Rizoma freireano

Vol. 32 · 2022

Rizoma freireano 32. Alfabetizaciones sociopolíticas, ciudadanía y emancipaciones. Homenaje a Paulo Freire

Rhizome freirean 32. Sociopolitical literacies, citizenship and emancipations. Tribute to Paulo Freire

Rizoma freireano 32. Letramentos sociopolíticos, cidadania e emancipações. Homenagem a Paulo Freire

Rizoma freireà 32. Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions. Homenatge a Paulo Freire

Editores: Iolanda Corella, Instituto Paulo Freire de España · Paqui Borox, Instituto Paulo Freire de España · Anna Gómez Mundó, Universitat de Vic · pep aparicio guadas, Instituto Paulo Freire de España

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2022-vol-32/

Sumario

EDITORIAL

Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions. Homenatge a Paulo Freire
Iolanda Corella, Paqui Borox, Anna Gómez Mundó, pep aparicio guadas

Alfabetizaciones sociopolíticas, ciudadanía y emancipaciones. Homenaje a Paulo Freire
Iolanda Corella, Paqui Borox, Anna Gómez Mundó, pep aparicio guadas

ARTÍCULOS

Política, pedagogies i ciutadania emancipada
Xavier Besalú

La paradoxa del confinament i el teixit de xarxes
Mijo Miquel

Adult education: democracy, citizenship and emancipation
Licínio C. Lima

Educació d'adults: democràcia, ciutadania i emancipació
Licínio C. Lima

O desenvolvimento local como processo educativo: a intervenção da associação in loco na serra do caldeirão
Maria Priscila Soares, Alberto Melo

El desenvolupament local com a procés educatiu: la intervenció de l'associació In Loco en la Serra de Caldeirão
Maria Priscila Soares, Alberto Melo

Algunes experiències viscudes d'allò anomenat educació/alfabetització política
Sebas Parra, Miquel Blanch

È possibile una nuova etica dell'educazione? Spunti di riflessione al tempo della didattica digitale
Lucia Gangale

A participar se aprende participando. Impulso de CIC-BATÁ (Córdoba) en procesos de participación infantil y adolescente
Rafael Cantero Medina, Claudia Usuga Rodríguez, Luisa María Verdúo Barranco, Vanesa Gómez Poveda, Francisco Aguilera Freire, Joaquín Aguilar Jaén, María Dolores Jurado Jiménez

Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions. Homenatge a Paulo Freire

“L’home radical compromès amb l’alliberament dels homes no es deixa prendre en ‘ cercles de seguretat’ en els quals s’empresona també la realitat. Ans al contrari, és més radical com més s’insereix en aquesta realitat per, a fi de conèixer-la millor, transformar-la millor.”

paulo freire [1921-1997]

Aquest número de rizoma freireano el dediquem, amorosament i política, a Paulo Freire i també a Francesc Ferrer i Guardia, en el 120 aniversari de l’apertura de l’Escola Moderna (1901-1921)… i evidentment, a les dones i homes que, de diverses maneres, han eixamplat amb les seues lluites compartides les sendes per ells obertes…

[1921-2021] i [1859-2021]

Obrir aquesta reflexió inserint-la en un canvi de model, absolutament imprescindible si volem, realment, que des de les plurals iniciatives públiques, socials… d’educació permanent i popular, recomencem les tasques i/o funcions de posar el quotidià novell de les alfabetitzacions sociopolítiques com a ferramentes bàsiques per somniar-refondre-recompondre-recombinar-… les emancipacions, possibles i múltiples, que possibiliten, alhora, unes ciutadanies actives, radicals, populars… des d’una perspectiva-dinàmica zoe-geo-tecno, com afirma Rosi Braidotti.

I, aquestes alfabetitzacions sociopolítiques que van ser la matriu-motriu del perllongat moviment pel dret a l’educació permanent, sempre associat amb les classes treballadores que lluiten, poc a poc han anat minvant i/o desapareguen de les diverses iniciatives d’educació popular i permanent encetades als barris, pobles… passant de ser accions contestatàries-revolucionaries-emancipadores-…, de construcció de pràctiques, espais i coneixements crítics a simples activitats i/o currículums, més o menys reglats, reformistes-adoctrinadors-neoliberals-… que, malgrat fer referència a la crítica i a d’altres conceptes innovadors, han esdevingut sols programes administratius-administrativistes… que, podríem dir, s’han refermat

conseqüentment en la dialèctica de l'opressió-domini, com assenyalà Ettore Gelpi fa molt de temps, opressió-domini amb les seus diverses modalitats i actualitzacions…

