema d'Avaluació d'Educació Bàsica (SAEB) del Ministeri d'Educació que tres de quatre alumnes de 8º sèrie no dominen correctament les quatre operacions elementals de matemàtiques? ¿O el mateix percentatge que no aconsegueix interpretar un text senzill?

reflex directe en el baixíssim nivell qualitatiu de l'escolarització de les capes populars? ¿Com decantar la importància de la «ciutadania» i l'«inserció en el nou món del treball» (de la competició i la competència) en els Paràmetres Curriculars Nacionals, sense resoldre aquesta problemàtica?

D'altra banda, si l'expansió quantitativa dels accessos als diversos nivells d'escolaritat s'ha revelat una positivitat en el període 1995-2002 (abans comentat), ¿com treballar amb aules plenes de desenes d'alumnes, sense invertir en el magisteri i en els treballadors de l'educació? Si és veritat que el temps mitjà de permanència a l'escola ha augmentat en totes les capes de la població brasilera, ¿què dir sobre la qualitat de les nostres escoles? Fins i tot sense analitzar la capacitat d'exclusió que la globalització hegemònica ha proporcionat —amb el seu creixent atur, amb la brutal informalitat del mercat de treball i, d'altra banda, amb les exigències (*toyotistes*) de competència polivalent i tecnològica dels treballadors—, ¿com obrar perquè una escolarització cada vegada més desqualificada tinga un paràmetre d'inserció en aquesta mateixa globalització? En altres paraules, fins i tot si acceptàrem (per més absurd que fóra) la globalització hegemònica, ¿com actuaríem per a «adaptar i inserir» nous treballadors en aquest regnat mercadològic quan la qualitat de l'escolarització pública de les capes oprimides es dissol?

Com es pot notar amb facilitat, si l'àmbit correcte de la discussió passa per l'àmbit cognitiu, per l'«aprendre a aprendre, a fer, a conuiu i a ser» (Delors/UNESCO, 2000), no es deté ni de lluny en aquest camp. Les grans qüestions matricials són eminentment socials i polítiques, com sempre defensà Freire. L'èmfasi fet per ell a la denúncia de la pseudoneutralitat educativa i a la necessitat de comprendre la imparabilitat educació/política (Scocuglia, 2003), tot i que com a les seues respectives especificitats, no pot ser emmudida o menyspreada, al contrari.

En contrapartida, una vegada més, la globalització hegemònica, de forma paradoxal⁹ per als seus interessos del consum i del lucre, pareix mirar tan sols els índexs quantitius de l'educació excloent. La disponibilitat dels mitjans de la tecnologia de la informació i la comunicació, per exemple, encara té lloc en cercles mínims. Internet continua sent utilitzada com a instrument de qualificació escolar i de treball per una reduïda parcel·la de la societat. La velocitat de propagació de

⁹ Paradoxal perquè sap que com més qualificada és l'escolarització major és la renda i el consum. Reiterades vegades, els grans empresaris brasilers indiquen l'escolarització de qualitat com el principal problema nacional que ha de resoldre's.

l'estil consumista és intrínsecament contradictòria amb els baixíssims nivells d'escolaritat ja que, dins de la lògica perversa del sistema, els no escolaritzats o desqualificats en l'escolarització tenen menys renda personal i familiar. La mateixa expansió del sistema privat d'educació superior a Brasil ha demostrat, per via de regla, la desqualificació del sistema mateix.

Podem pensar que una de les evidències d'aqueixa desqualificació està en la continuïtat de l'«educació bancària», ja que els dipòsits de saber són compatibles amb el creixement intel·lectual i de la consciència crítica, especialment dels joves i els adults treballadors. En altres paraules, un sistema cognitiu que no serveix ni per als propòsits d'adaptació als dissenys de la globalització, encara menys a la reversió d'aquest panorama. Des d'aquest prisma, la creativitat, la consciència crítica, la reflexió... passen al llarg, produint el ciutadà «competitiu, mut, útil i solitari» abans comentat (vegeu p. 18). A més, les nostres aules continuen fabricant apatia, desinterés i desigualtat i una de les seues reaccions ha estat la violència a l'escola, és a dir, l'opressió combatuda/contestada per la força bruta. Continua vàlida l'observació de la Pedagogia de l'Oprimint (Freire, 1984a): «el gran problema està en com podran els oprimits, que allotgen l'opressor en si, participar de l'elaboració, com a éssers dobles, inautèntics, de la pedagogia de l'alliberament» (p. 32). I sabem que una part significativa de l'opressió recau, avui, en el binomi globalització econòmica i neoliberalisme comercial.

Sabem que les parts de la cultura educativa que sofreixen una completa redefinició i, per això mateix, els atacs més incisius són les qüestions curriculars. No hi ha cap coincidència en el fet que els Paràmetres Curriculars Nacionals instituïren les balises centrals de les reformes educatives en vigor.

Per això, d'acord amb Tomaz Tadeu da Silva (2001),

Redefinir l'educació com a capitalista implica redefinir les pròpies nocions del que constitueix coneixement. El coneixement deixa de ser un camp subjecte a la interpretació i a la controvèrsia per a ser simplement un camp de transmissió d'habilitats i tècniques que siguen rellevants per al funcionament del capital. Si l'educació és el camp de la batalla preferencial de la lluita social més àmplia a l'entorn del significat, el currículum és, aleshores, el punt focal d'aqueixa lluita. (p. 8-9)

Freire reconeix, des dels seus primers escrits de les dècades de 1950 i 1960, el camp del currículum com a àrea de disputa aferrissada d'interessos polítics a l'entorn dels processos educatius i, com a nucli central d'aqueixes disputes, les qüestions relatives al coneixement (vegeu Scocuglia, 2005b). El seu èmfasi polític recau principalment sobre els drets dels oprimits al coneixement: *a)* el dret a conèixer millor el que ja coneixen per l'«experiència feta»; *b)* el dret a conèixer el que ha estat apropiat pels opressors i els ha estat negat, i *c)* el dret de produir el seu propi coneixement (inherent als seus propis valors, interessos i necessitats socials, culturals i polítiques). Coneixem la seua forta defensa de l'educació problematitzadora precisament perquè en el seu context els oprimits tindrien lloc i veu per a discutir els seus problemes i les eixides organitzades per a ells. És per això mateix que la noció política de l'acció dialògica és decisiva. Per a Freire, el diàleg ha de ser una arma de la identitat col·lectiva dels oprimits per a organitzar-se contra els seus opressors. Podem dir que l'educació i el currículum, al contrari que la unitat i el determinisme que l'hegemonia globalitzada intenta imposar, són arenes polítiques on els coneixements convergents, divergents i antagònics combaten i, en aquest combat, els oprimits solament poden mostrar la seua fortalesa en l'acció col·lectiva dialògica d'enfrontament a qui els oprimeix.

Devem ressaltar, també, la importància de la reeducació dels treballadors de l'educació i el paper igualment decisiu que juguen en aquesta disputa. Té total pertinència la crítica de Dale (2004) a la teoria de la difusió anorreadora d'una «cultura educacional mundial comuna» quan indagava: «¿a qui ensenyem i què, com, per què i en quines circumstàncies?» Podríem, amb Freire, completar, ¿a favor de què i de qui i, per tant, contra què i contra qui s'educa? A favor de què i de qui i, per tant, contra què i contra qui es construeix el currículum? Al contrari del que propaga el determinisme hegemònic, el coneixement i el currículum no són neutres, mai. Representen sempre, una opció política, encara que aquesta siga francament favorable a la despolilització de la seua discussió. Continuen fonamentals les comprensions dels «estadis transitius de la consciència» mitjançats per l'educació en tant que acció cultural de la conquesta del coneixement crític (Freire, 1984b).

CONSIDERACIONS FINALS

Per a la globalització hegemònica i el neoliberalisme, els individus han de tenir una identitat col·lectiva guiada per la competició i per la seua inserció en el mercat. Les diversitats i les diferències individuals

han de respectar-se des que no s'interfereixen en la identitat col·lectiva competitiva i mercadològica. I, certament, l'educació ha de contribuir a forjar aqueix individu-treballador identificat amb aqueixes matrius.

Mentres tant, sabem que la identitat és constituïda de característiques individuals i col·lectives que defineixen *els homes i les dones com a éssers relacionals que són al món i amb el món*. Per això mateix, *el coneixement i la consciència crítica* que un individu té de si mateix i de la seua relació amb els altres és un component essencial de les identitats. Des d'altra banda, com a procés humà de *ser més*, de coneixement i de consciència, l'educació exerceix el paper de generar cultura i identitats. A més, les identitats estan construïdes històricament, és a dir, en espais i temps en moviments. I com a possibilitat subjectiva de ser construïdes. Per a Freire (1993),

La importància del paper interferent de la subjectivitat en la història situa, de manera especial, la importància del paper de l'educació. La pràctica política que es basa en la comprensió mecanicista de la història, reductora del futur a una cosa inexorable, castra les dones i els homes en la seua capacitat de decidir, d'optar, però no té força suficient per a canviar la natura mateixa de la història. [...] Com a procés de coneixement, formació política, capacitació científica i tècnica, l'educació és pràctica indispensable per als éssers humans i d'ells específica en la Història com a moviment, com a lluita. La història com a possibilitat, no prescindeix de la controvèrsia, dels conflictes que, en ells mateixa, ja engendrarien la necessitat de l'educació. (p. 14)

En els camins de la història com a moviment, com a lluita i com a possibilitat de la transformació, apuntats per Freire, podem reinventar les pràctiques educacionals i, en elles, les identitats dels treballadors de l'educació, professors i professores. Aqueixa reinvençió certament passaria per una revalorització professional marcada pel «treball com a principi educatiu» i com a espai de mobilització ètica i política. Passaria també per la reinvençió de les associacions docents que

Haurien de lluitar per a portar un discurs diferent, eminentment polític, als treballadors de l'ensenyament, sense deixar de recolzar-los en les seues reivindicacions d'ordre salarial, que són absolutament necessàries, perquè és a partir d'ací que el subjecte, amb la seua supervivència, pot pensar [...]. Intentar un treball polític de capacitació dels professors i el desvelament del moment històric en què els professors estan

lluitant, treballant, bé o mal, la seua responsabilitat davant d'una generació entera, amb qui treballen, el seu poder, en la mesura en què s'organitzen. (Freire, 1982, p. 43)

Una nova identitat docent també demanaria la comprensió de l'acció de l'educador-educand com a intel·lectual, problematitzador i organitzador, el paper del qual «no és el de dipositar en la classe treballadora, que també és intel·lectual, els continguts de la teoria revolucionària, sinó el de, aprenent amb ella, ensenyar-la» (1985b:68). Amb aquesta inspiració gramsciana, Freire emfasitza:

Els intel·lectuals que s'adhereixen a aquest somni han de segellar-lo en el pas que han de fer a l'univers del poble. En el fons, ha de viure amb ell una comunió en què, sens dubte, hauran molt d'ensenyar-se, no obstant això, amb humilitat i no per tàctica, aprendran a renàixer com un «intel·lectual-tornatnou». Com més s'expose l'intel·lectual a aqueix aprenentatge, tant més entén que el punt de partida per a la transformació de la societat no està pròpiament i exclusivament en el seu somni, no està en la seua comprensió de la història, sinó (també) en la comprensió de les classes populars. (1985, p. 68)

És necessari fer èmfasi que la identitat del treballador docent no es refà en ell mateix, sinó en la pròpia reinvençió de l'educació impactada per la globalització excloent i pel neoliberalisme. En aquest sentit, una educació contributiva a la globalització contrahegemònica necessita nodrir-se necessàriament, d'una *pedagogia de la gosadia per a combatre la pedagogia del fatalisme i la por*. Necessita ser un camí de conquesta de l'*autonomia* perquè els seus protagonistes perseguesquen la utopia, allò *inèdit que és viable*, a la fi, la *història com a possibilitat* d'allò nou, del canvi. Fa quasi tres dècades, en el període de resistència a la dictadura militar que l'exilià, Freire i altres educadors, fundadors del Partit dels Treballadors (PT), proposaren, com a camí a trescar, la necessitat permanent de

Conèixer i explotar les nombroses modalitats d'educació del poble, les in comptables experiències per mitjà de les quals, fora de les escoles, fora del sistema oficial d'ensenyament, el poble del camp i el de la ciutat reproduceix els seus coneixements, valors de classe i comunitat. Partir d'això, de l'experiència popular, de les alternatives populars de la seua pròpia educació [...]. Repensar una educació que comence d'aquestes pràctiques

populars i siga sistematitzada, entesa, multiplicada en els seus usos i en els seus poders. No partir de l'educació del sistema, de l'educació oficial del sistema capitalista, buscant tan sols millorar. Sent sensible al poder polític popular, de lluita i resistència que hi ha en les experiències de reproducció del saber entre llauradors, operaris, comunitats del poble. Partir d'ací cap a un primer pensament sobre, com, avui, a Brasil el poble pot pensar, crear i controlar: 1) la seua pròpia educació, dins i fora del partit, dins i fora de l'escola, i 2) l'educació nacional, a partir d'un projecte d'educació que reflectesca, com a pedagogia d'una nova societat, el poder popular sobre aquesta societat. (S/d, p. 11)

Per a concretar aquesta educació, Freire fou incisiu en rebutjar la «postmodernitat neoliberal» i defensar la «postmodernitat progressista i crítica» en ressaltar-ne la politicitat i la defensa intransigent de la democràcia participativa. Apostà en la possibilitat de concreció del que fou negat per la modernitat a la classe-que-viu-del-treball i en el rebuig de l'absolutisme de la raó tecnoeconòmica i instrumental que atrofià les possibilitats concretes de l'hominització. Però apostà, també, en les tendències postmodernes que inverteixen en el respecte a les diferències, a la diversitat, a les qüestions de gènere i ètnia, dels drets responsables per una ciutadania plena, planetària i multicultural per als que no tingueren (o tenien poca) veu i vot i que continuen escampant-se pel món com els sense terra, sense pa, sense sostre, sense escola, sense escola de qualitat, sense faena, sense pau i, principalment, sense esperança (Scocuglia, 2005a). Al final, l'educació llastada en l'acció dialògica, en la conquesta de la consciència crítica, en la problematització i en la pedagogia de l'oprimit, de l'esperança, de l'amorositat, de la indignació i de l'autonomia, de l'ètica i de la justícia social pot arribar a ser vigorós contrapunt a la globalització hegemònica i al neoliberalisme.

Referencias bibliográficas

- ANTUNES, R. (1995). *Adeus ao trabalho?* São Paulo: Cortez.
- ANTUNES, R. (1999). *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- ANTUNES, R. i ALVES, G. (2004). «As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital». IN: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, núm. 87, p. 335-351.
- AZEVEDO, J. M. L. de (2002). «Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal». IN: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, núm. 80, p. 49-71.

- BORDIEU, P. i CHAMPAGNE, P. (1999). «Os excluídos do interior», IN: CATANI, A. i
- NOGUEIRA (org.). *Pierra Bordieu – Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, p. 217-227.
- CATANI, A.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (2002). «A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão». IN: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (org.). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, p. 99-118.
- DALE, R. (2004). «Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?» IN: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, núm. 87, p. 423-460.
- DELORS, J. (2000). *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- DOURADO, L. F. (2002). «Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90». *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, núm. 80, p. 234-252.
- FREIRE, P. (1978). «Alfabetização de adultos: um quefazer neutro?» (in *Educação e Sociedade*, núm. 1, São Paulo: Cortez, 1978).
- (1980). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (*Cartes a Guiné-Bissau*, CREC-Denes, Xàtiva, 2005)
- (1984a). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (*Pedagogia de l’oprimid*, CREC-Denes, Xàtiva, 2006, en premsa)
- (1984b). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez. (*Pedagogia de l’esperança*, CREC-Denes, Xàtiva, 2004)
- (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez. (*Pedagogia de l’autonomia*, CREC-Denes, Xàtiva, 2002)
- FREIRE, P. et al. (1982). *Sobre Educação* (Vol. I). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (s/d). *Documento interno (núm. 4 - sobre educação) do Partido dos Trabalhadores (PT)* - (São Paulo: Mimeo.).
- GOHN, M. da G. (2005). *O protagonismo da sociedade civil – ONGs, movimentos sociais e redes solidárias*. São Paulo: Cortez.

- HIRATA, H. (2002). *Nova divisão sexual do trabalho?* São Paulo: Boitempo.
- MEC/SEMTEC (2002). *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio*. Brasília: MEC.
- MORAES, R. C. (2002). Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, núm. 80, p. 13-24.
- MORIN, E. (1998). *O Método – As idéias*. Porto Alegre: Sulina.
- NÓVOA, A. (1999). «Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas». IN: *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 25, núm. 1, p. 11-20.
- OLIVEIRA, D. A. de (2004). «A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização». IN: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, núm. 89, p. 1127-1144.
- RODRIGUES, R. L. (2002). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.
- SANTOS, B. S. (2002). *As tensões da modernidade*. IN: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html.
- SANTOS, B. S. (2004). *Entrevista* IN: www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLOBNov2004.pdf.
- SCOCUGLIA, A. C. (2003). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB (4a ed.).
- SCOCUGLIA, A. C. (2005a). Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna, IN: *Revista Educação, Sociedades e Culturas*, núm. 23, (Porto).
- SCOCUGLIA, A. C. (2005b). «As reflexões curriculares de Paulo Freire». IN: *Revista Lusófona de Educação*, núm. 6 (Lisboa).
- SILVA JUNIOR, J. DOS R. (2002). «Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio». IN: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, núm. 80, p. 201-233.
- SILVA, T. T. (2001). «A escola cidadã no contexto da globalização». IN: SILVA, L. H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 7-10.

El paper de la producció de coneixements en la transformació social*¹

J. E. Romão

381

Introducció

En el moment de desenvolupar reflexions i confegir un treball amb el títol, *El paper de la producció de coneixements en la transformació social*, la temptació inicial és la de cridar l'atenció dels intel·lectuals —especialment si són «intel·lectuals d'esquerra»— pel que fa a les seues responsabilitats polítiques, sobretot les que afecten la superació de les societats autoritàries, injustes i, al capdavant, excloents. Amb tot, considerant alguns pressupòsits elaborats per Paulo Freire, no desenvoluparem les nostres reflexions en aqueixa direcció. Per contra, intentarem a sistematitzar el que hem assajat, fa més de tres anys, a partir de les discussions en el grup Paradigmas do Oprimido sobre la producció cultural específica que, per la seua «natura» històrica, vertaderament, és l'única capaç de provocar transformacions socials.²

Entre els pressupòsits freirians³ esmentats que han inspirat aquesta reflexió es destaca el desenvolupat per Paulo Freire en *Pedagogia de l'oprimit*:

Els opressors, violentant i prohibint que els altres ho siguem, no poden ser igualment; els oprimits, lluitant per ser, en retirar-se'ls el poder d'oprimir i d'aixafar, se'ls restaura la humanitat que havien perdut per l'ús de l'opressió.

És per això que, només alliberant-se els oprimits podran alliberar els opressors. Aquests, en tant que classe que oprimeix, ni alliberen, ni s'alliberen. (FREIRE, 2003, pàg. 43)

* Traducció: Vicent Berenguer.

¹ Cercle de Cultura presentat en el V Encontre Internacional del Fòrum Paulo Freire, realitzat a València (Espanya), del 12 al 15 de setembre de 2006, amb el tema vertebrador «Senda de Freire: opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida».

² La comprensió que es farà, en aquest text, sobre «transformació social» és una «contradicció en termes», una vegada que qualsevol reforma es torna cap al manteniment del sistema (reforçat) i que les determinacions fonamentals de qualsevol sistema són «irreformables» (2005, pàg. 27).

³ I ací volem ratificar, definitivament, la nostra convicció pel que fa a l'ús de l'adjectiu «freirià» i, no «freireà». Com sabem, els radicals i els afixos són una base de significació i, per això, no poden alterar-se. Ara, quan el sufix «ià» és posat a noms propis que acaben en vocal «e», per una qüestió d'eufonia, en llengua portuguesa, una d'elles ha de desaparèixer. Així esdevingué amb «comtià». «lokià», etc., com es pot constatar en els millors diccionaris de l'idioma esmentat.

Queden clares, en aquesta citació, idees, aparentment molt simples, però que tenen implicacions àmplies i profundes. Primerament, el «ser opressor(a)» i «ser oprimít(da)» no resulta d'una natura específica, ni d'una essència estable i immutable, sinó de contextos històrics específics —en què un(a) oprimeix l'altre(a)— i que, per tant, tingueren un inici i poden tenir un fi. En suma, el ser opressor(a) i oprimít(da) es desenvolupa històricament, com a condició necessària i contingent. Necessària, perquè resulta de la correlació de forces en les relacions humanes de contextos específics; contingent, perquè eixos contextos i eixes relacions poden canviar-se, transformar-se, o fins i tot, substituir-se. En segon lloc, els canvis i les transformacions, quan tenen lloc, podran ser promoguts solament per les persones que estan sent oprimides; mai no per les seues opressores, que estan deshumanitzades per la seua fixació en «oprimir» i «aixafar». En altres paraules, l'«ús de l'opressió», que es tradueix en l'apropiació dels bens de l'altre(a) i del seu propi ésser, implica una pèrdua d'humanitat. Els oprimits, que també perdran la seua humanitat per la submissió a l'opressió, intenten recuperar-la i, en fer-ho, acaben per humanitzar, també, els seus/les seues opressors(es), en la mesura en què els alliberen del factor que els/les deshumanitzà: el desig de dominar els/les altres i de apropiar-se de tots els seus béns, inclòs el ser mateix. Tot explicitant millor aquesta possibilitat històrica, Paulo Freire alertà, amb tot, sobre el sentit de la lluita dels oprimits que no allibera a qualsevol:

L'important, per això mateix, és que la lluita dels oprimits es faça per a superar la contradicció en què es troben. Que aquesta superació siga el sorgiment de l'home nou: no més opressor, sinó més oprimít, però home alliberant-se. Precisament perquè, si la seua lluita és en el sentit de fer-se Home, cosa que tenia prohibida ser, no ho aconseguirà si només inverteix els termes de la contradicció. És a dir, si només canvia de lloc en els pols de la contradicció. (Id., ib.)

Un segon pressupòsit es constitueix a partir de la coneguda aversió de Paulo Freire a la constitució de qualsevol confraria o església a l'entorn del seu llegat, dispensant amorosament a qualsevol «seguidor» o «deixeble» que quede repetint les seues idees. I no es tractava d'una declaració subjectiva de modèstia,⁴ sinó de fidelitat a la Raó Dialèc-

⁴ A més, en diversos moments de les seues conferències, Paulo declarà la seua aversió a la modèstia, tot considerant-la no com una virtut, sinó com l'altra cara de l'arrogància. Diferenciava, per això mateix, modèstia d'humilitat, i considerava aquesta última com la disposició per a escoltar, per a estar obert a la veritat de les altres persones.

tica,⁵ de clarividència epistemològica, en la mesura en què qualsevol repetició de conceptes i categories, descontextualitzades, es transforma en ortodòxia. I tota i qualsevol ortodòxia és irracional, bé perquè produeix només intel·lectuals amb peresa o màrtirs, bé perquè cristal·litza la representació o la interpretació de la realitat, que és permanentment mutable, o bé perquè no admet contestadors.

Així, combinant els dos pressupòsits —el primer, que expressa la preocupació per un programa polític i, el segon, que construeix una epistemologia—, arribem a la conclusió que hauríem de donar una extensió major al primer, exactament per a no repetir-lo i, en aquest sentit, acatant, automàticament, la recomanació epistemològica del segon.

No s'hi pot, ací, passar per alt la conjugació que Paulo Freire feia entre els aspectes gnosiològics i polítics de qualsevol relació pedagògica. La considerava, simultàniament, com un acte polític i com un acte de coneixement, per aquest ordre. Lamentablement, aquesta discussió tan important de l'obra de l'autor de *Pedagogia de l'esperança* (1992b) escapa als límits d'aquest treball.

Amb tot, ¿quina és l'extensió més àmplia que farem sobre la reflexió freiriana? En el sentit més ampli, és la que només els oprimits i les oprímides, en tant que subjectes històrics que lluiten pel seu alliberament en contextos específicament favorables a l'efecte, aconseguen alliberar-se dels paradigmes i el «processos civilitzadors» dels/de les opressors(res), desenvolupant els seus propis paradigmes i processos de civilització. En el sentit restrictiu d'aquest treball i com a part d'aquell sentit més ampli, es tracta de l'assertiva que considera el procés de producció del coneixement per els/les oprimits/des com a l'únic capaç de potenciar transformacions, en el sentit de «substitucions sistèmiques». En altres paraules, solament el coneixement i la teoria del coneixement produïts per els/les oprimits(des), en procés d'alliberament i humanització —per tant, en construcció de «processos civilitzatoris»,⁶ són capaços de promoure la transformació sistèmica, no en el sentit del reforç reformista de les estructures que hi ha, sinó en el de la seua substitució.

No és fàcil sostenir aquesta tesi davant de les nombroses dificultats que presenta, entre elles destaca la de l'«allotjament» de l'opressor en

⁵ En un altre treball (2000), desenvolupem la discussió entre Raó Estructural i Raó Dialèctica amb més detalls.

⁶ La justificació del neologisme es farà de seguida, com també l'estratègia política de la seua construcció a partir d'un terme tan marcat per l'etnocentrisme europeu, com és el cas de «civilització».

la visió del món i en la (in)consciència de l'oprimit. Segons el mateix Paulo Freire, els oprimits reflecteixen l'estructura de la dominació:

Una d'aquestes, de què ja parlarem ràpidament, és la dualitat existencial dels oprimits que, «allotjant» l'opressor, l'«ombra» del qual «interioritzen», són ells i alhora són l'altre. D'ací que quasi sempre mentre que no arriben a localitzar l'opressor concretament, com també en tant que no arriben a ser «consciència per a si», assumeixen actituds fatalistes, davant la situació concreta d'opressió en què estan. (Op. cit., pàg. 48-29)

La referència estreta del Materialisme Dialèctic és explícita en l'expressió «consciència per a si», que Marx ja havia desenvolupat en el sentit que, en la societat de classes, les idees dominants són les de les classes dominants. Aleshores, ¿com és que el oprimits i les oprimides desenvoluparan processos culturals restauradors de la seua humanitat i de la dels seus opressors i opressores, si estan condicionats a llegir el món per mitjà de la mirada dels seus hostes? ¿No repetiran, ells i elles, com ha passat més freqüentment, els processos deshumanitzadors que els seus dominadors(res) els imposaren per la «naturalització» de les relacions històriques? ¿No desenvoluparan la violència a causa de les seues aspiracions al mer bescanvi de posició amb els seus botxins, o el fatalisme perquè estan convençuts que «han de ser així mateix, perquè sempre fou així»? ¿I aquestes dues reaccions no són el resultat, exactament, de la visió del món opressora incorporada en la *Weltanschauung* oprimida?

Cal explicitar que els processos de reproducció de l'alienació opressora són més generals i que els de rescat de la humanitat per els/les oprimits(des) es dona en contextos especials i excepcionals. Aquests contextos es configuren en els moments de crisi estructural del sistema vigent, en què queden exposades les contradiccions abans amagades pel fet de monopolitzar o per la «naturalització» de les concepcions, valors, aspiracions, ideals i projeccions dels grups opressors.

Cultura o civilització de l'oprimit(da)

S'ha consumit ja molt de paper i tinta amb la discussió sobre les semblances i les diferències, les convergències i les divergències, les aproximacions i els distanciaments entre els conceptes de cultura i els de civilització.⁷

⁷ Per a una síntesi de la polèmica que s'entaulà entre francesos i alemanys a l'entorn dels termes *civilisation* i *Kultur*, vegeu l'obra de Norbert Elias *O processo civilizador* (1993 i 1994), particularment en el capítol I.

En tractar aquesta qüestió, Mignolo quasi arribà al que volem expressar, en diferenciar «globalització», «mundialització», «cultura», «civilització», «missió civilitzadora» i «procés civilitzador». Li donarem la paraula per a, després, incorporar o refusar el que és adequat en la semàntica del que volem expressar.

«Globalització» i «civilització», el lector potser ho recorde, s'introdüïren en els àmbits dels projectes globals i les històries locals en els quals es produeixen i a partir dels quals s'escenifiquen. En compte d'això, «mundialització» i «cultura» són històries locals en les quals s'escenifiquen els projectes globals, o on han d'adaptar-se, adoptar-se, transformats i re-articulats. (MIGNOLO, 2003, pàg. 376)⁸

Fins i tot més carregat d'una connotació política imperialista, el terme «globalització» denota un procés, mentre que «civilització» suggereix alguna cosa ja realitzada. De qualsevol manera, tots aquests termes i els seus respectius conceptes —alguns amb una càrrega més etnocèntrica, com ara és el cas explícit de «missió civilitzadora», d'altres menys—, es produïren en l'interior de formacions socials amb projectes colonialistes, que els conferien «la noció restrictiva dels processos civilitzadors com la marxa triomfal de la modernitat [burgesa]»⁹ (id., ib., pàg. 278). «Mundialització» i «cultura», en la interpretació de l'autor citat, connoten més les formacions socials colonitzades que foren objecte de la ciència antropològica dels colonitzadors. Segons ell, «per aquest motiu», Norbert Elias (op. cit.) es veié forçat a parlar de «procés civilitzador» (ib., pàg. 377).

Per als objectius d'aquest treball, devem desenvolupar un poc més àmpliament els conceptes de «cultura» i «civilització», aquest darrer per mitjà de l'expressió «procés civilitzatori».

El concepte de cultura està carregat d'ambigüitats. Basta dir que ell és més comunament utilitzat com a sinònim d'erudició. Diem que «una persona és culta» i, en la majoria de vegades que ho fem, potser fóra més apropiat dir que «tal persona és erudita».¹⁰ D'altra banda, la paraula cultura connota una estructura, traint-ne una més processual, en la mesura en què la identifica amb el pensament, el fer i els produc-

⁸ Els termes destacats són en el text original.

⁹ És important l'afegiment d'aquest qualificatiu.

¹⁰ És en aquest sentit, tendint més cap al «refinament» que Norbert Elias (op. cit.) es refereix a la civilització, quan reproduceix la polèmica del segle XVIII entre alemanys i francesos, amb la participació secundària dels anglesos.

tes d'aquestes dues accions que identifiquen una determinada formació social. Tanmateix, sabem que les lectures i les intervencions personals o col·lectives del/en el món, per les dones i els homes, constitueixen un procés en permanent mutació.

Per fi, el terme «cultura» presenta una pluralitat semàntica, però, atesos els límits d'aquest treball, ens contentarem amb el seu significat d'«humanització del món». En aquest sentit, cultura és tot el que resulta del pensament i de l'obrar humans sobre la natura, amb vista a l'obtenció de béns i serveis necessaris per a la supervivència i la reproducció de l'espècie. En suma, cultura és qualsevol acció humana que confereix un nou significat al que, originalment, les coses i els processos tenien en el seu estat natural. Els éssers i els fenòmens naturals existeixen i es transformen objectivament, com si obeïren un *teleos* determinant que els és exterior, és a dir, evolucionen com si estigueren impulsats per un objectiu exogen. Mentrestant, quan algun(a) representant de l'espècie humana tirà mà d'un d'aquests éssers o interfereix en un d'aqueixos fenòmens, ell(a) li confereix un segon significat i un altre objectiu, creant-li cultura. Imaginem, per exemple, la utilització d'una branca d'arbre per una avantpassada nostra, per a «augmentar el seu braç» i, amb ell, arribar a la fruita d'un arbre més alt. El que era, natural i simplement, «branca d'arbre» es tornà «collidor d'aliments»; guanyà per tant, un nou significat i un nou objectiu. De la mateixa forma, ella podria fer servir una branca per a pegar al cap del marit fugitiu, conferint-li, ara, el sentit d'«arma». En els dos exemples, estem davant d'actes de creació cultural, per més violent que en siga el segon.

També en una perspectiva antropològica, devem derivar d'aqueix concepte de cultura, entre altres, si més no, tres ordres de consideració. En primer lloc, cultura és més un procés que no una cosa realitzada, que no un conjunt estructurat de conceptes, lleis, axiomes, postulats, artefactes, etc. En segon lloc, hem d'admetre que tots els pobles, per més primitius que siguin, tenen cultura. Finalment, fins i tot en fases diferents, totes les formacions socials, des de les més simples a les més complexes, constitueixen la seua cultura amb tres conjunts de processos —que una epistemologia no dialèctica denominaria «sistemes»— d'intervenció en la natura i en el Cosmos:

- I. Processos culturals productius.
- II. Processos culturals associatius.
- III. Processos culturals simbòlics.

El primer està constituït per les formes i els instruments de «producció i reproducció de la vida immediata», com deia Engels en l'*Orígem da família, da propriedade privada e do Estado* (1975, pàg. 19). És a dir, el conjunt dels processos culturals productius —que alguns antropòlegs, com ara Darcy Ribeiro (1978), prefereixen anomenar «sistema adaptatiu»¹¹— informa respecte a les formes, mitjans i instruments de producció de l'existència material. Correspon a la versió antropològica del que l'explicació materialista dialèctica anomenà «infraestructura» de les societats. Es constitueix, per tant, de mitjans de producció i de forces productives.

Els processos culturals associatius es constitueixen del conjunt de les normes específiques de convivència humana de qualsevol formació social, com també de les formes i instruments, també específics, de la seua aplicació. Tenen també com a parts constitutives els «aparats» de fiscalització i aplicació d'aquestes normes, que també es responsabilitzen de l'aplicació de sancions a qui les desobeeix. Pot dir-se, en un llenguatge més tècnic, que aquest conjunt de processos associatius està constituït pel dret i per la burocràcia de cada societat, una vegada que, encara que aquests vocables hagen siguts adscrits, fins ara, a penes en les formacions socials modernes i complexes (dotades d'Estat), no és difícil imaginar-ne l'adequació a comunitats humanes més primitives i més simples. En termes del materialisme històric, aquest sistema correspon a la superestructura juridicopolítica. El conjunt dels processos culturals simbòlics, al contrari que els dos primers, que són conjunts culturals d'intervenció i d'acció, és un sistema de representacions —i ací es justifica el terme «sistema» perquè, en qualsevol representació que fan de la realitat els éssers humans necessiten d'una, ni que siga provisional, estructura—, per mitjà del qual les persones representen a si mateixes la natura, les seues relacions amb la natura; representen, també, els altres éssers humans i les seues relacions amb ells, etc. El conjunt dels processos culturals simbòlics està constituït, per tant, per les diverses formes de representació de la realitat que la humanitat desenvolupà fins a hui: màgia, art, ciència, religió i per tota la resta de formes de captació, interpretació, representació i expressió del món.

Per la seua banda, el terme «civilització» és també polisèmic i el concepte a què es refereix, de la mateixa forma que «cultura», està carregat de pretensions etnocèntriques. Fou creat en la Modernitat burge-

¹¹ En el nostre mode de veure, inadecuadament, una vegada que l'espècie humana no s'adapta a la natura, sinó que adapta la natura a les seues necessitats.

sa, els agents de la qual buscaren, en diferents moments, justificar els seus projectes socials (colonialistes) com a superiors que, per això, portaven amb ells la «missió civilitzadora» (europea), del segle xv al xix, o el «destí manifest» (nord-americà), en el segle xx. En aquest sentit, el terme està marcat d'etnocentrisme, o millor, d'eurocentrisme, en la mesura en què resultà de la periodització que un europeu («civilitzat») féu de l'evolució cultural de la humanitat, incloses les «altres societats» en etapes «no civilitzades». En veritat, la periodització proposada per Mignolo expressa millor el que realment passà en els últims cinc segles d'exploració, evolucionant de formacions socials europees fins a estendre's a qualsevol confí del planeta:

En aquests cinc-cents anys, distingesc quatre moments coexistents que, per raons discursives i cronològiques òbvies, he de citar l'un rere l'altre: Cristiandat, Missió Civilitzadora, Desenvolupament i Mercat Global. Cada moment correspon a un projecte global específic i, segurament, inaugura diferents històries locals que responen als mateixos projectes globals (op. cit., pàg. 377).

D'una banda, per a la tesi que pretenem desenvolupar i per a la resistència política a aquesta concepció discriminatòria, la discussió del concepte de cultura i civilització amb relació a totes les formacions socials és de suma importància. D'altra banda, per a no caure en el mateix parany etnocèntric, no és fàcil identificar un vocable o, al capdavall, construir un neologisme —com feia Paulo Freire freqüentment— que informe, semànticament i sense marques etnocèntriques, del significat que volem donar a les expressions «cultura de l'oprimit(da)» i «procés civilitzatori de l'oprimit(da)». Als efectes d'aquest treball, el concepte de «cultura» pot sintetitzar-se en l'expressió «humanització de la natura» i el de civilització pot entendre's com la «marxa triomfal de l'espècie humana, entre diversos processos civilitzadors, i *no solament* la difusió global de les civilitzacions europea/occidental sota la bandera del progrés, de la civilitat i del desenvolupament» (id., ib., pàg. 278). D'aquesta forma, els dos termes guanyen en integració, alhora que perden la seua característica de «realitzats instituïts» perquè es tornen processos instituent de la humanització inclusiva. Per això, en compte de «procés civilitzador», farem servir «procés civilitzatori», en la mesura en què el primer adjectiu suggereix un agent amb pretensions demiúrgiques o messiàniques.

El terme «globalització» s'utilitzarà ací per a la caracterització de l'etapa actual de l'acumulació capitalista, amb totes les seues conseqüències malèfiques, com ara «atur estructural», minimització de l'Estat en relació a les polítiques socials, neoliberalisme com a principi director de totes les relacions socials a partir del «funcionament natural» del mercat, etc. Com a contrapunt, farem servir «planetarització», i evitar expressions com ara «globalització alternativa», «altra globalització», «globalització contrahegemònica»¹² que, al nostre parer, es fragilitza, a més de posicionar-se a la defensiva, utilitzant el mateix terme el concepte del qual vol combatre.¹³

El coneixement de l'oprimit(da) i la transformació social.

ELS NOUS LLOCS DE L'ENUNCIACIÓ

Voldríem iniciar aquestes consideracions sobre el coneixement potencialitzador de transformació amb una parafrasi de l'afirmació de Boaventura de Sousa Santos que «no hi ha justícia social global sense justícia cognitiva global» (op. cit., pàg. 20): no hi ha transformació social possible, sense justícia cognitiva planetària. En altres paraules, amb el coneixement sancionat per les epistemologies occidentals hegemòniques és possible fer a penes i tan sols la reforma —i, per tant, el reforç— dels deshumanitzats sistemes productius, associatius i simbòlics instituits. Per a la seua «transformació sistèmica» és necessari el recat i la incorporació dels processos de coneixement també recentment sotmesos a l'«Epistemologia del Silenci»,¹⁴ que haurà de substituir-se per la «Història Sociològica de l'Esperança».¹⁵ I és en aquest sentit que entenem la contribució més important que Paulo Freire féu al pensa-

¹² Com ho fa Boaventura de Sousa Santos, en diversos textos seus, i més específicament i repetidament, en les pàgines 16 i 17 de *Fórum Social Mundial* (2005).

¹³ Arribem fins i tot a llançar, en el context del projecte *Educating the Global Citizen: Globalization, Education Reform and the Politics and Equity and Inclusion in 16 Countries*, el Manifest de la Planetarització (*Planetarization Manifest*), en annex.

¹⁴ Parlar de Sociologia del Coneixement és més adequat que no de «Teoria del Coneixement» o «Epistemologia», especialment si volem prendre posició en l'univers de la Raó Dialèctica (processual). És molt difícil que ens acostumem als termes i els conceptes adscrits a les dues últimes expressions, en la mesura en què, com per a Paulo Freire, estem convençuts que qualsevol ciència és (cons)ciència, és a dir, és construïda a partir de determinat *locus* historicosocial i, per això, solament pot analitzar-se críticament, en els seus condicionants historicosocials. És clar que aquesta perspectiva solament admet una Sociologia que no siga ahistòrica i una Història que no siga associològica.

¹⁵ Ací, també, parafrasegem Boaventura de Sousa Santos, amb la seua «Sociologia de les Absències», que ell defineix com «una investigació que busca demostrar (sic) que allò que no existeix és, en veritat, activament produït com a no existent, és a dir, com una alternativa no creïble al que existeix» (op. cit., pàg. 21).

ment mundial: intentà llegir el món amb els ulls de l'oprimit, sota la perspectiva de la pedagogia, i produí una «pedagogia de l'oprimit» i no una «pedagogia per a l'oprimit»!

En tant que estudiosos i reinventors del pensament freirià, devem escorcollar cada sector de les activitats humanes, a la recerca d'eixa *perspectiva de l'oprimit*, d'eixa mirada que veu el món, epistemològicament i políticament, com un espai del ser-més humà. Perquè la «superioritat» de la ciència, de l'art, de la religió i de la resta de formes de representació de l'oprimit està, exactament, en l'admissió del canvi, en la comprensió i aspiració de la/per la transformació, en l'esperança. Es podria argumentar que aquest és un raonament idealista i «basista»; i coneixem com Paulo encarava l'idealisme i tant l'«avantguardisme» com el «basisme» com a formes alienades/alienants de construcció del coneixement i de militància política. Pot argumentar-se encara que la visió de món de l'oprimit està contaminada per trets de la consciència i de la cultura de l'opressor. Aleshores, ¿com considerar la consciència oprimida com a més científica i amb més densitat política?

Ací no hi ha com escapar de la distinció feta per Lucien Goldmann¹⁶ entre «consciència real» i «consciència possible», desenvolupada al llarg de tota la seua obra. El mateix Paulo Freire, en *Pedagogia do oprimido*, ens remet a l'examen quasi obligatori d'aqueixa distinció goldmanniana.¹⁷ Així, hem d'anar enrere, a la ciència de l'oprimit, a la música de l'oprimit, a la literatura de l'oprimit, al capdavant, a la cultura i la civilització de l'oprimit —en la majoria de vegades no visualitzades, sinó amagades per la «Ciència del Silenci», per la «Estètica del Silenci», per l'«Antropologia del Silenci» i per la «Historiografia del Silenci»— no solament per la generositat i el compromís polític amb els «desposseïts del món», sinó també, per clarividència epistemològica i per esperança. I l'esperança, no en tant que poesia o deliri d'irrealistes, sinó en tant que necessitat ontològica de realització de la nostra humanitat.

El mateix Paulo Freire ens donà, en aquest particular, l'exemple, en adoptar la posició de la perspectiva de l'oprimit per a construir el procés educacional i pedagògic legítim i vàlid. Però, aquesta perspectiva no apareix en la superfície de la consciència de l'oprimit, submergida com està en la seua consciència real; ella ha de buscar-se en la seua historicitat, en la qual es poden captar aquells moments privilegiats en

¹⁶ Especialment en *A criação cultural na sociedade moderna* (1972).

¹⁷ Vegeu *Pedagogia do oprimido*, op. cit.: 126.

què es potencialitza l'emergència dels trets de consciència alliberadora, independentment de les consciències psicològiques i les socialment imposades per les consciències hegemòniques, generalment dispeseres de les visions de món colonitzadores i alienants. I perquè els trets de la consciència possible (*Zugerechnetes Bewusstsein*) es tornen elements constitutius de la consciència real dels oprimits és necessària una educació alliberadora. Les oportunitats històriques de l'alliberament són rares, perquè els opressors estan sempre vigilants davant de la menor amenaça de ruptura en el sòlid edifici gnosiològic-axiològic en què estan atrinxerats i amb tots els recursos. Així, aconsegueixen, amb més freqüència, crear consensos, fent que els oprimits creguen que els més rics, els més poderosos, els de la cultura erudita i els que disposen de més tecnologia són, obligatòriament, els que avancen, fent avançar la humanitat sencera amb si.

La història de les societats està plena d'exemples contraris a aquestes creences hegemòniques. Vegem, a manera d'exemple, el cas ibèric. Fins al segle XIV, era una regió de la perifèria d'Europa,¹⁸ sense poder econòmic, tecnològic o polític. Amb tot, d'un moment a l'altre, realitza síntesis importants, siga en la ciència, siga en la tecnologia conegudes en les diverses parts del món en l'època, per a aplicar-les en les «Grans Navegacions» i, amb elles, permetre l'avanç de tota la Humanitat en diversos aspectes del seu procés de «ser-més». En la mateixa línia de raonament, quan les formacions socials ibèriques intentaren consolidar els seus imperis colonials, de dominació sobre altre, perderen la identitat amb les idees, els valors, els somnis i les utopies més planetàries i entraren en decadència.

En el cas específic de la creació del coneixement, sorgeixen, cada vegada més, pensadors en la perifèria dels sistemes epistemològics hegemònics, i es construeix el reconeixement del que Mignolo (op. cit.) denominà «pensament preliminar» i que preferim anomenar «Paradigmes de l'Oprimit(da)»¹⁹ que, en el fons, constitueixen «Paradigmes de l'Esperança». Aquest pensament, amb les seues formes derivades

¹⁸ Es deia fins i tot que «Europa acabava als Pirineus».