Tanmateix, noves iniciatives, però, emergeixen als barris, pobles, comarques, associacions… per tot arreu, impulsades per les noves generacions amb un profund sentit de la llibertat i plenament antiautoritàries, que enllacen amb les velles accions i, malgrat tot, enllesteixen moments de noves institucionalitats instituents, democràtiques i alternatives com a transformadores transductives, més enllà d'allò digital, reapropiant-se'l i recombinant-lo, tot operant en contra i/o a banda de la subsumpció del capital: real, hiperreal i mental que, conjuntament, susciten la colonització de cossos, pràctiques i institucions i, alhora, promovent la cooperació, la solidaritat social, l'ajuda mútua… obrint una possibilitat d'emancipacions i de lluites obertes i compartides contra el monocultiu de l'individualisme i la competència, puix "en aquest punt –en la transformació neoliberal del procés educatiu–, es troba el perill definitiu per la desertificació final del futur de la humanitat. Si se continua pel camí de la separació de la formació tècnica i l'educació crítica (…) ja no quedarà cap rastre d'autoconsciència autònoma (…) i el general intellect haurà estat subjugat per sempre", com afirma Franco Berardi.

Aquestes alfabetitzacions sociopolítiques novelles, com les velles, haurien de garantir els camins envers les emancipacions i apoderaments de les classes obreres, populars que lluiten, de les treballadores i treballadors cognitius precaris… per inventar i/o reconstruir, amb aquestes alfabetitzacions, una nova autonomia-hegemonia social, cultural i política… i, a la par, impulsar que la descoberta-exploració de la consciència del coneixement puga esdevenir la senda envers les emancipacions presents-futures entenent-les "com un camí d'alliberament no solament per a uns quants escollits sinó per tothom. Això vol dir que ha de ser una via d'accés a uns drets igualitaris i no la porta exclusiva d'obtenció i reproducció de privilegis" com afirma Marina Garcés.

Recordar, en aquest centenari, aquestes paraules: *«Al hablar con tal esperanza de la posibilidad de cambiar el mundo, no quiero dar la impresión de ser un pedagogo lírico o ingenuo. Al hablar de esta forma, no desconozco lo difícil que se hace, cada vez más, implicarse a favor de los oprimidos, de aquellos a quienes se les impide ser»*, quan sols observem al nostre voltant situacions plenes d'inhumanitat, d'injustícies… ens duu a requerir-recompondre la nostra capacitat humana d'ésser, i existir autènticament, a recuperar la integritat de les veus baixes, l'amor al món i a reafirmar-nos nosaltres mateix com plens subjectes polítics amb capacitat de resistència-i-creació front a les forces de colonització-dominació-opressió.

Hui, la praxis de Freire està més present i actual que mai i nosaltres, com mestres, dones, ciutadanes, etc. estem juntes en això… en la reconstrucció-recreació d'uns espais alliberats i una praxis política, ètica i educativa, antagonista i emancipadora, i sabem, com afirma Rosi Braidotti, que *«aquesta praxi requereix obrir-se als altres i co-construir estructures socials alternatives i desitjos alternatius que sostinguin la labor de transformar el negatiu. Retornar el desig a la seva estructura afirmativa és una manera d'aprendre a viure la vida no-feixista, és a dir, una vida guiada per l'ètica de l'afirmació relacional»* que, primordialment, és co-implicació recíproca i una acció de realitzar-compartir experiències, lluites… en definitiva, una vida quotidiana i política en procés puix la praxis freireana viu en les nostres resistències i en les nostres creacions.

'Nosaltres-estem-junts-en-això…' Aquesta, potser, seria l'expressió… que enuncia una praxi singular-col·lectiva de formacions i/o reconversions alternatives dels subjectes immersos en un esdevenir, en potència i en cooperació, al si d'aquesta praxi transformadora, introduint una transversal doble vessant, de relacionalitat-diferencialitat i d'afecció, d'amorositat i de solidaritat, és a dir, produint-transformant les capacitats i/o operant les reconversions dels subjectes en el seu treball quotidià així com el procés de construir noves pràctiques, de crear, a partir d'elles, nous conceptes, etc. Esdevenen un procés-projecte-programa d'invenció i/o transformació dels mons que requereix un exercici-pràctica-reconeixement d'afirmar que l'obediència ja no és una virtut i, com Lorenzo Milani va asseverar ja fa temps, "deu el mestre ser profeta, escrutant els 'signes del temps', endevinant als ulls dels xiquets les coses magnífiques que ells veuran clares demà i que nosaltres albirem encara de manera confusa." Ens cal, doncs, reivindicar la reelaboració cre-activa de la vida, de les alfabetitzacions –no només lletrades, sinó també socials, culturals, sexuals, econòmiques, tècniques, polítiques…–; d'enfortir i incardinar processos que promoguen praxi educatives, socials, polítiques… cre-actives, ací i ara, que puguen convertir-se en pràctiques-i-mons d'acollida, de recomposició de comunitats… obviant i/o neutralitzant la meritocràcia que és sempre un al·licient neoliberal envers la ignorància i la incardinació en el mercat i, a més a més, una enorme renúncia a l'autonomia de les alfabetitzacions sociopolítiques, de l'aprenentatge…