¹⁹ La intenció de la introducció d'aquest altre terme, «paradigma», no és sinó la de cridar l'atenció sobre el fet que el canvi de perspectiva o de *locus* gnosiològic i epistemològic és una transformació profunda de la forma de produir coneixement, anant més enllà de les «revolucions científiques», com les denominà Thomas S. Kuhn (1995). En aquest punt del treball, hem de reconèixer el nostre deute amb Moacir Gadotti, que suggerí l'expressió «Paradigmes de l'Oprimit», per a designar la Càtedra Lliure de l'Institut Paulo Freire que coordinem, quan tot el grup discutia exasperadament les denominacions «Cultura de l'Oprimit» i «Civilització de l'Oprimit».

de producció de l'existència, desenvolupament, organització social i geopolítica, ha sigut desqualificat per les lògiques hegemòniques de l'eficàcia capitalista, de la linearitat irreversible del «procés civilitzador» burgés, de la jerarquització social i la globalització. Aquest pensament és silenciats per allò que Santos (op. cit., pàg. 24) anomenà «deixalles de l'experiència social», traduït en deixalles de racionalitats silenciades.

És clar que correm el risc del descrèdit i del menyspreu acadèmic —dels quals Paulo Freire i els pensadors de les «Ciències de les Absències» o «Ciències de l'Esperança» han sofert— per part de l'autodenominada «comunitat científica». Però, com deia Boaventura de Sousa Santos, també «l'inconformisme i la lluita per la credibilitat s'inscriuen en les pràctiques de la llibertat transgressiva; que són, alhora, pràctiques d'acció transformadora i pràctiques de coneixement transformador...» (op. cit., pàg. 24).

Els «altres coneixements», els coneixements no consagrats per la benedicció de la «comunitat científica» i per la sanció dels grups hegemònics, han rebut diverses denominacions: «coneixement preliminar», «coneixement subaltern», «coneixement colonitzat», «coneixement perifèric», «coneixement alternatiu», etc. I per més generoses que siguin les intencions d'alguns dels seus autors, no aconseguen invertir el defecte de la inferioritat gnosiològica, perquè així es qualifiquen en situar-se en *loci* epistemològics diferents, sinó sempre referenciats en el pensament blanc masculí occidental burgés colonitzador. I aquesta ha estat, fins ara, una de les grans dificultats dels seus defensors. Segurament resulta, entre altres factors, del que es podria denominar «estrabisme colonitzat», que fa que l'oprimit i els seus simpatitzants tinguen un ull en una realitat i l'altre en altra i, per això, fins i tot estan en procés d'autoconscientització i d'autoalliberament i propugnen la resistència amb les seues teories i posicions «per a si», continuen fent servir la llengua, el vocabulari, les categories, els conceptes, els valors i els ideals que els foren llegats (imposats) pel dominador, per l'opressor. «Alternatives per a l'epistemologia moderna que difícilment naixeran només de l'epistemologia (occidental) *moderna* (MIGNOLO, op. cit., pàg. 30). Foucault, per exemple, parlava de la «insurrecció dels sabers subjugats» (1980, pàg. 82), però no aconseguí alliberar-se de les pautes de l'Estructuralisme, una de les més conservadores manifestacions de la Raó Estructural europea. En cert sentit, la filosofia i, més específicament, l'epistemologia es desenvoluparen per a disciplinar (subalternitzar) el coneixement que es construïa fora de les fronteres de la «ciència

positiva», elaborada per les classes hegemòniques de les formacions socials imperialistes burgeses. La Sociologia del Coneixement, en la perspectiva de la Raó Dialèctica, encara que desenvolupant-se en el mateix camp geopolític, significà, amb tot, un pas important per a la dissolució d'eixes fronteres.²⁰ Amb tot, per a posar un altre exemple, un dels seus més importants formuladors, Karl Mannheim, no aconseguí escapar de la recerca d'una superioritat gnosiològica i epistemològica, sofrint una recaiguda en la «Sociologia del Silenci», en proposar la famosa «conversació de les perspectives» en ser realitzada per la *freischwebende intelligenz* («intel·ligència sense vincles») de Weber (MANNHEIM, 1972, pàg. 180).

La ciència i l'epistemologia hegemòniques es centren en la denotació: recerca de la correspondència absolutament biunívoca entre la literalitat del discurs científic i la realitat objectiva; la ciència i l'epistemologia oprimides enfoquen la seua atenció en la connotació, és a dir, en les possibilitats, gnosiologia de l'esperança, en les diverses cares que la veritat ofereix a la reflexió i a les representacions humanes. La ciència i l'epistemologia oprimides estan convençudes que aquestes representacions són incompletes, inconcloes i inacabades. Incompletes, perquè admeten altres representacions que les complementen; inconcloes, perquè estan en evolució i són, per tant, processos de representació; i inacabades, perquè són imperfectes. Paulo Freire desenvolupà les categories de l'inacabament i la inconclusió al llarg de la seua vasta obra, relacionant-les amb les deficiències de l'«ontologia» universal i, en una vertadera tombarella dialèctica, les transforma, epistemològicament, en instruments del rescat de la rica especificitat humana.

En veritat, a diferència dels altres animals, que estan a penes inacabats, però no són històrics, els homes es saben inacabats. Tenen la consciència de la seua inconclusió. Ací es troben les arrels de l'educació mateixa, com a manifestació exclusivament humana. És a dir, en la inconclusió dels homes i en la consciència que en tenen. D'ací que l'educació siga un quefer permanent. Permanent, en raó de la inconclusió dels homes i el devenir (sic) de la realitat (FREIRE, 1978, pàg. 83).

²⁰ Els principals objectius de la Càtedra de l'Oprimat, amb els projectes del programa «Paradigma de l'Oprimat» han estat els de descolonitzar el coneixement marcat per l'«estrabisme colonitzat», dissoldre la rigidesa de les fronteres gnosiològiques i, finalment, proclamar el reconeixement dels llocs i els subjectes fins ara considerats només com a objectes i, no, com a vertaders *loci* i *subjectes* de l'enunciació.

La incompletud, inconclusió i inacabament, interpretats en la perspectiva del procés de desvelament crític de la realitat (conscientització), poden convertir l'«estrabisme gnosiològic» de l'oprimit(da) en impuls per a la seua autosuperació i per a la superació de l'«Epistemologia del Silenci». Ja que les mirades de dues realitats —una per a cada un dels ulls— pot proporcionar el diàleg entre elles, per a la construcció col·lectiva del «Procés Civilitzatori». En aquest sentit, pense que la proposició d'aquest diàleg, des de la perspectiva de la Raó Dialèctica, no es confon amb reformisme. Boaventura de Sousa Santos proposa la «traducció», com a categoria capaç de superar l'universalisme (caràcter colonial) de les teories generals:

En la meua opinió, l'alternativa a una teoria general és el treball de la traducció. La traducció és el procediment que permet crear intel·ligibilitat recíproca entre les experiències del món, tant les disponibles com les possibles, tal com són revelades per la sociologia de les absències i per la sociologia de les emergències, sense posar-ne en perill la identitat i l'autonomia, sense, en altres paraules, reduir-les a entitats homogènies (op. cit., pàg. 119).

Encara que amb moltes convergències amb la concepció de l'autor de l'obra *A crítica da razão indolente* (2000), pense que el terme «tradução» no és bo. *Traduttore traditore* («traductor traïdor») ja deia la dita italiana. Quan traduïm, ho fem en una llengua les regles i l'estructura de la qual són imposades al text traduït, moltes vegades traint i no reproduint la literalitat del sentit original. Així, el que ell proposa, en realitat, són reconeixements gnosiològics i epistemològics recíprocs, permesos per mitjà dels canals d'interacció conceptual i d'interessos. Les estratègies i les tàctiques de construcció col·lectives tenen en si, també, les seues convencions. Així, el resultat de les interaccions i els pactes possibles acaba per construir consensos mínims, en oportunitats històriques específiques. Per això, ¿no seria millor «dialogia» en compte de «traducció»?

Una altra vegada, Paulo Freire emergeix en l'escenari d'aquesta discussió, ja que el diàleg apareix com la categoria estratègica més important per a ell.

En les meues relacions amb els altres que no prengueren necessàriament les mateixes opcions que jo, a nivell de la política, l'estètica, la pedagogia, ni puc partir que he de «conquistar-los», no importa a quin cost, ni tampoc tinc por que

pretenguen «conquistar-me». És en el respecte a les diferències entre jo i ells o elles, en la coherència entre el que faig i el que dic, que em trobe amb ells i amb elles.

[...]

La raó ètica de l'obertura, el seu fonament polític, la seua referència pedagògica, té una bellesa que està continguda com a viabilitat del diàleg. L'experiència de l'obertura com a experiència fundadora de l'ésser inacabat que acabà per saber-se inacabat. Seria impossible saber-se inacabat i no obrir-se al món i als altres en la recerca d'explicació, de respostes a múltiples preguntes. El tancament al món i als altres es torna transgressió a l'impuls natural de la incompletud (FREIRE, 1997, pàg. 153).

Com afirmà Bhabha, la mort de l'autor és el naixement del subjecte (1994, pàg. 1). I és interessant recordar com el terme «autor» suggereix «individu», mentre que «subjecte» pot connotar, també, col·lectiu. En aquest particular, preferim reprendre a les reflexions de Lucien sobre el «subjecte transindividual», que supera, fins i tot, la concepció de col·lectivitat subjectiva, eventualment portadora de la mera suma dels subjectes individuals.

De fet, la hipòtesi de l'estatut individual del subjecte entra en conflicte amb no importa quina experiència quotidiana. És suficient imaginar tres macips transportant un piano perquè es veja la impossibilitat absoluta d'entendre, qualsevol cosa que passe, si es suposa que un entre ells tinga l'estatut de subjecte, cosa que implica que s'assimilen els dos altres al piano, en qualitat d'objectes del primer. Jo afegiria que tal perspectiva trenca necessàriament la relació entre la consciència de l'individu considerat com a subjecte i el trasllat del piano, que no és el seu fet, i dona al pensament un estatut contemplatiu en relació amb aquest trasllat. És evident que l'única manera de comprendre els fets i restablir la relació entre la consciència i la praxi és admetre que els tres macips constitueixen, en conjunt, el subjecte d'un comportament en què el piano és l'objecte i el seu trasllat el resultat. Ara, aquest exemple, banal en l'aparença, és vàlid per a qualsevol comportament conscient dels homes en la vida social i, implícitament, per la major part de la seua consciència. La hipòtesi del subjecte individual és una

ideologia deformant, elaboradora ella mateixa per un subjecte col·lectiu (GOLDMANN, 1978, 95).

En una altra obra, Goldmann torna a un exemple semblant: una persona que intenta alçar una taula, i aplicant-hi tota la seua força en un dels punts de l'objecte per a alçar-la: no ho aconsegueix. Crida aleshores un col·lega perquè l'ajude en la tasca. Ambdós apliquen la suma de totes les seues forces en el mateix punt de la taula. De nou, falta d'èxit. Ací, resolen aplicar la suma de les seues forces en punts diferents i oposats de la taula..., i l'alcen!

En aquests dos exemples prosaics, queda demostrat que el subjecte de l'acció de carregar el piano i d'alçar la taula és col·lectiu i no es tracta només de la suma de les forces dels subjectes individuals; és un nou subjecte, constituït per la suma de les forces dels subjectes individuals, i apliquen les seues forces en punts diferents de l'objecte que ha d'alçar-se o carregar-se. En el primer exemple, el del piano, la reflexió goldmanniana va més a fons, en la mesura en què estableix les relacions necessàries entre teoria i pràctica dels subjectes de l'acció. En suma, si en els exemples tan simples del quotidià, no ens dóna per a desagregar el subjecte col·lectiu, encara menys en la creació cultural que ocorre en els conjunts dels processos culturals esmentats. I, més que no col·lectiu, és transindividual, és a dir, supera el conjunt dels individus actuant per juxtaposició.

Al capdavall, l'esforç a què devem dedicar-nos, en aquest inici de segle, perquè la humanitat isca del camí de la cultura de la violència, de la guerra, de l'exclusió i de l'autodestrucció, és investigar, identificar, reconèixer i rescatar processos i experiències de producció de coneixements que estan amagats per les «Epistemologies del Silenci» hegemòniques, revelant-los per mitjà de la «Història Sociològica de l'Esperança», ja que és solament l'oprimit(da) qui porta amb si les potencialitats del coneixement transformador, el que permet la construcció de la Civilització de l'Oprimit, en la qual els opressors, recuperats en la seua humanitat, pel diàleg, també podran realitzar-se com a éssers de l'espècie i participar de la marxa triomfal de la civilització com a parts del subjecte transindividual humà.

Bibliografia

- BHABHA, Homi K. *The location of culture*. Nova York: Routledge, 2004.
- BRAUDEL, Fernand. *A gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria; Um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador; Uma história dos costumes*. Trad. de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993 (vol. 1).
- *O processo civilizador; Formação do Estado e civilização*. Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 (vol. 2).
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- FOUCAULT, Michel de. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- In GORDON, C. (ed.). *Power/Knowledge; Selected Interviews and Other Writings*. Nova York: Pantheon, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- *Educação como prática da liberdade*. 18a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica*. 3a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. «Leitura»). (*Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva: CREC-Denes, 2002.)
- *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (*Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: CREC-Denes, 2004.)
- *Pedagogia do Oprimido*. 6a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (*Pedagogia de l'oprimido*. Xàtiva: CREC-Denes, 2006. En premsa.)
- i MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.
- (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996a.
- *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colòmbia: CODECAL, s/d.
- *Reading Paulo Freire; His life and work*. Nova York: State University of New York, 1994. (*Llegint Paulo Freire*. Xàtiva: CREC, 2005.)
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multitude; War and democracy in the age of Empire*. Nova York: Penguin Books, 2005.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. (*Ideologia i utopia*. Barcelona: Edicions 62, 1987.)
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais; Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- QUIGLEY, Carroll. *A evolução das civilizações*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1974.
- REICH, Wilhelm. *A irrupção da moral sexual repressiva*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- *Materialismo dialético e psicanálise*. 3a ed. Lisboa: Presença, 1977.
- *O que é consciência de classe?* Porto: H. A. Carneiro, 1976.
- RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença*. São Paulo: Cortez, 2000.
- (org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus/IPF, 1995.
- et al. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume/UNESP, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.
- *A crítica da razão indolente; Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000, vol. 1.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: UFPB, 1997.
- TAMARIT, José. *Educar al soberano; crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1994.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI, 2001.
- TOYNBEE, Arnold J. *Um estudo de história*. Rio de Janeiro: E. W. Jackson, 1953.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *Le capitalisme historique*. Paris: La Découverte & Syrus, 2002.
- *O sistema mundial moderno; A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins i Joel de Lisboa, Porto: Afrontamento, s/d. (vol. 1).
- *O sistema mundial moderno; O mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa, Porto: Afrontamento, s/d. (vol. II).
- *Unthinking social science; The limits of nineteenth-century paradigms*. 2a ed. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- *Utopística ou as decisões históricas do século vinte e um*. Petrópolis: Vozes, 2003.

La producció de coneixement en la transformació social*

Montserrat Galcerán, Universitat Complutense de Madrid, U.Nòmada/GMS.

399

Estem habituats/habituades a pensar en la importància del coneixement en la transformació social des d'una perspectiva d'emancipació, lligada en major o menor mesura al moviment il·lustrat. I això no obstant, si més no des del segle XIX, l'educació ha quedat també lligada a la formació i a la qualificació dels treballadors per a determinades tasques. Amb això ha cobrat una doble cara, que és més o menys visible segons els nivells educatius de tal forma que, si bé als nivells inferiors predomina la formació bàsica i la qualificació per al treball, en els superiors es dona major importància a la formació personal i als processos d'autoformació. Això no significa que el procés siga unidimensional, ja que en tot moment, mentre els sectors dominants es plantegen quina formació han de rebre les classes treballadores i intenten restringir el dret a l'educació, aquestes mateixes desenvolupen lluites i moviments d'autoformació o d'eliminació d'aquelles restriccions. Però l'important és tenir en compte que els processos formatius tenen les dues dimensions: d'una banda augmenten els recursos dels treballadors/les treballadores i afavoreixen la mobilitat social, d'una altra aporten les qualificacions necessàries en el mercat de treball i garanteixen l'acoblament entre les habilitats obtingudes i les exigències dels processos laborals específics.

Dit això convé analitzar si en el capitalisme contemporani trobem alguns elements que ens permeten esbossar la tesi que la producció de coneixement està adquirint característiques noves, fins al punt d'alterar la ubicació tradicional d'algunes Institucions d'ensenyament —entre elles la Universitat— i fer pas, potser, a formes socials inèdites.

1. L'anomenada societat de la informació i la comunicació

1.1. EL VALOR ECONÒMIC DE LA INFORMACIÓ

La societat de la informació i la comunicació sol definir-se com aquella transformació que ha arribat al sistema productiu (capita-

* Traducció: Josep Mir.

lista) com a resultat de les transformacions tecnològiques lligades a la informàtica, i dels nous tractaments de la informació i la comunicació. Un dels seus elements prioritaris és la innovació lligada al coneixement, ja que ella és la que permet mantenir el cycle productiu.

En aquest tipus de producció els processos d'innovació són clau per a les empreses, ja que ofereixen la millor oportunitat de valoració. Permeten col·locar en el mercat ja siga productes nous, ja siga noves prestacions dels antics, renovant el negoci i mantenint el procés d'acumulació. Al seu torn en la innovació el *sistema de serveis* ocupa un lloc central, entenen per tal el conjunt de serveis que van aparellats als objectes encara que poden comercialitzar-se independentment d'ells.

El coneixement que sosté la innovació s'obté especialment amb les tècniques de tractament mecànic de la informació, de tal manera que aquesta es processe automàticament. Així, aplicant la informació i els processos de tractament de la mateixa a aparells de generació i processament d'informació (sistemes informàtics), es pot desencadenar un cycle de retroalimentació entre la innovació i els seus usos. O dit d'una altra manera, es tracta de separar la informació que acompanya qualsevol activitat humana, registrant-la mecànicament i sotmetent-la a anàlisi, de manera que els seus resultats siguen un element més de la pròpia innovació. I al mateix temps de mantenir coordinats els processos de producció i els de venda, de manera que la informació procedent de la venda quede incorporada al procés de fabricació.

Per posar un exemple senzill, en l'àmbit de la Universitat el procés de creació de l'espai europeu d'educació superior passa per la posada en marxa de «grups pilot» que «generen» informació, el tractament de la qual aporta elements decisius per a la posterior implementació i la correcció del procés. D'aquesta manera els propis grups són el camp de proves de la innovació que és testada a partir de la informació proporcionada per la seua pròpia posada en marxa i que en conseqüència es converteix en un element decisiu de la innovació mateixa. Aquest procés és molt més accelerat en les empreses en què el procés és continu i en les quals es tracta d'«aprendre fent».

Hi ha, doncs, tres parts distintes en la qüestió de la informació: primer el caràcter d'informació «lingüística» que té el registre de qualsevol succés, segon el treball «lingüístic» d'elaboració que permet obtenir una informació ja codificada i útil per a ser inserida en el procés d'innovació, tercer els mitjans tecnològics (ordinadors, processadors, programes...) per mitjà dels quals es realitza aquest treball. Però a la meua manera de

veure, cal connectar-lo al seu efecte econòmic (el procés d'innovació que al seu torn permet conquerir segments de mercat en entorns capitalistes desenvolupats), perquè resulte clarament visible el valor econòmic de la informació i per tant el caràcter com a creador de riquesa dinerària de tot el procés de treball informacional/informàtic¹.

Amb tot, aquestes anàlisis tendeixen a oblidar l'altre aspecte de la qüestió. Sembla com si la societat de la informació haguera sorgit d'una trobada virtuosa d'elements diversos, com ara els desenvolupaments acadèmics de la informàtica i el suport que van rebre per agències de capital risc, sense tenir en compte que l'inici d'aquesta nova fase postfordista està lligada a l'esgotament a Europa i EUA dels sistemes fordistes a causa de la forta contestació dels anys 60/70 i a causa de l'emergència de nous models de viure, que ara estan sent capturats per la dinàmica del capital.

1.2. CAPITALISME COGNITIU

Segons alguns autors el terme «societat de la informació» és massa lax pel que prefereixen denominar-la *capitalisme cognitiu*². El caracteritzen com «una economia en què la producció de coneixement esdevé l'oportunitat principal de valoració de capital. En ell... la part del capital immaterial i intel·lectual, definida per la proporció de treballadors del coneixement i de les activitats amb alta intensitat en saber (serveis informàtics, I+D, ensenyament, formació, sanitat, multimèdia, programari...), és cada vegada més la variable clau del creixement i la competitivitat de les nacions» (VERCELLONE, C., *Les politiques de développement à l'heure du capitalisme cognitif*, Multitudes, 10, 2002).

¹ En aquest punt seria convenient separar la «informació» com a element bàsic en l'estratègia comercial i productiva de les empreses i la «informació» com a element bàsic de les indústries de la comunicació en què actua com a matèria prima, així com aquella casos en què la «informació» és el producte, el qual al seu torn pot vendre's en estat brut, pot rendibilitzar-se en una estratègia determinada o pot servir com a suport d'altres activitats i negocis.

² A *Imperio* A. Negri i M. Hardt no utilitzen aquest terme i es refereixen únicament a «societats informatitzades o postmodernes», utilitzant-lo com a sinònim de «societat de serveis», al treball de les quals s'utilitzen els sistemes informàtics com a «eina bàsica». La unitat del sector «serveis» els vindria donada pel tipus de producte (servei) i per la homogeneïtat de l'eina utilitzada (la informàtica). En ells quasi sempre el coneixement, la informació, l'afecte i la comunicació ocupen el lloc central (pàg. 266). A diferència d'ells el terme és comunament usat per investigadors lligats a Negri, entre d'altres M. Lazzarato i Y. Moulier-Boutang. Especialment aquest últim ha desenvolupat el concepte en diversos articles, en un programa d'investigació en curs i en un monogràfic de la revista *Multitudes*.

Els defensors del terme indiquen que, a diferència del simple descriptor «societat de la informació», *capitalisme cognitiu* assenyalava l'emergència d'un nou règim d'acumulació «en el qual l'objecte d'acumulació està constituït principalment pel coneixement, el qual tendeix al seu torn a estar sotmés a una valoració directa i la producció del qual desborda la ubicació tradicional de l'empresa... Ell és el vector central per a mantenir un ritme sostingut d'innovació» (Projecte d'investigació, *Le capitalisme cognitif comme sortie de la crise du capitalisme industriel*, p. 10).

Ara bé, si la informació i la comunicació, com elements de formació de coneixement, passen a formar part en si mateixos dels processos d'innovació, que al seu torn són centrals en la rendibilitat de les empreses, i es converteixen en punts clau per a la valoració, pareix deduir-se d'ací que aquestes tindran interès a mantenir estrets lligams i, en la mesura que es pugui, subordinar a les seues exigències els centres formadors de coneixement i de capacitació dels treballadors. Estarà, doncs, sorgint un model en què, d'una banda, els centres de formació i capacitació adquiriran major importància com a centres de serveis i al seu torn, donat el tipus específic de serveis que presten, passaran a ser tendencialment absorbits o supeditats a les exigències de valoració i reproducció del capital en general.

2. La Universitat com a empresa

Dins d'aquestes coordenades es comprén que una institució clau en la producció de coneixement com és la Universitat es convertesca en objectiu central d'acaparament per part dels sectors més dinàmics del capitalisme cognitiu. A això s'afegeix el mimetisme que porta a tractar qualsevol centre productor com a una «empresa», l'exigència de rendibilitat a què queda sotmesa qualsevol institució en el marc del capitalisme, especialment si és productora d'un bé susceptible de ser comercialitzat, i la pressió per part de les empreses per sotmetre als seus codis de funcionament a les institucions amb les quals col·laboren; en fi el fet que es tracta d'una institució que ofereix un «servei», equiparable a altres serveis oferits en condicions mercantils. Per totes aqueixes raons en els últims decennis s'ha imposat el tractament dels centres universitaris com a «empreses». Això significa que s'introdueix la competitivitat entre elles, que se les considera com a entitats productores d'un determinat tipus de producte —el coneixement— a col·locar en el mercat, i que es tracta els seus treballadors com a costos salarials que

tendencialment seria bo disminuir. És a dir, les universitats passen a ser considerades unitats de producció de serveis de formació i de coneixement, susceptibles de ser gestionades de manera capitalista i de ser inserides com a oferidores en el mercat dels serveis cognitius.

3. Les universitats i centres de formació com a productores de «recursos humans»

Ara bé, què és el que produeixen els centres de formació?

A més del que podem anomenar «capital immaterial fix» (llibres, programes de programari, documentals, etc.) que acompanya a aquest, allò que s'ha produït en els centres de formació és el denominat «capital humà», o siga el conjunt de coneixements, habilitats i competències ubicats en el cos dels titulats.

Perquè aqueix «capital» no es perda, cal que s'adeqüe a les exigències de les empreses pel que fa a la *quantitat* de titulats, als *coneixements* que aquests han de tenir i a les *habilitats* i les *competències*. Però no han de produir-se titulats amb un nivell de coneixements més elevat del que necessiten les empreses —això seria una pèrdua— ni diferents d'aqueixos. Aqueixa adequació, a pesar de totes les reformes, no deixa de ser un *desideràtum*, atés que el coneixement que es té en general de les exigències empresarials és molt insuficient i canviant. Podríem dir que marca una tendència més que ser un dada fidedigna.

En la mesura que les universitats són considerades empreses que generen coneixement i el col·loquen en un entorn mercantil, els serveis (de formació) que ofereixen estaran subjectes a compravenda, de manera que els estudis —especialment *màsters* i cursos d'especialització— siguin pagats pels seus compradors, els estudiants.

4. La subjectivitat del treballador immaterial o característiques a cultivar en l'estudiant

Després dels textos sobre el «treball immaterial» de Negri i Lazzarato es retalla amb certa nitidesa la figura del nou treballador cognitiu. Ja no és un personatge que com el vell titulat estava cridat a ser un comandament intermedi, amb tots els seus prejudicis socials i culturals, sinó que el nou titulat es configura com un treballador de la informació i de la comunicació que encarna «aquell (treball) que produeix el contingut informacional i cultural de la mercaderia» (*Le concept de travail inmatériel: la grande entreprise*, «Futur antérieur», 10, p. 54). Amb aquest canvi del treball es modifica també la figura del treballador que

ha d'aportar al procés de treball les capacitats intel·lectualment creatives de la seua subjectivitat i no sols un entrenament específic. Aqueixes són la capacitat de síntesi, els reflexos, la presa ràpida de decisions, l'elecció de vies no prefixades, les habilitats de recerca, de resolució de problemes, d'afectivitat i de seducció, etc. El procés laboral deixa d'estar prefixat com ocorria en les grans cadenes fordistes, fins i tot en treballs aparentment molt poc intel·lectuals com el muntatge en una fàbrica de peces mecàniques; la informatització dels processos exigeix que els treballadors aporten sabers que els permeten manejar-se en el dit entorn, al mateix temps que els grans centres de producció de coneixement, les universitats o centres d'investigació passen a integrar-se en una gran xarxa d'oferta de serveis «cognitiu».

Les ocupacions en el sector serveis, ens diuen Negri i Hardt, «són en general extremadament mòbils i requereixen aptituds flexibles» (*Imperio*, p. 265), el que reverteix en el tipus de formació adequada per a aquests treballadors. Per a ells ja no val una formació dirigista, sinó que cal una formació flexible, creativa i autoformatora. La nova subjectivitat posada a treballar pel capitalisme cognitiu ha de ser tan flexible com aquest, i tan creativa i espontània com aquest la necessita. Per tant, el recurs als nous mètodes docents, per interessants que siguem en si mateixos, formen cos amb les noves exigències formatives i estan encaminades a obtenir un títol idoni per als nous temps.

Segons algunes anàlisis (BOLTANSKI, L., i CHIAPPELLO, E., *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal, 2002) aqueix canvi es veu afavorit pels nous sectors gerencials, els quals tendeixen a descartar per obsolets els vells sistemes de divisió del treball i de qualificació específica, i a propiciar que s'aprofiten les noves possibilitats de creixement proporcionades pels treballadors creatius. Així passem del treballador fordista especialitzat i amb temps impost al treballador postfordista que posa en joc tota la seua subjectivitat.

Lazzarato distingeix dos aspectes en el treball immaterial, vist des del contingut i des de la forma. Pel que fa al contingut aqueix treball produeix determinats tipus de mercaderies o de parts de mercaderia (productes culturals com ara notícies, imatges, programes de ràdio, música..., o bé el contingut informacional i cultural de mercaderies materials: campanyes de publicitat, disseny, servei postvenda ...). Pel que fa a la forma implica la «posada a treballar» de la subjectivitat sencera: els seus gustos, les relacions, les informacions que demana d'ací i d'allí, la seua manera de pensar..., propiciant un entorn comunicatiu

que permeta mantenir actiu el flux de producció. Entre altres, una de les particularitats «de la mercaderia produïda pel treball immaterial consisteix en el fet que no es destrueix en l'acte del consum, sinó que amplia, transforma, crea el medi ambient ideològic i cultural del consumidor» (*El ciclo de la producción inmaterial*, p. 3), podríem dir que crea la «relació social de consum» i configura el «consumidor». Simultàniament la informació aportada per aqueix mateix consumidor, adequadament tractada, es transforma en un poderós incentiu de la producció. El cicle «virtuós» de la producció immaterial enllaça la producció de valor (riquesa social comercialitzada) a la producció i reproducció dels lligams socials, de manera que en sostenir i reproduir la seua vida, els individus reproduïxen també aqueixa riquesa. D'ací es desprén que l'autor entenga el poder capitalista com a «poder d'apropiació», com a «domini» sobre una relació social immediatament productiva i no com a posada en funcionament d'aqueixes mateixes relacions.

Ara bé, atés que el que el capital «informatiu» explota és la capacitat viva dels individus, la base d'exercici d'aqueixa explotació no són ja les característiques corporals (la força, la destresa, la rapidesa,...), sinó habilitats «mentals» lligades a la subjectivitat viva del treballador i efecte dels propis processos de socialització (la capacitat d'ús del llenguatge, les modulacions afectives, la rapidesa a buscar solucions,...). Es tracta d'efectes dels propis processos de vida en els quals els individus mantenen i reproduïxen el seu viure mateix com a condicions prèvies del propi sistema productiu i base de la seua riquesa diferencial. D'aquesta manera el concepte de treball immaterial està lligat al de *biopolítica*, un sistema en el qual des del poder es pretén reduir els processos de reproducció del viure als exigits per a la rendibilitat del sistema, enviant un missatge extremadament violent: «Desenvolueu la vostra subjectivitat i participeu, però només dins d'aqueixos límits». O dit d'una altra manera, «sigueu creatius, però deixeu-nos els fruits de la vostra creativitat».

El concepte de «treball immaterial» és útil per a les anàlisis feministes, si bé hem de criticar la seua parcialitat en entendre'l bàsicament com a treball de gestió d'informació i de comunicació lligada al maneig de codis i d'eines en la producció, deixant novament a un costat la dimensió d'aqueix treball que té a veure amb la reproducció i el manteniment del viure (*A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*, p. 22). Per això hem d'insistir en el «treball d'atenció», el conjunt d'ocupacions referides a la gestió de la informació i la comunicació en la sanitat, en l'educació, en l'assistència social,... És a dir, aquell conjunt d'activitats

que corresponen a aqueixa figura, però que no s'emmarquen, o no s'emmarquen només, en l'àmbit del mercat i la producció i que, contradictòriament amb l'esmentada hegemonia del treball immaterial, no reben ni la visibilitat ni el suport deguts. El treball immaterial revela així un caire de gènere i privilegia les formes mercantils i masculines enfront de les socials i femenines especialment en un moment en el qual les fronteres entre producció i reproducció es difuminen cada vegada més.

Hi ha un altre aspecte sobre el qual convindria discutir. Segons els autors abans citats, el «treball immaterial» introdueix una forta dimensió cooperativa, ja que, en incloure com a trets essencials la informació, la comunicació i l'afecte, necessita i genera cooperació. Per això mateix sostenen «els poders cooperatius de la força laboral... ofereixen al treball la possibilitat de valorar-se a si mateix. Els cervells i els cossos encara necessiten dels altres per a produir valor, però aqueixos altres que necessiten no han de provenir forçosament del capital i de les seues capacitats per a orquestrar la producció. Hui la productivitat, la riquesa i la creació de superàvit social adquireixen la forma de la interactivitat cooperativa a través de xarxes lingüístiques, comunicacionals i afectives. En l'expressió de les seues pròpies energies creatives, el treball immaterial pareix proveir així el potencial per a un tipus de comunisme espontani i elemental» (*Imperio*, p. 273). He reproduït el text en la seua integritat perquè m'agradaria plantejar com, tot i acceptant l'optimista desafiament del text de Negri i Hardt, la cooperació del treball immaterial no està protegida enfront de la seua absorció en el mecanisme de reproducció capitalista ni enfront de la seua taylorització. Justament la discussió sobre el capitalisme cognitiu tal volta posa en relleu com el treball immaterial pot ser la base d'un comunisme espontani i elemental però també pot ser-ho d'un capitalisme reactivat. Aquest és el punt de desafiament.

5. Trets de la producció de coneixement que s'adeqüen malament al seu ús mercantil

La informació i el coneixement té alguns trets bàsics que s'adeqüen malament a la seua producció mercantil. Assenyalem si més no dos molt característics:

- a) La informació i la comunicació acompanyen totes les activitats humanes, però per a tractar-lo com a font de valor-riquesa mercantil, ha de ser separat d'aqueixes activitats i tractat com a un element a banda. Tendencialment aquest procedir trenca l'espontaneïtat de la comunicació i genera diverses pors i paranoies.

- b) El coneixement, una vegada obtingut, pot usar-se indefinidament sense que perda res de la seua eficàcia. No es gasta ni es deteriora, raó per la qual el seu tractament mercantil exigeix la restricció del dret d'accés.
- c) La duració del procés de producció guarda escassa proporció amb la seua eficàcia i amb la seua perduració una vegada produït. D'ací que els costos de la seua producció siguin difusos i en general recaiguen sobre el conjunt de la societat mentre que els beneficis tendesquen a ser apropiats per les empreses.

Dit d'una altra manera, la duració del procés d'investigació per a trobar un nou coneixement —una nova vacuna per a citar un cas que està en la ment de tots/totes— pot ser incalculable, ja que en el procés es combinen elements de signe molt diferent: coneixements ja disponibles, proves de diferent tipus, recerques bibliogràfiques, experimentació, comprovacions..., unit a elements absolutament contingents com pot ser la sort o l'atzar. En conseqüència la investigació científica té caràcters d'aleatorietat que l'obliguen a comptar amb fons de capital risc o subvencions a fons perdut per a poder continuar els projectes. La supeditació de la Universitat als desigis de les empreses pot oferir un matalàs a aquesta indeterminació, derivant cap a la investigació conjunta fons públics, els resultats de la qual, si són reeixits, podran ser explotats per les empreses amb el pagament previ dels corresponents aranzels. I, tot i que poden desenvolupar-se mecanismes continus de recollida d'informació i de tractament de la mateixa que eviten les contingències, la producció de coneixement té un caràcter d'esdeveniment que el fa escapar a una lògica acumulativa reglada.

D'altra banda, atés que no minva amb l'ús, la seua reproducció no implica desgast i per tant, si és comercialitzat, el benefici que s'obté és astronòmic.

6. El caràcter no mercantil de la reproducció social

Dit això cal recalcar que la reproducció social per si mateixa no té caràcter mercantil. O dit amb les paraules de Polanyi, «la terra, els diners i el treball [la força de treball] no són mercaderies» (*La gran transformació*, Madrid, La Piqueta, 1989, pàg. 126). A elles podem afegir la informació, la comunicació i el coneixement que formen part de les relacions interactives que permeten sostenir el viure comú. Això no significa que no puguin ser comercialitzats ni que, fins i tot, la seua mercantilització no pugui ser element crucial en la reactivació de l'acumulació capitalista. Però si és així, ho és a costa d'una renovada

violència en la despulla i en l'apropiació d'aquells sectors que produeixen aqueixa especial mercaderia. D'ací provenen la precarització dels treballadors de base en el procés, la supeditació dels centres formatius a les expectatives empresarials, la restricció de la despesa pública en els sectors socials, excepte si estan lligats a la capitalització, etc.

D'altra banda, i vist des de la perspectiva dels ciutadans/les ciutadanes, aqueixos espais són espais de viure comú en el qual s'afirma la capacitat conjunta de produir la nostra pròpia vida anticipant-nos i resistint. D'ací, a la meua manera de veure, la importància estratègica d'aqueixos sectors en la conjuntura contemporània.

7. Conclusions

- a) Segons el que s'ha dit fins ara podríem caracteritzar l'època oberta des dels anys 90 com l'emergència d'una fase nova, tendencialment oberta, en la qual d'una banda el «capital cognitiu» tendeix a reforçar-se i a supeditar al seu domini aquells sectors socials bàsics per a la seua ampliació i el seu manteniment, xocant amb dificultats per la naturalesa dels béns produïts i per la resistència oposada per les característiques dels treballadors cognitius.
- b) Aqueixos treballadors es veuen obligats a desenvolupar la seua tasca en unes condicions en què posen en joc tota la seua subjectivitat en entorns precaris, flexibles i molt poc segurs. Les exigències socials que sorgeixen d'aquesta situació, com ara renda, presència ciutadana,.. han de ser objecte d'una anàlisi detallada.
- c) Els tipus de treball són tanmateix diferents els uns dels altres i estan segmentats i col·locats en una jerarquia, rebent tractaments socials i econòmics molt diversos. En conseqüència pense que caldria afinar més en la seua anàlisi i la seua conceptualització, de manera que ens permetera un tractament més precís.
- d) Aqueix «treball» té caràcters molt associatius i cooperatius, raó per la qual és fàcil pensar-lo com la base comuna del manteniment del viure i suport d'un tipus de socialitat compartida. Constitueix una base potent per a suportar processos d'autoformació i d'agregació que enfortesquen les xarxes socials necessàries per a sostraure la producció i reproducció conjunta del viure de la seua mercantilització capitalista.
- e) Tot i així, al meu parer no està dit que per si mateix genere «cooperació social», si no és d'una forma excessivament abstracta i difícil de traduir políticament.

Donar-se en cos i ànima a l'educació

Anna Maria Piussi

La meua ponència és una invitació a llegir les contradiccions i les ambivalències del present (noves oportunitats que acaben sent nous obstacles, impediments que poden ser transformats en possibilitats autèntiques) que són també les nostres contradiccions i ambivalències: pel que fa a la formació, en habitar els llocs en què s'ensenya i s'aprèn. Però és també una invitació a donar veu al desig i a l'experiència de moltes dones i d'un nombre creixent d'homes que aposten per la possibilitat de trobar, en el present, obertures per a donar-li al seu fer un sentit lliure, per a restituir a l'educació el seu significat originari d'art de la mediació¹ (María Zambrano) necessària per a la saviesa de viure.

“Educació” és una paraula que comprén qualsevol aspecte i edat de la vida, i afecta a totes i a tots: és el nom per a dir el procés d'humanització, el fet d'ensenyar-aprendre a estar en el món amb sentit lliure i a conviure humanament. El seu origen és femení, perquè per a cadascú la seua mare ha estat la seua primera mestra de vida i de paraula, i dones han estat en la seua majoria les qui han pres cura de nosaltres, ens han criat i ensenyat.

Entenc l'educació com una continuació de l'obra de la mare, i com a obra d'humanització i de creació de cultura, de relacions fructíferes amb nosaltres mateixes i nosaltres mateixos, amb les altres i els altres, amb el món.

L'educació, com la política, es nodreix de l'energia de l'amor, no de la força, i troba mesura en les relacions d'autoritat, no de poder. L'amor no és consol, és llum² (S. Weil). Com l'amor, també l'autoritat –o siga l'atenció, l'escolta, la confiança, el judici donat amb cura, el saber seguir en les relacions també quan són difícils i imprevisibles, la recerca d'una veritat encarnada, la tensió envers una transcendència apropiada– circula o pot circular pertot arreu, més enllà dels rígids límits traçats històricament pel món masculí entre privat i públic, entre no professional i professional, entre competències comunes i competències especialitzades. A diferència del poder, que s'atura i s'exerceix

¹ Zambrano, María (2002), *L'art de les mediacions (Textos pedagògics)*, Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.

² Simone Weil, *La gravetat y la gracia*, Trotta, Madrid 2002 (II° ed.), p. 64.

per la força sobre altres, i porta una lluita constant perquè el poder canvia de mans, l'autoritat es reconeix, és un fet simbòlic i pot circular sense que s'encarne en ningú.

El món de l'educació —com es reconeix ja habitualment i amb freqüència amb un punt de decepció— està habitat sobretot per dones: es parla de feminització de l'escola, de la universitat, de les professions educatives i socials, es registra la superioritat quantitativa i qualitativa de les alumnes sobre els alumnes, però els contextos educatius continuen estant en gran part organitzats i pensats segons paradigmes masculins. I si l'escolta masculina del que les dones estan portant de nou (i alhora d'antic) al món és quasi nul·la, és encara massa dèbil la veu de les dones; i la valentia i la saviesa femenines, educant dia a dia també en situacions difícils, no aconsegueixen transformar-se en autoritat simbòlica: és a dir, en mesura femenina, en paraules i idees, amb les quals donar a l'educació un rostre nou per a crear un espai públic de veritat (i no privatitzat i individual com ara), per a crear un saber de l'escola, de la universitat i de l'educació que es corresponga amb els nostres desitjos y amb la nostra experiència, i pugui trobar-se amb el desig de sentit i de llibertat de les/dels més joves i d'altres adultes i adults.

El camí que proposeu pretén trobar (o retrobar) els fils que ens tornen a connectar amb l'origen —la relació materna—. Amb la consciència, ja adquirida en molts anys de feminisme de la diferència, que sense tornar als orígens —la relació materna— com a principi d'ordre, les dones correm el risc de ser senzillament incloses en el món dissenyat pels homes, un món —no sols exterior sinó en part també interior nostre— dominat per les relacions instrumentals³ i per la llei del més fort, també quan parla el llenguatge dels drets, de la democràcia o del progrés científic.

Si es repensa l'educació a partir de si mateix, ser cossos de dones i d'homes que tenen diferents relacions amb ells mateixos i amb el món, i si s'accepta posar *en joc* lliurement la pròpia diferència, es descobreix que la realitat és diversa i múltiple, i més riques són les possibilitats de l'existència. El canvi fet *en* aquests últims decennis amb el feminisme de moltes dones *en* molts llocs del món ha permès veure'ns també a l'Educació no ja com a portadores d'un saber neutre desencarnat, sinó de donar veu a una veritat mai dita: és a dir, que els sabers, els

³ Entenent per relacions instrumentals també les que s'entaulen per a obtenir objectius determinats, per exemple llocs de poder per a governar en nom del bé comú (v. Rivera Garretas, María-Milagros (2005), *La diferencia sexual en la historia*, Publicacions de la Universitat de València, València, p. 85).

coneixements són sexuats perquè naixen de ments i cosos d'homes i dones (més homes que dones, en la nostra tradició pedagògica), i que els subjectes de l'educar són també ells sexuats, adults i joves mascles i femelles, i, *a més a més*, que cadascú, cadascuna té una biografia pròpia singular, modes absolutament personals de construir pensament i coneixement, d'aprendre, de construir relacions. Havíem superat l'esquema neutre de l'educació en relació no sols amb la lluita de classe, sinó també amb la contradicció masses/individu a partir de la contradicció més radical home/dona.

Ha estat un canvi de perspectiva, una presa de consciència femenina, que ens ha permès traslladar-nos dels marges al centre: al centre del fer societat, del fer educació i escola.

El moment històric que estem vivint, malgrat ser font de patiment per a dones i homes (més dones que homes), pot ser vist com un moment vital de passatge a un altre ordre de relacions. Aprofitem la crisi irreversible dels fonaments de la modernitat⁴, és a dir, el «mite del progrés» i la creença *en* una societat progressivament millor i irreversiblement inclusiva (dels pobres, de les dones, dels negres, dels discapacitats, etc.). Aprofitem l'ocasió d'aquesta crisi per obrir altres possibilitats, per repensar les formes del lligam social i les formes de la subjectivitat, de l'esdevenir subjectes, caminant més enllà de l'obsessió identitària contemporània, que atribueix a cadascú/cadascuna un contenidor identitari unívoc i és font de continus conflictes, i acceptant en canvi la normal complexitat dels éssers humans, a partir de la primera diferència, la del sexe, i la seua possibilitat de diferir sempre també de si en el transcurs de l'existència.

Aquesta és la meua proposta cultural, política i pedagògica. Han caigut moltes certeses i moltes veritats: basta pensar en què ensenyar a l'escola i a la universitat, després d'haver-se enfonsat tradicions culturals completes i quan estan caient les jerarquies consolidades en els últims dos segles entre formes diverses de coneixement associades amb rols laborals i situacions socials estables. Però es tractava generalment de veritats i de sabers construïts sense les dones. Trenta anys de recerca feminista *en* molts camps del saber han produït un trencament en la cultura occidental mostrant que el patrimoni cultural que es considerava comú i universal estaria *en* realitat construït sobre l'absència de les dones, i així privat d'un valor absolut. I hui traure el cap d'altres tradicions culturals en l'escena pública mundial ens obliga a fer comptes

⁴ v. M. Benasayag-G. Schmit, *L'epoca de les passioni tristi*, Feltrinelli, Milà 2004

amb molts dels nostres paradigmes, i a descobrir que els més pobres no són menys rics que nosaltres, ciutadans dels països desenvolupats, *en* termes de nivells de consciència, de béns que compten (l'abundància del temps, la riquesa de les relacions, el poder comptar els uns amb els altres, el fet de sentir-se part d'un cosmos que transcendeix els individus) com fa poc ens ha recordat Joseph Ki-Zerbo, un historiador que prové d'un dels països més pobres del món, Burkina Faso⁵.