Alfabetizaciones sociopolíticas, ciudadanía y emancipaciones. Homenaje a Paulo Freire

“L’home radical compromès amb l’alliberament dels homes no es deixa prendre en ‘ cercles de seguretat’ en els quals s’empresona també la realitat. Ans al contrari, és més radical com més s’insereix en aquesta realitat per, a fi de conèixer-la millor, transformar-la millor.”

paulo freire [1921-1997]

Este número de rizoma freireano lo dedicamos, amorosamente y política, a Paulo Freire y también a Francisco Ferrer Guardia, en el 120 aniversario de la apertura de la Escuela Moderna (1901-21) y, evidentemente, a las mujeres y hombres que, de diversas maneras, han ensanchado con sus luchas compartidas las sendas para ellos abiertas.

[1921-2021] y [1859-2021]

Abrir esta reflexión insertándola en un cambio de modelo, absolutamente imprescindible si queremos, realmente, que desde las plurales iniciativas públicas, sociales… de educación permanente y popular, recomencemos las tareas y/o funciones de poner el cotidiano novel de las alfabetizaciones sociopolíticas como herramientas básicas para soñar-refundir-recomponerlas-recombinar-… las emancipaciones, posibles y múltiples, que posibilitan, al mismo tiempo, unas ciudadanías activas, radicales, populares… desde una perspectiva-dinámica zoe - geo-tecno, como afirma Rosi Braidotti.

Y, estas alfabetizaciones sociopolíticas que fueron la matriz-motriz del largo movimiento por el derecho a la educación permanente, siempre asociado con las clases trabajadoras que luchan, poco a poco han ido disminuyendo y/o desapareciendo de las diversas iniciativas de educación popular y permanente iniciadas en los barrios, pueblos… pasando de ser acciones contestatarias-revolucionarias-emancipadoras-…, de construcción de prácticas, espacios y conocimientos críticos a simples actividades y/o currículos, más o menos regladas, reformistas-adoctrinadoras-neoliberales-… que, pese a hacer referencia a la crítica y a otros conceptos innovadores, se han convertido sólo en programas

administrativos-administrativistas… que, podríamos decir, se han afianzado consecuentemente en la dialéctica de la opresión-dominio, como señaló Ettore Gelpi hace mucho tiempo, opresión-dominio con sus diversas modalidades y actualizaciones…

Sin embargo, nuevas iniciativas, pero, emergen en los barrios, pueblos, comarcas, asociaciones… en todas partes, impulsadas por las nuevas generaciones con un profundo sentido de la libertad y plenamente antiautoritarias, que enlazan con las viejas acciones y, a pesar de todo, ultiman momentos de nuevas institucionalidades instituyentes, democráticas y alternativas como transformadoras transductivas, más allá de lo digital, reapropiándoselo y recombinándolo, operando en contra y/o aparte de la subsunción del capital: real, hiperreal y mental que, conjuntamente, suscitan la colonización de cuerpos, prácticas e instituciones y, al mismo tiempo, promoviendo la cooperación, la solidaridad social, la ayuda mutua… abriendo una posibilidad de emancipaciones y de luchas abiertas y compartidas contra el monocultivo del individualismo y la competencia, pues “en este punto -en la transformación neoliberal del proceso educativo-, se encuentra el peligro definitivo por la desertificación final del futuro de la humanidad. Si se continúa por el camino de la separación de la formación técnica y la educación crítica (…) ya no quedará ningún rastro de autoconciencia autónoma (…) y el general intellect habrá sido subyugado por siempre”, como afirma Franco Berardi.

Estas alfabetizaciones sociopolíticas novedosas, como las viejas, deberían garantizar los caminos hacia las emancipaciones y empoderamientos de las clases obreras, populares que luchan, de las trabajadoras y trabajadores cognitivos precarios… para inventar y/o reconstruir, con estas alfabetizaciones, una nueva autonomía-hegemonía social, cultural y política… y, a la par, impulsar que el descubrimiento-exploración de la conciencia del conocimiento pueda convertirse en la senda hacia las emancipaciones presentes-futuras entendiéndolas “com un camí d’alliberament no solament per a uns quants escollits sinó per tothom. Això vol dir que ha de ser una via d’accés a uns drets igualitaris i no la porta exclusiva d’obtenció i reproducció de privilegis” como afirma Marina Garcés.