Hui el món masculí revela el seu costat fràgil i incert davall l'aparent seguretat de la força i s'ha alliberat una energia femenina que no pot continuar nodrint les institucions, els sabers i els sistemes de relacions regulats per mesures masculines, perquè vol crear un ordre més humà i civilitzat per a tots, un ordre que el món sencer necessita.

Amb la pedagogia de la diferència sexual, nascuda a Itàlia fa vint anys i acollida amb passió i intel·ligència també a Espanya, per exemple amb la creació de "*Softias-Relaciones de autoridad en la educación*", hem inaugurat un vincle nou entre educació i política: un vincle que transcendeix tant la política tradicional amb les seues interpretacions neoliberals o bé marxistes-emancipacionistes de l'educar-instruir, com les idees pedagògiques a l'ús, també les més actuals i sofisticades, que, buscant suport en les abstraccions de l'ètica o en les de la ciència, acaben separant el ser de l'haver de ser, la realitat de l'ideal. El que connecta l'educació i la política d'una manera nova és el saber, adquirit en la pràctica de les relacions, que la transformació de si, de la pròpia mirada, és al mateix temps transformació del món amb què estem en relació, les dues coses inseparablement unides: l'obertura a una dimensió que transcendeix el nostre ser actual envers un ser més envers allò altre és també obertura d'un nou inici per a la realitat de la qual som part. I la mediació necessària és la paraula, una paraula que diga amb veritat el que és: *per* exemple la secreta harmonia de la vida quotidiana en una escola, en un aula universitària, quan les coses funcionen bé, però també la incomoditat, el sentiment de manca de sentit de nosaltres adultes i de les/dels més joves, quan fracassa l'encontre amb ells, o quan ens sentim empresonades/empresonats *en un molt* ple de sabers, de regles i de procediments que són imposats des de l'alt i no sentim nostres.

Moltes dones de la meua generació i de les posteriors han sabut escoltar els seus desitjos amb llibertat, han trobat els camins per a donar vida al propi amor a l'estudi i a la investigació cultural, per

⁵ Joseph Ki-Zerbo, *A quando l'Africa? Conversazioni con René Holenstein*, EMI 2005.

a transmetre aquesta passió a les i els més joves, per a reviuere l'anhel de transcendència (una transcendència que no és fruit d'abstraccions) que ha acompanyat sempre les vides femenines. En Itàlia, *per* exemple, quan a l'inici dels anys seixanta s'inicià el procés de democratització de l'escola per donar oportunitat d'estudi també als xiquets de les classes pobres, *en* realitat d'aquest procés s'han aprofitat més les xiques que els xics, més les adultes que han entrat com a ensenyants en l'escola i en la Universitat que els homes adults: com si existira un tall privilegiat entre educació i diferència femenina, entre escola i dones, que nosaltres dones hem sabut fer reviuere començant a canviar les institucions de tradició masculina. Amb la política del simbòlic i de les relacions hem començat a portar al món pràctiques i significats nous, originals (en sentit de fidels a l'origen) de l'ensenyar/aprendre, de l'educar/formar-se. Pràctiques i significats que saben estar en contacte amorós amb la vida i saben intensificar la relació amb ella, perquè no separen el pensament de les emocions, la ment del cos, la vida del seu sentit, la necessitat del desig, el singular de l'universal.

Però en el joc interminable de la diferència sexual, en el redefinir-se les relacions entre dones i homes amb el final del patriarcat, ara pareix que es torne preponderant un actuar masculí violent, que amb l'arma de la llei i amb el llenguatge dels diners i de la ciència amenaça de llevar-li l'ànima als llocs que estimem, com l'escola, la universitat, els contextos de vida en els quals entaulem relacions pel gust d'estar en relació i per això realment educatives. Com interpretar el silenci femení davant d'aquesta violència? I per silenci femení entenc que són encara escasses les paraules de dones sobre l'escola i sobre l'educar a partir de sí, de la pròpia experiència, posant *en* relat la pròpia relació subjectiva amb el món de l'escola, i no repetint els discursos ja fets per altres, com els buròcrates, els experts, els polítics, etc.? Com viure i significar la centralitat de les relacions, que són a un temps punt de força i de debilitat en les vides femenines, també en les professionals? Com posar en joc el gust per la política en primera persona i en relació amb els altres i les altres en els llocs d'intercanvi formatiu i en les experiències educatives? Com obrir conflictes no destructius amb homes i altres dones sobre el sentit d'educar, d'ensenyar i d'aprendre amb llibertat?

Les nostres societats diguem avançades i democràtiques ens impulsen, a nosaltres, donea a integrar-nos en la vida pública, a estudiar, a treballar, a participar en la vida política, promouen la nostra presència i el nostre protagonisme, i en les més joves tot açò és viscut com una

cosa normal, natural, una cosa que estan preparades a traduir en el llenguatge dels drets (“en tenim dret”). Queda en l’ombra el sentit, el sentit lliure de la nostra presència, *en* un món que per molts aspectes és encara a mesura masculina. Ens arrisquem a veure caure en la insignificància o *en* una posició imitativa la nostra originalitat de ser dones, de no poder ficar en el món el nostre més, és a dir aquella “capacitat *de ser*”, com l’anomena la teòloga suïssa Ina Proetorius, que és saviesa pràctica de la vida i capacitat d’acompanyar la vida i de nodrir-la amb la riquesa de la Llengua materna, una Llengua que no es confina en els llenguatges especialistes i mostra el món en la seua varietat. I l’èxit, la competició, el poder, les relacions de força, els diners, els especialismes, s’arrisquen a esdevenir també les nostres mesures. Mesures de dones emancipades però no lliures. Quan en canvi finalment un científic social competent com Alain Touraine⁶ no desitja la igualtat de les dones als homes, sinó més bé subratlla que hui les dones més que els homes tenen la capacitat de comportar-se com a subjectes, *en* tant portadores de l’ideal històric de la recomposició del món i de la superació d’antics dualismes (ment/cos, natura/cultura, objecte/subjecte, etc.), i perquè amb la seua actuació individual i col·lectiva obrin també per altres la possibilitat de ser subjectes creadors i alliberadors de si mateixos.

Vivim *en* un escenari dominat per la ideologia i per la retòrica del pluralisme de les diferències, que cobreix d’un vel d’irreal la nostra realitat vivent. El cos social i la humanitat estan dispersos *en* una pluralitat indefinida de diferències serials, a les quals idealment o voluntàriament es tendeix a donar igual valor, igual dignitat, a reconèixer iguals drets, quan al contrari en la realitat les diferències es transformen *en* greus desigualtats. I aquesta coberta-cobertura paritària lleva terreny al la possibilitat d’obrir també entre dones i homes conflictes sobre el sentit de les coses i fer-los incisiu per la modificació de la realitat.

Però la coberta de la igualtat ha esdevingut tanmateix massa curta i no arriba ja a amagar la realitat, també fent difícil la lectura de les seues contradiccions: de fet assistim en efecte a una fragmentació individualista i especialista del cos social, instal·lada sobre línies jeràrquiques de desigualtat creixents, no només de poder econòmic sinó també de capacitats efectives de participar, de decidir, de allargar els horitzons de la pròpia vida i de la convivència humana *de* manera original i lliure. En pose un exemple: si prenem seriosament la que ha esdevingut una paraula d’ordre, quasi un imperatiu moral de les nostres societats i de

⁶ Alain Touraine, *Le monde des femmes*, Fayard, Paris, 2006

les nostres escoles, és a dir l'elogi de les diferències, veiem que la realitat és bastant més complexa i problemàtica.

Fa un any, *en* un conegut diari italià Luce Irigaray ha publicat un article amb el títol “*Com accogliere le differenze*”, reflectint a partir d'ella, dona pertanyent al Nord del món. I diu: «És veritat: ens trobem tanmateix sempre en una cruïlla. De què serveix negar-ho? Això correspon a la nostra condició històrica, la que hem d'assumir pena la traïció de la nostra humanitat. Estem ara a cada moment fora de la casa, a la intempèrie, trobant i enfrontant-nos amb realitats estranyes per les quals hem d'inventar nous gestos, noves paraules, noves actituds. Admet que estem encara tal volta al calor i mimant-nos *en* un ambient familiar, a penes eixim per la carretera, ens trobem *en* Creu, és a dir a una cruïlla. (...) Rebutjar l'obertura *a* altres cultures i tradicions equivaldria a una desconfiança pel que fa a la nostra, a una por de descobrir que aquesta no és vàlida. Interrogar-les com el parir i el créixer de l'humà en la seua diversitat i en les pròpies travessies del desert, sembla més espiritual com a actitud. I sembla millor que jugar a repartir-nos nosaltres mateixos la nostra veritat per fingir compartir-la amb els altres. És cert, ens trobem així sempre en una cruïlla, creuant l'altre en el respecte de les nostres diferències. Però aquesta és potser la Creu que hui hem de viure *en* nosaltres mateixos, *en* una forma poc visible. Seria d'esperar compartir-la amb l'altra en cada cruïlla del camí, i portar junts més avant el florir de la nostra humanitat.»

Es tracta, doncs, d'una cruïlla que s'obre davant de les nostres societats, una cruïlla que representa una nova possibilitat, però és al mateix *temps* també una Creu a compartir amb l'altre, per cadascuna i cadascú de nosaltres: dic una Creu per la por, la fatiga, la situació que ens provoca; perquè estem al ras, no protegits per les nostres cases habituals de pensament i de paraula, i la nostra cultura del control, de la previsió i de la programació no ens ajuda *a* afrontar el risc de l'encontre, a estar en la condició de qui accepta no comprendre, no saber i encara espera l'imprevist, *a* acceptar un desarmament fecund, que pot transformar la Creu *en* un encreuament del qual se separa un nou camí.

Estar a prova de la diferència és també allò al que estem cridats com adultes/adults que eduquen i que ensenyen a persones joves, *en* un *temps* com el nostre que podem anomenar de “transmissió interrompuda”, d'interrupció del passatge de tradicions culturals a les noves generacions. Mentre estem obligades a reconèixer que els modes tradicionals de la transmissió no funcionen ja –l'autoritarisme, la lògica del

control, etc–, ens interroguem també sobre la diferència de ser jove, sobre què significa per a un jove estar en el món de hui, un món que promet falsament oportunitats infinites també a través de la instrucció i la formació contínua, però roman enredat *en* mecanismes productivistes i utilitaristes que indueixen passions tristes⁷ i han canviat el sentit de la cultura i de l'ensenyar/aprendre, reduint-los a mercaderies. També de front a aquesta diferència generacional si obre una cruïlla, i es fa aclaparadora la necessitat d'inventar ponts, mediacions, de trobar nous gestos i noves paraules, llevant el massa ple del qual estem oberts, massa regles, massa pressa, massa procediments, massa obediència o massa indiferència; i, no per últim, massa mercat i massa retòrica de les oportunitats il·limitades, que lleven a l'individu la capacitat, la responsabilitat i el gust de trobar la pròpia «vocació» personal en la concreta realitat dels vincles i de les possibilitats *en* les quals es desenvolupa la seua existència. E em ve *en* ment la proposta del col·legi pobre de Virginia Woolf⁸ (*Les tres guinees*) per aquella indicació seua de pensar la instrucció per les xiquetes sobre bases radicalment diferents. Un col·legi que no imite les formes històriques, excloents i competitives de la instrucció masculina; que es pugui crear i mantenir amb poques despeses i no ensenye l'art de dominar els altres, a segregar, a especialitzar-se, al contrari que tinga l'objectiu d'ensenyar les arts de viure i conviure humanament, d'integrar, «de fer treballar junts ment i cos i descobrir de quines noves combinacions poden nàixer unitats que facen bona la vida humana», i on s'aprenja perquè és bonic aprendre. Un col·legi com a forma de vida i de societat lliure: «una societat que no és empaquetada *en* tristes ordres de rics i pobres, d'intel·ligents i estúpids; però on tots els diversos graus i tipus de valors de la ment, del cos i de l'ànima poden expressar-se i integrar-se». Caminar en l'essencial, suggereix Virginia Woolf: és a dir, procurar la possibilitat d'encontre i d'intercanvi entre éssers humans diferents i la qualitat de la relació que s'aconsegueix instaurar quan ens fem interlocutores i interlocutors els uns pels altres, quan no es dóna crèdit i prioritat al paradigma de l'útil econòmic i de les relacions de força, però s'obri l'espai imprevisit de l'aparentment inútil: allò «inútil» que és pretensió alta de tota existència humana: l'útil en la vida, en la creació, en l'amor, en el desig.

⁷ v. M. Benasayag-G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milà 2004

⁸ Virginia Woolf, *Three Guineas*, Quentin Bell, London 1938.

Globalització, treball i identitats

La llibertat femenina en el treball

Lia Cigarini

417

Les dades estadístiques sobre l'augment de l'ocupació femenina a Itàlia, Europa i els Estats Units les coneix ja tot el món.

Es pot dir amb seguretat que el creixement de la població activa a Europa des de fa almenys quinze anys es basa en l'explosió de la taxa d'activitat femenina. En un article de 1996 titulat *Tomorrow's Second 'Sex'*, la revista anglesa *The Economist* conjecturava que, en un futur pròxim, el nombre de dones amb treball superaria el d'homes. Dels Estats que formen la Unió europea, cal destacar el cas anglès. Les angleses han superat els seus connacionals en les carreres: entre 1981 i 1996, elles es van atribuir dos terços dels nous llocs professionals de perfil alt (300.000 nous llocs de treball qualificat sobre 450.000) i superen ja els homes en el treball dependent (els homes són 11.236.000, les dones 11.248.000).

A Itàlia, les treballadores no superen els treballadors com a la Gran Bretanya, però hi ha també un fort increment de l'ocupació femenina, a pesar de l'estancament del mercat del treball. Ho confirmen els informes *Censis* que assenyalen entre els «fenòmens positius» el creixement de la taxa d'activitat i de la taxa d'ocupació entre les dones.

Augmenta el treball femení dependent i augmenta, encara més, el treball autònom de les dones, tant en les professions (advocades, metgesses, arquitectes) com en la petita empresa. Les dones han creat un terç de les noves empreses d'Europa i la majoria de les nord-americanes; són les dones les que creen petites empreses tant en el sector de serveis a les persones com, més recentment, en el de serveis a empreses, considerat un sector punta.

En realitat, les dones estan entrant en tots els sectors del treball i, en particular, donada la seua major escolarització, en els d'evolució ràpida, terciari avançat i serveis, en els quals no intervé la força física sinó l'ús de la intel·ligència, les relacions i la capacitat de comunicació.

Aquests sabers relacionals són, sense cap dubte, preciosos en el nou mode de producció, dominat per la informació i per la comunicació. En pose un exemple: dels tres milions de llocs de treball nous creats a Europa en els últims anys, un milió està format per treballs anomenats relacionals. No és gens estrany que quasi tots ells hagen estat ocupats per dones.

És de sobra sabut que la societat reconeix a les dones –i les pròpies dones es reconeixen– qualitats relacionals. En els relats de dones que treballen –també en condicions alienants com les de les fàbriques del tèxtil–, és sensible el gust pel treball ben fet, gust que s'expressa també en l'interés amb què segueixen el treball fins a la seua fase final. Cal dir i relatar aquestes coses perquè no estan en els textos d'economia o de sociologia del treball, ni en els relats del treball masculí. A més a més, només aquestes coses poden fer que la feminització del treball que ja està en curs no siga vista simplement com una dada quantitativa sinó que siga, en canvi, significat el fet que el treball en general ha començat a modificar-se a causa de la presència femenina.

En pose un exemple per a aclarir això. Una obrera del tèxtil, sector de la confecció, en preguntar-li sobre la seua experiència laboral, va decidir contar, més que les lluites pel conveni col·lectiu (que afecten sobretot al salari), la seua experiència personal. Va explicar les seues relacions amb altres obreres, amb els caps i concretament amb un tècnic especialista en organització del treball. Va destacar que aquest senyor, per a augmentar la producció, acabava produint peces «fallides», o siga amb tares, defectuoses. L'obraera en qüestió no criticava el tècnic només des del punt de vista utilitarista, en el sentit que aqueixa producció «fallida» podria tindre efectes negatius en les vendes; es preocupava també de les dones que es posarien les peces defectuoses i quedarien desil·lusionades. Un element tan important per a la humanització del treball no ha comparegut mai, que jo sàpia, en els relats del treball obrer masculí. Hi ha ací una diferència que cal subratllar.

Els sabers relacionals que les dones col·loquen hui en el mercat del treball són els que han practicat sempre en el treball familiar gratuït. La presa de consciència de les feministes va fer visible en el passat aquest enorme treball, que és treball productiu a tots els efectes. El treball domèstic gratuït va eixir així de la invisibilitat i va trencar la vella divisió sexual entre producció i reproducció. Recentment, tota una sèrie d'investigadores ha intentat llegir la qualitat transversal de les pràctiques femenines de treball i de les seues representacions simbòliques –entre elles, la historiadora espanyola Cristina Borderías–, i han visibilitzat les relacions i la interdependència entre treball familiar i treball pagat, que els teòrics i els analistes del treball mantenien tradicionalment separats.

Podem, doncs, dir que es tracta d'una tendència irreversible perquè està caracteritzada per una intensa tensió cap a l'estudi i el creixement professional/personal. Des de fa ja anys, l'escolarització de les

dones en els països industrialitzats (però el mateix fenomen es dona en altres llocs, per exemple en l'Iran) és més alta que la dels homes.

Es pot, doncs, dir que l'entrada de les dones en el mercat la sostenen la seua major escolarització i la revolució tecnològica. Però, sobretot, el fet, plenament polític que en els últims trenta anys les dones han estat i estan en moviment, o siga, han pres consciència que el fet de *ser* dona no és un *menys* sinó que obri possibilitats al seu ser. En concret, en aquests anys, les dones han lluitat per a obtenir autonomia i independència dels vincles socials no sols de la família sinó també de la relació amb els homes.

Cristina Borderías, en un text publicat en l'últim número de DU-ODA, revista feminista de Barcelona, arriba a sostenir que la relació d'intercanvi entre homes i dones està en el centre mateix de la producció capitalista en l'època contemporània.

Estic d'acord amb ella especificant que es tracta d'una relació d'intercanvi conflictiva. La presència femenina cada vegada major en el treball està, en realitat, replantejant el conflicte entre els sexes.

Molt pocs s'adonen de la importància que, per a una major llibertat en el treball, té la indagació sobre el seu sentit que algunes dones estan plantejant. I sobretot, són poquíssims –tal vegada per una autocensura, censura que actua també en els homes– veuen el signe de la sexualitat masculina en el mode de concebre el treball i en l'elaboració de categories conceptuals per a interpretar-lo. Un d'aqueixos pocs és Dino Leone, advocat laboralista que afirma (en "Via Dogana" 22, 1999): «Crec que, en el passat, he menysvalorat la profunda incidència del simbòlic masculí en els homes en tot el que es refereix al treball; a això m'ha portat la tradició d'esquerra, que el simbòlic masculí ho dona per suposat. Aquesta és la nostra història, que no sols hem de superar, sinó d'abandonar. I alliberar el masculí de la servitud del salari contractat, de la divisió rígida del treball imposat pel capitalista».

S'entén per què els qui analitzen les transformacions del treball no veuen el naixent conflicte entre els sexes en el treball; i, això no obstant, en mils senyals s'endevina que, en els llocs de treball, cada vegada se suporten menys les dones i els homes. Una de nosaltres ha arribat a dir que les dones i els homes s'odien en el treball. Hi estic bastant d'acord, per tots els motius que he enumerat.

Aquesta hipòtesi ha estat verificada en trobades amb moltes dones, no sols italianes sinó també alemanyes, espanyoles, holandeses i, fins i tot, amb dones àrabs en la Conferència Internacional d'Estudis Feministes celebrada en Sana'a (Iemen) al setembre de 1999.

En allò que s'ha referit a Itàlia, hem sentit dir a algunes dones que trien el treball autònom per a sostroure's dels modes masculins de treballar, modes jeràrquics i competitius. Prefereixen treballar entre dones, associant-se en les professions liberals, triant altres dones per a fundar petites empreses, etc. A tots els sorprén el dinamisme femení en les professions i, en general, en el treball autònom, tal vegada perquè no es capta una de les seues raons profundes: sostroure's de les jerarquies masculines en el treball i del mode masculí de treballar, per tal de treballar amb gust i lleugeresa. Se'n van, així, multiplicant les experiències de dones que replantegen i reformulen continguts i modes de treballar partint de relacions polítiques ja existents, fent de la pràctica laboral una pràctica política, o a l'inrevés, o considerant-la tota una sola cosa. Hi ha experiències en aquest sentit a Milà, Verona, Mestre, Seveso, Pescara i qui sap quantes ciutats.

També en el treball subordinat, les treballadores prefereixen intentar col·locar-se en els sectors d'investigació i producció, més que en els sectors de gestió i de vendes, preferits pels homes, configurant quasi una nova divisió sexuada del treball. Així mateix, en el treball de fàbrica i d'oficina, les sindicalistes del nostre grup d'investigació assenyalen una tendència femenina a «fer grup», a entaular relacions més significatives entre dones.

Açò significa, al meu parer, que comença una presa de consciència del fet que el mode masculí de treballar, mancat com està d'indagació de si, no està fet a la mesura d'una dona perquè no està fet a mesura de la relació amb allò altre de si. És probable que la lluita de les dones per a obtenir llibertat i autonomia en el treball segueixca el curs del que va ocórrer i ocorre en el moviment de dones: o siga, la forma del conflicte relacional. Conflicte que es basa en la modificació de si i de la relació amb l'altre. Perquè en el conflicte relacional l'objectiu no és la destrucció de l'altre sinó, precisament, la modificació de la relació. Jo tendesc a pensar, altres no, que les dones conscients d'aquest conflicte han de convertir-se en actrius (en el seu sentit antic de qui actua) en primera persona d'aqueix conflicte.

Es podia pensar —jo ho he pensat— que la pràctica de la relació actuada en els llocs de treball i acollida després a nivell polític per les organitzacions sindicals podria significar adequadament les contradiccions femenines en el treball. No ha estat possible. L'experiència de moltes sindicalistes que van començar amb molt d'entusiasme s'ha transformat en malestar i marginació. Dubte, doncs, i ho proven els fets, que es pugui procedir així. S'obrirà prompte, jo pense, una discussió sobre les formes de lluita i de coalició del treball femení.

Un dels resultats de la lluita ha estat indubtablement que han deixat de veure's a si mateixes com algú que està provisionalment en el treball.

Això significa que, encara que el percentatge de dones disminuïra per raons macroeconòmiques, la posició de les dones d'estar presents en el mercat del treball, que és l'espai públic per excel·lència, està assegurada –sostinc jo– a pesar de les contradiccions, les dificultats i els patiments que això, a causa de la maternitat, comporta.

Quan es parla de treball femení, ara es parla de treball sense més, de treball sense especificacions. El treball de les dones ha deixat de ser ocasional i marginal.

A més a més, a causa de la gran presència de dones en el treball, ja no hi ha la divisió neta d'abans entre esfera productiva (masculina) i esfera reproductiva (femenina).

Com escriu Christian Marazzi en el text que podeu llegir en l'últim número de la revista DUODA que he citat, la subjectivitat i la relació, la passió i l'afectivitat, tradicionalment pròpies de l'esfera privada de les dones i reproductiva de l'existència humana, s'han convertit hui en recursos fonamentals en el món del treball.

En pose un exemple: en aquests últims anys en què el treball femení ha canviat quantitativament i qualitativa, la maternitat s'ha convertit, d'un fet privat que afecta només la dona concreta o a ella en relació amb l'Estat i les seues polítiques assistencials, en un fet que afecta el mercat del treball (penseu en les repercussions de la baixa natalitat en els països desenvolupats) i a l'organització del treball, la qual ha d'adequar-se a les necessitats de les dones. I en conseqüència ha quedat clar que és el mercat o, si preferiu, el capital, el que vol mantenir la maternitat com un fet privat de cada dona, mentre que les dones la porten al mercat per a modificar-lo.

Si s'escolta la veu de les dones, s'entén que elles, en dir un doble sí a la maternitat i a l'ocupació, imposen en l'espai públic una interrogació de sentit, de repensar el sentit del treball, perquè elles tenen desitjos i necessitats diferents dels homes.

Si no tenim en compte la qüestió del sentit, que és l'aspecte subjectiu del treball, si no la considerem amb l'atenció necessària, el treball esdevé un ens abstracte i mesurable només des del punt de vista quantitatiu. De la interrogació sobre el sentit pot eixir el que el treball és per als éssers humans de carn i os, abans que açò siga tapat per les definicions dels economistes, els sociòlegs, els juristes, etc.

La primera cosa que han deduït d'aquest tipus d'investigació, les qui l'han feta, és que la feminització del treball no és resultat de les exigències del mercat, sinó que prové d'una voluntat femenina autònoma que ha sabut aprofitar a la seua mesura les modificacions del treball i els nous espais que el mercat ha obert i obri en aquest període històric.

La segona és que hi ha grans canvis en la relació amb el treball. Les dones que he escoltat posaven l'accent en la importància de poder decidir quelcom sobre el seu treball, en la competència més que en la competició, en la formació cultural i la qualitat de les relacions en el lloc de treball.

Aquesta distinta percepció ha modificat el treball que es diu que s'ha feminitzat. Algú objectarà (i ho ha fet ja) que nosaltres tenim en compte només la subjectivitat de cadascuna o cadascú. És veritat que, en la investigació, nosaltres procedim amb la pràctica del partir de si i amb l'escolta del relat de l'experiència laboral de dones en singular. Però ningú no pot negar que el treball alienat és el treball no subjectiu. Ni, d'altra banda, pareix aplicable al treball femení –les originals pràctiques mediadores i diferents representacions simbòliques del qual hem ressaltat– la proposta clàssica segons la qual el treballador ven en el mercat la seua força de treball i, en conseqüència, queda desposseït de si, no li queda res.

Partint dels relats que fan les dones de la seua relació amb el treball, podem, en canvi, aventurar-nos a dir que les relacions cultivades i ateses en la família i en el treball sense solució de continuïtat li posen una eficaç barrera a l'alienació. Donar sentit al propi treball salvaguarda de l'alienació. I hi hauria ací una indicació valuosíssima també des del punt de vista de la lluita de tota la classe obrera. Perquè les persones alienades no són capaços de lluitar; per a lluitar cal partir d'un sentit de si que tinga almenys un fil intacte: l'alliberament pressuposa la llibertat. M'adone que donar lloc a aquest cercle virtuós és enormement difícil per a qui ha seguit fins ara un paradigma conceptual de caràcter completament distint. No obstant això, la pràctica feminista de la relació i del partir de si ofereix moltes mostres de saber i originals modes de coalició, alguns narrats i publicats en els textos de la política de les dones.

Reprement el tema de l'actual centralitat del treball femení, es pot dir que aquest fet ha generat un conflicte obert amb el moviment femení de la igualtat d'oportunitats, que busca *la inclusió* de les dones en el món del treball masculí tal com està. Renunciant així a la capacitat subversiva de les contradiccions i els patiments que les dones que treballen viuen en l'organització del treball tal com està. A més a més, el que és més greu, la ideologia de la igualtat acaba cancel·lant la cultura original del treball

que les dones estan portant al mercat: aqueixa cultura específica a què es refereix Christian Marazzi en el text que he citat abans.

La segona conseqüència és que, en els últims anys, hi ha hagut un intercanvi cada vegada més pròxim amb homes que reflexionen sobre el treball.

Cite a Christian Marazzi i a Sergio Bologna perquè els tinc a prop. Però recentment ha eixit un text d'Alain Touraine en el qual destaca el paper central de les dones en el context històric actual (*Le monde des femmes*, Fayard), que segueix la intuïció de Christian Marazzi.

Touraine afirma que «la paraula de les dones que es fa sentir mentre s'esgota una forma concreta de la modernització és pròpia de les societats occidentals en què irromp amb força una idea col·lectiva: combatre els efectes negatius de la modernització que ha creat formes de domini extremes i destruït la natura en conquerir-la. Intentem recompondre l'experiència individual i col·lectiva que ha estat aborronadora, vincles entre termes que en etapes anteriors de la modernització van resultar contraposats: el cos i la ment, l'interés i l'emoció, el diferent del semblant. És aquest el projecte del món present, del qual depén la nostra supervivència.

En aquesta nova orientació qui són els autors de la reconstrucció? Qui ocupa el lloc dels treballadors manuals de la societat industrial o dels mercaders que van destruir el sistema feudal? Són les dones?».

En substància, tant Touraine com Marazzi prenen nota del saber polític de les dones i del seu moviment polític. Ells no cauen en l'error, propi de la política institucional, de considerar el moviment de les dones com un moviment social.

Els veuen, més aviat, un lligam entre presa de consciència femenina i transformació del treball.

La reflexió que jo compartesc amb altres és encara més profunda.

Jo no em canso de repetir que les dones no són un grup social homogeni i, per tant, no han constituït un moviment social més que en la primera meitat del segle XX, quan van lluitar pels drets que no tenien. He subratllat que les dones han entrat amb decisió en els estudis i en el treball. I, això no obstant, he subratllat també que elles no han renunciat a la maternitat i a la primacia de la relació: o siga, que elles es posen a treballar seguint en l'essencial vinculades i pròximes a les formes de vida.

En conseqüència, es desplomen un cert nombre de mediacions i de construccions creades al llarg dels segles per homes en el treball i en la societat. I és possible pensar en aqueixa recomposició entre cos i ment, emoció i interès, privat i públic, de la qual parla ara Touraine i de la qual parla des de fa trenta anys el feminisme de la diferència.

La prova del que estic dient es pot llegir en el saber polític del moviment de les dones i en la seua pràctica.

El feminisme va nàixer per a modificar les relacions entre els sexes, la relació de domini també sexual dels homes sobre les dones i la representació simbòlica d'aquest domini amb el primat del fal·lus. Perquè la relació entre dona i home era i és també una forma de vida. Tal vegada la principal.

La primacia del relat de l'experiència, com a instrument de coneixement i de modificació de la realitat (penseu en l'autoconsciència en xicotets grups), és la prova de la proximitat de les dones a les formes de vida.

Alguns objecten que la *presa de la paraula* en el xicotet grup o en una xarxa de grups com a instrument polític per excel·lència és una pràctica política vinculada amb les qüestions i els conflictes concrets plantejats pel feminisme: la sexualitat, la relació entre home i dona, la decisió de si avortar o no, etc. Inadequada per a una política laboral, on estan en joc qüestions i conflictes de la macroeconomia i de la política econòmica i social estatals.

La primera resposta que done a aquesta objecció és que per cultura de la narració no s'entén el simple relat del que viu sinó s'entén què és el que ens està ocorrent, a nosaltres i al món. Per mitjà d'aquesta pràctica s'adquireix, a més de coneixement dels canvis en la realitat que hui es transforma tan veloçment, competència simbòlica, és a dir, un llenguatge almenys tan fort com el del capitalisme, que no és només una manera de producció econòmica, sinó també un sistema que captura els desitjos de les persones amb un llenguatge seu propi. El treball ha canviat: ja no hi ha grans concentracions de persones en les fàbriques del fordisme; les figures professionals s'han multiplicat i fragmentat moltíssim; els contractes de treball s'han multiplicat i diversificat. Per això les mediacions polítiques amb totes les organitzacions institucionals seran inevitablement contextuals a les necessitats, interessos i desitjos de les diverses professions i treballs. Cap organització, ni tan sols el sindicat més avançat, està en grau de mediar per a tots.

Per a anar més enllà de la narració –instrument que permet a cadascú adquirir llibertat i llenguatge– cada grup o xarxa de grups buscarà les seues pròpies mediacions i, aleshores, es podrà entreveure un vincle real entre micro (propi del treball) i macro (la política econòmica).

Mentrestant, pense que la pràctica de l'autoconsciència inventada pel feminisme és adequada per a aquest moment històric del treball en què cal «no combatre un domini en nom d'una voluntat objectiva o d'una voluntat col·lectiva, sinó encaminar l'acció col·lectiva a la proclamació de la llibertat dels subjectes creadors i alliberadors de si mateixos».

La discontinuïtat del saber de vida, experiència i relació

Anna Maria Piussi

425

*«És indubtable que allí on la vida pública i la seua llei
d'igualtat
s'imposen per complet, allí on una civilització aconse-
gueix eliminar
o reduir al mínim el fosc fons de la diferència, aqueixa
mateixa vida
pública pot concloure en una completa petrificació.»
Hannah Arendt*

Uns dels meus primers assaigs com a jove docent de Pedagogia, en aqueix temps en la Universitat de Pàdua, comença amb l'epígraf següent: «No és en el silenci que els homes es fan, sinó en la paraula, en el treball, en l'acció-reflexió. Si parlar de manera autèntica, que és treball, és praxi, significa transformar el món, així doncs, parlar no és un privilegi d'alguns homes, sinó un dret de tots els homes»¹. Arribada per casualitat i per necessitat al món acadèmic de la pedagogia després d'un recorregut d'estudis filosòfics que jo vaig triar i que vull, vaig trobar en aqueixa frase de Freire les paraules exactes per a expressar el sentit més vertader de la meua investigació, que en aqueix temps estava relacionat amb l'educació lingüística en la infància: l'educar com a pràctica política transformativa. Aqueixa frase donava resposta a la meua necessitat de tallar visiblement l'ordre discursiu de la pedagogia acadèmica que estava poc o gens disposada a comparar-se amb els canvis que van caracteritzar l'Occident d'aquells anys, a eixir de la retòrica edificant del bon cor, o bé dels models «modernitzants», i posar en discussió de manera radical la reproducció de les relacions humanes com a relacions de poder. *La pedagogia degli oppressi*, presentat en la seua edició italiana en 1971 en un context polític de «contraescola», de pedagogia i cultura alternativa (veure pròleg de Linda Bimbi) ha acompanyat, junt a les obres de Gramsci i del senyor Milani, els meus primers passos com a investigadora i docent, «una intel·lectual compromesa», igual que

¹ Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Armando, Roma 1971, p 106.

molts altres joves d'aquella època. Em sentia atreta, i no per casualitat, per camins que, fins i tot sent diferents entre ells, presentaven com a punt central del nexa educació-política la qüestió de la llengua en l'aposta per una escola i una societat realment democràtiques.

Pocs anys més tard, una discontinuïtat va assenyalar el meu camí, obrint-lo a un altre horitzó, però sense interrompre el fil conductor: la meua trobada amb la política de les dones va ser com una crida que em va permetre tornar a formular aquell nexa i aquella aposta al voltant de la llengua d'una manera que es corresponia més a mi. Amb el feminisme de la diferència sexual, que no aspira a l'emancipació per a fer que les dones siguin iguals als homes, sinó que inverteix en la diferència home/dona com a significant lliure de si i del món, es va desfer per a mi i per a moltes altres un conflicte viscut individualment com una divisió interna sense paraules: el conflicte entre estar en el món neutralitzant de la cultura, de la política, de la vida pública, sacrificant la nostra diferència, o renunciar per a no perdre-la. Un nuc desfet en els seus efectes paralitzants gràcies a una nova posició interior i simbòlica que s'ha guanyat en la relació política entre dones, que m'ha permès reconèixer en la meua diferència femenina no una negació, un desavantatge, un límit a superar, sinó el lloc necessari i possible de llibertat, d'una veu que em corresponga i que al mateix temps parli del món i al món.

Sense seguir paralitzada per sentir-me inclosa/exclusa per un simbòlic mil·lenari dominat per la veu masculina, fins i tot la progressista, em vaig posar a buscar, de manera lliure i arriscada, junt a altres, una llengua personal i a la mateixa vegada impersonal, capaç de significar la transformació d'objecte a subjecte del discurs, en virtut de pràctiques polítiques com el partir de si i la pràctica de les relacions. Una llengua que parteix de l'experiència femenina, intentant interpretar-la, en la qual no parla només la subjectivitat, sinó que hi ha també una lectura del món, un saber distant de la construcció analítica, objectiva, científica. Una llengua que no és una altra cosa sinó la llengua materna, la que la nostra mare ens va ensenyar en el començament de les nostres vides, en una relació d'amor i autoritat, no de poder, i que ens ha permès donar nom a les coses i al món en un registre de veritat, estar amb ella en l'origen del sentit. Ha estat un descobriment de llibertat eixir del cos a cos de la contínua comparació amb l'altre sexe, abandonar la deconstrucció crítica dels seus sistemes sociosimbòlics falsament universals, desplaçar-me de l'esquema de la dialèctica opressor/oprimit:

com tornar a respirar, trobar una levitat desconeguda sense caure en el vertigen del buit. Uns dels guanys teòrics i polítics més significatius del pensament italià de la diferència va ser de fet el reconeixement de Carla Lonzi a principis dels anys setanta del segle passat: «La dona no té una relació dialèctica amb el món masculí. Les exigències que la dona està aclarint fa un temps no impliquen una antítesi, sinó un moure's en un altre nivell»². Si advertia la veritat de les paraules de Clarice Lispector «El món sencer haurà de transformar-se perquè jo hi puga estar inclosa»³, també havia après en la relació amb altres dones quelcom que es corresponia amb la meua experiència: que el canvi de la societat, fins i tot el canvi revolucionari com a lluita de classes, deixava fora de joc la contradicció home/dona, una contradicció que creua, encara que de manera diferent, totes les classes i categories socials, perquè la diferència sexual és la primera diferència humana, que no pot reduir-se a classe o categoria social. Per tant, calia i cal tornar no a la societat, sinó al món, a la nostra vida individual i a la vida real, que és sexuada i naix de la diferència sexual abans que qualsevol configuració social: sense oblidar la societat, ja que la diferència home/dona no és una dada immutable, sinó una dada històricament «interpretant» i interpretable. Però, com tornar? Una vegada més les paraules de Lispector en *La passione secondo G.H.* ens ajuden a entreveure el moviment cap avall i cap amunt de la consciència, de vegades aqueix enfonsament en les entranyes de la vida nua per a sorgir en la seua forma humana, en la paraula, que ha estat per a cada una de nosaltres, de manera singular i també junt a altres, la revolució femenina com a passió de la diferència sexual⁴. A l'inici del seu «al·lucinat» viatge dins d'una habitació, que la portarà dolorosament a la recerca de la seua veu, Lispector diu: «crear no és imaginació, és córrer el gran risc d'accedir a la realitat. Entendre és una creació, el meu únic mode. Hauré de... traduir allò que s'ha desconegut en una llengua que desconec...» I d'aquesta manera hem fet, a les palpentes, sense saber cap a on anàvem i des d'una posició de carència, però mogudes per una necessitat interior compartida amb altres, per aqueixa necessitat d'existència simbòlica lliure respecte als discursos masculins, que ens ha portat a transformar el patir una diferència muda en una recerca apassionada d'una veu original, una recerca interminable, sub-

² Carla Lonzi, *Sputiamo su Hegel*, Scritti di Rivolta femminile, Milà 1974, p. 32.

³ Clarice Lispector, *La passione secondo G.H.*, tr. it., La Rosa, Torí 1982, p.5.

⁴ v. Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milà 1987 (II ed. 2003), pp.9-39.

jectiva i intersubjectiva, singular i plural, que fa derivar la intel·ligència de les coses no de l'anàlisi crítica de l'existent, sinó de la creació d'un altre horitzó de sentit, d'una combinació diferent entre paraules i coses, mediatitzat per l'experiència viscuda i vivent que pertany sempre a un cos sexuat.

Moure's en un altre nivell, eixir de l'esquema de l'opressió que reconduïx la falta de llibertat al domini de l'altre, ha estat la desviació que ens ha permès veure en les vides femenines, a partir de la pròpia, «la carència que no és culpa de ningú, sinó desig de quelcom⁵. I posar com a tema, al centre de la política i de la pedagogia, el desig⁶ i no sols la necessitat o el dret, la llibertat abans que l'alliberament. Anar més enllà d'aqueix esquema i més enllà (no en contra) del simbòlic de la llei i dels drets, conscients que la llibertat humana i la vida associada –amb les seues contradiccions i també amb les seues possibilitats– l'excedeixen, comporta declinar la llibertat com a experiència vivent i no com a garantia, com a relació i no com a propietat individual, com a obertura al risc i assumpció de responsabilitat i no com a absència d'impediments.

Alliberades les energies concretes amb el tràfec continu del deconstruir, la via negativa del desfer s'ha transformat en un altre camí, el camí positiu *de fer existir allò que es necessita i que es desitja*, de portar-se al món posant en el món sencer una realitat més vertadera i humana. D'obrir el temps i fer irrompre en l'escena històrica l'imprevist de la llibertat femenina i amb aquesta el final del patriarcat. Desfer l'ordre existent començant per construir un altre ordre: aquest ha estat el pas polític i cognoscitiu del pensament i de la pedagogia de la diferència sexual. No una operació intel·lectual, sinó un moviment de transformació interna i externa, de si i dels contextos dels quals es forma part, de desplaçament de les barreres del dicible, que troba en l'actuació inventiva, en pràctiques experimentals compartides amb altres, la mediació per a un increment de consciència, de desig, d'eficàcia. Una praxi que esquiva les trajectòries de la política masculina com a lluita pel poder, com a alliberament de vincles i límits, mediada per la força de la llei, dels diners, de les tecnocràcies, de les armes i, en canvi, assumeix la forma de política del simbòlic: recerca d'independència simbòlica a partir

⁵ Libreria delle donne di Milano, *Non credere di avere dei diritti*, Rosenberg & Sellier, Torí (Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, horas y HORAS, Madrid, 1991).

⁶ Lia Cigarini, *La política del desiderio*, Pratiche, Parma 1995 (*La política del deseo*, trad. de María-Milagros Rivera Garretas Barcelona, Icaria 1996).

de si, de la pròpia experiència i motivació, del canvi de la mirada que canvia en primer lloc la relació amb nosaltres mateixes i amb el món, i ens fa capaces d'accedir a la realitat. I la política del simbòlic, l'aposta prioritària de la qual és el canvi del món com a transformació profunda de mirada i de sentit sostingut per relacions lliures i significatives amb els altres/les altres, pot viure a tot arreu, està a l'abast de totes i de tots. L'esfera del seu actuar s'estén fins a comprendre el món sencer, i no certament en el sentit de la globalització neoliberal en mans i en defensa de pocs. Amb tot açò no afirma que discriminació i injustícia social no existesquen o estiguen destinades a desaparèixer, sinó que confie en el fet que discriminacions que persisteixen es barregen amb estratègies de llibertat que sovint no sabem veure i sostenir, a les quals no sabem donar autoritat, com ha demostrat en la seua història l'experiència femenina. Per tant aposte, junt als altres i junt a les altres –i en açò l'obra de Paulo Freire és una valuosa referència– per l'element determinant de la presa de consciència, per poder-se veure i pensar d'altres maneres, per poder veure i pensar un altre, un altre que ja en part existeix en la realitat. I en tot açò, una educació com a pràctica i com a forma de vida capaç d'intensificar l'experiència del món, d'obrir-lo a altres sentits, a partir d'experiències vives d'autorització a les llibertats creades i compartides amb els altres i les altres, és fonamental: i és ja política.