Recordar, en este centenario, estas palabras: *«Al hablar con tal esperanza de la posibilidad de cambiar el mundo, no quiero dar la impresión de ser un pedagogo lírico o ingenuo. Al hablar de esta forma, no desconozco lo difícil que se hace, cada vez más, implicarse a favor de los oprimidos, de aquellos a quienes se les impide ser»*, cuando solo observamos a nuestro alrededor situaciones plenas de inhumanidad, de injusticias… nos lleva a requerir-recomponer nuestra capacidad

humana de ser y existir auténticamente, a recuperar la integridad de las voces bajas, el amor al mundo y a reafirmarnos nosotras mismas como plenos sujetos políticos con capacidad de resistencia-y-creación frente a las fuerzas de colonización-dominación-opresión.

Hoy, la praxis de Freire está más presente y actual que nunca y nosotras, como maestras, mujeres, ciudadanas, etc. estamos juntas en eso… en la reconstrucción-recreación de unos espacios liberados y una praxis política, ética y educativa, antagonista y emancipadora, y sabemos, como afirma Rosi Braidotti, que *«esta praxis requiere abrirse a los otros y co-construir estructuras sociales alternativas y deseos alternativos que sostengan la labor de transformar lo negativo. Retornar el deseo a su estructura afirmativa es una manera de aprender a vivir la vida no-fascista, es decir, una vida guiada por la ética de la afirmación relacional»* que, primordialmente, es co-implicación recíproca y una acción de realizar-compartir experiencias, luchas… en definitiva, una vida cotidiana y política en proceso pues la praxis freireana vive en nuestras resistencias y en nuestras creaciones.

'Nosaltres-estem-junts-en-això…' Esta, quizás, sería la expresión… que anuncia-pronuncia una praxis singular-colectiva de formaciones y/o reconversiones alternativas de los sujetos inmersos en un devenir, en potencia y en cooperación, en el seno de esta praxis transformadora, introduciendo una transversal doble vertiente, de relacionalidad-diferencialidad y de afección, de amorosidad y de solidaridad, es decir, produciendo-transformando las capacidades y/o operando las reconversiones de los sujetos en su trabajo cotidiano así como el proceso de construir nuevas prácticas, de crear, a partir de ellas, nuevos conceptos, etc. Devienen en un proceso-proyecto-programa de invención y/o transformación de los mundos que requiere un ejercicio-práctica-reconocimiento de afirmar que la obediencia ya no es una virtud y, como Lorenzo Milani aseveró ya hace tiempo, "deu el mestre ser profeta, escrutant els 'signes del temps', endevinant als ulls dels xiquets les coses magnífiques que ells veuran clares demà i que nosaltres albirem encara de manera confusa." Necesitamos, pues, reivindicar la reelaboración cre-activa de la vida, de las alfabetizaciones –no sólo letradas, sino también sociales, culturales, sexuales, económicas, técnicas, políticas…–; de fortalecer y incardinar procesos que promuevan praxis educativas, sociales, políticas… cre-activas, aquí y ahora, que puedan convertirse en prácticas-y-mundos de acogida, de recomposición de comunidades… obviando y/o neutralizando la meritocracia que es siempre un aliciente neoliberal hacia la ignorancia y la incardinación en el mercado y, además, una enorme renuncia a la autonomía de las alfabetizaciones sociopolíticas, del

aprendizaje...

Política, pedagogies i ciutadania emancipada

Xavier Besalú

Emancipació

Emancipació “és ser capaç de pensar i decidir per si mateix”, tal i com ho va deixar escrit Kant. “La finalitat que dóna sentit a la vida de l’home és la llibertat. Només ell té raó i llibertat. Ser lliure vol dir ser autònom. Aquesta capacitat de pensar i decidir per si mateix defineix l’ideal més gran que la humanitat ha estat capaç de formular. En diem Il·lustració. És un ideal exigent. La servitud voluntària cerca la comoditat de ser manat... Ens cal recuperar la raó crítica: obrir finestres al futur que ens permetin tornar a pensar en termes de projecte, que és el que vincula el present amb el futur. I aprendre dels errors [del passat]. Potser llavors podrem construir un pensament crític que no acabi ni en la sacralització de la raó ni en la reducció cientifista a la pregunta pel *com*. Per què i per a què? Aquesta és la qüestió [1]”.