Per a aclarir aquest pas, pose un exemple pròxim al món de Freire i també a la meua experiència. En la conversa entre Frei Betto i Domenico de Masi sobre els límits i els avantatges de la globalització, *Non c'è progresso senza felicità*⁷, Betto diu que quan una ciutat brasilera vol adquirir un cert estatus, construeix una «catedral» a la qual anomenen *shopping center*, el producte immaterial més rellevant de la qual és la il·lusió del consum accessible i de la desaparició de la pobresa. De fet, diu: allí no es veuen captaires, *xiquets del carrer (meninos da rua)*... És veritat: també jo a Brasil em vaig quedar impressionada per això, el que anomenaria un exemple de colonització econòmica i cultural, encara que estant allí vaig aprendre, principalment de les dones, a no usar l'expressió *xiquets del carrer*, sinó *xiquets, xiquetes (els nostres/les nostres) que estan en el carrer*, igual que fan ressò en un altre país llatinoamericà les argentines Hebe de Bonafini i les altres Mares de la Plaça de maig. No és una qüestió de *political correctness* sinó un gest polític que fa orde simbòlic: lleva al llenguatge neutre i categorizador de la ciència, de la

⁷ Frei Betto, Domenico De Masi, *Non c'è progresso senza felicità*, Rizzoli, Milano 2004 (títol orig. *Diálogos criativos*, 2002).

política corrent, de la intervenció humanitària, la humanitat singular de les xiquetes i xiquets i del seu món de relacions, fa veure que n'hi ha més. La segona expressió, responent a la realitat, revela una consistència diversa, més densa i més rica, més prometedora. No obstant això, es necessiten pràctiques per a arribar a aquesta nova nominació que és també una revolució del pensament: òbviament, no les pràctiques a què estem acostumats, les quals objectiven l'altre, els altres, en aquest cas els xiquets, com pertanyents a una categoria social o com a terme d'una intervenció unidireccional d'ajuda, i deixen l'adult, els adults, immo­dicats en la seua presumpció de saber i actuar bé. Es necessita una altra cosa: la disponibilitat a embrutar-se les mans, el cor i el cap, a estar en contacte amb una matèria dura i pastar-la dia després de dia de cansament i plaer, de força i fragilitat, de descobriments i desil·lusions, d'invents grans i de xicotets guanys, de felicitat i de caigudes, en un cercle que no es consumeix, sinó que amb cada volta obri noves possibilitats. I posar-se en joc en primera persona: per a escoltar i escoltar-se a si, per a intercanviar i canviar-se, per a acollir i ser acollits, per a crear llaços vitals i desfer llaços que fan mal, per a entendre i ajudar a entendre més i millor... finalment per a trobar-nos i fer trobar a nosaltres mateixes, a nosaltres mateixos més lliures i vertaders/es que abans. Açò és el que fan dones i homes, que he conegut i que he vist treballar a Brasil i en altres llocs: obrir les seues vides per a donar més vida a xiquets i xiquetes, xics i xiques que estan en el carrer. Una aposta existencial, educativa i política sense grans organitzacions o projectes complexos. Més aviat amb creacions puntuals i mòbils (una associació, un grup arrelats en el territori) el suport del qual no són grans recursos econòmics, sofisticats coneixements, càrrecs de prestigi, sinó recursos importants: el plaer de la relació per la relació, sovint una reactivació o una prolongació de les antigues pràctiques de veïnat; la confiança que quelcom pugua succeir, sense voluntarismes o intencionalitats prefigurants; l'anar i vindre entre gestos i paraules, paraules i gestos, que creen un teixit més gran i fan partícips a les altres i als altres en camins més amplis; el ser mediació vivent ací i ara per més sentit i vida, sabent estar en contacte amb la necessitat i amb el desig –el de si i el dels xiquets– mai l'un sense l'altre. I aleshores es descobreix que aquestes xiquetes, aquests xiquets no estan sols, de vegades tenen una família de la qual són l'únic recurs econòmic, una mare o un pare, un adult com a referent, de les relacions: estan amb algú abans de ser «els nostres xiquets», i aqueix algú pot ser partícip i, en la mesura del possible, ser

valorat. I es descobreix que la necessitat material existeix, i de quina manera!; però més prepotent és la necessitat simbòlica, la urgència de paraules que no parlen «en nom de» sinó «junt a», que donen nom i valor al que s'està vivint i fent, que ajuden a eixir de la immediatesa muda d'una existència només patida. I succeeix que el desig de vida i de bellesa de xiquetes i xiquets, de xiques i xics es desperta, perquè està contingut en la ment de les adultes que prenen cura d'ells i perquè està alimentat per una atenció amorosa, per a cada una i cada un el seu: sense massa proteccions i sempre corrent el risc de fracassar. I succeeix que els seus recursos creatius es reactiven, entren feliçment en cercle amb les propostes adultes, amb objectes mediadors –activitats per descobrir o per inventar, però compartides com a protagonistes– que de vegades aconsegueixen fer de pont al desig d'estudiar, de trobar un treball, de formar part de la convivència civil amb la dignitat de subjectes. «No faig res especial, els acull en ma casa sabent que, amb certes condicions, poden venir a qualsevol hora del dia i de la nit», deia una dona, coneguda en la seua ciutat i a Brasil pel seu compromís amb adolescents que estan en el carrer, perquè no acaben en la presó o assassinats. Però després em parla de les hores que passa escoltant-los, conversant amb ells, compartint el menjar, estant en silenci junts: i de cada un d'ells coneix la seua història, s'apassiona per cadascú. Una relació viva. I si és aquesta relació, aquest ser reconeguts en la seua subjectivitat singular el que els manté vius?, em vaig preguntar; i si és açò el que els fa apassionar-se per la busca d'una miqueta més de vida? Doncs, sí: açò que és quasi res, però que és quasi tot. Fins i tot aquella dona ho sabia, dient amb paraules senzilles i sinceres l'essencial del seu actuar educatiu i polític: el saber estar ací⁸.

És el que les dones, llevat que esborren la seua pròpia diferència, fan normalment i saben fer, portant en els seus gestos a elles mateixes per complet i la vida sencera, i principalment el sentit de les relacions. Una competència que històricament és més femenina que masculina, «atés que els homes davall el patriarcat han tingut menys oportunitat de desenvolupar-la», diu Ina Proetorius, una teòloga de la Suïssa alemanya que li ha donat un nom, *Daseinskompetenz*, per a salvar el sentit de l'actuar femení, fins i tot la quotidianitat i comú, ja que, si no, estaria destinat al no-res, al no existir, donant-li una existència simbòlica. I, en el reconèixer la necessitat de desenvolupar una filosofia

⁸ Ina Proetorius, *La filosofia del saber estar ahí, para una política de lo simbólico*, "Duoda. Revista de Estudios Feministas", 2002, nº 23, 99-110.

del saber estar ací, va més enllà, posant la *Daseinskompetenz* com a mesura d'una escola diversa, al centre d'una revolució de pensament i d'un canvi de civilització. Aquesta recerca de «noms bons» per a una realitat que ja existeix ha existit sempre, però ha estat invisible, i no sols sosté la vida, sinó que li dóna sentit i qualitat, és un gest polític de gran eficàcia: és una operació de veritat perquè no teoritza abstractament de l'experiència, sinó que parteix de l'experiència viva d'una dona que sap interrogar-se a si mateixa, als seus semblants i al món deixant-se orientar per una mesura alta de civilització. I és una operació que fa ordre, donant preferència al que fa que la vida siga bona. L'expressió «saber estar ací» intenta aferrar en el simbòlic quelcom fonamental i fugisser, que excedeix la veritat restrictiva dels sabers científics que parcel·len, perquè «l'estar ací» significa el conjunt de la nostra existència en la seua complexitat contradictòria (llibertat i necessitat, força i debilitat, dependència i autonomia, vida i mort...); i «saber estar ací» remitent no a una actitud natural, sinó a una competència que s'ha d'aprendre. El saber estar ací és el contrari de la modalitat tradicional de l'home occidental modern, és a dir, el fer rectilini, sistemàtic, racional, finalitzat un producte o un objectiu, una modalitat que pot ser encara vàlida, però en àmbits restringits de la vida humana. En canvi el saber estar ací està pròxim a la praxi en el sentit de Hannah Arendt: com un actuar on ens exposem personalment junt a altres començant un procés els resultats del qual no es poden preveure i la realització dels quals no està en les nostres mans, i el procés mateix, més que el producte, interessa pel seu valor de transformació. Saber estar ací és anar i venir entre totes les possibles mediacions, sense recórrer a dreceres de pensament i d'acció, que sempre tenen una matriu de violència; és la capacitat de teixir, entrellaçar recursos, desitjos i necessitats —ressonen les paraules de Virginia Woolf: “unir, fluir, crear”⁹— donant-se tot el temps necessari, estant també en una passivitat atenta per a trobar vies obliques, aprofitar ocasions, inventar mediacions significatives i eficaces en situacions, amb «esperes hàbils i impulsos en el moment adequat» perquè la paraula i la cosa, el desig i la necessitat es troben. També forma part de la *Daseinskompetenz* el saber manejar conflictes, quan no es poden evitar; i no per a destruir l'altre o autodestruir-se —ja que les dones rarament obliden el cos, el patiment, la por, les vibracions de la vida i la seua atenció—, sinó per a modificar-se en relació a l'altre i modificar la relació mateixa. Mentre que molt sovint els homes «provoquen guerres

⁹ Virginia Woolf, *Al faro*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 102.

i no saben manejar els conflictes», com es titulava fa anys un número de la revista de la *Libreria delle donne* de Milà, “*Via Dogana*”¹⁰.

Política i educació viuen de les mateixes mediacions: relacions i paraula. I el seu origen és el mateix, la relació amb la qual venim al món, la que tenim amb la nostra mare. A partir d’ací comença per a cadascuna, per a cadascú, el món i la història, es forma la nostra singularitat; ací hem intercanviat lliurement el reconeixement d’autoritat de la mare amb el fet d’aprendre a parlar, amb el fet d’accedir a la llengua com a forma de vida, amb el fet de donar inici a aqueixa personal competència simbòlica en l’exploració del món i en l’intercanvi amb cercles cada vegada més amplis d’interlocutors, que serà la base dels aprenentatges successius. La nostra cultura ha oblidat aquest origen: ha esborrat el primer sentit d’educar, que és seguir amb l’obra materna d’humanització i de civilització, i, amb l’antinòmia privat/públic, ens ha acostumat a considerar aquesta relació com pertanyent a l’esfera del que és privat. Però parlar, com subratlla Milagros Rivera «és el més públic i polític que hi ha en l’experiència femenina i masculina, i és, alhora, el que s’aprèn en la intimitat més estreta de la relació amb la pròpia mare, o amb qui haja ocupat el seu lloc»¹¹.

Tenir present aquest origen ens fa reconèixer que el *primum* existencial, polític i pedagògic és la relació. Eixir de la idea d’un subjecte autosuficient ha format un conjunt amb aquest descobriment, obrint camins imprevistos i fecunds. L’horitzó simbòlic matern està pròxim a les dones, però és també accessible a homes que saben deixar-se orientar per la potència de l’amor i anar més enllà de les històriques dicotomies de matriu patriarcal intern/extern, cos/ment, individu/societat, privat/públic, personal/polític, ideal/realitat, teoria/pràctica. En aquest horitzó allò altre (qualsevol cosa que siga açò altre) és terme d’una relació d’intercanvi del qual mai ens podem apropiari i que no es pot reduir a objecte. I la diferència femenina assenyala la infinita obertura a l’altre, a un altre, que no és pèrdua de si mateixa (si de cas creixement), sinó pèrdua del simulacre d’un “jo” que pretén ser autosuficient.

Per tant, no es tracta de construir un món diferent, sinó d’obrir el món al joc lliure de la diferència sexual, a un altre ordre de relacions, on la varietat dels éssers humans no es redueca a objecte, sinó que siga reconeguda en les seues diferències singulars. I la clau del canvi no és,

¹⁰ Via Dogana”, 2001, n. 58-59.

¹¹ María-Milagros Rivera Garretas, *Prólogo* a Montoya Ramos Milagros (a cargo de), *Escuela y Educación*, Horas y Horas, Madrid, 2002, p.12.

segons el món viril, actuar en l'extern per a plasmar-lo amb la força de la voluntat, del pensament calculador, o en nom d'un ideal: és aquesta una posició simbòlica, que al llarg de la història no ha donat fruits positius; tot al contrari, ha portat a una sèrie de reaccions i contra-reaccions marcades per un augment de violència, d'imposicions, d'humiliacions. Prova d'això és el representar-se repetitiu en la història d'una escissió evident en gran part de la política i de la pedagogia, fins i tot la que ha estat conduïda per les millors intencions, i és un símptoma de repressió inconscient: la desviació entre present i futur, mitjans i fins, intencions i accions, paraules i hàbits, sovint una esquizofrènia fins al punt que llibertat, justícia, pau, bé comú, per anomenar-ne només els més importants, continuen sent ideals o principis que es reproposen contínuament davall una altra aparença, però sempre ajornats al futur. Aqueixa escissió deriva, al meu parer, de la falta de pràctica del partir de si, com a forma d'autoconeixement, de comprensió de la realitat i de l'actuar polític, i de la poca confiança en el que ofereix el present: un present quasi sempre ostatge, en l'imaginari masculí, del passat i del futur, en suspens entre la nostàlgia d'allò que pareix perdut i la projecció dels ideals i de la voluntat (hybris) en un temps que encara no existeix. No obstant això, és el present el que ens toca viure i patir. I a la mateixa vegada, si ens alliberem de la tendència habitual d'«eixir» de l'experiència present per a assumir un punt de vista objectiu, en tercera persona, aqueix és el temps de l'ací i l'ara en el qual podem viure, amb moments d'intensitat, els esdeveniments amb persones reals i en situacions reals¹²: una intensitat que ens permet transformar-lo des de dins portant-lo a la transcendència del sentit, tornant a escriure el passat i accedint a la realitat com a promesa. I la vida pot redimir-se de la seua dispersió, de la seua discontinuïtat, i la realitat, que mai no es mostra totalment, pot mostrar aspectes nous, i els éssers humans poden obrir-se a l'anhel de la transcendència en el contingent. Açò ho sabem molt bé, en la nostra difícil tasca d'educar: just quan deixem de costat la impaciència i la necessitat del control racional, del temps lineal, podem fer que ocorreguen aquests moments d'intensitat en què succeeix quelcom significatiu i transformatiu i abandonar-nos a aqueixa «esperança que nada, que s'alimenta de la seua pròpia incertesa: l'esperança creadora»¹³, que crea anant més enllà de la realitat sense desconèixer-la, i deixa que ocorregui la realitat que encara no ha ocorregut, la paraula que encara no s'ha pronunciat: esperança reveladora.

¹² v. Daniel Stern, *El momento presente*, tr. it. Raffaello Cortina, Milà 2006.

¹³ María Zambrano, *Los bienaventurados*, Siruela, Madrid 2004, p. 112.

La capacitat femenina de tenir junts diferents dimensions del viure, diferents nivells del ser, la quotidianitat i allò diví, el material i l'espiritual, el si i l'altre, la vida i el sentit de la vida, d'acompanyar el fluir discontinu de l'existència amb el sentir, el pensar i l'actuar, en un cercle infinit, s'ha traduït en pràctiques polítiques conscients, en una recerca contínua d'un llenguatge que canvia la realitat i les relacions trobant les paraules justes: acció i llengua que renoven els contextos al present, en el moment en què donen lloc a transformacions de si i de les pròpies existències personals. Per tant, hi ha un pas subjectiu profund i arriscat en l'experiència política i educativa així entesa, però al mateix temps un anar més enllà de la pròpia subjectivitat en la trobada i en l'intercanvi amb les altres, els altres, amb un altre, perquè les pràctiques, sempre contextuals, creen significats i paraules que van més enllà dels contextos i entren en el món com a espurnes de qualitat i de sentit amb un valor més general.

A Itàlia, i més tard també en altres països –en particular, a Espanya amb el naixement de Sofias¹⁴– comencem entre dones a portar en l'educar, en el fer escola, un sentit lliure, paraules nostres, pràctiques innovadores que procedien de la nostra experiència i dels nostres desitjos de professores. Vam posar en segon pla els programes escolars que havíem de dur a terme, el mite de l'eficiència, els llenguatges burocràtics i especialitzats, les mediacions codificades, les prescripcions dels experts externs, descobrint «saber que se sap»¹⁵, és a dir, ja disposàvem de l'essencial per a allò que consideràvem irrenunciable: el saber de la nostra experiència, sempre interrogada i reinterpretada en la reflexió política compartida amb altres. Es va obrir per contagi, sense organitzacions estables sinó amb moviments fluids de relacions de confiança i d'autoritat, un horitzó de llibertat fins i tot per a altres, i els contextos s'han fet més rics i prometedors. Aquest partir de si ens ha fet reconèixer en la relació viva amb les alumnes i els alumnes, amb les/els estudiants el lloc de la mesura de què i com ensenyar, dia rere dia. No hem posat al centre de l'ensenyament/aprenentatge a l'«alumne», segons la tradició d'una certa pedagogia progressista-democràtica iniciada amb Rousseau, sinó la relació. Relació com una trobada entre dos

¹⁴ “Sofias, Relaciones de autoridad en la educación”, consisteix en relacions entre professores d'infantil, primària, secundària, universitat i educació no reglada, que s'estableixen de dos en dos mitjançant el reconeixement d'autoritat femenina en l'educació, pel desig d'estar en relació i de forma no codificada.

¹⁵ Anna Maria Piussi-Letizia Bianchi (cur.), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torí 1995 (*Saber que se sabe. Mujeres en la educación*, Icaria, Barcelona 1996).

o més subjectivitats, i com a relació amb els coneixements. Certament no ha sigut un descobriment el nostre la presa de consciència que, en l'ensenyament, els coneixements sempre estan filtrats per la subjectivitat de qui ensenya, i per tant, en realitat el qui entra i influeix en la transmissió, potser més enllà que els continguts, és la qualitat de la nostra relació amb el saber: una relació que pot ser de sotmetiment, d'acceptació rutinària, de desconfiança, o bé d'autoritat, de passió, de creativitat, que obstaculitza o, al contrari, estimula el desig i la passió de qui està ací per a aprendre. Però, d'aquesta consciència ja bastant difosa, n'hem fet una aposta educativa i política, eixint de la neutralitat de la igualtat i veient com juga en aquesta dinàmica la diferència de ser dones o homes, xiquetes i xiquets, i com s'aprofita la disparitat entre éssers humans sense transformar-la en desigualtat. I exactament el sentit relacional de l'ensenyament/aprenentatge ens el fa reconèixer com un procés obert, mòbil, sovint discontinu, en el qual tot es pot posar en joc de maneres fins i tot imprevisibles, però no sense un principi d'orientació. Hem dit que ensenyar i aprendre és transformar-se en relació. Un aprenentatge significatiu només es pot donar quan es converteix en experiència de transformació de si, procés germinatiu des de dins. I un ensenyament és significatiu si, en qui ensenya, es dona aqueix canvi de si i de la pròpia mirada que fa percebre a l'altre, l'alumne/alumna, com un subjecte amb història, sabers, singularitat, sovint amb la seua resistència a donar-se a conèixer, i no com "objecte" per a adequar o mesurar segons models abstractes, sinó com a terme de l'intercanvi, subjecte en concret i real junt al qual emprendre un camí. I fins i tot els coneixements es transformen, tornen a recobrar vida, si «indisciplinats» en la relació viva, i entrellaçant-se amb els sabers de l'experiència es converteixen en una altra cosa, entren en un procés compartit de recerca, generen nous coneixements, noves epistemologies.

Aquest actuar educatiu és també un tendir a l'essencial en el sentit de deixar caure mediacions complicades i supèrflues i tornar al màxim elemental: és a dir, a aqueixa dimensió en què les necessitats humanes s'entrellacen amb desitjos encara indeterminats, les relacions entre les persones no es deixen capturar per codificacions externes i els infinits recursos de la llengua materna estan a disposició per a poder existir en la llengua. És un llevar per a donar vida, per a alliberar temps, imaginació i energies subjectives, per a utilitzar els gestos adequats i dir les paraules exactes: un llevar que no té res a veure amb el fàcil destruir i reconstruir, moviment d'aqueix aspecte viril del qual estem patint

els efectes, des de l'infinít recurs a la guerra, al "canvi permanent", oxímoron paradigmàtic del nostre temps. L'ímpetu reformista que ha enrotllat, i no sols en els països occidentals, escoles i universitats amb continus canvis pretenent tornar a dissenyar tot, és un precipitat de l'ànsia per perseguir la novetat, més encara, competir per a anticipar-la, induïda pel nou capitalisme, pel repte econòmic global. Les reaccions més difoses són, llavors, l'adaptació passiva o, al contrari, l'oposició, la crítica contínua. Ambdues debiliten la capacitat personal d'imaginar, de fer-se actors protagonistes de la pròpia realitat i dels seus canvis vitals.

Però a Itàlia la política de les dones ha donat a llum una creació que ha fet partícips també a homes apassionats per l'escola i per l'educació: l'autoreforma, que es va iniciar en les universitats i després es va estendre a les escoles, amb la idea que les transformacions significatives no vénen des de dalt, sinó d'un procés realitzable a partir de si i en el canvi i la comparació amb les experiències de les altres i dels altres. Canviar, sí, però a partir del que ja hi ha i funciona, ha estat un gest de llibertat, de presa de responsabilitats en primera persona i de reconeixement d'autoritat pròpia i aliena, per part dels qui fan que l'escola estiga viva cada dia, dels qui la coneixen des de dins i estan en condicions de valorar els seus punts dèbils i forts: posseeixen competència simbòlica. És una altra escola la que sorgeix del canvi de mirada. I si aquesta escola ja la hi ha —la qual cosa és una bona notícia¹⁶—, cal portar-la a la reflexió lliure i compartida, generadora d'un nou pensament educatiu i de circulació de pràctiques bones, sabent que la seua qualitat no depén de models, per més recents i elaborats que siguem, sinó de l'intercanvi del que s'és, de la investigació i de la creativitat personals situats en l'intercanvi comú per a dir allò al que no es pot renunciar. L'autoreforma ha reactivat un corrent amorós en una institució aclaparada per la successió accelerada d'accions administratives i legislatives dirigides a consolidar una visió empresarial, tecnòcrata i individualista de l'ensenyament, a esclafar els seus aspectes vitals amb l'obsessió d'organitzar, programar, avaluar/certificar, i fins i tot a destruir-la com a bé públic en nom de la lògica del mercat, desviant a altres llocs els recursos humans i econòmics i esborrant la competència i els sabers ja existents. Un corrent amorós que valora la varietat i les diferències entre éssers humans, sostraiant-se al mite

¹⁶ Antonietta Lelario i altres, *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche Editrice, Milà 1998.

de la igualtat, ha fet que professors, pares i mares, i estudiants de tot Itàlia hagen començat a alliberar interès i plaer per l'ensenyament, a revifar la passió d'ensenyar, l'atenció de les relacions, el desig de conèixer-se i de conèixer el món, a trobar en comú temps i paraules per a plantejar grans preguntes. En el lloc dels llenguatges especialitzats, burocràtics i mercantils de la institució i de la política ministerial, ha nascut com per contagi per mitjà de relacions simples, però exigents, una llengua comuna i subjectiva per a parlar de la i en l'escola: la llengua lliure i irònica de la intel·ligència amorosa, que s'obri a altres significats, simultàniament antics i nous, per a donar des de dins i «des de baix» veu pública, políticament densa, a la realitat educativa i als seus canvis, portant-la al cor de la societat. Una llengua que no oblida, en nom de la transparència, de la previsió o de la funcionalitat, la complexitat de la vida i d'aqueixos fascinants, fatigosos i imprevisibles intercanvis cognitius i emotius concrets entre éssers humans que són les relacions d'ensenyament/aprenentatge, sinó que intenta mantenir-se fidel al que succeeix dia rere dia, amb les seues llums i les seues ombres, per a prendre impuls des del positiu, però també per a trobar mesura davant dels fracassos, les contradiccions i el negatiu. Un saber de l'experiència viva que cap saber expert no pot reemplaçar, s'ha anat creant en les moltes trobades lliures nacionals i locals celebrades en aquests anys. En elles, el compromís de parar atenció al pensament i a les paraules, i de parar atenció al propi desig de dir, ha estat acompanyat per l'escolta interessada i exigent de la paraula i dels relats de les altres i dels altres; les disparitats s'han pogut convertir en riquesa que circula, i els conflictes –mai destructius– en font de possible mesura. És a dir, en el centre d'aquesta política, com en el centre quotidià de l'ensenyament, estan la mediació de la paraula viva, mòbil i significativa, i les relacions entre éssers humans, impuls de la possible transformació de si i del món: una afirmació del valor de l'autoactivació i de la regulació des de baix, des del context, dels processos de canvi. Açò ha permés prendre postura, de tant en tant, també pel que fa a les mesures de reforma introduïdes des de dalt (per exemple, els nous sistemes d'avaluació o la reorganització jeràrquica del cos docent), contrastant-les lliurement fins a provocar que la part ministerial les reconsideri. Valorant el saber de l'experiència i els desitjos de qualitat i de sentit del professorat, pares i mares, i dels propis estudiants, s'ha obert camí una consciència nova i feliç: «l'escola som nosaltres i nosaltres».

En un temps com el nostre, en el que l'ordre social de la modernitat occidental s'està dissolent en la societat global, ja s'ha obert el camí a un món múltiple i fluid d'identitats i subjectivitats culturals en moviment, del qual la consciència femenina¹⁷ individual i col·lectiva representa la clau de volta en l'articulació i en les relacions entre móns diferents. En un horitzó en què la vida mateixa i tota la vida s'ha convertit en terreny de conflictes polítics i simbòlics (biopolítica com a configuració del poder, però també com a descobriment femení del sentit polític de tota la vida en la seua continuïtat discontinua), cadascuna i cadascun de nosaltres està cridat a la llibertat i a la responsabilitat per a constituir-se com a subjecte: és a dir, com a diferència creativa capaç d'obrir la realitat a nous començaments, de trobar combinacions noves singularment i associant-se lliurement amb altres. Un subjecte, una subjectivitat que no es pot reduir a categoria social o a individu de sèrie. La subjectivitat fa referència sempre a un ser singular i naix dins de la llengua; per tant, és relacional: es genera en la trobada d'existències i en l'intercanvi de paraules que activen i renoven les pròpies en un cercle potencialment infinit, i com a conseqüència, necessita relacions vives i no instrumentals, un món de paraules en què trobar ressò i mesura per a una llengua que puga significar la pròpia experiència humana. Pensar lliurement, com a procés en què es constitueix la subjectivitat, comporta no caure en la il·lusió de poder-se soltar de les relacions i de les dependències que tenim amb els altres, amb les coses, amb un món independent de nosaltres (tradicions, costums) –si de cas, aquesta és la presumpció del «jo»– sinó, al contrari, reconèixer-les i acceptar-les lliurement, de vegades per a descansar en elles, i per a anar més enllà: perquè «perdonar els nostres deutes a coses i persones», com diu Simone Weil, agrair a qui jo no sóc, permet que no ens sentim esclafats pel pes del món o, al contrari, superflus respecte al seu esdevenir.

I en un temps en què l'actuar educatiu oscil·la entre activisme frenètic i insensat i un retirar-se quasi nihilístic de responsabilitat enfront d'una realitat cada vegada més indesxifrable, entre confiança excessiva en sistemes de pensament/acció cohesius i omnicomprensius, i temptació il·lusòria d'abandonar-se a la liquiditat postmoderna sense vincles, a aqueixa «educació líquida» representada pel mercat neoliberal de la formació, aquestes pràctiques i sabers d'origen femení serveixen no per a dissenyar pragmàticament el futur, sinó per a estar en el present sense perdre el sentit, més aviat, per a obrir-lo al seu creixement. És açò

¹⁷ Alain Touraine, *Monde de Femmes*, Fayard, Paris 2006.

el que necessitem, quan, com està succeint hui en dia, les mediacions sociosimbòliques que el món masculí s'està donant en la reorganització dels poders, des del nivell local al planetari, mostra la seua fragilitat i inconsistència, davall l'aparent seguretat tecnològica i l'arrogància política. Ja des de diverses parts s'adverteix la necessitat de tornar a ser capaços de relacionar-se i de fer-se mediació vivent, cadascun i cadascuna en primera persona, perquè el món siga més vivible, per a no caure en la repetició. La pràctica de la mediació requereix posar-se en joc pel que s'és, pel que se sap, es desitja, i obrir-se a relacions significatives amb altres, amb un altre, amb tota la càrrega de l'imprevisible, del risc, però també amb la càrrega de possibilitat que la relació comporta. Ensenyar i educar requereixen la mediació viva, entrar i fer entrar en relació, trobar i fer trobar els sabers, en un *temps naixent* com l'alba del dia. Situar-se en aquesta posició simbòlica d'inici renovable pot tornar l'educació al seu origen: el de ser creadora de vida, per a cadascuna i cadascun en la seua singularitat, en el sentit ple de vida i de paraula, les dues coses juntes; perquè sense pensament i paraula, que necessiten mediacions vives, no processos repetitius o tècniques mortes, la vida no assumeix la seua forma, mai no accedeix a la seua espurna divina.

Laboratoris d'experiències

***El territori com a nou marc educatiu
El centre d'investigació i formació en
activitats econòmiques sostenibles.
CIFAES com a praxi d'un model de
formació per al desenvolupament
Amayuelas de Abajo (Palència)****

443

*Jerónimo Aguado Martínez/ Melitón López Martín, mem-
bres i animadors del projecte CIFAES*

1. Amayuelas de Arriba i Amayuelas de Abajo

*“Entre el senyoriu de Fernández Manrique i les noves
estratègies de desenvolupament local”*

Les Amayuelas ja no són senyoriu; 558 anys les de separen des que l'*adelantado* de Pedro Manrique va decidir al seu testament, el 1440, deixar al seu fill més petit, Garci Fernández Manrique, les seues vil·les d'Amayuelas de Arriba i d'Amayuelas de Abajo.

Avui les Amayuelas són una mica més de tothom. Els 16.616 maravedís del senyor feudal (les llances del rei ja no existeixen) es distribueixen entre petits i mitjans propietaris, que continuen volent treure de les entranyes d'una terra dura, i del recolzament a les seues rendes de la Unió Europea, els mitjans econòmics per tal de seguir sent agricultors...

Amayuelas de Arriba segueix sent una entitat local amb personalitat jurídica pròpia. Amayuelas de Abajo va deixar de ser-ho des del 1971. Avui, jurídicament parlant, és un barri de San Cebrián de Campos, poble al qual es va annexionar ara fa 27 anys.

Ambdues Amayuelas, castigades per les successives polítiques desenvolupacionistes, on allò més rendible només es va mirar i es mira des del prisma del benefici immediat, i de vegades especulatiu, són dos més en el llarg llistat de pobles de la nostra comarca i regió que lluiten per seguir subsistent. La descurança del camp, primer pels jornalers agríco-

* Traducció: Maria Sirera Conca.

les (bracers sense terra), més tard pels llauradors menys competitius i preparats per a l'agricultura productivista, com també el desmantellament, per part de l'Administració, de tots i cadascun dels serveis municipals no rendibles econòmicament (sempre se'ls ha oblidat el criteri social), han afavorit el declivi d'aquests petits pobles.

Però les AMAYUELAS es neguen a desaparèixer. La seva gent ha defensat amb unghes i dents el sentit de seguir sent Ajuntament independent (com és el cas de Amayuelas de Arriba) i des de fa vuit anys un grup de persones (recolzat per institucions com ara Escuelas Campesinas, COAG-Palència, el Centro de Desarrollo Rural, el Colectivo Tierra de Campos treballen per a crear noves possibilitats de vida, d'ocupació, de riquesa...sota diferents estratègies que fan possible el desenvolupament local.

El projecte és una de les moltes iniciatives que proven de posar-se en marxa a la comarca de Tierra de Campos. Es defineix, en conjunt, com un CENTRE D'INVESTIGACIÓ I DE FORMACIÓ EN ACTIVITATS ECONÒMIQUES SOSTENIBLES (C.I.F.A.E.S.) que, mitjançant un procés que ja ha estat encetat, ha de convertir-se en el prototip del que seria un MUNICIPI ECOLÒGIC. Aprendre a gestionar noves fonts de riquesa, sense deteriorar l'entorn on vivim, és el repte del dia a dia.

CENTRE D'INVESTIGACIÓ I FORMACIÓ EN ACTIVITATS ECONÒMIQUES SOSTENIBLES (C.I.F.A.E.S.) Amayuelas de Abajo (Palència)

PRODUCCIÓ INVESTIGACIÓ FORMACIÓ

El projecte intenta assolir els següents camps de treball:

1. La producció d'energia amb sistemes renovables (solar i eòlica).
2. El cultiu ecològic de cereals, lleguminoses i hortalisses, investigant i promovent el manteniment de les llavors autòctones.
3. El reciclatge dels residus orgànics, la selecció del fem i la depuració de les aigües residuals amb sistemes de filtres verds.
4. La producció ecològica de carn ovina i d'aus, investigant i promovent el manteniment de les races autòctones.
5. La gestió integral dels espais naturals, promovent iniciatives forestals, mitjançant la producció de les espècies outòctones (alzina, roure...)
6. La rehabilitació de l'espai físic municipal, amb tècniques de construcció popular (fang, pedra...)

7. La transformació dels productes del camp, comercialitzant directament amb els consumidors la producció local.
8. La creació de PIMES.

Tots ells, en conjunt, volen ser espais i instruments pedagògics per a una activitat permanent d'investigació i formació, on el principal destinatari ha de ser sempre la població rural.

Des que es va iniciar aquesta marxa ja s'han consolidat projectes com ara un alberg amb una capacitat de 40 places, gestionat per CEDAZO, S.L, una cuina per a l'elaboració d'àpats a col·lectius, gestionada per SCAS, S.L. (vegeu pictograma), la construcció de 10 habitatges amb terra crua per tal de facilitar l'assentament de nous pobladors, la creació de dues cases rurals. També han començat els primers assajos de producció ecològica (horticultura, cereals, lleguminoses, avicultura, porcí, oví...), recuperant races i llavors autòctones.

La rehabilitació de colomers, bodegues, casetes, almàssera (amb tècniques de construcció popular, terra crua), font romana, muralla de l'església, antic ajuntament; són, entre altres coses, una de les tasques a punt de concloure...

Actualment, es considera quasi acabada l'obra d'instal·lació dels diferents usos i aplicacions que poden tenir les energies renovables, obra gestionada per ENERPAL, S.L. (empresa puntera en aquest terreny a la província de Palencia) i que pretén aconseguir l'autosuficiència energètica de cadascun dels edificis rehabilitats, i que abasta actualment una producció de 5.115.800 W l'any.

Cadascun d'aquests projectes té la seua pròpia autonomia, però amb un plantejament de coordinació i ajut mutu.

L'articulació de molts dels recursos (de vegades ociosos) que en tots dos municipis existien i la bona disponibilitat dels seus propietaris a cedir-los sota acords d'usdefruit, ha possibilitat la realització de diferents iniciatives.

Per acabar, cal destacar l'aportació de molts dels i les jòvens que s'acosten a les Amayuelas, com a voluntaris i voluntàries, per posar el seu gra d'arena en els diferents traços que, carregats d'utopia, van configurant dia rere dia un gran projecte.

2. El desenvolupament local i/o l'aventura de ser somniadors
"Idees per a la intervenció social en un territori marginat"

Se'm va ocórrer ingènument preguntar, en una de les moltes convocatòries a les quals hem d'assistir, com a responsable de les iniciatives LEADER, sobre quants quilòmetres d'autovia podríem construir amb els 270 milions de pessetes assignats al programa LEADER de Tierra de Campos... Els més experts en aquestes qüestions (sempre hi ha experts per a tot) van riure, i algun dels assistents, aparentment més seriós que la resta, em va respondre: «Dubte que n'arribes a un».

La meua intenció (Déu em guard...) no era pensar a construir autovies a Tierra de Campos, sinó poder contrastar la importància de les diferents opcions pressupostàries que fan els nostres representants a l'hora de recolzar projectes.

Fou aleshores quan vaig descobrir com d'atrevits érem aquell conjunt de grups d'ació local, que segons el so de la convocatòria LEADER, preteníem desenvolupar cada una de les nostres comarques, amb la miserable adjudicació d'unes quantes desenes de milions de pessetes, que en cap cas podrien ser suficients per a construir un quilòmetre d'autovia.

Però el pitjor del cas, no era el nostre convenciment, sinó el convenciment de l'Administració Pública. Trobades, fòrums, seminaris, informes, més informes, tot un seguit d'instruments per a avaluar els grans resultats que teòricament s'haurien d'aconseguir amb l'adjudicació de les migalles dels fons estructurals, en concepte de desenvolupament rural.

Corregir els mals endèmics (despoblació, desmantellament de serveis, falta de jòvens, descens de la població activa en el sector agrari, etc.) d'una comarca, acumulats després de desenes d'anys d'oblit, no és possible de la nit al matí, per molts milions que hi arriben. Tot i que és menys possible encara, si la voluntat política d'invertir fons públics sempre està orientada a les obres de les grans infraestructures, de les quals el territori i la població rural solen ser els menys beneficiats.

Malgrat tots els inconvenients, les iniciatives de desenvolupament local es multipliquen dia rere dia en la geografia rural espanyola, construeixen estratègies de treball, mobilitzen l'escassa població, donen respostes, en funció de les seues possibilitats, a problemes socials, culturals, formatius, econòmics, d'ocupació,...creen noves il.lusions, esperances...i, el que és més important, demostren que amb pocs recursos és possible fer cistelles.

Amayuelas forma part d'una d'aquestes experiències. El grup humà que anima el projecte ha cregut més en les escasses possibilitats

del seu territori que en els fons europeus que recolzen la iniciativa i que sempre arriben tard. Han après a articular i a gestionar els recursos d'un entorn amb criteris de "sostenibilitat", única forma d'afrontar els reptes del present sense hipotecar el benestar de les generacions futures; ha apostat per la producció i no pel productivisme; perquè creuen en el valor "d'allò petit", i no en el creixement il·limitat... La seua base científica és la cultura mediambiental i del camp, mantenint un equilibri entre les coses velles i les noves, entre la saviesa popular i els nous corrents culturals.

Són moltes les ocasions en què he defensat la importància que el territori rural té per al conjunt de la societat, fugint de les apropiacions no degudes que de vegades els rurals reclamem. L'espai rural és i ha de ser un patrimoni de tots, de la humanitat, i per això és imprescindible mantenir-lo viu... Viu no només per als caps de setmana i les èpoques de vacances sinó durant els 365 dies de l'any.

Ara bé, si no som capaços de coordinar estratègies, esforços i recursos de cada una de les institucions amb responsabilitats polítiques en el terreny del desenvolupament local, i amb aqueix recurs humà ple de creativitat i integrat en les petites iniciatives que sorgeixen en el territori, és, i serà cada vegada més difícil donar una resposta "INTEGRAL" als problemes endèmics que pateix el medi rural considerat en el conjunt.

És cert que tenim moltes possibilitats, tenim molts recursos humans amb ganes i capacitat per afrontar molts projectes, però és fonamental recuperar determinades taxes de població en moltes de les nostres comunitats rurals, per poder iniciar d'aquesta manera un procés de desmassificació de les grans urbs (favor mutu), cosa que duu implícit el fet de crear mitjans per tal de facilitar la vida als pobles.

Tot açò implica apostes i conceptes diferents de com s'està posant en pràctica el discurs del desenvolupament local. Parlarem dels èxits globals d'aquest concepte quan:

ESTRATÈGIA:

- Promoció d'iniciatives econòmiques sostenibles
- Diversificació d'activitats
- Finançament participatiu i variat
- Optimització de recursos (utilització coordinada)

Tot açò des d'una perspectiva de desenvolupament rural que implica, entre altres aspectes:

- Creació de treball
- Fixació de població
- Gestió de recursos
- Planificació del territori
- Cultura del camp
- Patrimoni
- Aliments de qualitat
- Usos racionals de les noves tecnologies
- Dotació de serveis
- Formacions vinculades a processos productius

—RECUPEREM una agricultura productiva (no productivista) amb agricultors, en funció de les necessitats alimentàries de la societat. Una PAC no mediatitzada pels interessos de l'agroindústria. Unes xarxes d'intercanvi entre productors i consumidors. Un ús de la terra al servei de les necessitats alimentàries de la societat.

—MANTENIM una indústria agroalimentària de qualitat lligada al territori. Una economia rural diversificada.

—GAUDIM d'uns serveis municipals imprescindibles (educatius, culturals, socials, transport, infraestructures...) Uns professionals amb vocació per les coses rurals. Una ordenació integral del territori.

—ENRIQUIM-NOS amb uns plans d'educació i formació permanent vinculats a les demandes concretes de la població, revaloritzant la cultura rural front a la colonització externa.

—GESTIONEM els recursos naturals en benefici de la societat, creant instruments econòmics i legislatius per a promocionar un ús adequat dels recursos naturals, agrogenètics, etc.

—UTILITZEM amb una actitud oberta les noves tecnologies perquè contribueixen a millorar les condicions de treball i de qualitat de vida dels habitants de medi rural, sent respectuoses amb el medi ambient. Desenvolupant i promocionant les energies renovables produïdes amb tecnologies de baix o nul impacte ambiental.

—ESSENT SOLIDARIS busquem fórmules de redistribució de la riquesa lligada a la integració social, recuperem la solidaritat i l'austeritat com a valor en el medi rural, enfortim el diàleg i l'intercanvi en igualtat de condicions amb altres cultures i pobles i promocionem la sobirania alimentària dels pobles i nacionalitats mitjançant un comerç internacional just i transparent.

Mentrestant, només serà una resposta d'aquells grups que creuen (creiem) en el desenvolupament local sostenible i gaudeixen (gaudim) del dret a l'aventura de ser somniadors.

3. Producció i investigació/ formació i desenvolupament

"El territori com a nou marc educatiu"

Cap centre oficial de formació, cap estructura física reconeguda com a espai educatiu... L'escola fou clausurada fa més de 40 anys, unes petites runes són el símbol de la darrera institució educativa que hi va haver al nostre poble... I davant nostre, només un senzill repte: demostrar-nos que també en les coses petites, i des del que a penes té valor per als enviscats en el culte a l'eficàcia i a les rendabilitats econòmiques, és possible crear noves esperances i noves possibilitats de vida.

Iniciem el nostre treball llançant-nos a l'aventura de la PRODUCCIÓ: ¿Com produir sense deteriorar els recursos de l'entorn?, ¿com crear noves fonts de riquesa essent companys de viatge de la mare natura?

S'inicia d'aquesta manera un PROCÉS d'aprenentatge col·lectiu, on la intuïció i la transmissió oral del "saber ben fer" de les persones grans de la nostra comarca, han jugat un paper clau com a materials didàctico-formatius.

Els objectius esperats eren els d'anar donant resposta als successius problemes plantejats en el procés productiu, vist com un redescobrir les potencialitats de la producció quan es fa un ús correcte dels recursos d'un territori, de vegades ociosos. I és d'aquesta forma com anem aprenent qüestions tan importants com són la producció d'aliments sans que a més a més no han contaminat ni la terra ni l'aigua; les diverses possibilitats energètiques que ens ofereixen el sol i l'aire; el reciclatge i l'ús d'infinat de recursos que la societat de consum malbarata; l'elaboració d' adobs naturals aprofitant els residus orgànics; el reg d'un cultiu industrial (xop per a pasta de paper) aprofitant les aigües residuals; la rehabilitació del nostre patrimoni historicoartístic i la construcció de nous habitatges considerant l'ús de les tècniques de l'arquitectura popular; la creació de PIMES per a donar un valor afegit a la producció local...

Un món nou s'obre davant els nostres ulls. Les noves possibilitats d'ocupació són reals en un context al qual les polítiques desenvolupacionistes van obligar a ser marginal.

1992-1999

—treball fix: 20

—treball temporal: 50

—autoocupació: 10

—assentament de població: 10

Gaudir del resultat, quan el resultat d'un procés té implicacions en la millora de la vida de les persones, o en la concreció real dels somnis i expectatives que els humans ens creem, és el millor exponent del fet que la formació vinculada al desenvolupament (local, personal,...) té algun (molt) sentit. Però a més a més açò anima perquè ens incorporem a l'espiral d'allò PERMANENT, fent de la formació una tarea contínua.

En la nostra experiència, aquest concepte dóna peu a obrir un nou eix de treball: LA RECERCA, també com un procés. Investigar a partir de diverses proves contrastades i comparades una vegada rere l'altra per les persones que participen en el projecte, cosa que permet la resolució de molts problemes i la resposta a noves preguntes, fent del carrer un autèntic laboratori, gestionat per l'horticultor o l'horticultora, el/la pastor/a, el/la avicultor/a, el/la forner/a,...

Quan aquest treball es fa a peu d'obra (PRODUINT/ INVESTIGANT), són molts els nous camins que s'obrin; moltes les noves possibilitats que es descobreixen. El fang es va abandonar com a recurs natural per a la construcció dels habitatges rurals de la nostra comarca: avui podem dir que les seues qualitats són nombroses per fer-nos una casa més sana i que amb la incorporació d'algunes tecnologies podria tornar a utilitzar-se com a sistema de construcció popular. Algunes varietats de llavors i de races autòctones, van ser oblidades dins del bagul dels records per no ser competitives amb el model d'agricultura industrial: a les Amayuelas s'intenten recuperar, mantenir i promocionar la importància que aquestes tenen per al manteniment dels ecosistemes, i també fomentar-ne el seu ús en sistemes d'agricultura menys competitiu i més duradors. Els agricultors de la comarca són una mica escèptics davant l'agricultura ecològica, i no arriben a comprendre que és possible produir sense agroquímics, per a la qual cosa se'ls ofereix la possibilitat de VEURE al nostre centre com és possible el control de les plagues i malalties en les plantes amb tractaments purament naturals.

LÍNIES OBERTES D'INVESTIGACIÓ:

- L'arquitectura i la incorporació de noves tecnologies
- Energies renovables
- La gestió de les aigües residuals per a usos agrícoles
- La recuperació de la gallina negra castellana
- La reconversió de terres quasi desèrtiques en terres conreables
- La recuperació de varietats de cereals, lleguminoses, i hortalisses autòctones
- El tractament de plagues amb mètodes naturals
- L'elaboració de compost amb diferents residus orgànics

Aquestos dos processos (PRODUCCIÓ/ INVESTIGACIÓ) ens ajuden a descobrir les grans possibilitats, no només productives i de noves fonts de riquesa, que té el nostre territori.

El fet de contemplar el territori com a marc educatiu i com a recurs per a vincular els processos formatius al microdesenvolupament econòmic i social d'aquestos petits pobles ha estat un dels nostres grans descobriments.

D'aquesta forma Las Amayuelas es contemplen com un espai buit on els SUBJECTES del projecte estem immersos en un procés continu de formació, mentre donem respostes lògiques a les nostres necessitats com a humans assentats en un espai al qual els cànons de la lògica del productivisme denominen marginals.

Però, a més a més, Las Amayuelas, mitjançant el CIFAES, es configuren com a marc educatiu/formatiu, on es creuen les ofertes de la comunitat que ha produït un bé (socioeducatiu), amb les demandes d'una població que valora aquest bé com el millor contingut pedagògic per q cobrir llacunes i millores que des d'altres espais més institucionalitzats no poden cobrir. El xiquet que coneix com es produeix el blat, la llet, el pa... i la relació i implicació que aquestos productes tenen amb la persona (agricultor/a) i l'entorn que els produeix. El jove que troba un lloc idoni on poder contrastar els seus recursos teòrics i científics, adquirits a la universitat, amb una pràctica concreta de treball. L'adolescent, considerat fracàs escolar (?), que troba a Amayuelas troba un lloc on poder rebre una formació específica (ajudant de cuina) amb possibilitats de trobar una feina en el sector de l'hostaleria..., són, entre altres, alguns exemples de com el TERRITORI, la seua activitat i la gent que el gestiona poden convertir-se en un dels millors instruments pedagògics per fer de la formació un veritable instrument al servei del desenvolupament sostenible dels POBLES.