El mateix Kant va dir també que, per promoure la capacitat de pensar i decidir, necessitem l’educació. Aleshores, la pregunta que ens hem de fer és de quina manera pot contribuir l’educació a la llibertat i l’autonomia de l’ésser humà.

Tota la ciència social crítica [2]–també la pedagogia- s’ha bastit sobre el que Habermas va anomenar l’interès emancipador, que es tradueix en una acció lliure, autònoma i responsable, i que exigeix capacitar les persones i els grups perquè agafin plenament i decidida les regnes de les seves vides. Aquest interès emancipador deriva del desig d’alliberar-se de tota mena de constrenyiments, de l’autoritat política, econòmica o religiosa, de la tradició, de la ignorància, de la superstició, dels prejudicis..., que actuen sobre les creences, l’imaginari i el comportament de les persones, i que obstaculitzen la seva llibertat. Aquest alliberament requeriria, però, un procés d’il·lustració crítica [3]: a través de la reflexió entesa com a introspecció, és a dir, del coneixement del propi pensament i els condicionaments socials, culturals i ideològics de la pròpia comprensió; i a través del coneixement acadèmic, utilitzant les aportacions de la filosofia i de la ciència en general, per tal d’esdevenir agents racionalment autònoms i foragitar explicacions il·lusòries o distorsionades de la realitat.

Però el món d’avui, afirma Garcés [4], s’ha tornat radicalment antiil·lustrat: triomfen el despotisme, la credulitat, la servitud; s’ha decretat la mort del futur i de la idea de projecte: “Som a les portes d’una rendició... Davant d’aquesta rendició, proposo

pensar una nova il·lustració radical. Reprendre'n el combat contra la credulitat i afirmar la llibertat i la dignitat de l'experiència humana… poder exercir la llibertat de sotmetre qualsevol saber i qualsevol creença a examen, sense pressupòsits ni arguments d'autoritat".

També Habermas reivindica els ideals i principis de la Il·lustració i aposta per desemmascarar a fons la racionalitat instrumental, aquella que ho mercantilitza tot, que converteix tant les persones com l'educació, la salut, la ciència o la política, en objectes al servei de l'eficàcia i l'assoliment d'uns objectius prefixats, i radicalitzar l'actitud il·lustrada, la confiança en la raó i la necessitat d'un projecte emancipador.

Un advertiment important en aquest punt: no podem confondre l'actitud il·lustrada, aquesta aposta radicalment crítica, amb el projecte de modernització que ha dominat el món occidental des del segle XVIII, a cavall de l'expansió del capitalisme i la justificació del colonialisme. Tant Marx com Darwin o Kant tenien el convenciment que la forma d'existència elaborada per Occident, això que hem anomenat *modernitat*, representava la meta ideal de l'evolució de la humanitat: entrar en la civilització volia dir adoptar la forma de vida occidental i, des d'aquesta òptica, l'explotació industrial, la conversió religiosa, la colonització, la imposició de la formalitat democràtica… tenien tot el sentit i justificació. Resulta, això no obstant, que "la modernitat és una forma cultural, amb les seves virtuts extraordinàries, que no té cap dret a posar-se en la cúspide de les jerarquies de les formes de ser… no és la forma humana per excel·lència enfront de la qual totes les altres serien anteriors, salvatges, primitives, no humanes [5]".

Per això ha estat especialment oportuna la crítica postmoderna, que ha posat al descobert alguns dels supòsits i derivats d'aquesta *modernitat*: el convenciment que hi ha un únic procediment objectiu de producció de coneixement científic; que la història té sempre un sentit lineal i progressiu; que hi ha una jerarquia entre les cultures humanes… I ha posat al damunt la taula la seva cara més fosca: el racisme, l'homofòbia, el masclisme, la desigualtat justificada en nom de la meritocràcia, l'explotació sense límits dels recursos naturals, el no reconeixement de fet dels drets humans a la majoria de la població mundial dins i fora de les seves fronteres, el recurs a les guerres…

Jacques Rancière

La publicació, l'any 1987, d' *El mestre ignorant. Cinc lliçons sobre l'emancipació intel·lectual*, de Rancière [6], on exposa la manera de fer del mestre Joseph Jacotot