1977/99

PARTICIPANTS DE LES DIFERENTS OFERTES FORMATIVES FETES DES DEL CIFAES

1997/99

DEMANDES FORMATIVES D'INSTRUCCIONS I PERSONES I QUE ENCARA NO HAN ESTAT COBERTES

452 |

- Agricultura ecològica -125
- Modernització del M. Rural -14
- Comercialització -34
- Medi ambient -19
- Elaboració de formatges -26
- Acostament i visita al projecte -1.379
- Agricultura ecològica -164
- Horticultura ecològica -134
- Artesanies locals -71
- Arquitectura popular -62
- Energies renovables -135
- Desenvolupament rural -131
- Nous jaciments d'ocupació -86
- Gestió de residus -121
- Programes de temps lliure -92
- Art ecològic -73
- Implicació directa en el projecte -99

INSTITUCIONS QUE DEMANEN COL·LABORACIONS I SERVEIS FORMATIUS

- Centre de Desenvolupament Rural de Carrión
- Unió de Camperols COAG
- Col·legis de Primària i Secundària, públics i privats
- Col·lectiu Tierra de Campos
- Universitat: pràctiques amb alumnes, projectes final de carrera
- CEAS i associacions diverses
- Ajuntaments

4. El poder de la imaginació obri noves possibilitats de futur

A les Amayuelas no hi ha gens de poder, però sí que hi ha grans dosis d'imaginació. Nous projectes inicien el seu camí i altres esperen els resultats d'alguna fase d'experimentació. L'obertura d'un nou centre de formació de jòvens per a l'especialització de "constructors amb terra crua", el forn per a la producció de pa integral ecològic, la construcció

de 10 cases bioclimàtiques que permetran l'assentament de jóvens, la rehabilitació de 2 habitatges per a millorar l'oferta de turisme rural, l'ECOTENDA per a la venda directa de productes de qualitat, el Fons Financer Solidari, el fòrum per al diàleg i l'expressió de noves utopies... Són, entre altres coses, les noves inquietuts, les noves expectatives creades quan un projecte està viu, perquè es deixa créixer, es deixa somniar, es deixa imaginar..., i aquest és el nostre poder, ¿per què voler-ne més?

Construint ciutadania: el projecte "escoles de ciutadania solidària"*

Observatori Internacional CIMAS

455

...el que cridem **inèdit viable**, que és la futuritat que
ha de ser construïda pels homes

PAULO FREIRE

Des dels símptomes...

I. La filosofia presocràtica parlava dels quatre elements de què està composta la Natura: *la terra* (el sòlid), *l'aigua* (el líquid), *el foc* (el sec) i *l'aire* (el gasós). Posteriorment s'hi afegí un cinquè element que és *l'èter*, que també es pot identificar amb l'aire, amb *allò buit*, el qual intervé entre la terra i el cel. Quan es conversa amb la gent que van construir i van habitar els barris de la perifèria urbana i metropolitana de les nostres ciutats, allà per les dècades dels seixanta i setanta del segle passat, també esmenten alguns components d'eixos mites fundacionals de les ciutats i de les ciutadanes. Són elements essencials alhora que contradictoris: els elements *sòlids*, com el sòl de la parcel·la (aliè, ocupat o comprat) on van construir la seua caseta, o la solidaritat i participació del veïnat, bases sòlides sobre les quals construir; el líquid, com l'aigua que es filtrava per les parets i enfangava els carrers quan plovia, o la que van aconseguir canalitzar fins als seus habitatges amb lluites veïnals; *allò sec*, com la calor inclement de l'estiu o el foc, al voltant de la qual parlaven, s'acompanyaven i feien plans els veïns; i *allò gasós* o *l'èter*, que era aquell enorme buit que hi havia entre *el seu barri* i la ciutat, o el que calia omplir de plans entre "*el que hi havia*" i la utopia, o l'etèria *dignitat*, tan sentida, de la qual constantment parlaven, però que tot just s'atrevien a definir amb alguns termes balbucejants.

En el joc dialèctic d'aquests i altres elements, hem après a comprendre com els processos populars de construcció de les ciutats van donar la ciutadania als seus habitants: eren ciutadans en tant que participaven en el procés de construcció de la ciutat. Van guanyar la ciutadania que la dictadura els negava i es van formar en l'exercici d'una política més avançada que la que el règim democràtic que va vindre posteriorment a establir.

* Traducció: Vicent Berenguer.

II. Actualment veiem símptomes que ens indiquen que eixe concepte de ciutadania està en clara desarticulació i transformació. Heus-ne ací alguns.

- De la centralitat del factor treball i de la norma salarial, en les nostres societats industrialitzades, van procurar un cert benestar, que va evaporant-se en la mesura en què es desestructura aquell i en la mesura en què deixa de ser el vincle que unia els treballadors amb l'accés als drets ciutadans. Del discurs del benestar hem passat als discursos de l'amenaça, del risc, de la inseguretat.
- Les tecnòpolis que construeix la globalització productiva no creen una nova ciutadania més sòlida i solidària, no creen ciutadans actius i solidaris, sinó que informen de la desarticulació d'espais i sectors socials, amb territoris d'exclusió perquè els habiten els exclosos, amb intersticis de la realitat en els quals desapareixen en una sort de "dimensió Matrix" els desheretats de la globalització, els quals no tenen nom ni "estan comptats" (censats). Els murs i el fil-en-pua són cada vegada més nombrosos, separen i retenen els exclosos, mentre que les mercaderies i els efectius financers circulen amb una llibertat globalitzada.
- Acompanyant l'anterior punt, el model de societat de consum i d'estils *de vida* substitueixen als processos anteriors de construcció de ciutadania: ara el buit que intervé entre la nostra vida present (el que som) i la utopia (els desitjos) ens diuen que cal omplir-lo consumint, amb la paradoxa que com més consumim més lluny estem de satisfer-nos i més desitjos apareixen. El mercat fa una apel·lació individualitzada al consum i, no obstant això, en la litúrgia que informa d'aquest ritu social, ens trobem grans masses amb els mateixos gustos i similars pretensions, masses conformades clònicament per la publicitat. Es parla de l'enorme poder dels consumidors, però en la individualització de les seues accions consumistes no és possible la construcció d'una ciutadania; cal pensar en altres models de consum possibles.
- Per a fer front cara a qualsevol terrorisme (sembla que aquest terme és unívoc) s'opta per la reducció, quan no l'eliminació, de drets ciutadans, socials i polítics, es justifica la pèrdua de ciutadania i es dicten lleis que suprimeixen les conquestes acumulades per dècades (com la "*Patriot Act*").
- En la biosfera observem símptomes que informen dels límits d'aquests models de producció i de consum. Hi ha desastres hu-

mans que es qualifiquen pels mitjans de comunicació com a *desastres naturals*. Si hem construït així el concepte estem abocant-nos a la resignació, perquè si és *natural* que succeïsquen les catàstrofes, ningú es preguntarà per què un terratrèmol, depenent d'on es produïska, causarà altes pèrdues de vides i tot just costos materials o alts costos materials i tot just pèrdues de vides humanes; un titular que parla de "*xiquets morts per la sequera*", ens farà resignar-nos per la sort dels que habiten llocs secs. Però la sequera no mata, el que mata és la falta d'aigua, la fam, la incapacitat, l'estupidesa i la cobdícia humanes..., i açò no són elements propis de la *natura*.

No obstant això, i també d'una manera paradoxal, vam apreciar *el retorn de les tribus*, amb nous comunitarismes que construeixen nombrosos *nosaltres* i que informen de processos, de vegades menys visibles, però també creadors d'identitat, de noves ciutadanes. El concepte de xarxa acompanyat dels d'horizontalitat i autonomia, estan presents en aquestes noves formes d'articulació de les iniciatives ciutadanes, dels nous moviments socials.

III. Quan l'investigador o el tècnic de les ciències socials es troba indagant/actuant sobre la matèria que li és pròpia, està immers en un procés reflexiu i paradoxal: indaga i intervé en allò que forma part; per tant, tot aquest coneixement és alhora autoconeixement. Quan, des d'una perspectiva crítica, el tècnic o investigador de les ciències socials es proposa aplicar els sabers d'aquest camp del coneixement a la transformació de la realitat, es planteja nombroses preguntes i a no poques d'elles ha de renunciar a trobar-los solució. No obstant això, si demora el fet de començar la seua labor transformadora fins a trobar les respostes, entrarà en un camp erm i li passarà igual que al centpeus de la paràbola, que pensava i pensava quina pota mouria en primer lloc per a iniciar el moviment i en això passava el temps sense que es desplaçara del lloc en què es trobava; la seua meditació era estèril, immovilitzadora.

La constant divisió del treball entre investigadors i interventors sembla que pretén també expropiar a ambdós de les seues capacitats: al primer l'actuar i transformar i, a l'altre, de pensar i conèixer. Però aquesta divisió és espúria i inútil, perquè el propi procés d'indagar està modificant allò que s'investiga, com també les intervencions comporten unes determinades intencions i, per tant, un plantejament ideològic.

gic subjacent i... ja ha aparegut la fatídica paraula *ideologia*!, tan carregada de si mateixa.

Si bé és cert que el treballador de les ciències socials no va trobarà resposta a algunes preguntes inicials de la seua tasca, no és menys cert que no han de renunciar a plantejar-se-les i donar-los resposta (no absoluta, sinó *en procés*, és a dir, modificable, *en construcció*). Perquè de les repesades inicials dependrà el procés posterior de la seua labor. Les preguntes han de ser les pertinents i han de ser radicals, han d'anar a l'arrel del problema.

Com ens fa veure Boaventura de Sousa Santos¹ (2003), si històricament la manera de pensament científic s'ha preocupat, sobretot, de trobar respostes al *com* i al *per què* succeïen els fenòmens, al funcionament de la natura, una altra manera de pensament i d'actuació, el *coneixement o sentit comú*, s'ha preocupat i ocupat de donar respostes al *per a què* d'aqueixos fenòmens, a les aplicacions que pogueren tenir el coneixement per a la resolució dels problemes comuns de la gent. A pesar que aquesta manera de pensament, aquest mètode de coneixement, no siga considerat ni científic ni rigorós, no obstant això, ha resolt no pocs problemes de la vida quotidiana de la gent i ha significat la base observadora de teories científiques. Però indirectament hi ha altra una pregunta que no sempre es planteja de manera explícita: el *per a qui* del coneixement. I és fent-nos aquesta pregunta com vam trobar que, mentre que els resultats del *sentit o coneixement comú* s'han construït en llenguatge i amb tecnologies adequades per a la seua apropiació d'una manera molt igualitària pel *comú*, pel poble, no obstant això els resultats obtinguts per la ciència han servit habitualment a aquells sectors de la societat que, controlant els poders de diferent tipus (econòmic-financer, militar, tecnològic, del coneixement, de decisió, etc.), han fet un ús interessat, cruel i insolidari d'ells. Perquè encara que no es faça explícita la intenció indagadora, aquesta estarà carregada (se siga conscient o no) d'una ideologia, que quan no es reflexiona sobre ella sol estar al servei del poder dominant.

El camí recorregut per les ciències socials es creua constantment amb processos que les fan reflexionar i, en ocasions, modificar-ne la trajectòria. Però això no és tan comú com seria de desitjar. Els moviments socials i aquelles ciències socials que reflexionen des de postulats crítics tampoc no s'han sabut reforçar quan els contextos de crisis po-

¹ SANTOS, Boaventura de Sousa (2003): *Crítica de la razón indolente. Contra el desprecio de la experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwert.

dien haver-los enriquit. Les ciències socials (també les crítiques) per la seua tendència a albergar-se en el confortable i nutrir si de l'Acadèmia i els moviments socials, tal vegada condicionats per la urgència de cada moment o pels seus processos interns, per no reconèixer les coincidències i potencialitats d'aquelles.

IV. El projecte de “Escoles de Ciutadania Solidària”. En els moviments socials va sorgir des de fa algunes dècades l'interés de pensar-se a si mateixos. Alguns dels quals ara estem darrere del projecte col·lectiu que presentem a continuació, ja participarem a Madrid, allà per l'any 1992, en el Congrés Internacional de Moviments Socials. Els Fòrums Socials Mundials que s'han celebrat en Porto Alegre, i que ara es descentralitzen en diversos continents, s'han convertit en els grans referents d'aquestes trobades dels moviments socials, i en general de la societat civil organitzada. Precisament en el seu si hem estat debatent l'oportunitat de construir una Universitat Popular dels Moviments Socials, Xarxes de Coneixement i Escoles de Ciutadania.

En concret la proposta d'una Xarxa d'Escoles de Ciutadania, ens va reunir fa dos anys a Madrid, a diversos moviments, ONG i col·lectius universitaris per a impulsar-ne almenys una de parla hispana i portuguesa. Durant l'última dècada ja han vingut funcionant a Llatinoamèrica algunes escoles de liderats participatius, de ciutadania, de moviments comunitaris, etc., molt vinculats a la pedagogia popular i als moviments socials concrets. En aquests moments n'hi ha un bon nombre i nosaltres ens hem sumat amb la nostra xarxa en diverses ciutats d'Equador, Uruguai, Brasil, Xile, Perú, Veneçuela i Espanya.

La peculiaritat de la nostra xarxa ha estat anar arreplegant en els últims quinze anys una dotzena de tradicions metodològiques participatives de les quals ens hem anat nodrint, i que ara pretenem retornar a aquestes xarxes de moviments i de reflexió conjunta amb professionals de les ONG i de les administracions locals. Comencem partint de la *filosofia de la praxi* (Gramsci), la *socioanàlisi institucional* (F. Guattari), per a trobar-nos amb la *investigació (acció) participativa* (O. Fals Borda...), i així ho plantejarem en el Congrés Mundial de Cartagena d'Índies de 1997, on coordinarem els grups de Poder Local. Però també ens hem nodrit dels *paradigmes de la complexitat* (Maturana i Varela), de la *teoria de xarxes* (L. Lomnitz), de la *lingüística dels tetralemas* (J. Ibáñez), de la *planificació estratègica situacional* (C. Matus), de la *teoria del vincle* (Colomé-Riviére), dels *diagnòstics rurals participatius* (R. Chambers),

dels *moviments alter-mundistas* (B. de S. Santos), de l'*ecofeminisme* (V. Shiva) i per descomptat de la *pedagogia popular* de Paulo Freire.

El fenomen de la globalització ha construït fronteres de tipus comunicatiu i lingüístic, que han de desbordar-se per a la construcció de sabers compartits. Boaventura de Sousa Santos proposa la labor de *traducció* entre els diferents moviments multiculturals per a fer intel·ligibles les propostes entre les diferents cultures. És una tasca complexa que pretén anar més enllà de la *sistematització* que proposa, per exemple, Oscar Jara i que nosaltres contemplem, no en contraposició, sinó en debat fructífer. Hi afegim la perspectiva de *transducció* (J. Piaget, J. Ibáñez), per a fer salts creatius amb els moviments socials, en processos de reflexivitat pràctica, que denominem *sociopraxi*.

En aquest procés de reflexions col·lectives no solament hi ha interessats moviments socials, sinó també sectors tècnics d'ONG i de les administracions públiques (àrees de salut, dona, educatives, agràries, treball, mediambientals, culturals...). El desenvolupament de Presupostos Participatius, de Plans Comunitaris, d'Agendes 21 Locals, de Cogestión de Centres i Equipaments públics i d'altres iniciatives amb metodologies participatives, estan contribuint perquè s'establisca una col·laboració entre moviments i tècnics socials, on alguns sectors polítics de vegades també donen el seu recolzament. La conflictivitat d'aquestes relacions entre governants, tècnics i associacions, necessita de metodologies que s'han de construir col·lectivament i democràticament.

Aquesta xarxa d'Escoles de Ciutadania s'ha increment en l'última dècada sota el principi d'anar aprenent de les experiències pròpies posades en marxa, com també de moltes altres aportacions d'altres metodologies i xarxes ja existents. Si des del nostre grup ens fem un moment avaluador per a la nostra capacitació, dins de les pràctiques que es duen a terme en aquests processos i dels intercanvis en la construcció de coneixements col·lectius. No estem tan interessats a construir cap síntesi més o menys perfecta com en aplicar-nos en metodologies que vagen autoformant segons les aportacions dels moviments pràctics de transformació social.

Alguns instruments seran de gran utilitat en aquests camins i serviran per a interconnectar-nos més àgilment. Per exemple, un *maletí o caixa d'eines*, com ara poden ser les tècniques participatives i comunitàries, que poden circular en vídeos o DVD entre els moviments

socials i professionals de base interessats, col·leccions de llibres que arrepleguen les experiències concretes dels processos participatius i els debats sobre metodologia, que donen referència teòrica i metodològica de per què i per a qui usar les tècniques, la seua no neutralitat (els pros i els contres) ni independència. Jornades i trobades presencials per zones geogràfiques, pàgines web per a intercanvis més freqüents i distants, etc. Alguns d'aquests instruments ja estan operatius i uns altres caldrà crear-los o perfeccionar-los. Esperem que les ciències socials es puguin beneficiar d'aquestes iniciatives, a més dels moviments implicats i les seues associacions. Construir una *esfera pública* entre moviments, ONG, universitats, cooperatives, algunes instàncies de govern, etc., pot ser una tasca interessant i, des del nostre punt de vista, el fet de prendre consciència d'això és una cosa que està d'actualitat. En la nostra experiència i la d'altres xarxes similars està la demostració que el camí permet acumular forces i obrir-nos a nous reptes. Mentre pensem en com es poden transformar els mals globals que patim, no estarà malament que anem teixint xarxes *d'esfera pública local* que siguin eficients i operatives des de baix.

V. El funcionament de les “Escoles de ciutadania solidària”.

A partir de l'experiència acumulada en els anys que aquest equip ve treballant en la posada en marxa de les programacions integrals amb la utilització de metodologies participatives en contextos locals, i a fi de garantir la viabilitat i sostenibilitat dels processos engegats, vam partir de les premisses següents com a condicions necessàries per a iniciar qualsevol procés formatiu i de reflexió:

- La necessitat de propiciar l'autoformació *d'actors locals* en la utilització de metodologies participatives per a promoure l'existència d'equips en els contextos locals que puguin garantir la continuïtat dels processos duts a terme, com també la iniciació de nous processos participatius, una vegada acabada la presència d'un equip assessor/tutor. En el cas de Moviments, Serveis Públics, Ajuntaments, ONG, o altre tipus d'entitats locals o regionals, vam considerar fonamental que siguin els mateixos tècnics d'aquestes entitats els qui participen en l'acció formativa, i negociar en cada cas amb l'entitat els temps necessaris de dedicació als projectes dins dels seus horaris de treball, o de dedicació voluntària.
- La necessitat que eixa *formació* estiga vinculada a les *pràctiques locals*, que vagen duent-se a terme. Els equips que participen de

l'acció autoformativa realitzen ja una pràctica real i concreta en el seu entorn local i en aplicar aquestes metodologies als seus casos concrets, dóna com a resultat uns processos participatius i la producció de materials i coneixements que poden ser utilitzats per a la posada en pràctica de Programacions d'Accions Integrals i sustentables (PAIS) de manera operativa.

- La durada d'aquest primer cicle formatiu i d'acció participatiu *no ha de ser menor d'un any*, ja que és el temps mínim necessari per a garantir la realització de les fases del procés per a arribar a l'elaboració dels Plans d'Acció (PAIS) i perquè els Grups Motors locals i les Comissions de Seguiment puguin consolidar-se en l'execució de les metodologies participatives i en l'autoformació que els permeti continuar els processos.
- Els diferents grups locals (cas que n'hi haja) compten amb el seguiment/assessorament d'un *coordinador local*, que és una persona experta en el maneig de les metodologies participatives que estan fent-se servir, amb la finalitat de garantir la realització del projecte amb els ritmes convenients i la qualitat exigible. Els coordinadors/es també estan dins de la xarxa de debat i que es plasma en seminaris periòdics, amb la finalitat d'actualitzar i construir les metodologies a partir de les experiències que es van portant a terme.
- La *transmissió/debat/sistematització* de metodologies que es proposen per a dur a terme els processos participatius, com també el seu assessorament i seguiment metodològic, es porta a terme mitjançant quatre *trobades presencials* (que coincideixen amb les diferents fases dels projectes), distribuïts al llarg de l'any i que introdueixen els elements necessaris per a avançar en els projectes. La nostra experiència com a equip de treball s'aporta sobretot en aquests moments, en els quals es treballen els continguts metodològics que el procés va requerint, a més de les possibilitats d'emprar els recursos telemàtics per a portar a terme consultes, fòrums i debats, o l'ús d'altres materials didàctics que es van desenvolupant a poc a poc i de manera col·lectiva.

Per tant, el procés formatiu s'estructura a l'entorn dels equips de treball, que es troben implicats en les seues pròpies accions i processos locals, o en equips que es constitueixen a propòsit per a realitzar el procés autoformatiu, sempre amb una acció, un territori, una comunitat

de posada en pràctica de les metodologies. Encara que, com és lògic, no es requereix cap titulació acadèmica als participants, no obstant això, si que es sol proposar que els integrants dels equips de treball tinguin una certa experiència social, en treball comunitari, solidari o de tipus similar.

VI. Sobre les metodologies participatives. En algun lloc ja hem deixat per escrit el desenvolupament d'aquestes metodologies participatives, a les quals anteriorment fèiem referència². L'esquema l'hem plantejat en forma de quatre *passos* o quatre *salts*, en un discórrer dialògic amb els diferents grups d'experts³, en les seues xarxes. Vegem aquests *quatre salts* esmentats.

El primer d'ells es refereix a una reflexió prèvia, en la qual els diferents actors i grups, d'una manera dialògica, es pregunten sobre quina és la seua posició inicial sobre el problema dolorosament sentit pel qual va a començar-se aquest procés. En aquesta reflexió prèvia han de qüestionar-se prejudicis que solen existir sobre saber (els uns *saben* i per tant *ensenyen* els altres), sobre l'organització (*nosaltres*, els conscienciats/actius/organitzats... som els que resoldrem el problema), sobre coneixement de la realitat (el que diem és *la realitat*, perquè som qui millor la coneixem), etc. Ací és pertinent recordar el principi freirià sobre com ningú no pot educar ningú, ni tan sols a si mateix, ha de donar-se l'aprenentatge comú mediatitzats pel món. I l'aprenentatge comú ha d'organitzar-se participativament des d'aquests inicis, pensant en aquells actors amb qui haurà de comptar-se si es pretén obrir el procés. És la negociació en l'arrencada inicial, amb les tècniques pertinents per a fer viable aquest moment metodològic.

El segon dels *salts* tindrà a veure amb el coneixement de la realitat complexa i per tant haurà d'incorporar les diferents perspectives d'altres tants actors que també reflexionen sobre el mateix camp problemàtic de la realitat, però en fer-ho des de diferents posicions la seua perspectiva serà diferent. *Complex* no ha de ser sempre sinònim de *complicat*, i el fet d'incorporar les interpretacions de diferents actors

² Vegeu els textos de la col·lecció *Construyendo Ciudadanía* ressenyats al final d'aquest document

³ Preferim parlar de diferents tipus d'experts: els que ho són en allò quotidià de la comunitat i que considerem com a *experts conviencials*, els que coneixen les metodologies i tècniques i els que considerem com a *experts metodològics*, els que s'han especialitzat en l'estudi d'algun camp problemàtic de la realitat i els que anomenem *experts temàtics*. Almenys hem de comptar amb aquests.

pot aclarir el per què hi ha també diferents formes d'actuar. Per tant, aquest *diagnòstic* ha de servir-nos per a poder comprendre la realitat.

Però aquesta informació que va generant-se, que dóna lloc al diagnòstic, ha d'arribar a tots els racons, amb la finalitat que també es complete, s'amplie i es discutisca, no per a *conèixer millor la realitat*, que sol ser una pretensió bastant acadèmica (*bancària*), sinó per a poder transformar-la amb la pretensió d'un *viure millor*. Per tant ha d'implicar, en el següent *salt*, el tercer, com més actors possibles millor, si és que no s'ha aconseguit incorporar-los encara al procés. El propòsit en aquest moment és que, aquest procés d'*Escola de Ciutadania*, faça un salt cap a la construcció de formes viables de transformació de la realitat, cap a espais de construcció de ciutadania lliure, solidària i responsable: el debat d'informació, la generació de propostes, la creació d'organització en xarxes i la posada en pràctica d'eixos *inèdits viables*, que ens remetem a la construcció d'utopies, no com formes idealistes i quimèriques, sinó com planificacions que donen llibertat a l'ésser humà.

El quart i últim *salt* d'aquest cicle es refereix a una nova reflexió sobre els canvis en la realitat, dels aprenentatges obtinguts, de l'avaluació de les diferents accions i de l'obertura d'una nova ona espiral del procés d'acció-reflexió-acció.

Aquest tipus de processos participatius pretén posar de manifest distints sabers, encaixant-los de manera creativa i sinèrgica, amb la finalitat que aquests diferents *saber fer* propicien nous *fer sabers*, ateses les *traduccions* que siguen pertinents perquè la globalització arribe també als moviments i revertisca efectivament en la millora del viure de la gent.

Bibliografia i materials d'elaboració col·lectiva: Col·lecció "Construyendo Ciudadanía"

- VILLASANTE, T.; MONTAÑÉS, M.; MARTÍ, J. (coord.) (2000): *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía / 1*. Barcelona, El Viejo Topo.
- R. VILLASANTE, MONTAÑÉS I MARTÍN (coord.). (2001): *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía / 2*. Barcelona, El Viejo Topo.
- R. VILLASANTE I GARRIDO F.J. (coord.) (2002): *Metodologías y presupuestos participativos. Construyendo ciudadanía / 3*. Madrid, CIMS / IEPALA.
- R. VILLASANTE, T. (2002): *Sujetos en movimiento. Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo ciudadanía / 4*. Montevideo, NORDAM-COMUNIDAD i Madrid, CIMS.

- ENCINA, J.; ROSA, M.; ÁVILA, MA A. I FERNÁNDEZ, M. (coord): *Democracias participativas e intervención social comunitaria desde Andalucía. Construyendo ciudadanía / 5*. Sevilla, ACSUR – Atrapasueños – U. Pablo de Olavide – Junta d’Andalusia.
- ENCINA, J., MA A. ÁVILA, M. FERNÁNDEZ I M. ROSA (2003): *Praxis participativas desde el medio rural. Construyendo ciudadanía / 6*. Madrid, IEPALA – CIMS.
- MARTÍ, J.; PASCUAL, J. I REBOLLO, O. (coord.) (2005): *Participación y desarrollo comunitario en el medio urbano. Construyendo ciudadanía / 7*. Madrid, IEPALA – CIMS.
- GARRIDO GARCÍA, F. J. (coord.) (2005): *Desarrollo sostenible y Agenda 21 Local: prácticas, metodología y teoría. Construyendo ciudadanía / 8*. Madrid, IEPALA – CIMS.

Procés d'elaboració de materials didàctics per a l'educació de persones adultes*

FAEA

467

La Federació d'Associacions d'Educació de Persones Adultes

LA FAEA és una organització sense ànim de lucre d'iniciativa social dedicada a promoure un model crític, obert i participatiu d'educació permanent.

Creiem que l'educació i la formació són claus per al desenvolupament integral de les persones i la seua participació en la societat. La FAEA busca afavorir la igualtat de drets i oportunitats dels ciutadans des de l'educació. Per a això ens marquem tres objectius:

- **Crear opinió:** per mitjà de l'anàlisi de polítiques educatives i socials, i la difusió d'informació i documentació sobre educació permanent de persones adultes en el marc de l'educació intercultural.
- **Innovar:** desenvolupant materials didàctics que uneixen l'experimentació en l'aula i la formulació de les claus en les quals s'insereix la proposta educativa en totes les seues dimensions (metodologia, currículum, projecte educatiu, enfocament educatiu); estratègies de formació adaptades a les necessitats de cada entitat i els seus professionals, i projectes d'innovació i investigació.
- **Donar serveis de qualitat:** oferint assessoria organitzacional sobre el canvi professional a les associacions en qüestions relatives a planificació, gestió i disseny de projectes.

Actualment la FAEA desenvolupa una línia de treball centrada en la visualització en materials didàctics de les claus del model educatiu: arreplega les experiències d'aula de les associacions federades, les acompanya dels elements necessaris per a fer-ne propostes completes (guies, fitxes d'aula, elements curriculars, fonamentació teòrica...), i les edita en un suport de fàcil difusió (CD-ROM).

D'aquesta forma, es difonen experiències i materials, i es fomenta la reflexió i actualització *intercultural* dels professionals i les organitzacions per a garantir els drets de les persones.

* Traducció: Xavier Montero Horche.

Les últimes publicacions en CD-ROM:

- **Método CONTRASTES**, alfabetització en espanyol com a llengua estrangera
- **Cuenta Conmigo**, ciutadania en la Unió Europea i ús funcional de decimals
- **Viure – Conviure**, interculturalitat i educació de persones adultes
- **¡Cuidate!**, materials didàctics interculturals per a l'educació per a la salut
- **¿Me llevas?**, materials didàctics d'educació viària i preparació de les proves de carnet
- **Adelante**, orientació, competència cultural i sistema educatiu
- **Formación para la comprensión de la multiculturalidad y la adaptación organizacional**
- **Referéndum. Constitución Europea.**
- **Mueve el Ratón**, aprenentatge i ús d'ordinadors a l'EPA.
- **Cuenta Conmigo**, l'ampliació de la Unió Europea i la nova Constitució.
- **Toma Nota**, mètode d'alfabetització bàsica.
- **Conéctate**, aprenentatge i ús d'Internet a l'EPA.
- **Adaptación del Portafolio Europeo de las Lenguas para la educación de personas adultas.**
- **Formación para la gestión de ONL.**
- **Quererte i que te quieran**, una aproximació a la igualtat.
- **Miradas matemáticas**, una nova forma d'entendre les matemàtiques.
- **Juega limpio**, materials per a treballar a través de l'esport.

Elaborar materials didàctics

Elaborar materials didàctics és una pràctica quotidiana en educació de persones adultes: pràcticament sempre, bé per la via de l'adaptació de recursos editats, bé per la via de l'elaboració «total», hi ha un procés de creativitat per a recolzar l'activitat docent de forma realment adaptada a cada persona i grup i en cada moment d'aprenentatge, social...

Partint d'aquesta premissa, FAEA es planteja l'**elaboració de materials didàctics interculturals**, com a resposta a l'objectiu de visualitzar en exemples pràctics, concrets, tangibles i avaluable un model educatiu intercultural, participatiu i integral.

Es tracta de cobrir una sèrie d'objectius, que enumerem a continuació, mitjançant diferents propostes de materials didàctics:

Objectius	Claus
Facilitar eines als professionals per a la comprensió i comunicació intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Formació bàsica en competència comunicativa intercultural • El component sociocultural en els materials didàctics
Facilitar informació específica sobre la diversitat i cada una de les seues concrecions: cultures, pràctiques, tradicions, procés d'aculturació.	<ul style="list-style-type: none"> • Guies específiques sobre claus culturals • Activitats per a conèixer-nos millor
Comptar amb un corpus de material didàctic intercultural que facilite la pràctica docent.	<ul style="list-style-type: none"> • Materials didàctics sobre temes específics que arriegen respostes d'aplicació immediata sobre distintes necessitats educatives i traguen a la llum les pràctiques i experiències de diferents grups • Eines per a impulsar processos d'adequació intercultural dels projectes educatius

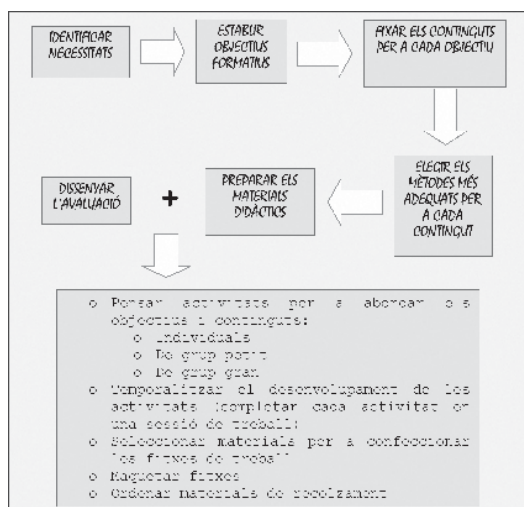
La qualitat dels materials és una mostra del valor que es dona a les persones que s'eduquen i als professionals. Per això treballem perquè l'autoria es veja potenciada, perquè el reconeixement social d'un producte de qualitat recaiga sobre els qui, dia a dia, treballen perquè l'educació siga un dret.

LA FAEA busca recursos per a la publicació de forma que el finançament siga complet, és a dir, s'hi incloga tant el treball que calga realitzar per a l'elaboració del producte en totes les seues dimensions com l'experiència ja desenvolupada pels autors del material.

Passos del procés d'elaboració de materials

La millor formació és aquella que es desenvolupa sobre procés reals, de forma que s'aprén fent, usant, aplicant... És una activitat complexa i s'ha de planificar acuradament.

El procés a seguir per a la planificació de qualsevol tipus de formació i, en concret, per a desenvolupar els materials a utilitzar en la mateixa respon al següent esquema:



1. IDENTIFICAR LES NECESSITATS

Un dels aspectes més importants en la planificació d'un procés formatiu és identificar i avaluar les necessitats. És a dir, identificar les diferències entre «el que és» i «el que hauria de ser», per a descobrir en què s'ha de centrar la formació.

Els destinataris de l'acció han de tenir des del principi un protagonisme de primer pla, transformant-se en subjectes de l'acció.

Fases per a identificar les necessitats
<ul style="list-style-type: none"> • Recopilar la informació en tots els nivells, seleccionant instruments de recollida adequats • Sistematitzar i ordenar la informació arreplegada • Identificar i analitzar els principals buits • Analitzar les causes dels buits • Establir prioritats • Dilucidar aquelles qüestions que poden resoldre's amb formació • Determinar les necessitats de qualificació

Cal tenir en compte també que es pot tenir una percepció *a priori* de les necessitats formatives d'un grup, però és essencial validar aquestes necessitats. Es pot realitzar abans de la formació o en les etapes inicials del curs. s'ha d'estar preparat i disposat, per tant, a donar resposta a noves necessitats o àrees problemàtiques que els assistents puguin identificar durant el curs.

2. ESTABLIR OBJECTIUS

Els objectius assenyalen el que s'aconseguirà com a conseqüència de la formació i es defineixen en funció de les necessitats detectades: sorgeixen dels buits identificats en el procés d'avaluació de les necessitats i cal tenir en compte que no totes les necessitats detectades poden ser resoltes amb formació.

La formulació d'objectius per a qualsevol acció formativa ha de tenir present que aquests han de ser: clars, realistes, pertinents, coherents amb les finalitats fixades, motivadors per a l'acció, participatius en la seua elaboració, concrets, proporcionats amb els recursos de què es dispo i avaluable.

D'altra banda, el contingut, el mètode, el material, les activitats... deriven directament dels objectius d'aprenentatge. Per tant, sense objectius de formació mesurables, no es pot planificar ni avaluar amb èxit l'aprenentatge.

Per a facilitar la seua consecució, els objectius d'aprenentatge han de ser clarament coneguts, compresos i consensuats per les persones del grup de formació, ja que ningú no aprèn el que no vol i, alhora, és molt més fàcil aprendre si es coneix l'objectiu que orienta el procés, el per a què i perquè, la meta a la qual es desitja arribar. Els objectius d'aprenentatge són l'element que compromet i involucra les persones en el seu procés d'aprenentatge.

És convenient referir-se als objectius en moments clau del transcurs del procés formatiu per tal d'assegurar-se que els receptors observen com està progressant l'aprenentatge cap a la consecució d'aqueixos objectius. Quan els participants saben el que s'espera d'ells, poden organitzar els seus esforços més eficaçment.

Tot això tenint en compte que una persona competent no és qui atresora més coneixements, sinó qui és capaç d'aplicar el que sap en cada moment i de fer-ho no de manera mimètica, sinó innovadora. La definició d'objectius a assolir en un procés formatiu partirà, així, de les necessitats detectades en les persones a formar perquè milloren el seu desenvolupament en el medi.

En convertir les necessitats en objectius, es poden identificar tres àrees d'actuació i desglossar-les en: habilitats, coneixements i actituds, el que ens permet de planificar estratègies formatives completes i no caure en la mera transmissió de coneixements:

- Els objectius relacionats amb habilitats indiquen el que es pot fer, demostrar o realitzar com a conseqüència de la formació.
- Els objectius relacionats amb el coneixement es refereixen a la capacitat dels participants per a identificar, definir o descriure determinats conceptes com a conseqüència de la formació.

- Els objectius d'actitud, encara que són menys fàcils de mesurar, són bàsics i s'ha d'explicitar el canvi d'actitud desitjat com a conseqüència de la formació.

Coneixements	SABER	Sabers teòrics o pràctics
Destreses	SABER FER	Aptituds per a realitzar amb facilitat i precisió les tasques
Actituds Habilitats	SABER ESTAR	Manera d'enfocar l'exercici de les diverses tasques
Valors	SABER SER	Factors que conformen la personalitat madura de les persones

Cada objectiu ha d'expressar una sola competència, fugint d'enunciat excessivament complexos. Això no és obstacle perquè un mateix objectiu didàctic pugui fer referència, simultàniament, a diversos continguts específics.

A continuació, alguns verbs adequats per a formulació d'objectius didàctics:

VERBS PER ELABORAR OBJECTIUS

De principis, conceptes i sistemes:

indicar	enumerar	assenyalar
resumir	distingir	situar
memoritzar	analitzar	aplicar
extraure	identificar	generalitzar
comentar	interpretar	dibuixar
inferir	classificar	descriure
comparar	explicar	relacionar

De procediments:

manejar	aplicar	experimentar
precisar	elegir	comprovar
usar	representar	elaborar
construir	observar	simular

Termes per a descriure procediments:

maneig	aplicació	experimentació
demostració	composició	caracterització
manipulació	comparació	ordenació

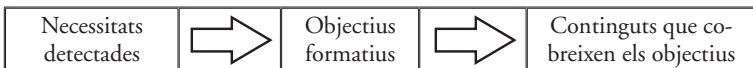
definició	dramatització	confecció
organització	reconeixement	formulació de preguntes
formulació d'hipòtesis	recol·lecció	prova
reconstrucció	identificació	descripció
delimitació	disseny	comprovació
relació	síntesi	resumen
localització	control de	comentari
ús	representació	elaboració
planificació	observació	diferenciació
precisió	elecció	ampliació
situació	classificació	interpretació
quantificació	lectura d'enunciació	exposició
debat	construcció	simulació
execució	anàlisi	distinció
selecció	explicitació	hipòtesi

Termes per a descriure valors, actituds i normes

respecte a	tolerància cap a	apreciació de
reacció cap a	actuació	sentiment
obediència de	preocupació per	relació amb
inclinació cap a	comportament d'acord amb	
valoració positiva de	valoració negativa de	acceptació de
consciència de	conformació amb	sensibilització cap a
atenció a	delectació amb	preferència per/cap a

3. ESTABLIR ELS CONTINGUTS DE LA FORMACIÓ

El contingut d'un procés formatiu ha de vincular-se directament amb les necessitats identificades, per tant amb els objectius d'aprenentatge. Els continguts són el conjunt de sabers que s'adquiriran amb les activitats d'aprenentatge. Pot ser que a un objectiu formatiu li corresponga més d'un contingut.



Els continguts abasten fets i conceptes, procediments i valors i actituds. Els tres tipus de continguts són fonamentals i s'han de treballar de forma integrada en les activitats d'ensenyament—aprenentatge:

- els continguts relatius a fets i conceptes són nocions, concepcions i representacions de la ment respecte a un àrea pròpia del coneixement;

- els relatius a procediments dissenyen les accions orientades a la consecució dels objectius. Inclouen també les destreses, tècniques i estratègies que la persona participant ha de desenvolupar;
- els concernents a valors i actituds arregleguen el conjunt de principis que presideixen els comportaments i el major o menor respecte envers aquests valors.

És convenient identificar tots els continguts que es treballaran i valorar la seua ubicació en relació al calendari de sessions en les quals es desenvolupe el procés formatiu. Convé tenir present que, en general, després de la presentació i treball sobre un determinat contingut s'ha de deixar un període d'afermentament i tornar a reprendre el contingut de forma indirecta —incloent el seu ús o aplicació en una activitat— passat un temps.

Els continguts s'han d'esquematitzar per a ajudar a establir un ordre de prioritats i una seqüència adequada i perquè es presente al nivell correcte.

4. ELEGIR EL MÈTODE MÉS ADEQUAT

La selecció del mètode més adequat per a cada contingut, i en funció dels participants en una sessió d'aprenentatge, és una part important de la planificació de la formació.

Perquè l'aprenentatge provoqe els canvis de conducta desitjats, s'ha de produir un aprenentatge significatiu, és a dir, partir de l'experiència i coneixements previs de cada persona i aprofitar-los en el seu benefici. Això suposa considerar com a un conjunt relacionat el pensament i l'afectivitat i prendre com a punt de partida l'estructura cognitiva de la persona: la quantitat d'informació que posseeix, els conceptes que coneix i com els usa. Partim així de la seua experiència i coneixements previs per a aprofitar-los en el seu benefici.

Per a aconseguir això, és convenient utilitzar més d'un mètode i tenir present que a tots ells subjauen uns criteris comuns (claredat, concreció, material bàsic de recolzament amb la fitxa tècnica de l'activitat: objectius, continguts, mètode amb el qual es desenvoluparan, temporalització...).

A l'hora d'elegir-los influirà el tipus de curs impartit, la seua durada, el nivell formatiu al qual es dirigeix... Però podem considerar alguns factors generals per a seleccionar un mètode:

- *La grandària del grup*: Els grups grans poden precisar mètodes d'aprenentatge més formals, amb menys participació dels seus

membres, tot i que el normal és que en l'EPA el nombre de participants d'un grup no supere els vint.

- *Mantenir l'atenció mitjançant la interacció:* els mètodes que impliquen els participants en el seu desenvolupament tenen l'avantatge de mantenir l'atenció i involucrar a tot el grup.
- *Varietat:* la selecció de diferents tipus de mètodes amb freqüència manté l'interès dels assistents.
- *Recursos/infraestructures disponibles:* quan els recursos són limitats, també pot ser limitada l'oportunitat d'usar tècniques amb molts recursos, com les visites de camp i les demostracions.
- *Duració de la sessió de formació i quantitat d'informació a cobrir en ella:* els mètodes que comporten la discussió, l'anàlisi i el treball en grup costen més temps que els mètodes orientats a l'exposició de continguts per part de la persona que dinamitza el grup.
- *Experiència del formador: la persona que dinamitza el grup ha de sentir-se còmoda* amb el mètode triat.
- *Ajudes formatives* necessàries per a recolzar cada mètode i el temps i els recursos necessaris per a preparar-les i usar-les.

Siga com siga el mètode elegit, l'organització del contingut d'aprenentatge i la selecció de les activitats a realitzar exigeixen una planificació acurada. La planificació permet de projectar confiança i control al llarg de la sessió i facilita assolir els objectius d'aprenentatge.

En cada sessió, siga com siga el mètode elegit, s'han de tenir en compte tres moments:

- *Presentació:* ha d'incloure punts clau com el propòsit de la sessió, un esquema de la informació que es cobrirà, com es presentarà la informació, com aconseguirà el propòsit de la sessió i el benefici per als assistents. Una consideració important per a la introducció als temes és conèixer el que saben els participants i enllaçar amb els seus sabers el missatge o tema de treball.
- *Desenvolupament:* La informació a manejar ha de fluir de forma lògica. No s'ha de sobrecarregar el missatge. És més eficaç desenvolupar bé uns pocs punts que entrar en massa.
- *Conclusió:* És important que el grup traga conclusions d'allò que ha après o treballat en cada tema o sessió i, en la mesura que siga possible, es plantege quina acció concreta s'ha de realitzar després.

5. PREPARAR ELS MATERIALS DIDÀCTICS

A l'hora de planificar les activitats i preparar els materials didàctics, convé tenir present que, en general, l'ensenyament a través de la paraula parlada o escrita és més eficaç quan es recolza en mètodes que estimulen els altres sentits. Ja que la major part de les persones aprenen coses a través de, si més no, tres dels cinc sentits, s'ha d'intentar usar els mètodes de formació que n'atraguen el màxim, de sentits.

Les ajudes visuals i els exercicis pràctics ajuden a convertir un concepte abstracte en una realitat pràctica, el que millora la probabilitat d'emmagatzemar en la memòria a llarg termini (millor retenció i record). A més a més, un material didàctic apropiat garanteix el flux d'informació i ajuda a sentir menys pressió durant les sessions, atès que els assistents se centren en el material durant part del temps.

Es poden utilitzar com a materials didàctics tots els que ens ofereix l'entorn (llibres, fullets, cartells, pàgines web...), tot i que en la majoria dels casos allò més eficaç és elaborar les fitxes de treball adaptades de manera específica al grup de formació.