(1770-1840), ha tingut un impacte notable en la pedagogia occidental en aquests temps que Bauman va qualificar de líquids. Pensava Jacotot [7] que encomanar la feina d'ensenyar a qui posseeix el saber i, doncs, el poder, fa impossible l'emancipació, i va proposar i mostrar com es podia ensenyar sense explicar res, basant-se en la igualtat de les intel·ligències (que no significa que tothom tingui les mateixes capacitats, sinó que tothom és capaç d'aprendre) i en la voluntat dels aprenents. El mestre ignorant seria l'encarregat de mobilitzar l'aprenent perquè fes el seu propi camí i posés en marxa el potencial que posseeix, perquè és prou capaç d'instruir-se per si mateix, sense l'ajut de cap detentor del saber; el mestre ignorant no marca el camí, ni fixa les finalitats del trajecte educatiu, i es limita a acompanyar l'aprenent i a activar la seva voluntat i la seva intel·ligència perquè dissenyi i faci el seu propi camí i arribi on ell decideixi. Aquell mestre explicador, transmissor del saber, en canvi, vindria a dir als aprenents que, si volen ser lliures i autònoms, només ho podrien ser amb la seva mediació, que és impossible que puguin aprendre pel seu compte i en el moment que vulguin; de fet, els tracta com a menors d'edat, com a persones dependents del seu saber i del seu poder, encara que proclami que ho fa perquè esdevinguin persones emancipades.

Des d'aquesta perspectiva [8] es denuncia la contradicció en què cau la pedagogia crítica: És factible pensar que l'alliberament de les persones només s'esdevindrà gràcies a una poderosa i eficaç intervenció educativa externa? Es pot afirmar que l'emancipació està supeditada a una veritat encarnada per un mestre lliure de la influència de la ideologia dominant, guiat únicament per la filosofia i la ciència, per la veritat? És imprescindible que algú ens ajudi a desocultar la realitat i a conèixer-nos a nosaltres mateixos? Se sap quant temps serà necessària aquesta dependència?

El que adverteix Rancière és que, en nom de l'emancipació, es practica la superioritat del mestre i la desigualtat envers els aprenents. Que mentre deixem l'emancipació per al final del trajecte i pensem que només pot ser el resultat d'una intervenció externa, llarga i eficaç, és probable que mai s'hi arribi, perquè els mitjans, el camí, ja prefigura la finalitat. Que el principal obstacle per a l'emancipació és justament la posició del mestre explicador.

Laudo [9] distingiria entre quatre tipus de mestre: L'explicador, que procedeix amb mètode i transmet als aprenents el que sap per obrir-los les portes del coneixement i fer-los veure la futilitat de les aparences o del coneixement experiencial. El socràtic, que simula no saber per tal de provocar la capacitat de pensar de l'aprenent i que, a través de preguntes perfectament travades, s'ho fa venir bé

perquè arribi a la solució que volia. El facilitador, que crea un ambient d'aprenentatge, que prepara uns continguts, unes activitats i uns materials, que disposa les bastides, perquè l'aprenent descobreixi i construeixi el coneixement per si mateix, d'acord amb les seves capacitats. I el conversador o emancipador, que seria el que millor s'avindria amb els temps líquids, que considera que l'aprenent ha d'aprendre per si mateix. Un mestre que ni explica, ni fingeix, ni guia, ni facilita, simplement hi és i fa sense fer, deixant que les coses passin. Un mestre apassionat per la matèria i que se situa sempre en posició de seguir aprenent, que inspira encomana confiança. Que mobilitza la voluntat i l'atenció dels aprenents i atorga un paper rellevant a la repetició, una activitat aparentment avorrida, però que demana esforç i pràctica: "llegir i rellegir un llibre, visionar una pel·lícula múltiples vegades, escriure i reescriure, fer exercicis mnemotècnics i traduir. Fer el que fan els creadors [10]".

Pedagogia

Els humans són els animals que naixen amb més dependència: ho han d'aprendre tot, el que han de fer per sobreviure i el que han de saber per conviure amb els altres i en el planeta que els acull. L'educació és, doncs, aquest procés d'aprenentatge permanent, que comença en nàixer i que s'acaba en morir; és la constatació de l'ésser inacabat, vulnerable i fràgil que és *l'home*.

Com explica Collet [11], des de l'antiguitat fins a finals del segle XIX i, afinant més, fins a la dècada dels 60 a Occident, les relacions entre pares i fills, entre educadors i educands, han estat de dominació, una normativitat majoritàriament acceptada, considerada bona i desitjable. Però quan les institucions –família i escola de manera especial- que mostraven les formes correctes de relacionar-se, de comportar-se, d'inserir-se en la societat, de participar-hi, d'actuar com un adult... han perdut aquell domini, l'alternativa que es proposa és que les persones es construeixin a si mateixes des de i amb tota llibertat. Una situació que encaixa amb les demandes del nou capitalisme, que renega de l'experiència del passat i dels vincles interpersonals forts i demana sobretot flexibilitat i disponibilitat per adaptar-se a una realitat canviant.

Fins a quin punt aquesta alternativa és una fal·làcia, sabent que els humans parteixen de la dependència més absoluta? Com es pot construir en la pràctica aquesta personalitat terciària, que comporta alts nivells d'autoregulació, coneixements actualitzats, capital relacional, autonomia, creativitat..., que menysté els hàbits, les rutines, la repetició, les convencions, els límits, el patrimoni,

l’experiència…, per fer front als reptes que se li vagin presentant, per estar sempre a punt d’adquirir noves habilitats? No és contradictòria aquesta obsessió per fer persones lliures alhora que es descuida aquest llarg trànsit de la dependència màxima a la independència, que semblaria necessitar guiatge, cura, acompanyament i direcció?

Les estructures d’acollida, fent servir l’expressió de Duch [12], que ho són també de mediació, han esdevingut cada dia més irrellevants. Ens referim a unes institucions (família, escola, ciutat, lleure, religió, mitjans de comunicació…), que tenen per missió la transmissió una cultura comuna, d’unes maneres de fer, tradicions i supòsits, que incorporen les persones en les distintes comunitats de les que formen part i que fan la vida més previsible i amable.

Per altra banda, no es pot parlar d’educació sense fer referència al poder: el poder de tenir l’existència dels altres a les mans i que es pot utilitzar tant per alliberar com per reprimir, per salvar o per esclavitzar. L’educació, per tant, és una intervenció intrínsecament ambivalent i contradictòria, i la pedagogia, qualsevol pedagogia, ha de jugar les seves cartes en aquest terreny de joc, un espai ple de tensions, en un temps que no es pot aturar, amb uns condicionaments no sempre explícits, i amb diverses alternatives possibles però limitades.

És en aquest marc que podem parlar d’una pedagogia emancipadora [13]. Seria una intervenció humana travessada per relacions de poder que cal saber gestionar; una intervenció *situada*, és a dir, singular i concreta, amb uns constrenyiments que la condicionen en gran manera sense arribar a determinar-la, i amb unes possibilitats a explorar o imaginar, en un moment històric i en una geografia particulars. En paraules de Meirieu [14]: una pedagogia emancipadora s’esforça “a proposar mediacions, en nom de l’educabilitat de tots, i mirar de suscitar el compromís personal, en nom del respecte a la llibertat de cadascú; a rastrejar els autèntics marges de llibertat que tenen i explorar obstinadament amb ells les possibilitats…, a imaginar arguments alternatius i investigar els recursos que els permetran agafar-s’hi…, a fer confiança, però sense dimitir mai”.

Una pedagogia alliberadora, en tot cas, només mereix aquest nom si des d’un primer moment es planteja un doble objectiu: transformar la persona, treballar perquè esdevingui plenament lliure i autònoma; i transformar també les condicions en què es desenvolupa l’existència, tant la pròpia com la dels altres, és a dir, lluitar per remoure les desigualtats i les injustícies que obstaculitzen la llibertat i l’autonomia d’altri.

Tota la pedagogia progressista occidental, de Rousseau a Milani, passant per Ferrer i Guàrdia i Makarenko, es proposa la *fabricació* d'aquest *home* nou, però aquesta perspectiva o bé es queda en ficció utòpica o, pitjor encara, aboca a la frustració: "L'emancipació no és un mètode. És una paradoxa que posa en pràctica un impossible: fer iguals els desiguals... La nostra cultura ha situat la igualtat [en el principi de tot], com una ficció que només pot estar o en el passat mític o en el futur utòpic, [però] la igualtat no està mai en el punt de partida. Cal fer-la, inventar-la. Sempre és el resultat d'algun tipus d'intervenció política, perquè canvia les relacions de poder existents, i poètica, perquè altera els codis de valor establerts... Fer iguals els desiguals és un trasbals [15]".

Política

Entre 1970 i 1990 la influència del Moviment d'Educació Educativa (MCE) italià, pedagògicament vinculat a la pedagogia Freinet i políticament al Partit Comunista Italià de Berlinguer, en l'educació als Països Catalans fou intensa i profundament renovadora. La seva participació en les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat, la seva petjada en les revistes pedagògiques del moment –Perspectiva Escolar, *Cuadernos de Pedagogía* i Guix- i les publicacions d'editorials com Laia, *Avance* o *Reforma de la escuela*, van tenir un impacte considerable en la dinàmica dels Moviments de Renovació Pedagògica i en el pensament i la pràctica dels mestres que veien en l'educació un instrument a l'abast per impulsar i fer efectiva la transformació d'una societat llargament sotmesa i travessada per desigualtats insuportables i mancances de tota mena. Un dels supòsits indiscutits del MCE era el vincle entre pedagogia i política: "Qui treballi a l'escola s'ha de considerar ell mateix un operador social i comprendre que tot allò que faci té un valor que va més enllà de les parets escolars i contribueix de manera determinant a l'evolució de la societat... La consciència del fet que l'escola té per objectiu fonamental la formació de ciutadans per a la societat d'avui haurien de portar el mestre a crear les condicions educatives perquè s'adquireixi aquell patrimoni de coneixement que serveixi per comprendre la realitat i per inserir-s'hi críticament i constructiva [16]".