En aquest sentit, uns materials ben preparats, acuradament seleccionats i ben presentats estèticament poden contribuir enormement a un aprenentatge eficaç. Amb freqüència fan més fàcil per als assistents la comprensió del missatge, perquè la informació pot ordenar-se de forma lògica, clara, amb èmfasi en els punts més importants.

Les activitats o materials escrits solen donar tranquil·litat al formador, però per a desenvolupar materials eficaços s'ha de considerar el seu missatge des del punt de vista del receptor. Li serà útil que en les fitxes de treball s'incloguen els enunciats i plantejaments de les activitats a realitzar, tant individualment com en grup.

El més coherent, siga com siga la metodologia utilitzada, és organitzar els materials al voltant d'unitats didàctiques que arpleguen la seqüència del treball realitzat i totes les activitats plantejades.

6. ORIENTACIONS PER ELABORAR MATERIALS DIDÀCTICS INTERCULTURALS

En el context multicultural, cobra especial importància la forma en la qual es reflecteixen els aspectes relacionats amb la diversitat cultural en les activitats i materials utilitzats per a realitzar-les: hem d'aprendre a conviure en una societat cada vegada més plural i diversa, a acceptar-nos els uns als altres, amb les nostres similituds i les nostres diferències.

La metodologia de treball i, per tant, els materials didàctics en els quals es concreta aquesta concepció són un reflex dels valors.

6.1. ASPECTES GENERALS A TENIR EN COMPTE EN DISSENYAR MATERIALS INTERCULTURALS:

- **Cal involucrar els participants en l'elecció del contingut.** Per a triar el tema, cal intentar que siga motivador, pròxim al món, a les necessitats, als interessos, a les expectatives i que permeta d'involucrar-se en la situació de treball proposada.
- **Els materials es conceben com a un recolzament al treball del docent,** no el substitueixen.
- **Han de contenir amb claredat l'organització del procés:** qui fa què, amb qui, sobre què, amb quins recursos, quan, durant quant de temps, com i amb quin objectiu.
- Han de resultar atractius i motivadors, parant atenció a l'estètica i el seu contingut. S'aconsegueixen materials atractius mitjançant la utilització de lletres i formats de pàgina ben acabats, sense errates, materials vistosos, diagrames i il·lustracions.
- **Cal evitar que estiguen recarregats** o que usen tal quantitat de tipografies que confonguen. És millor usar un tipus de lletra per a cada funció: un per als títols i subtítols, un per a la descripció, un per a les preguntes... i mantenir-lo al llarg del material. Es poden utilitzar línies, fletxes i colors per a donar èmfasi a certs aspectes
- Han de ser creïbles, amb informació realista i actual, relacionada amb el món real dels participants i important per a ells. S'han de citar les fonts d'informació.
- **Han d'aportar més informació de la que els participants ja saben,** enllaçant la informació nova amb la coneguda, mostrant la relació entre l'antic i el nou contingut, posant exemples, utilitzant analogies...
- **Han de presentar els objectius de forma específica i concreta,** de manera que responguen al que el participant serà capaç de fer en terminar el seu treball. Aprendre millor si saben exactament el que s'espera d'aquest aprenentatge.
- **La presentació del material ha de ser organitzada,** estructurada mitjançant organitzadors interns: títols, subtítols, frases introductòries... per a poder oferir una visió global del tema a tractar.
- **Han de contenir exercicis pràctics,** que permeten practicar les destreses que s'aborden i han de tenir sentit, presentant situacions reals que es resolguen de la mateixa forma que en el món real.

6.2. ASPECTES A TENIR EN COMPTE EN LA SELECCIÓ D'IMATGES:

- S'aprén millor amb materials de formació que **combinen textos amb il·lustracions**, que reforcen els continguts, amb activitats de comprensió i interpretació visual...
- Cal tenir en compte que les imatges no han de dominar el material (tret dels casos en els quals aqueix siga l'objectiu explícit) i poden incorporar-se amb **dues finalitats**:
 - **Aportar informació** necessària, imprescindible per a comprendre bé un text o com a suport principal de l'activitat a realitzar.
 - **Il·lustrar**, com a complement estètic, però sense que desvien l'atenció del contingut principal ni confonguen sobre el contingut al qual reforcen.
- **Les il·lustracions han de ser significatives** per als participants.
- **Han de reflectir l'heterogeneïtat cultural de l'entorn**. Han d'aparèixer amb igual pes persones procedents de tots els grups ètnics presents a l'aula, en concret, i en l'entorn social en general.
- **Han de arreplegar imatges de diverses ètnies**, fins i tot la gitana, encara que no hi haja participants d'aquesta ètnia en classe.
- **Han de ser realistes i actuals**. És necessari que l'origen ètnic de les persones retratades siga fàcilment identificable a partir dels atributs físics diferencials, sense camuflar-los ni caricaturitzar-los.
- **Han de reflectir semblances i diferències** entre les distintes cultures i potenciar la igualtat de drets per a conviure i el valor de la diversitat per a viure.
- **Han de ser un recurs per a afavorir la identitat ètnica** de participants pertanyents a minories ètniques i/o procedents d'altres països. S'ha de percebre que la societat majoritària considera costums i valors, conèixer les aportacions de les persones de diverses cultures.
- **Han de reflectir formes de vida i elements culturals diversos**. La diversitat no sols és cultural, s'ha de considerar l'ètnica, la sexual, la de capacitats...
- **Han de reflectir famílies d'altres cultures, famílies mixtes i mestisses**. No és positiu que predominen els exemples de famílies occidentals de pèl blanca. És necessari, així mateix, que es reculla la família extensa, no sols la nuclear.

- **Ha de fer-se atenció a l'estil gràfic:** no simplificar excessivament els trets, no caricaturitzar els atributs físics propis d'un grup ètnic, sinó reflectir-los fidelment.
- **Han de transmetre actituds positives en el seu contingut:**
 - Evitar que persones pertanyents a grups minoritaris apareguen representant conductes negatives.
 - No atribuir valor negatiu al color obscur.
 - Representar persones de diferents cultures exercint oficis d'alt nivell ocupacional i amb paper protagonista.
 - Reflectir relacions interètniques positives d'amistat i/o cooperació.
 - Reflectir actituds positives de les persones del grup majoritari envers el minoritari i viceversa.
 - No representar les persones de minories com a mers observadors o aïllats dels altres, ja que pot transmetre's així una relació de poder del grup majoritari sobre el minoritari.
- **Hem d'utilitzar fotografies reals** com a recurs per a emfatitzar la diversitat cultural i els drets humans. Les fotografies reflecteixen amb major intensitat que els dibuixos la realitat i proporcionen major credibilitat als fets.
- **Hem d'utilitzar fotografies de grups interètnics fetes en el propi entorn**, no de contextos anglosaxons o aliens.
- **Hem d'utilitzar fotografies actuals.** Per exemple, no sempre arregar il·lustracions de musulmans o egipcis de l'antiguitat, sinó reflectir també les formes de vida actuals.
- **Les imatges no han de reflectir només problemes** de marginació, misèria, conflictes bèl·lics... dels grups ètnics que els viuen, sinó arregar situacions normalitzades de la vida quotidiana.

6.3. ASPECTES A TENIR EN COMPTE EN LA SELECCIÓ DE TEXTOS:

- **El text ha de ser fàcil de llegir i clar.** Això s'aconsegueix:
 - Donant-li una organització evident.
 - Donant èmfasi a allò que és important.
 - Separant els blocs d'informació.
 - Facilitant la lectura ràpida.
 - Deixant espais en blanc per a trencar la densitat del text.
 - Utilitzant titulars curts per a temes i subtemes.
 - Posant un quadre al voltant de les parts d'interès del text.
 - Utilitzant negreta o cursiva per als punts a recalcar.

- Utilitzant frases curtes i organitzades en paràgrafs breus.
- Utilitzar diversos tipus i grandàries de lletres per a diferenciar temes, subtemes, petites unitats d'informació...
- **Ha de ser simple.** Per a això:
 - Es breu, utilitza frases i paràgrafs curts.
 - Usa missatges clars, senzills i ràpids.
 - Exposi les idees d'una en una.
 - Evita l'ús de conjuncions que puguen confondre el lector.
- Ha de ser amè. Per a això:
 - Intercala frases llargues amb frases curtes per a evitar la monotonia.
 - Varia la construcció de les frases per a promoure interès.
 - Il·lustra amb exemples les idees complicades.
- Ha de contenir llenguatge senzill. Per a això:
 - Empra un llenguatge natural, senzill i col·loquial enfront a les expressions rebuscades.
 - Evita el llenguatge excessivament formal i descontextualitzat.
 - Usa construccions senzilles, ben elaborades, clares.
- Ha de contenir un to positiu. Per a això:
 - Procura ressaltar els aspectes positius i abordar clarament els negatius, tot buscant el moment i la forma més adient.
 - Però no caigues a pintar tot de color de rosa. No defuges la confrontació ben plantejada, la discrepància ni els aspectes «durs» de la vida. Sigues equilibrat en els aspectes presentats.
 - Centra't en el que li interessa a la persona que ha de rebre l'escrit: pregunta, observa, utilitza dinàmiques, estigues atent als matisos, als comentaris...
 - Para atenció a l'elecció de les paraules.
 - Evita paraules amb càrrega negativa. Escribeu en positiu. Digues el que vols dir i no tot el que no vols dir.
- **Els textos han d'arreglar explícitament la diversitat cultural de l'entorn dels participants.**
- **Han de plasmar una valoració positiva dels diferents estils de vida.** En cap cas ha de transmetre's la idea que els estils de vida europeus són superiors o un model a seguir per la resta de pobles.
- **No han de caure en l'exotisme o la trivialització, en el folklorisme o el reduccionisme,** sobretot de cerimònies, festes o rituals religiosos. Aquestes informacions han de formar part dels textos principals, no d'apartats complementaris, com a curiositats...

- **Han de promoure la valoració crítica dels valors culturals i les formes de vida.** Tant les característiques pròpies com les alienes han de ser objecte d'anàlisi i crítica en funció del compliment de preceptes universalment acceptats (Declaració Universal dels Drets Humans, Drets del Xiquet, Estatut de refugiats...). Els aspectes més negatius han de tractar-se de forma contextualitzada, reflexionant sobre les seues causes i buscant solucions.
- **Han de proporcionar informació actualitzada i significativa sobre les formes de vida i la situació dels grups minoritaris.** Això afavoreix el coneixement mutu i la identificació dels participants de minories amb figures del propi grup cultural.
- **Han de contextualitzar la informació proporcionada sobre els distints grups culturals.** És important proporcionar característiques de l'entorn en el qual es creen i desenvolupen els costums d'un poble per a poder comprendre'ls. Descontextualitzats poden ser objecte de burla o semblar ridículs, inadequats o irrespectuosos sense ser-ho.
- **Han d'arreglar testimoniatges de persones que pertanyen a minories i que exercesquen papers actius i protagonistes en la societat,** lluitant enèrgicament per a resoldre els conflictes i problemes i treballant per la defensa dels drets humans. D'una altra manera contribuïm a activar el prejudici, en ser percebuts com a inferiors pel grup majoritari.
- **Han de descriure els esdeveniments històrics d'altres pobles des del seu propi punt de vista,** amb informació sobre les causes i conseqüències que van tenir per a ells.
- **No han de reflectir com a desitjable l'assimilació d'altres pobles per la cultura europea o occidental.** Per exemple, en tractar sobre les colonitzacions esdevingudes al llarg de la història, han d'expressar-se els beneficis i els prejudicis per als colonitzats i els colonitzadors.
- **Han de reflectir la relació entre la història dels pobles i la seua situació actual.**
- **Han de reconèixer l'aportació de les diverses cultures al desenvolupament d'Espanya.** Descobrir que objectes, jocs, aliments, indumentària, transports, etc. que s'utilitzen quotidianament han estat inventats o creats per persones pertanyents als diferents grups de minories que actualment conviuen en classe.
- **Han de ressaltar els valors dels distints grups culturals com susceptibles d'incorporar-se al propi bagatge cultural.**

- **Han de promoure el reconeixement de la diversitat lingüística.** Els textos han de oferir la possibilitat d'aprendre les principals característiques o algunes paraules o expressions de les llengües utilitzades pels participants del grup. Aquest tractament afavoreix la participació activa en classe.
- **Han de prendre cura del llenguatge utilitzat:**
 - Utilitzar termes que no impliquen menyspreu per les persones a les quals van dirigits (per exemple «negret», «minusvàlid»).
 - Aportar contraexemples a les frases i termes estereotipats.
 - Utilitzar els mateixos termes per a la valoració de les cultures.
 - No utilitzar adjectius o substantius despectius sobre les persones d'un determinat grup.
 - Posar especial atenció que no apareguen termes ofensius per a cap grup.
- **Han d'explicitar la diversitat religiosa, evitant presentar el cristianisme com la religió principal.** Per exemple, no es pot presentar el Nadal catòlic com a un fenomen universal.
- **Han d'estimular la reflexió sobre les causes i situacions de migració, discriminació, persecució, guerra, violació dels drets humans... en relació amb la vida dels participants,** les famílies dels quals poden haver sofert directament situacions com les reflectides als textos.
- **Han d'incorporar conflictes morals,** que estimulen els participants a la seua resolució des de les pròpies claus.

6.4. ASPECTES A TENIR EN COMPTE EN LA SELECCIÓ D'ACTIVITATS:

El tipus d'activitats que proposen els materials didàctics marcaran el procés d'aprenentatge:

- **Activitats de motivació:** Amb elles es busca despertar l'interès pel tema i detectar el que el grup ja sap sobre els continguts que es tractaran per a poder relacionar els continguts que es coneixen amb els nous.
- **Lectura comprensiva:** Cada un dels textos escrits mereix treballar-se de forma pausada. La comprensió del text exigeix un procés abans, durant i després de la lectura.
- **Interpretació:** Formular hipòtesis, deduir un significat per al context, interpretar una imatge... són exercicis que faciliten l'aprenentatge. Sempre que siga possible s'han de plantejar activi-

tats que facen pensar i motiven interrogants. Abans d'explicar un concepte, per exemple, és millor reflexionar sobre ell; d'aquesta manera es desperta l'interés per conèixer la informació correcta i es facilita la comprensió posterior.

- **Relacionar:** Relacionar termes, expressions, senyals, conceptes... amb les imatges que els representen, per exemple, estimula el procés d'aprenentatge i afavoreix la memòria visual.
- **Buscar solucions:** De manera individual o en grup, adquirint els compromisos que es deriven de les conclusions d'eixa reflexió.
- **Debat:** És important proposar activitats que promoguen hipòtesis d'opinions en el grup. Si els participants tenen l'oportunitat de defensar la seua postura, reflexionaran més sobre ella. D'aquesta manera s'afavoreix l'aprenentatge. En aquesta activitat el paper de l'educador és fonamentalment el d'observador. L'observació activa li permetrà saber on es troben les dificultats, en quina mesura han estat eficaces o no les seues explicacions i quines estratègies d'aprenentatge utilitza cada un dels participants.
- **Dramatització.** Impliquen la reflexió dels participants i l'assumpció de papers des de diferents perspectives socials. Estimulen la capacitat de posar-se en el lloc dels altres.
- **Activitats grupals que impliquen la col·laboració dels participants.** En cap cas han de ser competitives; no han de ser activitats en les quals la competència sol donar-se en desigualtat de condicions, sinó que han d'estimular la col·laboració i ajuda entre els membres del grup. Són molt eficaces per a estimular el rendiment i la motivació per l'aprenentatge, desenvolupen el sentit de la responsabilitat social i milloren les relacions entre els participants minvant els prejudicis ètnics.
- **Activitats de comunicació no verbal:** Per a l'establiment d'una adequada empatia.
- **Activitats de recerca d'informació fora de l'escola.**

Experiència de vida i competències personals: un model alternatiu per a la certificació acadèmica dels adults*

Associação In Loco

485

Marc històric i contextual

L'Associação In Loco – Intervenció, Formació i Estudis per al Desenvolupament Local, va ser creada en el 26 d'agost de 1988. Segons els estatuts, la seua activitat té com a objectius:

- Promoure el desenvolupament local entés com un procés de millora de les condicions culturals i materials de vida de les poblacions, a través d'iniciatives de base comunitària;
- Promoure i valorar plenament els recursos humans i materials de la zona de l'interior serrà, de forma conjunta amb les poblacions locals i totes les institucions i personalitats interessades.

La seua intervenció està centrada en l'interior de les comarques de Silves, Loulé, S. Brás de Alportel i Tavira, en la serra de Caldeirão, l'Algarve (extrem sud de Portugal) i la seua seu se situa en la menuda ciutat de S. Brás de Alportel.

Es tracta d'una zona que presenta totes les característiques de les regions més deprimides, com ho manifesta l'envelliment de la població, la forta emigració i migració (sobretot per cap al litoral), la desertificació humana (i fins i tot mediambiental), una activitat econòmica basada en la tradicional agricultura de subsistència, la falta de desenvolupament tecnològic, d'informació i de serveis i l'aïllament.

In Loco és una entitat sense ànim de lucre, que té l'estatut de Persona Col·lectiva d'Utilitat Pública i que, al llarg dels anys, ha intentat donar resposta als nombrosos problemes del seu territori d'intervenció, sempre sota la perspectiva de cooperació amb les entitats locals i regionals. Aquest repte ha forçat a l'Associação a desenvolupar una actitud de constant escolta activa, que ha comportat l'augment de les seues àrees d'acció: si en els primers temps el treball anava dirigit sobretot a l'animació de les famílies i els xiquets i a la formació professional de dones, de forma progressiva van aparèixer l'assistència tècnica als agricultors

* Traducció: Vicent Berenguer.

i als menuts productors i transformadors del sector agroalimentari, el suport a la valoració i comercialització dels productes locals, el suport a la creació i la consolidació de microempreses, l'animació associativa, la promoció del turisme rural, la preservació del patrimoni natural i cultural, l'ordenament del territori, la formació per a la inserció social de persones en risc de marginació, l'educació bàsica d'adults i la formació de grups molt diversificats (agricultors, petits empresaris, joves, etc.).

El Centre de RVCC de la Serra de Caldeirão

Com hem vist, la formació d'adults és una part important del treball portat a terme per In Loco, en el límit d'anàlisi, perquè el desenvolupament, local en aquest cas, no és possible sense persones "formades", és a dir, ben formades, siga a nivell tècnic, personal o ciutadà. Per això i com a conseqüència lògica d'aqueix mateix treball, en l'any 2003 obrim el Centre de RVCC, per a complementar la intervenció que es desenvolupa en altres àrees.

Així mateix, l'Associació ha estat acreditada com a CRVCC per la DGFV (Direcció general de Formació Vocacional del Ministeri d'Educació) en l'any 2002

¿Què és un CRVCC? La sigla significa Centre de Reconeixement, Validació¹ i Certificació de Competències. Aquests centres han començat a funcionar en l'any 2003 (existeixen actualment 91 a Portugal) i han estat creats amb l'objectiu de reconèixer, validar i certificar les competències de les persones adultes amb edat igual o superior als 18 anys, que no posseïsquen l'escolaritat bàsica de 4, 6 o 9 anys i que pretenguin obtenir la certificació escolar equivalent, amb caràcter general legal, al 1r, 2n o 3r Cicle d'Ensenyament Bàsic. A més de millorar d'aqueixa forma els nivells de certificació escolar, es promou la continuació de processos posteriors d'educació i formació des d'un plantejament d'Aprenentatge al llarg de la Vida.

Cal tenir en compte, per tant, que aquest tipus de certificació atribueix un grau acadèmic basant-se en el saber i l'experiència de vida de l'adult i no en el seu itinerari acadèmic formal.

El procés de RVCC és molt important per a aquelles persones que, per motius personals, professionals o altres, necessiten obtenir un certificat escolar equivalent a un dels nivells anteriorment esmentats.

Dirigeixen els Centres RVCC entitats públiques o privades que tinguen significativa implantació a nivell local, regional o nacional i

¹ Reconeixement oficial.

estiguen acreditades pel sistema Nacional d'Accreditació d'Entitats; els centres s'han transformat en espais privilegiats de mobilització d'adults i d'excel·lència per a l'aplicació de metodologies de reconeixement i validació de competències prèviament adquirides, tenint en compte la certificació escolar i la millora de la qualificació professional.

El Referencial² de Competències-Clau

El document fonamental que orienta tot el treball de reconeixement, validació i certificació desenvolupat pels formadors, professionals³ de RVCC i els adults és el «Referencial de Competències-Clau».

Aquest està estructurat segons tres nivells – B1, B2 i B3, corresponents als 1r, 2n i 3r Cicles de l'Ensenyament Bàsic i cadascun dels nivells es relaciona amb quatre àrees de competència-clau:

- Llenguatge i Comunicació (LC)
- Tecnologies d'Informació i Comunicació (TIC)
- Matemàtica per a la Vida (MV)
- Ciutadania (i «Empleabilitat»)⁴ (CE)

En cadascuna d'aquestes àrees hi ha «criteris d'evidència» que especifiquen i clarifiquen tot el que s'ha de tenir en compte en cadascuna de les unitats de competències.

Les quatre àrees de competència-clau inserides en aquest Referencial són considerades bàsiques i essencials per a un adult com ciutadà en el món actual.

No obstant això, el Referencial orienta el treball de reconeixement i validació de les competències de cada adult, tenint com a punt de partida la seua història de vida: experiències, formacions, autoaprenentatges...

El procés de Reconeixement, Validació i Certificació de Competències

Aquest procés de Reconeixement, Validació i Certificació de Competències està basat en l'experiència de vida de l'adult, en els seus aprenentatges al llarg de la vida.

La primera persona que ha de reconèixer les seues competències és sempre l'adult.

² El mateix que referent.

³ Formadors: tècnics encarregats de subministrar la formació en les àrees definides; Professionals: tècnics encarregats d'acompanyar i donar suport a cada adult durant el seu recorregut en el centre.

⁴ El terme *empleabilidad*, traduït per «empleabilitat», portser es pot considerar com «plan-tejament (formació, aptitud) personal de cara al món de l'ocupació i del treball».

En el transcurs del procés de RVCC l'adult és ajudat per l'equip tècnic del Centre (professionals i formadors).

Aquest procés comença en l'acte d'inscripció, és a dir, el moment en què l'adult demostra la seua voluntat de realitzar el procés. El pas següent és *l'entrevista*, realitzada pel professional que l'acompanyarà. Aquest moment té com a objectiu conèixer el seu itinerari de vida, perquè pugja ajudar-lo en el procés de reconeixement.

A continuació, l'adult és inclòs en un grup. Les *sessions de grup* tenen lloc una vegada a la setmana i duren dues hores i mitja cadascuna.

En la primera sessió de grup s'estableix el contracte de participació de l'adult en el procés de Reconeixement, Validació i Certificació de Competències.

Aquestes sessions de grup tenen com a objectius promoure la relació entre els diferents elements del grup, compartint experiències i expectatives de cara al procés de RVCC i, sobretot, permetre que l'adult s'adone dels aprenentatges que va fer al llarg de la seua vida (a través de l'escola, de la família, de les professions, dels cursos de formació, de l'oci, de l'associacionisme, etc.). En aqueixos moments, el professional o formador presenta el Referencial de Competències-Clau, perquè l'adult pugja identificar les situacions de la seua vida en les quals va desenvolupar aqueixes mateixes competències.⁵

Al llarg d'aquestes sessions es demana a l'adult que realitze un conjunt d'activitats proposades per l'equip del centre de RVCC (els professionals i els formadors); aquestes activitats estan basades en la redacció de textos i en la resolució d'exercicis relacionats amb les quatre àrees de competències-clau. Les activitats realitzades al llarg d'aquestes sessions permeten a l'equip fer un diagnòstic que ajuda a identificar les dificultats i potencialitats de l'adult.

Després de les sessions de grup, es realitza una *trobada individual* amb el professional de RVCC, en el qual es defineix la forma adequada per a encaminar cada adult, ateses les seues necessitats. Aquesta acció d'encaminar pot passar, en el cas que l'adult necessite suport, per la realització de formació complementària – interna o externa.

¿Què són les formacions complementàries (internes)?

Es tracta d'accions de curta durada, dirigides pels formadors del centre, que permeten a l'adult perfeccionar els seus coneixements i completar el nivell d'escolaritat que pretén (B1, B2 o B3).

¿Com estan organitzades?

⁵ Es tracta en realitat d'un procés de balanç de competències.

Aquestes accions estan a càrrec dels formadors de cada àrea de competència-clau, sent ells qui defineixen el nombre d'hores que l'adult va a necessitar.

El nombre total d'hores de formació és de 25, repartides en les quatre àrees.

Les formacions complementàries poden tenir lloc en qualsevol moment del procés de RVCC i sempre que es verifiqui que l'adult no evidencia les competències que li permeten completar el nivell pretés.

Les accions són realitzades en grup i l'horari és definit d'acord amb la disponibilitat de cada adult.

¿Què són les formacions exteriors i com estan organitzades?

Es tracta d'accions en grup de més llarga durada (30 a 60 hores), externes al procés de RVCC, que permeten a l'adult perfeccionar els seus coneixements i fer nous aprenentatges i completar el nivell d'escolaritat que pretén (B1, B2 o B3).

Els formadors d'aquestes accions no formen part de l'equip de RVCC i, com les anteriors, es realitzen en qualsevol moment del procés i sempre que l'adult no evidencia les competències necessàries per aconseguir el nivell pretés.

L'horari és també establert d'acord amb la disponibilitat de cadascun.

La construcció del *portfolio* individual

El *portfolio* és la peça-clau per a certificar les competències.

Després de les accions de formació esmentades tenen lloc les *sessions individuals* de seguiment de la construcció del *portfolio*. Es tracta de trobades amb el professional de RVCC en els quals es dona a l'adult al suport i l'orientació necessaris perquè pugui construir el seu *dossier* personal. Aquestes trobades són programades prèviament, és a dir, al final de cada sessió es defineix la data de la pròxima trobada, una vegada més tenint compte la disponibilitat de l'adult i la del professional.

Les sessions individuals acaben quan les quatre àrees de competències-clau estiguen demostrades en el *portfolio*. Després de la conclusió d'aquest treball, s'organitza una «sessió de preparació per a l'Acte de Validació»⁶ amb el professional de RVCC que ha acompanyat l'adult perquè aquest pugui rebre el suport que necessita per a preparar la presentació final. Durant aquesta sessió l'adult ha d'om-

⁶ Semblant al *Tribunal* en la defensa d'una tesi acadèmica.

plir la comanda de validació i el Carnet Personal de Competències-Clau, el qual, després de l'Acte de Validació és enviat per a la ja esmentada DGFV. Mitjançant aqueix document aquest organisme emet un certificat testimoniant el grau acadèmic d'ensenyament bàsic aconseguit.

Com està organitzat el *portfolio* (dossier) individual

El *dossier* personal és l'organització de la «informació produïda i recollida durant el procés de RVCC», és a dir, de la presentació dels «treballs proposats en les sessions de treball en grup i individual», i de «documents/proves que comproven les seues experiències de vida» (adquirides en el treball, en l'escola, en els cursos de formació, en les activitats socials, en la família, etc.). Per tant, el *dossier* personal funciona com una guia per a la validació i la certificació dels seus sabers i competències.

Tipus de documents/proves que un pot presentar en el *seu dossier*

Tots els documents relacionats amb les experiències desenvolupades al llarg de la vida i que, sobretot, proven l'adquisició d'un determinat aprenentatge i competència. Per exemple: diplomes, certificats, contractes de treball, rebuts salarials, cartes de recomanació, currículum vitae, fotografies, documents produïts i/o utilitzats al lloc de treball, material adquirit en cursos i formacions, articles i textos de revistes, periòdics i altres manuals de lectura, convocatòries de reunions de pares i/o associatives, etc., etc..

Estructura del *dossier* personal

El *dossier* personal és un arxiu dinàmic de testimoniatges personals en el qual es registren i organitzen tots els documents que comproven els sabers i competències adquirides al llarg de la vida, podent ser estructurat de la següent manera:

1. PRESENTACIÓ PERSONAL

La presentació personal és un autoretrat, és a dir, una breu descripció personal, que busca respondre a preguntes com ara: *¿qui sóc jo?, ¿on vaig nèixer?, ¿on visc?, ¿què faig?, ¿quins són els meus defectes i les meues qualitats?, ¿i les meues pors?, ¿quins són els meus desitjos, objectius i expectatives?, ¿i els meus dubtes?, ¿i els motius que digieren a inscriure'm en el Centre de RVCC?*

2. CURRICULUM VITAE

El CV és un resum de dades personals, de formació, d'experiència professional i, en alguns casos, d'activitats no professionals.

3. HISTÒRIA DE VIDA

En aquest apartat l'adult fa la descripció del seu itinerari de vida, intentant donar relleu als aprenentatges i a les competències de Llenguatge i Comunicació, Matemàtica per a la Vida, Ciutadania i «Empleabilitat» i Tecnologies d'Informació i Comunicació que considera que ha desenvolupat en els següents contextos de la seua vida:

Escolar

Annexar: Document que comprova el grau acadèmic posseït (certificat, diploma), fotos, etc.

Professional

Annexar: Documents que comproven les activitats professionals desenvolupades: contractes de treball, rebuts salarials, fotos, documents utilitzats i produïts en el treball, etc.

Formatiu

Annexar: Documents que comproven les accions de formació i cursos freqüentats (certificats, diplomes...), fotos, materials produïts, textos de suport, etc.

Personal/Social/Familiar

Annexar: Documents que comproven els treballs o activitats desenvolupades: fotos, fotocòpies i/o digitalitzacions de portades de llibres, revistes o periòdics que referisquen la vida familiar, les activitats d'oci o associatives, etc.

4. DOCUMENTS D'ORIENTACIÓ DEL PROCÉS RVCC

Tots els materials subministrats en les sessions col·lectives i individuals formen part del *dossier* personal.

5. BALANÇ FINAL I PROJECTE DE VIDA

El balanç final és una reflexió resultant del recorregut de l'adult en el centre de RVCC, tenint en compte:

- els aprenentatges fets;

- les dificultats sentides i les formes que ha trobat per a superar-les;
- la importància del procés de RVCC per a la concreció dels projectes de vida de l'adult;
- els projectes de vida de l'adult: ¿què pensa fer a partir d'aquesta experiència?

Sintetitzant

El *Dossier Personal* està construït per a donar la possibilitat a l'adult d'autoavaluar els seus sabers i competències, promovent el desenvolupament d'actituds i comportaments adequats a futures situacions de desenvolupament personal i d'èxit professional.

L'Acte de Validació

En l'«Acte de Validació» estan presents el professional que ha acompanyat l'adult, els formadors i un Avaluador Extern.

En començar aquesta sessió tots els elements són presentats pel president (del «tribunal» –el professional de RVCC– i identificats els adults candidats a la validació/certificació. Abans que l'adult faci la seua presentació, el professional de RVCC, en tant que responsable del procés de l'adult en el centre, fa una breu presentació del recorregut de vida de l'adult i una anàlisi de la seua participació en el procés. Després l'adult presenta el seu *portfolio* i s'adona de les competències que ha adquirit i demostrat al llarg del procés. Al final de la seua exposició els formadors i l'avaluador extern li fan preguntes relacionades amb el seu recorregut de vida perquè les seues competències puguin ser comprovades. També li pregunten qüestions relacionades amb les dificultats oposades al llarg del procés i amb els aprenentatges fets. Finalment, com hem dit, les seues competències són certificades, seguint-se la tramitació burocràtica ja referida.

FORMACIÓ INTERNA (DE L'EQUIP DE RVCC)

La formació dels membres de l'equip (formadors i professionals) és un aspecte fonamental del sistema. La formació està dividida en dos tipus: les accions organitzades per l'organisme del Ministeri d'Educació responsable dels centres (l'esmentada DGFV) i la formació organitzada pel propi equip en el Centre. El primer tipus és important, no solament per l'actualització i la informació rebudes, sinó pel contacte amb elements d'altres centres: compartir experiències i solucions oposades per als problemes comuns.

La formació interna consisteix en moments regulars de reflexió sobre les pràctiques, cercant identificar debilitats en el procés, introduir correccions, avaluar procediments, metodologies i resultats. Aquesta forma de funcionar s'ha revelat fonamental com instrument de suport al treball de l'equip en el centre, en el contacte amb els adults i en l'estabilització del procés de RVC.

ARTICULACIÓ AMB ALTRES PROJECTES DE L'ASSOCIACIÓ IN LOCO

In Loco en general i l'equip del centre de RVCC en particular, tenen la preocupació d'establir una articulació estreta entre aquest projecte i els altres duts per l'Associació, amb la finalitat de fer arribar al Centre els adults que ho necessiten i amb els quals es treballa en el marc d'altres projectes o intervencions. Aquest és, per exemple, el cas de persones que es troben realitzant accions de formació en el programa FORAL,⁷ en els municipis de S. Braç de Alportel i Tavira, i que han estat encaminats al Centre. Passa el mateix amb persones que estan rebent suport de la nostra xarxa d'animadors locals per a desenvolupar els seus projectes personals.

EL TREBALL DEL CENTRE DE RVCC FORA DE L'ASSOCIACIÓ – ELS POLS D'ITINERÀNCIA I ELS PROTOCOLS D'ASSOCIACIÓ (PARCERIAS) ESTABLITS AMB ALTRES ENTITATS O INSTITUCIONS

Al llarg de 2005, el nostre Centre de RVCC va aprofundir progressivament en l'estratègia de descentralització de l'activitat iniciada a mitjan 2004, sobretot a través de la creació de pols d'itinerància. Aquests pols ens han permès ampliar la intervenció, abastant de forma directa nous públics i territoris i aprofundint o creant nous llaços de cooperació.

L'estratègia inicial va consistir en l'obertura de pols de itinerància en el nostre territori d'intervenció directa (interior de les comarques de Silves, Loulé i Tavira i tota la comarca de S. Brás de Alportel), facilitant d'aquesta forma l'accés als adults que viuen lluny de la nostra seu en S. Brás de Alportel. Així hem obert pols a S. Bartolomeu de Messines i Tavira, però l'obertura d'aquests pols va suposar, per a l'equip, el fet d'haver d'enfrontar-se a diferents reptes de naturalesa organitzativa:

- dispersió dels elements de l'equip (professionals i formadors) mantenint alhora un fort treball de cooperació i articulació entre tots ells;

⁷ FORAL: programa específic de formació per a funcionaris dels municipis, en el qual In Loco és l'entitat formadora.

- disposar dels mitjans materials i logístics necessaris per al funcionament dels pols (espais per a les sessions i seguiments individuals, sala de formació per a les TIC equipada...);

Paral·lelament, està provant-se una altra experiència de pol d'itinerància, no obert a la comunitat en general, sinó de caràcter més institucional, és a dir, dirigit a funcionaris d'una entitat específica. Per a això han estat creat pols d'itinerància, en cooperació amb entitats públiques, com per exemple, l'Hospital del Districte de Far (HDF), la Direcció Regional d'Educació de l'Algarve (DREALG), la Comissió de Coordinació i Desenvolupament Regional de l'Algarve (CCDR) i el Municipi d'Albufeira (CMA), en les quals treballa un nombre important de funcionaris que no té l'escolaritat obligatòria. En aquests casos les pròpies entitats es fan càrrec de la identificació de les persones que poden assistir al procés; aquestes persones són convidades que participen en una sessió d'informació sobre el procés de RVCC. Aquesta sessió és sempre conduïda per l'equip del Centre. Com exemple, en el HDF ja han realitzat el procés més de 170 persones, en la DREALG 20, en la CCDR 15 i en la CMA hi ha més de 500 persones sense l'escolaritat obligatòria, resultant d'ací el procés (per fases).

Aquests pols faciliten el treball de itinerància, sobretot pels aspectes organitzatius i logístics relacionats amb l'existència d'espais equipats per a un procés d'aquest tipus i per la divulgació del procés al costat del públic, el qual, en aquests casos, és el col·lectiu dels funcionaris de l'entitat que no té l'escolaritat obligatòria (4t, 6é o 9é any).

Per altra banda, aquest tipus de pol d'itinerància ha suposat alguns avantatges que considerem determinants:

- la iniciativa està recolzada per l'entitat patronal i les activitats es desenvolupen en les seues pròpies instal·lacions, el que permet que el procés es realitze en horari laboral, proporcionant d'aquella forma clars avantatges per a l'equip i per als adults;
- crea un vincle més fort d'inversió i compromís personal dels adults en la realització del procés;
- afavoreix una millor cooperació entre els adults, ja que es tracta de col·legues de treball;
- reforça la naturalesa de l'autoestima personal (i social) dels adults, sobretot perquè el procés té també el seguiment de l'entitat patronal (per exemple, hi ha elements directius de l'entitat que formen part de el "jutjat" en els Actes de Validació).

RESULTATS DE 2005

Els objectius físics proposats pel nostre Centre per a 2005 han estat els següents: 520 adults inscrits, 325 en procés i 195 certificats. Els resultats assolits han estat els següents: 466 inscrits, 355 en procés i 249 certificats.

Quadre 1. Objectius proposats i objectius assolits.

Adults	Objectius proposats	Objectius assolits	Taxa d'execució (%)
Inscrits	520	466	89,6
En procés	325	355	109,2
Certificats	195	249	127,7

495

Una de les dades que importa analitzar, d'acord amb els resultats obtinguts, és la distribució dels adults per sexe. Una lectura del Quadre 2, ens permet fàcilment confirmar les dades d'anys anteriors, és a dir, les dones segueixen sent les persones que més acudeixen al Centre de RVCC. Aquesta és, a més, una situació que confirma la tendència verificada en el sistema d'ensenyament tradicional: les dones són els qui més inverteixen en la seua educació i qualificació escolar.

Quadre 2. Adults per sexe.

Adults	Homes		Dones		Total
	Nombre	%	Nombre	%	
Inscrits	201	43,1	265	56,9	466
En procés	159	44,8	196	55,2	355
Certificats	97	39,0	152	61,0	249

Aquestes dades demostren també que, comparant els inscrits i els que estan en procés, la diferència entre homes i dones amb certificació de competències augmenta en termes de percentatge a favor d'aquestes últimes. En altres paraules, les dones obtenen una taxa d'èxits més elevada que no els homes en el procés de RVCC.

Respecte a la distribució dels adults inscrits, en procés i per edat, també es confirma la tendència d'anys els anteriors, és a dir, el grup d'edat més representat és el dels 31 als 40 anys, seguint-se el dels 41 als 50. Aquests dos grups junts representen el 57,6% dels inscrits, el 57,8 de les persones en procés i el 62,2% dels certificats.

Les persones fins als 25 anys només representen el 12,4% de les inscrites, el 12,9% en procés i el 5,6% certificades. Aquest és un indicador evident que el procés va més dirigit (i a ell acudeixen més) a les

persones “més” adultes i amb un recorregut de vida, personal i professional més llarg i més ric. A més, és simptomàtica la diferència entre les persones fins als 25 anys que s’inscriuen i entren en procés i les que obtenen la certificació escolar. La seua inversió personal en el procés és molt inferior a la de les persones majors de 30 anys.

Quadre 3. Adults per edat.

Edat	Inscrits		En procés		Certificats	
	<i>Nombre</i>	%	<i>Nombre</i>	%	<i>Nombre</i>	%
<20	18	3,8	10	2,8	2	0,8
21-25	40	8,6	36	10,1	12	4,8
26-30	56	12,0	42	11,8	38	15,3
31-40	148	31,8	125	35,2	88	35,3
41-50	120	25,8	80	22,6	67	26,9
51-60	76	16,3	57	16,1	35	14,1
61-70	8	1,7	5	1,4	7	2,8
<i>Total</i>	466	100,0	355	100,0	249	100,0

Una altra de les dades d’anàlisi és el grau d’escolaritat dels adults en el moment de la inscripció. Igual que en anys anteriors, en el 2005, una gran part de la persones que acudiren al Centre tenia el 6é; aquesta xifra representa el 40,1% del nombre total d’inscrits.

Quadre 4. Adults per nivell d’escolaritat en el moment de la inscripció

Escolaritat	Inscrits		En procés		Certificats	
	<i>Nombre</i>	%	<i>Nombre</i>	%	<i>Nombre</i>	%
< 4a Classe (Primària)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4a Classe (Primària)	107	23,0	53	14,9	53	21,3
5é Any	27	5,8	22	6,2	13	5,2
6a Any	187	40,1	155	43,7	110	44,2
7a Any	54	11,6	43	12,1	27	10,8
8a Any	91	19,5	82	23,1	46	18,5
TOTAL	466	100,0	355	100,0	249	100,0

Respecte als inscrits, les persones amb menys de 6 anys d’escolaritat representen el 28,8% i les que tenien més de 6 anys i menys de 9, representen el 31,1 del total.

Resulta també molt interessant verificar que el nombre de les persones que posseeixen el 7é o el 8é any d’escolaritat que entren en procés

i trauen el certificat del 9é és, en percentatge mitjà, inferior al nombre d'aquelles persones que només posseïen el 6é any i que també han aconseguit el certificat del 9é any. Aquestes dades signifiquen que, entre les persones que posseeixen més del 6º any que entren en procés (35,2% del total) i que acaben el 9é any amb èxit (29,3%) es dona una evolució negativa (-5,9%), mentre que entre les persones que posseeixen el 6º any quan entren en procés (43,7% do total) i que acaben certificades amb el 9º any (44,2%) es dona una evolució positiva (0,5%).

Amb açò volem dir que no és el nivell més elevat d'escolaritat en el moment d'inscripció que facilita l'obtenció del 9é any a través del procés de RVCC. És tot al contrari, el que reflecteix la "desescolarització" que el procés RVCC representa.

Fins i tot en termes d'anàlisi de resultats, importa percebre la situació dels adults del Centre de cara a l'ocupació. Una lectura del Quadre 5 ens permet veure amb facilitat que gran part de les persones que acudeixen a aquest procés EFA (Educació i Formació d'Adults) es troba en situació d'ocupació.

Quadre 5. Situació dels adults davant l'ocupació.

Situació de cara a l'ocupació	Inscrits		En procés		Certificats	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Ocupats	389	83,5	298	84,0	215	86,4
Atur < 1 any	28	6,0	19	5,4	17	6,8
Atur > 1 any	27	5,8	20	5,6	5	2,0
Recerca del primer treball	8	1,7	4	1,1	0	0,0
Altres	14	3,0	14	3,9	12	4,8
TOTAL	466	100,0	355	100,0	249	100,0

Aquestes dades reproduïxen globalment el que ha passat en els anys anteriors. No obstant això, la diferència entre les persones emprades i les quae estan en atur ha augmentat en 2005. Aquesta situació reflecteix l'opció estratègica del Centre, que desenvolupa cada vegada més treball basat en protocols de cooperació amb determinades entitats amb la finalitat d'aplicar el procés als seus funcionaris. Per això, és natural que el nombre d'empleats tinga la tendència a augmentar (en el Centre) en un període en el qual l'atur a Portugal segueix augmentant.

En reflexionar sobre aqueix assumpte ens trobem en un moment en què replantegem la nostra actuació, creiem que el Centre de RVCC és també un instrument de suport a la inserció social i professional de

les persones. Per tant, en el futur anem a intentar estrényer les relacions de cooperació amb el Ministeri del Treball i Solidaritat, a través dels Centres d'Ocupació més propers (o dins) a la nostra àrea territorial d'intervenció, és a dir, els de Vila Real de S. António i de Loulé.

Per a acabar, ens queda per analitzar els adults del Centre segons el seu lloc de residència. Les dades del Quadre 6 reforcen algunes qüestions que hem plantejat. D'una banda és visible que als llocs en què hem desenvolupat processos d'itinerància (les ciutats de Faro, Tavira i Albufeira) és on se situa el nombre més elevat d'adults inscrits⁸, en procés i certificats.

Comparativament, Faro és la comarca que presenta el nombre més elevat de persones certificades. Aquest nombre és, fins i tot, superior al dels adults inscrits i certificats originaris de la mateixa comarca. Aquesta dada es deu al fet que hem certificat un grup de persones en 2005 que s'havien inscrit i entrat en procés en 2004.

Quadre 6. Adults per local de residència.

Localitat	Inscrits		En procés		Certificats	
	<i>Nombre</i>	<i>%</i>	<i>Nombre</i>	<i>%</i>	<i>Nombre</i>	<i>%</i>
Faro*	51	10,9	64	18,0	80	32,1
Loulé	57	12,2	43	12,1	31	12,5
S.B. Alportel	43	9,2	33	9,3	15	6,0
Tavira	128	27,4	90	25,4	46	18,5
Silves	16	3,3	11	3,1	13	5,2
Albufeira*	124	26,5	69	19,4	31	12,5
Olhão*	23	4,9	29	8,2	25	10,0
Portimão*	14	3,0	9	2,5	7	2,8
Lagos*	2	0,4	0	0,0	1	0,4
V. R. S. António*	6	1,8	5	1,4	0	0,0
Altres	2		2		0	
	0,4		0,6		0,0	
TOTAL	466	100,0	355	100,0	249	100,0

* Comarques que estan fora de la nostra àrea d'intervenció territorial.

Una anàlisi creuada dels diferents quadres presentats ens permet concloure que, de mitjana el perfil de l'adult que més busca el nostre Centre de RVCC té les següents característiques: dona, entre els 30 i els 40, posseint el 6é any d'escolaritat i empleada.

⁸ Tret dels inscrits de Loulé que són un poc superiors als de Faro.

- Per a concloure,
- al llarg de 2005 van rebre formació complementària: 314 persones, 116 homes i 198 dones;
 - aquestes dades ens indiquen que, d'una banda, hem de continuar els processos d'itinerància perquè permeten la diversificació del públic i una cooperació més àmplia amb institucions i entitats. D'altra banda, i com hem dit, cal fer un esforç per a captar els menys afavorits (persones en situació d'atur, en risc de marginació, etc.), una vegada que vam pensar que el Centre és un instrument al servei del desenvolupament local.

MONITORATGE I AVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT

El monitoratge i l'avaluació de l'activitat de l'equip són fonamentals perquè ens han permès reflexionar sobre la intervenció i millorar la nostra prestació. Aquest apartat de la nostra activitat està basat en un sistema d'informació que ha estat creat per al projecte i que permet arregar i analitzar de forma sistemàtica les dades significatives sobre el treball realitzat.

Mensualment cada element de l'equip, en concret els professionals i els formadors, omplim una fitxa d'autoavaluació amb dos components: l'una quantitativa, que reflecteix el treball fet; i l'altra qualitativa, que informa dels avanços i les dificultats encontrades. Aquestes fitxes es comparteixen amb el coordinador i la directora del Centre, que es dediquen a una anàlisi integrada de tot el treball de l'equip i intenten fer punts de discussió de cara als objectius proposats i els assolits, i per què.

Partint de les dades arregades, el coordinador elabora regularment gràfics sobre l'execució dels objectius, cosa que permet a l'equip tenir una visió global de l'assumpte i un grau més elevat de consciència sobre el treball que és necessari perquè el Centre arribi a els objectius que es va proposar.

A més, l'equip es reuneix cada dilluns al matí per a avaluar el treball de la setmana anterior i planificar el treball de la setmana que comença. Aquestes reunions resulten essencials per a compartir la informació entre els elements de l'equip, per a la recerca de solucions per als problemes trobats, per a la realització de punts de situació i per a la planificació de les activitats del Centre.

Ens vam reunir també amb regularitat (cosa que no sempre resulta fàcil) amb els nostres socis institucionals, sobretot amb els qui tenim protocols d'itinerància, per a fer punts de situació relatius a tots els aspectes del procés: treball d'equip, divulgació, articulació amb altres intervencions locals, etc.

Concepció i producció d'instruments de suport a la intervenció

Des de l'inici de l'activitat del Centre, l'equip ha intentat concebre i avaluar diferents instruments per a donar suport el procés de RVCC.

500

Com sol ocórrer en tots els processos d'Investigació/Acció, l'equip ha sentit la necessitat de perfeccionar i adaptar alguns dels instruments ja utilitzats, tenint en compte els usuaris, els objectius proposats i els resultats dels anys anteriors. D'aquesta manera l'equip ha creat un dossier específic per a reunir tots els instruments utilitzats pels tècnics (professionals i formadors) al llarg del procés. Ens estem referint, per exemple, a instruments de mediació, que poden arribar des del suport a la descodificació del referencial de competències-clau per als adults fins a la promoció de dinàmiques de grup o a la producció de proves de competències. No obstant això, som conscients que aquest treball no està acabat i que hem de seguir intentant millorar, sempre que siga possible, els instruments i els procediments perquè puguem respondre als reptes que es presenten a la intervenció.

Suport a alumnes i investigadors

Des de la seua entrada en funcionament el nostre Centre és contactat regularment per alumnes de llicenciatures, màster o doctorat, sobretot de les àrees de formació social.

Per exemple, en l'any 2005 vam ser convidats per la Universitat de l'Algarve a fer una presentació del projecte als alumnes de 4rt curs de Sociologia. D'altra banda, estem donant suport a dos alumnes que estan fent el màster i altres dos del doctorat.

Com és evident, aquest tipus de treball és important per al nostre Centre, no només pel reconeixement públic que significa aquesta experiència, sinó perquè ens beneficiem d'una mirada externa sobre el treball que desenvolupem, cosa que pot ajudar-nos a millorar alguns aspectes de la intervenció.

Suport a altres centres

En 2005 vam donar suport regular a l'equip del Centre de RVCC de l'Escola Superior d'Educació de Faro (Universitat de l'Algarve) que es trobava en la fase de la seua formació. Vam ser diverses vegades contactats pels seus dirigents perquè els prestàrem aclariments sobre

els aspectes relacionats amb el funcionament dels centres. També vam acollir tot l'equip d'aquest Centre per a donar informació i formació sobre el procés de RVCC que estem portant a terme i els facilitem tots els elements disponibles i els instruments de mediació utilitzats per nosaltres al llarg del procés de RVCC, acompanyats per l'explicació sobre la seua utilitat i objectius.

En Vallecas*

Eduardo Cabornero Martínez

Madrid, com tota gran metròpoli, és una ciutat amb grans diferències, amb grans desnivells de tot tipus. Més que una ciutat, donades les vies de comunicació internes existents, podem dir que és una regió. Una regió amb una gran densitat de població.

Vallecas és un barri de Madrid. Està situat en el sud-est de la ciutat. És un barri treballador, un barri poblat, majoritàriament, per treballadores i treballadors. Des dels anys seixanta ha sigut una de les zones més reivindicatives, quant a drets de la classe treballadora de Madrid. **Actualment** continua sent receptor de persones que han hagut de migrar. Ara d'altres llocs del món. La majoria dels immigrants en el nostre barri procedeixen d'Equador i del Marroc

En l'urbanístic en el nostre barri, Vallecas, també hi ha grans diferències. Zones que urbanísticament a penes han canviat des del primer terç del segle XX i zones de recent, relativament, remodelació, finals dels setanta i principis dels vuitanta. En un *Estudi sobre les necessitats socials en el municipi de Madrid*, elaborat per encàrrec de l'Ajuntament de Madrid la pobresa, quantificada com els que disposen menys de 50.000 ptes al mes per *capita*, el Pont de Vallecas és un dels districtes amb pitjors resultats. Segons este informe a Madrid hi ha 4.000 vivendes sense aigua corrent, electricitat o neteja, en els que malviuen 10.000 persones. La majoria es troba en Usera, Centre i Pont de Vallecas, en el nostre districte es troben 2.000 d'estes vivendes que acullen a més de 5.000 persones. En el nostre districte es troben els pisos més xicotets de la ciutat, la mitjana del districte és de 69 metres quadrats.

Laboralment la població de Vallecas està formada per mà d'obra poc qualificada, sent la desocupació i el treball temporal majoritaris.

Extracte de l'estudi dels barris més desfavorits de Madrid

Barris	N Ú M . habitants	Desocupació %	Sense estudis %
Entrevias	37.267	20	37
Palomeras Sud-est	42.512	19	37
Municipi Madrid	3.010.492	14	14

(Dades de l'anuari estadístic de l'Ajuntament de Madrid – 2004)

* Traducció: Vicent Berenguer.

Vallecas, és un barri especialment castigat per la desocupació (més del 30% de la població activa). La major part de la població no té qualificació professional mitja o alta, és freqüent el “treball submergit” (sense contracte i per descomptat sense cotització): *empastres*; molt freqüent el treball de moltes dones netejant cases i cuidant xiquets d’altres zones de Madrid i inclús de Vallecas;... Treball en una àmplia proporció, com ja s’ha dit, poc qualificat.

Tradicionalment els sectors serveis (comerç), construcció (entre els homes) i industrial, han sigut majoritaris entre la població activa.

La població jove és especialment castigada per esta situació laboral:

Gràfica de proporcions de desocupació segons grups d’edat

<i>Grups d’edat</i>	<i>Percentatge</i>
16 a 19 anys	55’10%
20 a 24	42’50%
25 a 54	17’03
55 i més	10%

Socialment, Vallecas té una gran tradició de barri treballador que ha acollit gran nombre de persones immigrants en la seua història, especialment durant el segle XX. En els anys seixanta van conformar el nostre actual barri moltes persones provinents d’Andalusia, Extremadura i La Manxa, principalment. Van créixer autèntics barris com els de Palomas i Entrevías. La història d’aquells anys és un autèntic exemple de tolerància entre cultures i solidaritat davant de l’adversitat que sempre suposa tindre que emigrar i adaptar-se a un món nou. El nivell de renda del districte de Pont Vallecas és el més davall de la ciutat de Madrid, 8.203 euros per persona, dades de l’any 2000. (Dades de l’Institut d’Estadística de la Comunitat de Madrid)

Estudis del Ministeri de Foment, a nivell estatal, assenyalava a Palomas, com un dels barris vulnerables, *aquell on els veïns viuen al límit del que es pot suportar*. En l’informe s’adverteix de la *necessitat urgent d’ajuda per a esta zones i els seus habitants, candidats a caure en la marginalitat i els guetos*. Són abundants les famílies desestructurades, especialment afectades per problemes amb les drogues (alcohol; cocaïna; heroïna;...) i les situacions delictives que estes comporten. Actualment el barri està rebent moltes persones provinents majoritàriament del Marroc i Sud-amèrica. Quasi el 5% de la població de Vallecas

és immigrant procedent d'altres països, unes 11.000 persones, sense comptar a aquells que no estan registrats en el padró.

La mobilització social, la capacitat d'organització, encara amb pocs mitjans, i la solidaritat són, perquè, algunes de les peculiaritats positives de la nostra gent. Les, aproximadament, 240 mil persones que vivim en Vallecas fem del nostre barri quasi una ciutat, amb una densitat de població de 155 habitants per hectàrea. L'estar entre barri i ciutat fa que se no tinguen referents positius. En la resta de Madrid, els que desconeixen el barri, ho assimilen amb delinqüència i, en general, problemes.

La realitat social d'un barri, Vallecas, conegut, ens atrevim a dir que en tot Espanya, pel vindicatiu i solidari de les seues gents, treballadores en la seua majoria. Un barri orgullós del seu origen i de la seua actual realitat. Un barri que per mitjà de la lluita veïnal ha aconseguit condicions dignes de vivenda i d'infraestructura educativa. Però no tot està fet. El nostre barri continua tenint un dels pitjors índexs de desocupació, d'infravivenda i dels més baixos nivells d'estudis de Madrid.

En l'educatiu-acadèmic el nostre barri és molt deficitari. En el següent quadro, confeccionat amb dades de l'estadística de població de l'Ajuntament de Madrid en el seu anuari de 2004, arpleguem la població de 10 anys i més, classificada per nivell d'estudis acabats.

	No saben llegir ni escriure	Sense estudis	Ensenyança Primària	Ens\$. Secundària	FP primer grau o mig	FP segon grau o superior	Batxiller superior	Estudis universitaris
Madrid (ciutat)	42.160	252.751	418.513	522.440	85.396	106.255	392.653	549.818
Pont de Vallecas (total)	7.544	33.020	40.543	48.371	8.365	7.739	20.348	15.245
Entrevías	2.214	6.785	6.747	7.639	1.400	997	2.242	1.259
Palomeras Altas o SE	1.538	6.796	7.093	9.162	1.429	1.301	3.229	2.139

Quant al nivell d'estudis, actual i futur, és destacable que el 60% de l'alumnat d'ensenyances mitges de Vallecas suspèn, actualment, tres o més assignatures. El 32.1%, pràcticament un xiquet de cada tres, de l'alumnat que cursen primària en el districte es troben en el que s'ha donat a denominar fracàs escolar, fracàs de qui? D'estes dades podem deduir que durant anys la població adulta de la zona seguirà amb un

nivell d'estudis per davall de la titulació bàsica estatal. Pel que l'Educació de Persones Adultes haurà de ser potenciada en la zona, d'entrada per a compensar dèficits i com apareix en altres punts d'este projecte per a aconseguir les recomanacions mundials en educació per a fer-la permanent al llarg de la vida. L'actual taxa resultant de sumar la població analfabeta i sense estudis aconseguix el 40% en El Pozo i el 37% en Entrevies i Palomeras.

Resumint, Vallecas és peculiar, però no és un barri diferent d'altres barris de grans ciutats. Amb els seus aspectes positius i els seus problemes. Un barri orgullós i treballador. Orgullós del que ha aconseguit, especialment en la seua gent que barallant va aconseguir un barri digne.

L'educació de persones adultes

L'educació de persones adultes (EA) ha de ser una resposta a necessitats socials. En el nostre país són, desafortunadament, freqüents les persones que no han pogut accedir als estudis acadèmics bàsics, actualment el graduat d'educació secundària. Estes persones, entre les que lògicament es troben les que no saben llegir ni escriure, són les prioritàries per a rebre formació. La formació bàsica ha de ser la base de totes les actuacions d'EA. No ha d'acabar l'EA en les classes, la titulació, de graduat de secundària, al contrari, ha d'estendre's fins a l'accés als estudis universitaris. I ha de desenvolupar-se prioritàriament en centres específics d'EA. A més de la formació bàsica l'EA ha de desenvolupar activitats de formació tecnicoprofessional i d'ensenyances obertes, ensenyances culturals que faciliten el desenvolupament personal i social de la ciutadania.

Apostem per **la formació bàsica com a element igualitari**. És necessari que tota la població abast la formació bàsica, a Espanya, a Madrid, el Graduat en Educació Secundària. Ací ha de centrar-se el treball dia a dia, en primera línia. Prioritzant el treball amb els grups de població més desfavorits, evidentment els que no tenen el domini de la lectura, escriptura ni d'altres aspectes fonamentals, necessaris en el món actual, com és un domini bàsic dels mitjans informàtics. Immediatament després, la nostra prioritat s'estén als que no tenen el títol acadèmic bàsic.

La formació bàsica, i en general tota l'educació de persones adultes, necessita un impuls decidit de les administracions per a aconseguir l'objectiu apuntat, que tota la població tinga la titulació bàsica, i així complir un dels articles fonamentals de la Constitució Espanyola vigent.

Les tres branques que conformen l'Educació de Persones Adultes (formació bàsica; formació tecnicoprofessional i ensenyances obertes), estan arrellegades en els tres grans referents internacionals de l'EA: El 'Informe Delors'; La declaració final de la Conferència Internacional d'Educació de Persones Adultes (CONFINTEA) Va; I el Memoràndum Europeu per a li EA i fan possible que el concepte d'educació permanent o al llarg de la vida es desenvolupe. En les dos actuacions esmentades en estes línies, es dóna esta identitat i ens felicitem que amb el pas del temps la comunitat internacional i l'autonòmica, arrepleguen la idea del que entenem com a Educació de Persones Adultes.

Em pareix important treballar els conceptes d'EA partint de referents universals, més en estos temps en què els mitjans faciliten la comunicació entre les persones i el mestissatge en les nostres ciutats. Al temps hem d'apreciar estos referents per a treballar per que s'aconsegueixen a totes les persones del planeta, alhora que fem el que es puga perquè s'aconseguisquen en les nostres comunitats.

La Quinta Conferència Internacional sobre Educació de Persones Adultes, celebrada en 1997 i auspiciada per la UNESCO, planteja una idea d'EA que cal desenvolupar: *"Per educació de persones adultes s'entén el conjunt de processos d'aprenentatge, formal o no, gràcies al qual les persones l'entorn social de les quals considera adults desenvolupen les seues capacitats, enriqueixen els seus coneixements i milloren les seues competències tècniques o professionals o les reorienten a fi d'atendre les seues pròpies necessitats i les de la societat. L'educació de persones adultes comprén l'educació formal i la permanent, l'educació no formal i tota la gamma d'oportunitats d'educació informal i ocasional existents en una societat educativa multicultural, en la que es reconeixen els enfocaments teòrics i els basats en la pràctica"*

Objectiu núm. 4 del Memoràndum *"Millorar significativament les maneres en què s'entenen i es valoren la participació en l'aprenentatge i els seus resultats, sobretot en el que afecta l'aprenentatge no formal i informal"*

Els objectius i metodologies de l'EA han de ser específics, mai una simple projecció dels de l'educació per a xiquets i jóvens. Els perfils psicosocials de les persones adultes són propis, completament diferents dels dels jóvens, per tant els desenvolupaments pedagògics han de ser específics. A més la persona adulta part, siga el que siga el seu nivell acadèmic, amb uns sabers, amb un currículum vital i amb unes estratègies de funcionament, i per extensió d'aprenentatge, que han

de ser observats i potenciats en el procés educatiu. Els objectius facilitaràn els instruments bàsics per al normal desenvolupament d'una persona adulta en el món actual i en la nostra cultura. En els aspectes instrumentals s'aconseguiran els coneixements lingüístics i matemàtics bàsics. No perseguiran únicament aconseguir objectius pràctics, relacionats amb la vida diària sinó que a més pretendran satisfer la necessitat de saber i conèixer, que les persones adultes puguen tindre, en processos d'ensenyança oberts a l'estudi del món.

Les actuacions d'EA no descuidaran en cap cas que les/vos participants adultes/vos aconseguen un bon nivell acadèmic en els quatre grans camps de coneixement (comunicació; matemàtica; naturalesa; societat) que els faculte per a progressar en els seus estudis i treballs una vegada aconseguen el títol de graduat en secundària obligatòria.

L'educació de persones adultes té una sèrie de característiques pròpies:

Ha de tindre's en compte les característiques dels participants: Els grups d'edat que componen els grups; els seus recorreguts acadèmics-educatius; els seus objectius; Característiques psicossocials: La història social, els esdeveniments que han viscut; la seua pròpia història; el medi social o els mitjans socials en què han viscut; el seu interlocutòria concepte i autoestima; El desenvolupament cognitiu, atenent a la intel·ligència i al desenvolupament de les capacitats d'atenció, percepció, memòria, classificació, abstracció, llenguatge, habilitats i destreses adquirides; Les seues necessitats i aspectes motivacionals.

La metodologia ha de ser:

- a) Activa. L'alumnat intervindrà en el procés treballant a partir dels seus propis coneixements, atenent-se especialment als continguts procedimentals, sense descuidar els conceptuals i actitudinals. Els objectius i metodologies partiran dels coneixements i estratègies de l'alumnat i inclouran estratègies de comunicació i d'aprenentatge com l'ordenació d'idees; la capacitat de raonament, la capacitat d'anàlisi i el saber participar escoltant i exposant idees pròpies.
- b) Participativa. El treball en grup, l'exposició del treball realitzat i l'expressió de les valoracions pròpies seran claus en el procés de treball. Sempre es tindran com referents la tolerància i el respecte a les idees dels altres; el respecte i la defensa dels drets humans i el coneixement i posicionament crític en el món actual.
- c) Crítica. Partint dels coneixements previs, es contrastaran amb els de la resta dels components del grups i s'investigarà i estudiaran

diversos tipus de documents (premsa; textos científics i literaris; vídeos; programes de televisió;..), de manera que el coneixement inicial siga al finalitzar cada tema contrastat i ordenat.

Algunes claus pedagògiques i metodològiques:

- Partir dels coneixements, sabers, estratègies i destreses de la persona adulta que s'integra en un procés educatiu.
- Treballar amb el mètode científic com referent: analitzar críticament; ordenar; documentar-se i presentar conclusions.
- Coordinar activitats dels quatre camps.
- Organitzar el currículum de forma modular, de manera que puguin participar en els mòduls persones d'altres nivells i inclús de les tres ensenyances (bàsica; tecnicoprofessional; ensenyances obertes).
- Introduir optativitat sempre que siga possible.
- Incloure en el currículum moments comuns a tots els grups del centre durant el curs. Preferiblement un al trimestre, amb activitats orientades a temes d'interés ciutadà (Drets humans; dona; medi ambient; consum; economia; ...).

El procés d'avaluació ha de ser continu. És fonamental realitzar una bona avaluació inicial, atenant a les habilitats i coneixements amb què s'incorpora a l'EA la persona adulta. És important que igual que en la resta del procés educatiu la persona participant no siga un ens passiu, ha de conèixer i prendre part en el disseny avaluatiu des del primer moment. Avaluar no és sinònim d'examinar. En este sentit ha d'atendre's al progrés i a l'adquisició d'objectius. No es pot caure en el vici d'entrar en un procés de "examen continu". L'avaluació contínua és una altra cosa i ha d'atendre a totes les manifestacions que realitza la persona adulta en el seu procés educatiu. Han d'estar unificats els criteris d'avaluació en totes les ensenyances d'EA.

C.E.P.A. d'Entrevías

El Centre d'Educació de Persones Adultes (CEP) d'Entrevías és un centre de titularitat pública, forma part de la xarxa de la Comunitat de Madrid, de la que depén des de la creació d'esta administració. És un centre específic d'Educació de Persones Adultes, totes les seues ensenyances estan destinades a persones majors de díhuit anys, encara que pot haver-hi excepcions, visades des de la inspecció educativa,

perquè puguen accedir al centre menors d'esta edat. Té activitats de 9 a 21'30 h. El centre va començar el seu funcionament en el curs 1975-76. Dependent del Ministeri de Cultura fins a la creació de la Comunitat de Madrid. El centre es finança amb fons públics de la Conselleria d'Educació i Cultura, a través de partides pressupostàries assignades per la Direcció General de Promoció Educativa (Servei d'Educació de Persones Adultes). En el Projecte Educatiu de Centre, arpleguem els valors, principis i objectius que orienten les nostres activitats:

EL MODEL EDUCATIU

Valors

Entesa l'educació de jòvens i persones adultes com una labor de suport per al desenvolupament integral de totes les capacitats de les persones jòvens i adultes; considerem que la nostra tasca educativa ha de fomentar els valors següents:

1. El respecte als drets i llibertats de la persona.
2. L'actitud crítica per al desenvolupament de l'autoestima i de la participació activa, solidària i responsable en la vida social, cultural i laboral.
3. L'exercici de la creativitat, de la tolerància, del pluralisme i del sentit ètic de la vida dins dels principis democràtics de convivència.

Principis

1. Afavorir el desenvolupament harmònic i simultani de totes les facultats de la persona, cognitiu, afectiu, psicomotor i social, de manera que li permeten descobrir i valorar la seua pròpia identitat, capacitats i autoestima.
2. Fomentar les actituds positives, la pau la convivència, la cooperació la solidaritat, educand per a la igualtat i la no discriminació.
3. Afavorir el desenvolupament d'una actitud crítica davant de la vida contribuint així a crear una societat més justa.
4. Fomentar la participació, la col·laboració i l'exercici de la llibertat responsable.
5. Fomentar la interrelació entre centres, col·lectius i institucions de la zona per a desenvolupar els nostres valors educatius i principis pedagògics.
6. Fomentar la interrelació entre altres diferents zones i pobles afavorint la comprensió, la tolerància i l'amistat entre tots.
7. Fomentar la gratuïtat en l'ensenyança pel que fa a la instrucció bàsica.

Objectius generals

1. Facilitar el desenvolupament de les facultats físiques, socials, afectives i intel·lectuals per mitjà de l'adquisició de destreses, actituds i coneixements necessaris i adaptats als diferents grups.
2. Exercitar en les distintes activitats, les capacitats d'imaginació, observació, creació, reflexió, acció i participació com a part imprescindible del desenvolupament integral de les persones.
3. Adquirir hàbits intel·lectuals i tècniques de treball tant a nivell individual com grupal.
4. Desenvolupar mètodes, tècniques programes educatius i formes d'avaluació que ens permeten una atenció adequada a les peculiaritats de les persones d'este centre.
5. Conscientitzar sobre la responsabilitat en la conservació i protecció del nostre patrimoni ambiental i cultural.
6. Potenciar i organitzar activitats culturals que afavorisquen l'aprenentatge actiu i participatiu en contacte amb la realitat.
7. Fomentar la participació activa, crítica solidària i responsable de la comunitat educativa del centre en la planificació, organització i gestió, com a procés de millora i incorporació en la participació d'altres estaments socials.
8. Dissenyar i experimentar formes d'organització internes que rendibilitzen els recursos materials i humans existents per a millor atenció a les demandes.
9. Mantindre i millorar els canals de comunicació informació amb altres centres, associacions culturals i institucions de la zona, establint relacions de col·laboració i coordinació.
10. Afavorir la formació del personal del Centre, potenciant els projectes grupals i individuals que repercutisquen en la pràctica educativa.
11. Desenvolupar el procés d'ensenyança aprenentatge tenint com a punt de partida els coneixements i tècniques prèvies (aprenentatges informals) ja adquirits per l'alumnat.
12. Potenciar i valorar la intervenció de l'alumnat en el desenvolupament del procés d'ensenyança - aprenentatge.

Les activitats s'agrupen en les ensenyances següents: a) formació bàsica; b) formació tècnic- professional i c) formació per al desenvolupament personal i la participació social, la qual cosa cridem Ensenyances Obertes. Són estos els grans eixos en què s'entronquen totes les actuacions i activitats del centre.

- a) Formació Bàsica. Ordenada en 6 cursos, de 1r a 6t. Des d'alfabetització a l'obtenció del Graduat de Secundària. Els cursos estan agrupats en tres trams, cada dos cursos formen un tram: Tram 1 (1 i 2n curs); Tram 2 (3 i 4t curs) i Tram 3 (5 i 6t curs). També tenim classes d'immersió a la llengua castellana per a immigrants amb una altra llengua materna.
- b) Formació tecnicoprofessional. Este curs tenim dos tipus d'activitats en estes ensenyances:
- Tallers Operatius. Són activitats realitzades amb aportació del fons social europeu. Hi ha grups de Confecció Industrial i de Monitor/a Infantil de Menjador i Oci.
 - Accés als Cicles Formatius de Grau Superior.
- c) Ensenyances per al Desenvolupament Personal i la Participació. També les denominem Ensenyances Obertes, perquè en elles pot participar qualsevol persones, independentment del seu nivell acadèmic. Són nombroses les activitats d'estes ensenyances, agrupades en activitats d'educació física, de creativitat i artesanía, anglés i informàtica.

En el nostre currículum i en la concreció per trams i ensenyances cuidem que arribe a tots els grups del centre, des de tram 1, fins a l'accés als graus de cicle superior, la introducció i el domini bàsic de les noves tecnologies informàtiques. Este camp, d'implantació recent en la nostra societat, és un dels aspectes més discriminatoris d'integració, per a qui no ho domina. Tots els grups tenen horari i pràctiques en este informàtica. Tot l'alumnat obté certificació al concloure l'activitat realitzada.

A més de les activitats anteriors donem molta importància a les Activitats Generals del Centre. Són activitats en què participen tots els grups. Cada trimestre hi ha, almenys, una d'estes activitats. En este curs es dediquen a commemorar l'aniversari de la Declaració dels Drets Humans, posant especial atenció als drets de les persones que han d'emigrar; Una Setmana Cultural en el segon trimestre dedicada al 30 Aniversari de Centre i en el tercer trimestre amb el Dia Internacional del Medi Ambient.

Ens enriqueix realitzar intercanvis amb altres centres d'educació de persones adultes, de Madrid i d'altres comunitats d'Espanya. Procurem fer dos d'estos intercanvis per curs. També realitzem altres activitats, com el Dia del Llibre, coordinats amb altres entitats de Vallecas;

d'atenció a la diversitat; El 8 de Març, Dia de les Dones Treballadores; ...Estes activitats formen part del calendari del curs i han de ser tingudes en compte a l'hora de programar les activitats dels diversos grups.

El nostre Projecte Educatiu de Centre (PEC) és el disseny de plasmar la resposta educativa que des de l'educació de persones adultes (EA) es dóna a les necessitats de les persones que vivim en la nostra barriada, Entrevías, i fer-la extensiva primer a altres zones d'influència directa, les més pròximes geogràficament al centre i també a la resta del nostre barri, Vallecas, i la nostra ciutat, Madrid. Creiem que és important que els documents siguin referents del que realitza i del per realitzar.

La participació és l'eix del projecte de centre i procurem que els siga de totes les nostres actuacions. Totes les persones integrades en el centre podem participar en mesura de les nostres possibilitats, sent el respecte entre tots altre dels eixos del nostre funcionament. Per a participar ens servim dels òrgans següents:

Consell de Centre. És el que aprova i supervisa el funcionament del centre. Ho formen quatre persones triades per l'alumnat, quatre pel professorat, una del personal no docent, una representant de l'ajuntament, la secretària (esta amb veu però sense vot), el cap d'estudis i el director del centre. Tots els cursos es renova el consell parcialment, en els membres elegibles. Hi ha dos comissions, la Cultural i l'Econòmica, que la formen les persones del consell però que estan obertes a qualsevol que estiga interessat a participar en elles.

Junta de Delegades delegats. Cada grup del centre tria un delegat/da i un subdelegat/a en el mes d'octubre. La Junta es reuneix mensualment i porten les propostes dels seus grups. També participen amb veu però sense vot els representants del Consell de Centre.

Claustre de Professorat. El professorat es reuneix en claustre almenys una vegada al trimestre. Al seu torn es coordina en ensenyances, trams, departaments i professorat que estan en un mateix grup.

Comissió de Coordinació Pedagògica. Participen les coordinadores de tram i les caps/és de departament. Es reuneix mensualment.

En el centre treballem 27 persones, 22 professores/és i 6 de personal no docent, auxiliars de neteja, de control i d'administració.

Procurem que el nostre projecte siga integrador. Que procure i aconseguisca que els que en ell participen aconseguisquen integrar-se, d'una forma crítica, en la nostra societat. Que en el nostre projecte tinga cabuda qualsevol persona adulta, independentment de la seua edat, del seu origen geogràfic o social. És important la labor coordinada que

portem amb organismes i institucions de la zona, com el Centre de Serveis Socials, molt pròxim al centre, que ens deriva a persones que d'una altra manera no accedirien al centre; Participem en el Consell de Salut d'Entrevías-pou; Mantenim coordinació amb les agents interculturals i d'igualtat de la junta municipal; ...

Per a finalitzar citarem un informe, recentment editat per l'OCDE, té per títol 'Més enllà de la retòrica: polítiques i pràctiques de l'educació d'adults'. El títol d'este informe ens agrada. Nosaltres, els que dediquem part del nostre temps a conuiu, aprendre i participar en la vida del nostre barri apostem decididament per estar en eixa línia que va més enllà d'eixa retòrica, portant a la pràctica una acció política decidida, valent-nos de l'educació com a instrument per a aconseguir la igualtat social de totes les persones.

Pretenem que el nostre projecte d'actuació, concretat en el document PEC, siga **un projecte integrador**, que de resposta a la realitat social i mitigue els dèficits esmentats anteriorment.

Conclourem amb cites de l'alumnat del centre. Com va dir en una activitat general de centre, José, alumne del tram I, una persona implicada en la història del barri que ha participat des dels anys cinquanta en la lluita per viure en un barri digne: -*"este centre és un dels principals del barri, és dels primers que van fer, té una gran quantitat d'activitats, haurien d'existir almenys dos, en el barri"*

- *"Estos centres són importants, hi ha moltes persones sense tindre els estudis fonamentals, els més baixos, per a este tipus de persones és molt important, tenen més funcions que la d'obtindre el graduat, fins per al propi treball dona altres opcions, una eixida més"* (paraules d'una alumna de Taller Operatiu de Confecció).
- *"Este centre té molt àmplies activitats, que m'han enriquit com a persona, he après molt he estat amb persones de 70 anys fins a 20 anys i m'ha servit molt"* *"El centre funciona millor com més participació hi haja"* (Paloma alumna d'EEAA i que pas per tram II i III tenint el graduat en secundària).
- *"Este centre és el nostre perquè ho paguem amb els impostos"* (Alumna de tram 2")
- *"Hi ha classes que estan plenes. Cal millorar el que existix, tindre professorat de suport..."* (alumne 6t demà)

Als que participem en el nostre centre ens pareix que el nostre és **'un projecte viu i integrador'**. I volem que ho continue sent.

Associació Cultural Gandalf

L'Associació Cultural Gandalf és una associació educativa-cultural d'iniciativa social sense ànim de lucre; iniciativa social perquè partim de les necessitats de l'entorn, rebem i fem, creguem.

Ens trobem en la part nord-est de Vallecas, a què alguns jòvens descriuen de la manera següent: *“El meu barri és un lloc amb edificis que aconsegueixen les 13 plantes. Té diversos parcs distribuïts per ell. El denominat Parc del Bou, és en el que els xiquets i no tan xiquets, passen les vesprades cada dia. Més allunyat es troba el parc que jo cride sense nom, ja que cada u el flama d'una manera distinta. Este parc és allargat i té moltes muntanyes artificials poblant-ho. El seu major atractiu són dos llacs amb una aigua bruta i contaminada, algunes pistes esportives i una carril per a bicis. Els altres elements són els típics de la ciutat, establiments com a bars, botigues o supermercats”* (David Sierra).

- *“Vallekas és un barri conflictiu, segons molta gent i la veritat és que en part tenen raó, però hi ha molta gent magnífica amb què xerrar i passar un bon estona. És un bonic lloc per a viure, ja que a banda de la gent tenen moltes zones verdes, com el Parc Lineal i el Parc del Bou. Per a la diversió i la festa també tens molts pubs a què pots anar amb els teus amics, tant per a jòvens com per a no tan jòvens”* (Noelia Tosca)

Comencem el nostre camí en 1985 quan un grup de persones involucrades en l'educació van detectar la necessitat crear un espai per a aquells jòvens majors de 16 anys que van finalitzar la seua etapa escolar sense obtindre un títol bàsic. Treballar amb esta població va ser el resultat d'una necessitat social, com a grup social era i és un dels més desatesos i vam creure que havien de tindre prioritat a l'hora d'atendre una necessitat latent en el barri. Al llarg d'estos vint anys vam ser aconseguint espais per a dur a terme les activitats, ampliem la nostra oferta a població adulta i infantil, autòctona o d'altres països amb una finalitat comuna: crear espais educatius, preventius i de desenvolupament comunitari. Ja l'any 2000 aconseguim un local llogat a l'Institut de la Vivenda de Madrid (IVIMA) assentant-nos així de manera estable.

Treballem en Educació Formal i No Formal buscant dissenys formatius que permeten el treball conjunt de persones que accedeixen a l'educació des de qualsevol àmbit, permetent una reflexió sobre l'Educació Informal a què considerem fonamental en el conjunt de l'educació de qualsevol persona.

Actualment, col·laborem al voltant de vint persones, totes elles voluntàries. Hi ha dos persones alliberades que es dediquen a les labors de gestió i coordinació. Els nostres fons de finançament són subvencions per al desenvolupament de projectes.

OBJECTIUS

L'Associació Cultural Gandalf, entén l'Educació com a instrument de conscienciació, socialització i lluita contra les alienacions personals i socials i per a això treballem a través dels següents objectius:

- Dotar els participants de les tècniques instrumentals bàsiques
- Elevar el nivell cultural del barri.
- Promoure estratègies d'aprenentatge.
- Incidir de manera positiva en situacions de risc social.
- Potenciar la comunicació com a instrument de progrés.
- Desenvolupar actituds d'aprenentatge davant de la vida.
- Crear en els participants una actitud crítica i analítica de la seua situació i el seu entorn (familiar, laboral, social,...).
- Motivar i promoure la continuïtat dels participants a una major formació en tots els sentits, no sols en l'acadèmic.

PROGRAMES I ACTIVITATS

Els nostres objectius educatius ens porten prioritzar el treball amb col·lectius de persones desfavorides socialment i culturalment. Per a això desenvolupem els següents programes i activitats:

Graduat en Secundària

Dirigit a jòvens de 18 anys. Participen menors però se'ls explica que no poden obtindre el títol a final de curs. Solen ser jòvens amb dificultats socials de diversa índole. Són solidaris, consumistes, alegres, inconstants..., marginats educativament pel sistema educatiu i, podem dir que, per la societat actual. En fi com qualsevol jove europeu.

En l'associació, actualment, es preparen per a examinar-se en un centre d'educació de persones adultes a final de curs. Les classes són de dos hores diàries a partir de les 18 h., de dilluns a divendres. Cada dia treballem amb una assignatura. Els monitors som voluntaris. Les dos coordinadores de la nostra associació també porten assignatures. La majoria tenim a veure amb el món de l'educació, però també hi ha treballadors d'UNICEF, de línies aèries,...

Esta activitat és la que va donar origen a l'associació.

Alfabetització i Espanyol

Dirigit a persones d'altres països de 16 anys en avant, que necessiten instruments per a desembolicar-se en societat en situació d'igualtat. En esta activitat ens trobem amb persones amb experiències

i coneixements molt diversos. Algunes necessiten adquirir estratègies per a enfrontar-se a nous aprenentatges, altres aprofundir en majors coneixements i altres prendre consciència de la seua situació actual. Els objectius d'esta activitat són: formació lingüística, formació vivencial (promoció de sabers i valors propis) i formació cultural.

Taller d'Informàtica

Dirigit a persones de 16 anys en avant amb poca qualificació, prioritàriament, i com a mitjà d'aplicació en el mercat laboral. Funcionen quatre grups i dos nivells, d'ells dos exclusius per a dones. Els objectius d'esta activitat són: Preparar per a un treball cada vegada més versàtil, capaç de respondre a les canviants necessitats, per mitjà de les destreses bàsiques necessàries (Educació per a l'ocupació). Entendre la realitat que a cada persona li toca viure i entendre's a si mateixa, canviar a l'aprenentatge de com viure en una societat tecnificada. (Educació per a la vida). Desenvolupar l'anàlisi crítica de tal manera que siguem capaços d'entendre conceptes i desenvolupar-nos per a: afavorir la creativitat, les habilitats físiques i socials, i en particular les destreses comunicatives i organitzatives. (Educació per a l'autodesenrotllament).

Taller d'Anglés

Dirigit a persones de 16 anys en avant, que volen conèixer i gaudir un altre idioma diferent del matern i que ho necessiten o motius laborals o d'estudis. Per tant l'activitat no és aprendre esta llengua, també coneixement del país on es parla: costums, valors...

Altres activitats

Tenim altres activitats per a xiquetes/vos i jòvens: Suport Socioeducatiu; Ludoteca i Taller de Música. A més realitzem activitats globals de l'associació que tracten d'incidir en la formació integral i en valors, afavorint les habilitats comunicatives, la participació i el coneixement personal. Participen en elles qualsevol persona de l'associació o inclús del barri. Les activitats són:

- Revista de l'associació "Gaeli"
- Full informatiu mensual
- Setmana del Llibre
- Festa final de curs
- Eixides
- Acampades

- Xerrades
- Biblioteca
- Sala de consulta Internet

LA NOSTRA ORGANITZACIÓ

La participació de totes i tots en la gestió de l'associació és una constant que sempre tenim present ja que, la plena participació social de les persones que demanden el dret a l'educació és un dels motius per què es va crear l'associació. Per a això hi ha diversos canals de participació:

Assemblea General: A ella acudixen tots els socis de l'associació. És l'òrgan que marca les línies generals de funcionament i actuació. En ella s'informa del balanç de comptes, s'avalua la marxa de l'associació i els problemes existents i cada grup informa del desenvolupament de les activitats que duen a terme. Es convoquen a principi i final de curs, o quan és necessari.

Comissió Gestora: Té com a fi definir les línies a seguir en l'associació i assessorar quan es posen en funcionament noves activitats. Està formada per sis persones, dos d'elles de l'equip de coordinació i està oberta a qualsevol persona que vullga assistir.

Equip de Coordinació: és l'òrgan encarregat de concretar les línies de treball, planificar noves activitats i coordinar tots les accions dins de l'associació i resoldre les possibles qüestions que vagen sorgint. Com ja s'ha citat ho componen dos persones.

FORMACIÓ DE FORMADORES I FORMADORS

Partint dels nostres objectius entenem que les pedagogies han d'estar en constant renovació per a donar resposta als grups humans atesos, per la qual cosa desenvolupem cursos específics per als educadors i educadores que participen en alguna activitat. Partim sempre de les demandes detectades i sempre per a aprofundir en aspectes que milloren la nostra pràctica en l'aula o fora d'ella i revertisca en una ensenyança integral i de qualitat.

ELABORACIÓ I DISSENY DE MATERIALS DIDÀCTICS

El nostre procés educatiu i d'aprenentatge ens porta a desenvolupar una sèrie de materials d'elaboració pròpia, que tenen com a finalitat donar resposta a:

- Les realitats i necessitats dels processos d'aprenentatge de les persones que participen en qualsevol activitat.

- Al perfil heterogeni dels distints grup.
- Interés per difondre els materials elaborats, ja que poden ser un estímul i ajuda per a altres col·lectius.

COORDINACIÓ AMB D'ALTRES ENTITATS

Des dels nostres orígens fins a l'actualitat treballem coordinats amb diferents entitats que treballen en Educació i les actuacions del qual es desenvolupen en el barri, en la Comunitat i àmbit nacional.

FAEA: Membre de FAEA (Federació d'Associacions d'Educació de Persones Adultes) d'àmbit nacional.

Coordinació i intercanvi d'experiències a través de la xarxa de 54 associacions que formen la participació en assemblees ordinàries i reunions, participació en jornades, escoles d'estiu, seminaris, grups de treball. Actualment una persona de la nostra associació ostenta la secretaria d'esta federació.

FEPAM: Membre de FEPAM (Federació d'Associacions d'Educació de Persones Adultes de Madrid). Participació i coordinació a través de reunions, participació en jornades de debat i en escoles de tardor.

Conselleria d'Educació de la Comunitat de Madrid: a través de convocatòria pública de subvencions ens finança diversos programes educatius, i realitza un control i seguiment dels mateixos.

Participació en Escoles d'estiu.

Ajuntament de Madrid: A través de convocatòria pública de subvencions ens finança diversos programes educatius formatius i realitza control i seguiment dels mateixos.

Servicis Socials: En coordinació amb els educadors de família i treballadors socials, portem conjuntament el seguiment de xavals que per diversos motius no tenen una situació familiar favorable.

CREPA (Centre Regional d'Educació de Persones Adultes, de la Conselleria d'Educació de la Comunitat de Madrid): Participació a través de la revista Notes en l'elaboració d'articles relacionats

amb l'educació. Participació en l'Escola d'Estiu duta a terme per esta entitat.

Col·legis i instituts: Per mitjà de coordinació el Servei d'Orientació de Col·legis i Instituts s'informa els jòvens del barri de les activitats que duem a terme en l'associació i dels servicis que els poden interessar.

Altres associacions: Altres associacions del barri o pròximes a ell ens deriven jòvens perquè participen en alguna de les activitats que

duem a terme i que l'entitat no té. És el cas d'IROKO (associació de formació laboral en fusteria), Programa de Vida independent (Associació per a ajuda a població jove immigrant), CEPAIN (Consorti d'entitats per a l'acció integral amb immigrants), QUASI (Centre d'Atenció Social a l'Immigrant).

Participem assíduament en projectes internacionals. Creiem que ens aporta coneixements i formes de treballar molt útils per a nosaltres. Ací apareixen algunes d'estes actuacions i participacions:

- **Educació ambiental: reflexió local per al canvi global. Sòcrates 1996**
- **CONFINTEA. Hamburg 1997.**
- **Jóvens adults avaluen i proposen. Grundtvig. 2001**
- EDE, Educació Econòmica. Grundtvig 1. 2002
- Construint una xarxa europea per a tractar l'exclusió social. G4. 2005

Per a concloure indicar que este treball és fruit i pretén ser reflex de l'aportació de molta gent durant molt de temps, per la qual cosa són freqüents en el que redacta paràgrafs arrellegats en altres publicacions dels dos col·lectius en què desenvolupament la meua aportació a l'educació de persones adultes: l'Associació Cultural Gandalf i el CEP d'Entrevías.

L'Escola d'Adults de Salt: trenta anys al servei del poble*

Sebas Parra, Director de l'escola d'Adults de Salt i professor associat dels Estudis d'Educació Social de la UDG

521

1. Un lloc en el món

La nostra experiència té un nom propi: Salt, un municipi limítrof amb la ciutat, i capital de la província, Girona¹, amb una extensió de 6'4 km² i una història documentada de més de mil anys.

L'evolució demogràfica del municipi al llarg del s. XX ha tingut una relació directa amb els canvis de la conjuntura econòmica². Salt mostra, sobretot a partir dels anys cinquanta, el comportament típic dels nuclis industrials catalans receptors d'immigració. Des de l'any 1900 fins al 2000, la seua població s'ha multiplicat per vuit i, comparat amb els altres municipis de més de 20.000 habitants de les comarques gironines, Salt és el que experimentà un increment més accentuat.

La forta intensitat del fenomen immigratori ha estat, per tant, l'element que més ha incidit en l'evolució demogràfica de Salt. Tant és així que, en finalitzar el segle passat, només una tercera part de la població havia nascut al municipi. Concretament en vint anys (1960-1980) la població quasi es triplica a causa de les migracions interiors. Aquesta població immigrada prové, fonamentalment, d'Andalusia, Extremadura, Castella-Lleó i Castella-La Manxa. Sis províncies espanyoles (Màlaga, Jaén, Badajoz, Granada, Còrdova i Sevilla) són l'origen dels gairebé 1.700 immigrants residents a Salt. Però, a partir de 1985, aquesta forta expansió demogràfica es començà a frenar i s'inicià un procés de creixement més lent.

Durant els últims anys del segle passat podem parlar pràcticament d'un creixement zero de la població de Salt acompanyat d'una forta caiguda de la natalitat, situació que canvia radicalment amb el nou mil·lenni, fruit de les noves migracions internacionals. El procés, moderat durant l'última dècada del s. XX, de substitució de la immigració de la resta d'Espanya per la procedent de països extracomunitaris, d'Àfrica especialment, s'accelera amb aquest segle d'una manera extraordinària com podem observar en el Quadre 1.

* Traducció: M.T. Reus i E. Marco.

¹ Els seus nuclis urbans estan adossats.

² Ja en la segona meitat del s. XIX, amb la instal·lació de tres grans indústries del sector tèxtil, es produeixen importants migracions, en aquest cas procedents de municipis i comarques properes.

Quadre 1. Evolució de la població de salt segons l'origen (2000-2005)

	1/1/00	1/1/01	Variació 2000- 01	1/1/02	Variació 2001- 02	1/1/03	Variació 2002- 03	1/1/04	Variació 2003- 04	1/1/05	Variació 2004- 05	Variació 2000- 05
<i>Població total</i>	22063	22573	510	23500	927	24820	1320	26627	1807	28947	2320	6884.
<i>Població amb nacionalitat espanyola</i>	21359	21318	-41	21281	-37	21064	-217	20400	-664	19384	-1016	-1975.
<i>Població d'origen estranger</i>	704	1255	551	2219	964	3756	1537	6227	2471	9563	3336	8859.
<i>% pob. origen estranger sobre població total</i>	3,2	5,6	2,4	9,4	3,9	15,1	5,7	23,4	8,3	33,0	9,7	29,8

Observem que mentre la població amb nacionalitat espanyola disminueix quasi un 10% per efecte del creixement vegetatiu negatiu i pel canvi de residència a d'altres municipis, fins i tot per la tornada a les comunitats espanyoles d'origen, (passa de 21.359 persones a l'inici de l'any 2000 a 19.384 al novembre de 2005) la població d'origen estranger es multiplica per 12'5 (i passa de 704 persones en el 2000 a 9.653 en el 2005) i ja supera el 33% del total.

En el següent quadre, Quadre 2, podem observar l'evolució i la procedència de les persones estrangeres amb residència a Salt.

Quadre 2. Evolució (2000-2005) i procedència de la població de salt d'origen estranger

Lloc de naixença	1/1/2000		1/1/2001		1/1/2002		1/1/2003		1/1/2004		1/1/2005	
	Nombr. hab.	% sobre total d'estrangers	Nombr. hab.	% id	Nombr. hab.	% id	Nombr. hab.	% id	Nombr. hab.	% id	Nombr. hab.	% id
<i>Europa</i>	57	8,1	68	5,4	111	5,0	218	5,8	401	6,4	630 ³⁰	6,6
<i>Àfrica</i>	600	85,2	1098	87,5	1893	85,3	2960	78,8	4736	76,1	7220	75,5
<i>El Marroc</i>	337	47,9	573	45,7	1007	45,4	1685	44,9	2759	44,3	4093	42,8
<i>Gàmbia</i>	225	32,0	441	35,1	707	31,9	928	24,7	1235	19,8	1576	16,5
<i>Resta d'Àfrica</i>	38	5,4	84	6,7	179	8,1	347	9,2	742	11,9	1551	16,2
<i>Amèrica Llatina</i>	33	4,7	65	5,2	164	7,4	515	13,7	959	15,4	1457 ³⁰	15,2
<i>Àsia</i>	9	1,3	18	1,4	30	1,4	42	1,1	112	1,8	246	2,6
<i>Resta</i>	5	0,7	6	0,5	21	0,9	21	0,6	19	0,3	10	0,1
TOTAL	704	3,1	1255	5,6	2219	9,4	3756	15,1	6227	23,4	9563	33,0
	37 nacionalitats		47 nacionalitats		54 nacionalitats		65 nacionalitats		69 nacionalitats		77 nacionalitats	

(1) Principalment d'origen romanès (206), ucraïnès (87) i rus (61)

(2) Principalment d'origen hondureny (577), equatorià (230) i colombià (198)

El següent quadre, Quadre 3, mostra l'origen de la població de Salt en el moment de redactar aquestes pàgines:

Quadre 3. Població de Salt (1-11-05) segons l'origen

Origen	Població	% sobre el total	
Espanya	19.384	66'96.	
Europa, UE i Europa de l'Est	630	2'18.	33'04.
Àfrica, Magrib	4.188	14'47.	
Resta d'Àfrica	3.032	10'47.	
Amèrica Llatina	1.457	5'03.	
Àsia	246	0'85.	
Altres	10	0'03.	
TOTAL	28.947	100.	

Si als dèficits històrics i crònics de Salt pel que fa a equipaments i serveis públics sumem els produïts per aquest augment extraordinari, en quantitat, en qualitat-perfil i en velocitat, de població procedent de l'estranger entendrem, a l'últim, la greu situació actual. Aquesta és una situació que les administracions tracten de solucionar amb pegats, cosa que no impedeix que fermenten situacions les conseqüències de les quals, ara pràcticament ocultes, segurament es faran visibles quan ja siga molt més difícil, o gairebé impossible, d'abordar i corregir.

Quan parlem d'una situació greu ens referim a la degradació, o fins i tot a la manca, d'uns serveis públics que no s'adeqüen a l'augment de població registrat i a la seua diversitat, ens referim a les precàries condicions materials de vida de determinats sectors de la població, ens referim a les habituals i generalitzades situacions socials mancades d'equitat, ens referim a una evident escassetesa de recursos en aquells àmbits fonamentals per a l'exercici dels drets de les persones (educació, sanitat, serveis socials, cultura, entreteniment, etc.), ens referim a l'escandalosa manca de recursos de tot tipus i de dispositius i models d'intervenció per a l'acollida i la formació inicial, l'acompanyament solidari i respectuós amb la nova diversitat, la gestió dels conflictes generats per un nou entorn social multicultural, multiètnic, multireligiós, multilingüístic,... i la seua incorporació a un projecte societatari de caràcter intercultural. Tot això en el marc de les lleis d'estrangeria i polítiques essencialment repressives, les quals neguen drets tan elementals en un sistema democràtic com el de la participació en els assumptes públics mitjançant el vot, un mercat de treball precari, un incipient estat del

benestar en procés de desmantellament, una campanya mediàtica i institucional de creació d'alarma social respecte al fenomen migratori que ja ha assolit situar l'emigració en el primer lloc d'entre els «problemes» dels espanyols i les espanyoles, dels catalans i les catalanes, etc.

En un lloc del món com aquest hem après ensenyant quasi tot el que sabem...

2. Targeta de presentació

L'Escola d'Adults de Salt és un centre públic que celebra aquest curs, 2005-06, el seu 30é aniversari. La seua història conté el bagatge acumulat fruit de quatre experiències cardinals íntimament relacionades amb l'Escola, que l'han alimentada i orientada, en les quals hem tingut l'oportunitat de col·laborar des dels seus inicis: l'Escola d'adults Samba Kubally de Santa Coloma de Farners³, l'Associació GRAMC⁴, l'activitat docent en els Estudis d'Educació Social de la Universitat de Girona⁵, UDG, i la Universitat Popular Alternativa⁶, UPA, de Girona.

³ Primera experiència emblemàtica gironina pel que fa a l'acollida i a la formació de treballadors estrangers, creada l'any 1988 amb la col·laboració de l'Escola d'adults de Salt

⁴ *Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers*, Grups d'Investigació i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers. Associació nascuda de les lluites protagonitzades per l'Escola Samba Kubally que avui integra una dotzena d'assemblees locals i centenars de participants.

⁵ Vam tenir l'oportunitat d'elaborar el pla d'estudis de l'assignatura Educació Permanent, troncal de la Diplomatura d'Educació Social i d'impartir la docència des de la primera promoció, curs 1993-94, fins a avui, a més de la tutoria de l'alumnat que ha anat realitzant el Pràcticum dels Estudis a Nicaragua en una experiència bastant insòlita per la continuïtat en el temps, el nombre de participants i altres aspectes, i enormement rica en ensenyaments, que ha implicat a més de 130 alumnes al llarg de més d'una dècada.

⁶ Una breu, desembre del 2001 a juny del 2003, i extraordinàriament rica experiència orientada per aquests principis:

1 La UPA és una construcció col·lectiva de persones i entitats compromeses amb l'educació i el canvi social que, esperançada, naix alimentada per la convicció que un altre món és possible.

2 És una institució sense ànim de lucre, autònoma i independent de qualsevol poder polític i econòmic, creada per a desenvolupar programes educatius i d'altres accions que ens facen avançar en el coneixement crític de la societat i en la creació d'un pensament polític, econòmic, social i cultural alternatiu i transformador.

3 Es fonamenta en principis de cooperació mútua. Tots podem ensenyar, tots podem aprendre, tots podem compartir els nostres coneixements. Aquell que un dia es troba en posició de transmissor de coneixements pot estar la setmana següent en posició de receptor d'un saber que necessita. De fet, l'entitat hauria de tendir progressivament a la condició d'espai de cooperació autogestionat del coneixement alternatiu.

4 Els/les participants en la formació assisteixen a les activitats programades per la seua voluntat de millorar coneixements i experiències, sense aspirar a rebre diplomes, títols, certificats o constàncies de qualsevol tipus.

I, sempre en l'horitzó, els ensenyaments rebuts d'Amèrica Llatina, des de l'herència política i pedagògica de Paulo Freire fins a la Croada Nacional d'Alfabetització nicaragüenca i la posterior cooperació amb l'Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador, AEPCFA, presidida per Orlando Pineda, i moltíssimes activitats menors que, per exemple, culminen en la nostra modesta col·laboració amb l'Institut Paulo Freire, IPF, d'Espanya i el Nucli P. Freire de la Facultat d'Educació i Psicologia, FEP, de la UDG. Amb tot açò volem dir que la nostra pràctica educativa, localitzada a l'Escola d'Adults de Salt, s'ha nodrit d'experiències molt diverses, situades generalment en l'àmbit dels models socials o comunitaris de l'educació de persones adultes.

El nostre Projecte Educatiu de Centre, PEC, inaugurat experimentalment en el curs 1999-2000 volia commemorar la celebració del nostre 25é aniversari en el curs 2000-01, i abandonar definitivament el model escolar o escolaritzat i transitar cap a un model social que donara respostes a les grans finalitats d'una nova Educació de Persones Adultes d'acord amb les directives europees i els reptes del nou mil·lenni. Un model que hauria d'ajudar les persones, totes les persones, i els grups d'aquesta manera:

- Per a acollir solidàriament la nova immigració.
- Per a estendre l'alfabetització digital i l'ús de noves tecnologies.

5 Els/les participants rebutgem la mercantilització del saber. En principi, no es pagarà ni es cobrarà per a participar en una activitat de la UPA. Si en algun moment la UPA és subvencionada amb diners públics, no acceptarà mai a canvi cap condició contrària a aquests principis.

6 Sempre que siga adequat, les persones afectades seran convidades a participar en l'organització de cada activitat, principalment de les de més durada.

7 Des del punt de vista pedagògic, les activitats hauran de ser participatives i inclouran sempre diàlegs o col·loquis i tendiran a organitzar activitats pràctiques o accions externes. Tractarem d'evitar les classes magistrals, les simples conferències, el dictat de classes que, sempre, les entendrem com un recurs més que fomenta l'intercanvi informatiu, el diàleg pedagògic, la investigació bibliogràfica, l'elaboració col·lectiva de dossiers, el debat en grup, l'elaboració d'informes finals i publicacions sobre alguns temes i altres mètodes actius que haurien de ser els predominants.

8 Quant a les activitats i continguts, l'entitat ha de tractar, sobre la base dels interessos de la classe treballadora i de les persones excloses per motius d'ètnia, gènere, edat, etc., d'omplir els buits que deixa el sistema formal d'educació i de donar tractament a qüestions d'actualitat que no són incloses en els programes dels centres regulars. Sempre des d'un punt de vista crític i alternatiu i tractant d'estimular les pràctiques i les accions transformadores.

9 Aquests principis s'aplicaran d'una manera experimental i flexible, adequant-los a les circumstàncies. L'entitat l'hem de considerar com un laboratori de mètodes d'educació informal d'adults i com un espai de reivindicació de la socialització del saber sense cap tipus d'exclusió ni d'interès econòmic.

- Per a enfrontar-se a la incertesa.
- Per a desenvolupar els mecanismes d'autodefensa personal davant els aspectes actuals de dominació i exclusió.
- Per a defensar i desenvolupar la identitat personal i col·lectiva (reflexiva, crítica i solidària) davant la manufactura de l'idiota solitari postmodern fruit del pensament únic.
- Per a millorar la capacitat de comunicació i el treball cooperatiu
- Per a educar l'esperança i treballar en la creació de la cultura de la solidaritat.
- Per a reconèixer el valor de l'afecte.
- Per a aprendre a viure junts, a saber, a fer i a ser.
- Para ser un instrument de realimentació positiva de tots els processos de transformació que vivim.
- Per a servir de suport als marginats del sistema educatiu i del sistema productiu.
- Per a assegurar les noves qualificacions professionals demandades pel sistema productiu i actualitzar de nou les antigues.
- Per a servir d'instrument per a la reactivació o reconversió dels moviments socials, grups de base, col·lectius, sindicats, partits polítics,...
- Per a fer de palanca que desmunte les rigideses, la jerarquització i el formalisme de les relacions socials i del funcionament de les institucions
- Per a atendre respectuosament la diversitat en totes les seues formes, corregir les desigualtats entre les persones i enriquir-nos amb les diferències construint una societat més lliure, més justa i més solidària.
- Per a ajudar-nos a envellir.

Però, quasi simultàniament amb l'elaboració del PEC, i com vam veure al principi, s'inicia al nostre poble, seguint la tendència catalana i espanyola però amb una major intensitat, un procés d'acceleració de les migracions internacionals que, superant totes les previsions, trastoca l'estructura demogràfica de la població saltense i, especialment, la quantitat i el perfil de les demandes pel que fa a l'educació de persones adultes. No només açò: vam integrar un Punt Òmnia⁷, vam iniciar la preparació de l'accés a les noves titulacions (Cicles Formatius de Grau

⁷ Aula d'informàtica destinada a la formació dels sectors de població amb menys possibilitats d'accedir a les noves tecnologies, entitats populars sense finalitat de lucre, etc.

Mitjà i Superior i Graduat en Educació Secundària), vam desenvolupar un Pla local d'acollida i formació de persones adultes estrangeres nouvingudes i vam viure el traspàs de la formació de persones adultes del Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya al d'Educació, i el consegüent replantejament de l'educació d'adults, en el marc d'un canvi de govern d'orientació significativament diferent a l'anterior. Tot açò, evidentment, ha deixat més que obsolet l'actual PEC que es substituirà, per decisió del claustre, aquest curs 2005-06 amb motiu de la celebració del nostre 30é aniversari⁸. Lògicament, i fins que açò no es produïska, hem hagut de trampejar aquest divorci entre el PEC i la realitat del nostre entorn polític, administratiu i social amb les correccions del dia a dia necessàries per a mantenir la coherència entre la nostra pràctica pedagògica i els principis que fonamenten el projecte educatiu.

3. El nostre projecte pedagògic

En el nostre actual PEC dèiem:

«... Entenem l'educació de les persones adultes com una part fonamental de l'educació permanent que abraça tota classe d'activitats (educatives, culturals, cíviques, polítiques, socials i formatives), que tendeixen a perfeccionar les habilitats cognitives i socials de les persones considerades adultes que fonamenten un nivell suficient d'autonomia i autoestima personal, base de la convivència, a millorar els seus coneixements i capacitats professionals, a aprofundir en les seues possibilitats de relació, a comprendre críticament l'entorn que les envolta i els fets que es produeixen en el món i a enfortir la democràcia per a facilitar una dinàmica participativa i de transformació positiva en la societat catalana (...) Els principis bàsics del nostre projecte educatiu es dedueixen de les nostres conviccions sobre l'educació de les persones adultes afermades al llarg de més de vint-i-cinc anys de pràctica educativa i les podríem sintetitzar en aquests tres lemes:

1. Salt, un municipi del món. *Amb això volem significar que la globalització econòmica, cultural, mediàtica, etc., com a fenomen més característic del nostre temps, en el marc d'una època de canvis extraordinaris en quantitat, qualitat i velocitat, determina les demandes, els interessos, les actituds, els valors, etc. en l'àmbit de la formació.*

⁸ El lema del nostre 30é aniversari és «30 anys al servei del poble... i continuem somiant», posant èmfasi en la voluntat que ens ha caracteritzat de servir a la gent treballadora, el poble, i de mantenir amb esperança els somnis i les utopies, ja que, no sempre les polítiques estatals, nacionals i locals pel que fa a l'educació de persones adultes ens han estimulat i ajudat com haguérem desitjat sinó tot el contrari...

2. Les persones, el centre de la pràctica educativa. *Per dir-ho millor: diem no a la visió economicista i neoliberal de l'educació i apostem per una educació al servei del desenvolupament humà... Les persones, i no el mercat com propugna el neoliberalisme, són, o haurien de ser, el centre, l'únic marc de referència de l'organització social. L'educació, doncs, ha de ser un dret inalienable, una font de desenvolupament i de realització de les persones, una eina per a la reflexió i l'acció transformadora i mai no es pot convertir en una inversió rendible o una via de constitució del capital humà necessari pel creixement econòmic⁹.*

3. L'educació, un agent fonamental del desenvolupament humà. *Entenem per desenvolupament humà el procés d'ampliació de les opcions de la gent i del nivell de benestar que assolixen¹⁰.*

És des d'aquesta perspectiva que formulem els objectius del nostre projecte educatiu i donem prioritat a un gran principi o idea-mare que definisca (en els àmbits ideològic, pedagògic, metodològic i organitzatiu) el nostre projecte (...) Enunciem ara els quatre grans principis dels quals parlàvem abans:

PRINCIPIS IDEOLÒGICS

- *Incorporar els principis de l'educació **permanent** i de l'educació **popular** a la nostra pràctica educativa.*

Açò vol dir, d'una banda, concebre l'educació com un procés continu, dinàmic, innovador, integral i integrador, que ordene el pensament i afavorisca la reflexió crítica i l'acció transformadora i on qualsevol grup social i espai és educatiu. I, d'altra banda, significa caracteritzar la pràctica educativa pel seu caràcter democràtic, ja que manté un combat permanent contra l'autoritarisme pedagògic i afavoreix el protagonisme dels participants, per la seua orientació cap a la integralitat, és a dir, la recerca d'una orientació educativa que trenque amb la fragmentació tradicional del coneixement, envers una atenció preferent a les necessitats educatives dels joves i adults amb menys oportunitats i recursos i envers una opció educativa

⁹ *Educació: hi ha un tresor amagat a dins, Informe Delors 1996: «... L'educació constitueix un bé col·lectiu que no pot ser regulat pel simple joc del mercat...», pàg. 162, «... L'educació té com a objectiu essencial la realització de la persona com a ésser social...», pàg. 45. Declaració d'Hamburg sobre la EA, UNESCO, juliol 1997 (que subscriuim): «... només un desenvolupament centrat en l'ésser humà i una societat de participació basada en el ple respecte dels DDHH pot conduir a un desenvolupament sostenible i equitatiu...», punt 1.*

¹⁰ *D'acord amb el PNUD: viure una vida llarga i saludable, adquirir coneixements i tenir accés als recursos necessaris per arribar a un nivell decent de vida. Però, també, gaudir d'una plena llibertat política, econòmica i social, tenir oportunitats per a viure una vida creativa i productiva i gaudir del respecte per si mateix i de la garantia dels DDHH.*

cap als valors ètics inherents de la igualtat, la justícia, la solidaritat i la pau. D'aquesta concepció de l'educació sorgeix una didàctica basada en la realitat com a punt de partida per a aprendre a aprendre al llarg de tota la vida dins i fora de l'aula i en la solidaritat i el treball cooperatiu a tots els nivells¹¹. En continguts identificats a partir de situacions mediambientals problemàtiques, en el reforçament mutu entre teoria i pràctica, en l'articulació entre educació i treball, en la superació de la dicotomia treball intel·lectual/treball manual i en una pràctica educativa que afavoreix la participació, la comunicació, el diàleg i l'educació en valors. L'educador ideal per a aquest projecte hauria de caracteritzar-se, òbviament, pel seu elevat i actiu compromís amb els sectors populars i amb els grups o persones amb més desavantatges respecte a la formació.

PRINCIPIS PEDAGÒGICS

- *Orientar la nostra pràctica educativa en els principis i experiències de la pedagogia crítica.*

Entenem, per tant, que l'educació té una funció social: reproduir les cultures i les relacions socials (en plural) i, sobretot, produir nous elements culturals i noves relacions socials alternatives que són fruit de la cooperació i creativitat dels participants. Entenem també que l'educació no és neutra ni neutral i que, per tant, ha d'optar per l'alliberament de les persones i la transformació de la societat pels camins de la llibertat, la pau, la justícia i la solidaritat. Aquesta visió de l'educació té algunes conseqüències pràctiques:

- Considerar els alumnes no com unes caixes buides que cal emplenar de coneixements sinó com a uns participants, amb un ric bagatge cultural i molts coneixements i experiències que són fruit d'enfrontar els reptes de la vida i el treball, en un permanent diàleg que genera reflexions i pràctiques de resistència al canvi i, també, de transformació positiva i d'ordenació i/o creació de coneixements, habilitats, destreses, actituds, valors,... Així, els/les participants elaboren permanentment els seus propis significats mitjançant una reconstrucció activa, cooperativa i progressiva del coneixement.
- Els currículums integraran els aspectes intel·lectuals de la cultura, habilitats cognitives i socials, però també la resta de components resultants de la interacció dels participants on s'inclouen els sen-

¹¹ Així vam manifestar la nostra voluntat de continuar dedicant un mínim del 1% del nostre pressupost anual a la cooperació per al desenvolupament del municipi germanat de Quilalí (Nicaragua) i d'incorporar l'educació per al desenvolupament a les nostres activitats formatives. Actualment, mantenim una intensa i rica cooperació amb la AEPSCFA en l'alfabetització de Nicaragua.

timents. Açò és així per la reelaboració curricular a partir de la diversitat de bagatges culturals i experiències socials dels participants en comunicació amb els moviments socials de l'entorn.

- El mestre o educador/a té una clara funció: afavorir processos dialògics entre els participants, i aportar els seus coneixements i experiències, per tal d'orientar el procés d'aprenentatge i proposar elements innovadors o necessaris per al seu desenvolupament. És també un dinamitzador del desenvolupament de les cultures i relacions socials de la seua comunitat.

PRINCIPIS METODOLÒGICS

- *Fer una lectura permanent de les qüestions metodològiques que suscita **Paulo Freire**.*

I, entre d'altres, assenyalem aquestes en forma de decàleg¹²:

- Practicar, en compte de l'habitual educació de la resposta, una educació de la pregunta, que aguditze, estimule i reforce la curiositat indispensable pel procés cognitiu.
- Reflexionar, avaluar, programar, investigar, transformar són especificitats dels éssers humans i no poden estar al marge dels processos d'aprenentatge.
- Cal rebutjar el fatalisme que impregna, de vegades, les pràctiques educatives: som éssers de transformació i no d'adaptació. Cal incorporar l'optimisme crític i apostar per l'esperança, exigència ontològica de l'ésser humà, i, per tant, cal educar l'esperança.
- No podem fer de la formació i de l'entrenament conceptes sinònims; no podem despolititzar l'educació. L'educació, veritablement, necessita tant de la formació tècnica, científica i professional com dels somnis i la utopia.
- La gent de Salt o d'altres llocs que formen la nostra comunitat educativa són també ciutadans i ciutadanes del món: cal educar des de l'àmbit local pensant, no obstant això, en l'àmbit global.
- El domini tècnic és tan important per al professional de l'educació com la comprensió de la política ho és per a qualsevol ciutadà. No és possible la separació. El bon professional de l'educació que no lluita per ampliar el seu espai polític i el del seu entorn, que no lluita socialment per millorar la seua situació i la dels membres de la seua comunitat educativa o renúncia a la lluita pels drets i

¹² Hem intentat expressar, amb tota la fidelitat possible, el pensament de P. Freire. Hem utilitzat, doncs, o hem adaptat, algunes frases textuales de la seua obra escrita.

deures de la ciutadania, treballa en realitat en contra de l'eficàcia professional.

- Qualsevol pràctica educativa que va més enllà, que evita la dicotomia lectura del món/lectura de la paraula/, lectura del text/lectura del context, perd el seu aval de la pedagogia i es transforma en mera ideologia. La principal funció de l'educació és descobrir la realitat...
- L'educació, si és pròxima als valors democràtics, està íntimament relacionada amb la ciutadania. Una educació que proposi i aprofitei situacions on els participants experimenten la força i el valor de la unitat en la diversitat, sense cap cosa que pugui estimular la manca de solidaritat, és una educació que fomenta els hàbits democràtics, el respecte a la llibertat, la tolerància i la convivència ciutadana. S'ensenya i s'aprèn democràcia, practicant la democràcia...
- No existeix la comunicació sense dialogicitat i en la comunicació naix el nucli del fenomen vital. La relació dialògica —comunicació i intercomunicació entre subjectes, refractaris a la burocratització de la seua ment, oberts a la possibilitat de conèixer i d'augmentar i de reconstruir els coneixements— és indispensable al coneixement. Una de les tasques essencials en la nostra pràctica educativa, i en la nostra comunitat, és promoure un clima dialògic.
- La qüestió és de quina manera transformar les dificultats en possibilitats...

PRINCIPIS ORGANITZATIUS

- Fer del nostre Centre un espai de llibertat, de treball **cooperatiu** i de debat **democràtic**.

I, per tant, entendre la comunitat educativa a partir de la interacció entre iguals i en permanent diàleg amb la nostra comunitat i els moviments socials de l'entorn. Vol dir, també, afavorir els mecanismes que permeten una gestió responsable i comuna, democràtica i transparent. I, finalment, vol dir mantenir un espai públic democràtic i afavoridor de la participació informada en el debat dels temes d'interès social i dels propis de la comunitat educativa.

Dels principis anteriors es desprenen cinc eixos que sintetitzen la nostra proposta educativa:

1. **Integralitat:** *pel que fa a tots els programes i activitats que conformen l'oferta formativa del Centre, a totes les modalitats (presencial, autoformació i a distància) i a totes les persones interessades sense cap tipus d'exclusió.*

2. **Permeabilitat:** entre els ensenyaments reglats i no reglats.
3. **Flexibilitat:** pel que fa a agrupaments d'alumnes, modalitats, horaris,...
4. **Atenció individualitzada:** en l'àmbit propi de l'aprenentatge i de les relacions extradocents.
5. **Diàleg cooperatiu:** amb el nostre entorn més pròxim (institucions, entitats, col·lectius i persones) i a nivell metodològic (ús de metodologies actives i participatives de caràcter psicosocial que busquen la motivació i la participació) i organitzatiu (atenció a l'acollida, orientació, elaboració de l'itinerari formatiu i el pla de treball, motivació, recerca d'autonomia personal, acompanyament i avaluació del procés formatiu de cada participant)¹³

Naturalment, aquests objectius impliquen acostar-nos a un model social i comunicatiu a l'hora de pensar la nostra pràctica educativa. Un model amb aquestes característiques:

- aprenentatge versus instrucció
- educació que anticipa el canvi, no adaptada per a la reproducció: som subjectes de transformació i no d'adaptació...
- valoració dels coneixements i experiències prèvies i extraescolars dels participants i vinculació amb el desenvolupament local i comunitari.
- equip de mestres integrat per mestres, educadors socials a més d'altres perfils professionals i per diferents col·laboradors (estudiants que realitzen el Pràcticum dels Estudis de la FEP de la UDG, voluntariat,...)
- alumnat considerat com a persones adultes, que participen amb una cultura pròpia i amb interessos, necessitats, aprenentatges, habilitats i experiències prèvies molt valuoses
- organització escolar i curricular flexible i atenta als canvis...»

4. L'escola avui: algunes dades bàsiques

- OFERTA FORMATIVA

El centre ha ofert, en el curs 2005-06, un total de 34 cursos i activitats complementàries en horaris de matí, vesprada i nit que detalllem a continuació:

A) Ensenyaments inicials

- Iniciació a la llengua catalana. Curs d'acollida lingüística i Curs de nivell bàsic

¹³ Al llarg dels últims anys, hem incorporat un sisè: **Avaluació contínua:** de la pràctica educativa amb cada grup de classe, de les àrees de treball i del centre en el seu conjunt.

- Iniciació a la informàtica
- Iniciació a les llengües castellana, anglesa i francesa (autoformació)
- B) Cicle de formació instrumental: Primer, Segon i Tercer nivell
- C) Cicle de formació Secundària: Primer, Segon i Tercer nivell, Àmbits de comunicació, matemàtiques, ciència i tecnologia i ciències socials i participació
- D) Preparació de proves d'accés: als CFGM, als CFGS (Prova Comuna: Història contemporània, Anglès i Llengües catalana i castellana) i a la universitat per a majors de 25 anys (Prova Comuna: Anglès, Francés i Comentari de text, català i castellà)
- E) Competències per a la societat de la informació
 - Informàtica de nivell bàsic
 - Anglès i francès bàsic
- F) Altres activitats formatives, en col·laboració amb diferents organismes:
 - Curs d'àrab (GRAMC)
 - Curs d'alfabetització i inserció laboral de dones africanes subsaharianes amb fills i filles menors de 3 anys (GRAMC)
 - Curs de preparació per a les Proves específiques d'accés als CFGS de Biologia, Matemàtiques aplicades a les Ciències Socials, Economia i Tècniques d'expressió gràfica i plàstica (IES Vallvera)
 - Activitats relacionades amb el món laboral o les polítiques d'estrangeria (UGT)
 - Activitats relacionades amb l'alfabetització a Nicaragua i la cooperació per al desenvolupament (AEPFCFA i UDG)
 - Activitats relacionades amb la difusió de l'herència de P. Freire i l'acollida i la formació de persones immigrades (Nucli P. Freire de la FEP de la UDG)

- PLANTILLA DEL CENTRE

S'inicia aquest curs amb una plantilla de 18 treballadors-es que representen 13 ½ jornades completes de docència (17 docents, 10 a jornada completa i 7 a mitja jornada) i 1 administrativa. Cal destacar que més de les tres quartes parts de la plantilla són interins, comissions de servei i similars.

- ALUMNES MATRICULATS

En els quadres següents mostrem les dades corresponents al primer trimestre del curs 2005-06. Com que la majoria de cursos s'estructuren

en mòduls trimestrals, el total d'alumnes al llarg del curs és més elevat (amb tota seguretat més del doble de les xifres del primer trimestre)

1. CFA LES BERNARDES/ESCOLA D'ADULTS DE SALT. CURS 2005-06
 . ALUMNES MATRICULATS(1-11-2005): DISTRIBUCIÓ PER CURSOS I HORARIS

CURS	MATÍ	VESPRADA	NIT	TOTAL
Ensenyaments inicials	115	106	275	496
- <i>Iniciació a la llengua catalana, acollida lingüística</i>	82.	106	201.	(65'0%) 389
- <i>Català bàsic</i>	33.		74.	(78'4%) 107
				(21'6%)
Cicle de formació instrumental	21.			21 (2'8%)
Cicle de formació secundària	51.		29	80 (10'5%)
Preparació de les proves d'accés a CFGS i a la universitat	54.		35	89 (11'7%)
Competències per a la societat de la informació. Informàtica bàsica	31	23	23	77 (10'1%)
TOTAL	272 (35'6%)	129 (16'9%)	362 (47'4%)	763.

(Incloues 32 dones gambianes del curs d'acollida lingüística, procedents de Gàmbia, amb horari de vesprada, acompanyades de 23 xiquets i xiquetes de 0-3 anys, ateses en virtut del conveni amb l'Associació GRAMC i 34 homes també del curs d'acollida lingüística, procedents del Marroc, amb horari de nit, esperant la incorporació d'un/a mestre/a a mitja jornada per a iniciar les classes)

2. CFA LES BERNARDES/ESCOLA D'ADULTS DE SALT. CURS 2005-06
 . ALUMNES MATRICULATS (1-11-2005): DISTRIBUCIÓ PER SEXE I HORARIS

HORARI	DONES	HOMES	TOTAL
Matí	207	65	272 (35'6%)
Vesprada	95	34	129 (16'9%)
Nit	65	297	362 (47'4%)
TOTAL	367 (48'1%)	396 (51'9%)	763.

3. CFA LES BERNARDES/ESCOLA D'ADULTS DE SALT. CURS 2005-06 ALUMNES MATRICULATS(1-11-2005): DISTRIBUCIÓ PER CURSOS I ORIGEN⁽¹⁾

CURS	EUROPA			ÀFRICA					AMÈRICA	ÀSIA	TOTAL
	ESPANYA	RESTA	TOTAL	EL MARROC	GÀMBIA	SENEGAL	RESTA	TOTAL			
Ensenyaments inicials		1	1	288	81	46	64	479	8	8	496 (65'0%)
Cicle de formació instrumental	20.		20	1.				1.			21 (2'8%)
Cicle de formació secundària	70.		70	10.				10.			80 (10'5%)
Preparació de les proves d'accés a CFGS i a la universitat	82	1	83	2.			1	3	2	1	89 (11'7%)
Competències per a la societat de la informació. Informàtica bàsica	54	1	55	10	2	4.		16	6.		77 (10'1%)
TOTAL	226	3	229 (30'0%)	311	83	50	65	509 (66'7%)	16 (2'1%)	9 (1'2%)	763.

(1) L'alumnat de l'escola procedeix d'un total de 34 estats

5. El pla local de formació de Salt: una proposta innovadora de l'Escola d'adults de Salt

Sintèticament:

- Davant el repte que representa l'augment extraordinari de població d'origen estranger a Salt (9.000 persones, procedents de 77 estats, entre el 2000 i el 2005 que representen ja més de la tercera part del total dels seus 29.000 habitants) s'origina una demanda formativa (en termes d'acollida, formació inicial i alfabetització funcional) que per les seues característiques (quantitat, diversitat i acceleració) desborda totalment les possibilitats d'atenció des de l'Escola d'adults de Salt.
- Entenem que aquest augment suposa un doble repte: d'una banda facilitar l'exercici del dret a l'educació d'aquests nous veïns, millorant les seues competències lingüístiques en llengua catalana -acollida lingüística- i d'altra, instaurar les bases de la seua alfabe-

tització funcional i buscar la cohesió social de la població saltense -treball comunitari-. Aquest doble repte, formatiu i de treball comunitari, han de ser les dues cares de la moneda de la nostra futura intervenció.

- Aprofitant el bagatge de més de 25 anys d'experiència pel que fa a la formació de persones adultes, en general, i a la formació de persones immigrades estrangeres en particular (bagatge fruit de quatre fonts principals: el treball continuat a l'escola des de la voluntat d'atenció i respecte a la diversitat en clau intercultural, l'Escola Samba Kubally de Santa Coloma de Farners, la cooperació amb la AEPCEFA en projectes d'alfabetització a Nicaragua en el marc de l'Educació Popular i l'herència política i pedagògica de P. Freire) proposem un dispositiu de resposta al doble repte anterior: el Pla local de formació de Salt.
- El Pla local inicialment pretén organitzar l'acollida i la formació de 700 persones immigrades, 500 d'aquestes en grups de conversa, capacitant 100 joves monitors/facilitadors perquè així, a més de les tasques estrictament formatives, promoguen el coneixement i la relació intercultural, especialment entre la població jove, relació que sumada al treball específicament comunitari, ens permetrà de treballar en la creació de la cultura de la solidaritat i el treball cooperatiu entre la població, a més de millorar així la cohesió social i la convivència ciutadana i la lluita contra la xenofòbia i el racisme.
- Metodològicament, el Pla local es caracteritza per aquests sis elements principals:
 1. Aposta per la implicació dels/de les joves
 2. Ús de metodologies participatives i d'animació sociocomunitaria d'inspiració freiriana
 3. Intenció de buscar la relació i la convivència intercultural i la creació de la cultura del treball cooperatiu i la solidaritat
 4. Catalànització de totes les activitats i materials
 5. Elecció dels tres eixos del treball formatiu: ciutadania, treball i salut
 6. Creació d'estructures tècniques de suport al Pla i d'un espai físic d'acollida i contacte intercultural
- El Pla local, fruit de la col·laboració institucional entre el Departament de Benestar Social (que després serà de Benestar i Família), l'Ajuntament de Salt i la Universitat de Girona s'engega

mitjançant un Conveni marc signat el 18 d'octubre del 2002, en el qual s'aprovà una primera programació amb dues fases: una primera, de preparació, del 30-9-02 al 14-1-03, i una segona, d'execució, fins a juny del 2003.

- El Pla local de formació de Salt és avaluat, internament i externament (FEP de la UDG), sistemàticament i en profunditat i els resultats d'aquestes avaluacions juntament amb tots els documents i materials sorgits del Pla són publicats en un llibre electrònic. L'avaluació, a pesar dels límits i dels punts febles detectats, és extraordinàriament positiva, de manera que l'administració que finança l'experiència i que té competències en la formació de persones adultes (Departament de Benestar i Família) decideix continuar-la: es programa així el curs 2003-04, veritable *pas de l'equador* del Pla.
- Els tres aspectes més importants després d'aquests dos anys d'experiència són aquests:
- La consolidació i integració dels tres àmbits del Pla

El Pla integra ja els tres àmbits que perfilaran definitivament aquest model d'intervenció:

- a) **Cercles de conversa.** Responen a un dels objectius inicials del Pla: acollir les persones immigrades novingudes i millorar les seues competències lingüístiques fent una aposta pels joves i per les metodologies participatives pròpies de l'Educació Popular. Amb dos subàmbits: l'elaboració de **materials didàctics**, que ens permetrà d'editar una Guia didàctica i cinquanta codis de suport als cercles de conversa; la **formació de formadors**, tant la dirigida a l'alumnat del Pràcticum de diferents Estudis de la UDG (Magisteri, Educació Social, Pedagogia, Filologia,...), a les joves facilitadores del Pla o al voluntariat en general, com també la que vam preparar específicament per a mestres i professors de primària, secundària, a més de la formació de persones adultes en cursos organitzats en el marc d'un Seminari permanent de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UDG.
- b) **Servei d'atenció a la infantesa.** Aquest àmbit possibilita que moltes dones immigrades puguin assistir als cercles de conversa i al Programa d'Inserció Laboral de l'Associació GRAMC, ja que es fa càrrec dels seus fills menors de tres anys mentre elles realitzen aquests cursos, es considera, a poc a poc, com un bon dispositiu

per a l'observació i el seguiment del desenvolupament psicosocial i sanitari d'aquests xiquets i xiquetes en edat preescolar.

- c) **Àrea d'activitats comunitàries.** Aquesta àrea respon al segon gran objectiu del Pla: el treball comunitari i el diàleg intercultural que busca previndre la xenofòbia i el racisme i també millorar la cohesió social i la convivència ciutadana. Atès que el Pla vol ser un model de treball comunitari en clau socioeducativa, el finançament d'aquesta àrea fou un objectiu prioritari d'aquest període, per a la qual cosa, es va treballar en dues línies o subàmbits: l'elaboració d'un **diagnòstic comunitari** que aportara un coneixement real del context, i la **dinamització de la comunitat** tant dels sectors organitzats com dels no organitzats.

- **La confirmació del Pla local com una bona pràctica d'acollida, formació i treball comunitari amb persones immigrants estrangeres novvingudes**

Així ho confirmen les múltiples avaluacions, recollides en la Memòria final, i els materials produïts en aquesta etapa d'execució del Pla.

- La definitiva orientació del treball comunitari del Pla

Aquest recull antigues propostes i estratègies: l'elaboració de models d'intervenció locals, innovadors i nascuts de la investigació-formació-acció mitjançant accions integrades de primera i segona línia, la prioritat per la participació i la formació de monitors, líders associatius i mediadors, el contingut polític i pedagògic del treball comunitari (la reivindicació de la ciutadania i la lluita contra la desigualtat i l'exclusió des de l'acceptació i la potenciació de la diversitat) i, sobretot, la intervenció educativa en els diferents sectors de la comunitat especialment en la població autòctona¹⁴.

A partir de l'observació i l'anàlisi de la realitat vam establir sis hipòtesis de partida per a orientar el treball comunitari del Pla local:

1. Les accions socioeducatives d'àmbit comunitari no poden respondre a un únic model sinó que s'haurien d'adaptar, d'una manera flexible, a un mapa social i comunitari divers, complex i molt fragmentat.

¹⁴ Ja en una proposta elaborada per l'Associació GRAMC i la Fundació SERGI de Girona, al febrer de 1993, recollida en les pàgines 34-35 de *La Samba Kubally*, una publicació de la col·lecció Taleia de la Fundació de Serveis de Cultura Popular, Barcelona, 1994, trobem aquestes i d'altres propostes tan aclamades sempre i tan ignorades pels responsables de les polítiques públiques del nostre país.

2. El treball comunitari de tipus socioeducatiu cobra sentit a l'hora d'aspirar a la transformació de la comunitat pel que fa a l'augment de la cohesió social, la convivència ciutadana i la solidaritat.
3. Salt és una comunitat amb vincles socials molt febles, poc cohesionats, entre els diferents col·lectius i persones que la conformen i sense trets d'identitat comuns a tots ells.
4. El treball socioeducatiu d'àmbit comunitari té un repte molt important en el col·lectiu de joves, entre els quals hi ha un percentatge significatiu de persones nouvingudes, ja que es detecta una gran desatenció de les necessitats que a l'últim repercuteixen en tota la comunitat.
5. A Salt no podem parlar d'integració social i cultural fins que no disposem d'espais i plans d'acollida per a les persones nouvingudes i de models d'intervenció que permeten la integració.
6. D'una banda, les intervencions socioeducatives han de formar part d'una intervenció més integral i radical sobre les condicions de vida i de treball de les persones i col·lectius que viuen a Salt i, d'una altra, les accions comunitàries, que busquen la disminució d'actituds xenòfobes i racistes, han de tenir en compte sempre les precàries condicions materials de les persones més properes a les persones nouvingudes

. Finalment, cal dir que amb motiu del traspass de la formació de persones adultes del departament de Benestar i Família al d'Educació, l'administració va retirar, inexplicablement per a nosaltres, els recursos i aquesta experiència va passar a millor vida en el seu tercer, i més reeixit, any de vida.

6. Conclusió final

· **És el sistema, estúpid!** Aquesta podria haver estat la frase cèlebre en el nostre cas. Però, com moltes altres vegades, Eduardo Galeano l'explica molt millor: «... *Un vell proverbi ensenya que millor que donar peix és ensenyar a pescar. El bisbe Pedro Casaldàliga, que no va nèixer a Amèrica però la coneix per dins diu que sí, que això està molt bé, que és molt bona idea, però què passa si ens enverinen el riu? O si algú compra el riu, que era de tots, i ens prohibeix pescar? És a dir: què passa si passa el que està passant? **L'educació no arriba a...***». No ens enganyem, com dèiem en la nostra felicitació al nou any¹⁵: *Amb l'educació no és suficient...*

¹⁵ Amb l'educació no fem prou... Cal lluitar també, com a mínim, pel repartiment just de la riquesa, per la igualtat de drets, per les opcions de benestar i per la millora de les condicions materials de tothom.

Cal lluitar també, com a mínim, pel repartiment just de la riquesa i per la igualtat de drets, les opcions de benestar i la millora de les condicions materials de tot el món. Un exemple: mentre no es reconega el dret de sufragi actiu i passiu a qualsevol persona resident major d'edat degudament empadronada en un municipi, en el marc de la derogació de les actuals lleis d'estrangeria i la seua substitució per lleis de ciutadania, no s'eliminarà una de les principals causes que provoca l'explotació laboral i l'exclusió social de les persones immigrades estrangeres. Un altre de molta actualitat: mentre no gaudim d'un sistema d'educació pública científica, laica, democràtica, íntimament relacionada amb l'entorn, inclusiva, amb un potent finançament i no es distribuïsquen totes les places escolars dels centres mantinguts amb fons públics entre els xiquets i xiquetes de cada municipi o barri sense cap tipus de favoritisme, no s'eliminarà una altra de les causes que provoca la falta de respecte per la diversitat i el pluralisme, la no autodeterminació del pensament i la pobra cultura actual de valors constructors de la convivència, la solidaritat, la inclusió i la cohesió social.

Títols publicats

1. Pedagogia de l'autonomia.
PAULO FREIRE
2. Paulo Freire. Un encontre crític.
PETER MC LAREN · PETER LEONARD
3. Un discurs sobre les ciències. Per una ciència postmoderna.
BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS
4. L'educació a la ciutat.
PAULO FREIRE
5. Llegint Freire i Habermas. Pedagogia crítica i canvi social transformador.
RAYMOND ALLEN MORROW · CARLOS ALBERTO TORRES
6. Democràcia local i desenvolupament. Campanya popular de planificació descentralitzada de Kerala.
T.M. THOMAS ISAAC · RICHARD W. FRANKE
7. Pedagogia de l'esperança.
PAULO FREIRE
8. Educació i democràcia. Paulo Freire, moviments socials i reforma educativa.
CARLOS ALBERTO TORRES · MARÍA PILAR O'CADIZ · PIA LINDQUIST WONG
9. Dues mil una dones que canvien l'Itàlia.
ANNAROSA BUTTARELLI · LUISA MURARO · LILIANA RAMPELLO
10. Cartes a Guinea-Bissau.
PAULO FREIRE
11. Llegint Paulo Freire. Vida i obra.
MOACIR GADOTTI
12. Formar i formar-se en la creació social.
ANNA MARIA PIUSSI
13. Pedagogia de l'oprimit
PAULO FREIRE
14. Pedagogia de la lluita
CARLOS ALBERTO TORRES NOVOA
15. Teoria crítica i condició humana
MICHAEL PETERS · COLIN LANKSHEAR · MARK OLSSSEN
16. Sendas de Freire: opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida
DOLORS MONFERRER FERRANDO · ISABEL APARICIO GUADAS · PASCUAL MURCIA ORTIZ · PEP APARICIO GUADAS