Fins i tot el Parlament Europeu [17] afirma que una de les funcions irrenunciables de l'educació és la d'ajudar a adquirir les competències socials i cíviques de la ciutadania, garantir una vertadera alfabetització mediàtica, debatre sense presses, explorar a fons i posicionar-se amb arguments sòlids en relació a qüestions rellevants i controvertides. L'escola no pot ignorar els conflictes, els dilemes o les qüestions que preocupen els aprenents, les seves famílies, els seus amics i veïns,

els habitants del món en general. Al contrari, hauria d'ajudar-los a comprendre'ls en la seva complexitat, més enllà del que senten en els seus entorns reals o virtuals. És urgent obrir espais de diàleg en els quals les certeses puguin convertir-se en interrogants per passar de la possessió a la recerca de la veritat. L'escola ha de plantejar preguntes i ajudar a construir respostes; hauria de convertir-se en el lloc per excel·lència de formació de pensament crític.

N'ha parlat, des de l'experiència pròpia i el compromís personal que el va portar molts anys a l'exili, Miquel Soler Roca [18], que ha estat, a més de mestre rural a Uruguai, director de la Divisió d'Alfabetització, Educació d'Adults i Desenvolupament rural de la UNESCO. Compromís personal: "[L'entestament a] aconseguir la coherència personal entre pensament i acció, entre els valors sostinguts i els valors servits". Compromís envers la societat: "[Els docents] s'han de sentir en situació, és a dir, actuant en un context social concret. Conèixer el medi i fer-ne una de les palanques més vigoroses del desenvolupament dels educands... I estar informats, comprendre tant com sigui possible el que està passant". I compromís amb la política: "L'educador compromès desitja contribuir a la marxa general de les qüestions d'interès social i, per damunt de tot, dóna als seus alumnes l'exemple permanent de la seva fe en la vida i en l'aventura humana... [L'educador] no hauria de caure en la temptació de fer de la seva càtedra un centre de militància partidista. En canvi, crec que, superant escrúpols d'un pretès i impossible neutralisme, correspon a l'educació contribuir al coneixement polític, a l'anàlisi política i fins i tot al debat polític... De la política com a pregunta i com a exercici de recerca de la resposta, no pas com a adoctrinament".

Recapitulant

Aquest escrit d'alguna manera s'origina en un dels cercles de lectura que hem compartit en el Nucli Paulo Freire de la Universitat de Girona, arran plantejar-nos com podríem incidir en l'alfabetització política de la ciutadania i, en particular, dels docents... Partint de dos supòsits que aquí no discutirem: que l'educació no viu al marge de la política, sinó que hi està plenament immersa, i que els educadors tenen una funció que va més enllà de la transmissió de coneixements, en la mesura que amb la seva acció contribueixen a la formació de la personalitat dels educands, ciutadans que, en paral·lel als altres entorns que conformen la seva existència, comencen ja a exercir com a tals, en un espai i un temps en què entren en contacte, en diàleg i en disputa, amb les distintes concepcions, imaginaris i

maneres de viure que hi ha en la societat.

L'ideal de la Il·lustració, l'actitud il·lustrada, l'esdevenir persones lliures, autònomes, guiades per la pròpia capacitat de raonar, comprendre, sentir i decidir, és irrenunciable si volem transitar amb sentit i criteri per aquests temps líquids, això és, canviants i incerts, pòstums i foscos [19], que ens han tocat de viure. Perquè l'educació ha de proporcionar eines i coneixements, ha de ser un entrenament, per comprendre el present més enllà de la superfície i del sentit comú que sol reflectir sempre la ideologia dominant, i això només és possible posant-lo en relació amb el passat i pensant-lo en termes de projecte personal i col·lectiu. No hi ha educació possible si es nega el futur o només es prefigura amb línies catastròfiques, ni si es renuncia a la raó com a instrument de deliberació i decisió substituïda per l'exaltació de l'emocionalitat, ni si s'aposta per la dissolució del subjecte en nom d'una flexibilitat i adaptabilitat permanents.

La pedagogia crítica ha estat una perspectiva que s'ha confrontat amb la tradició tecnocientífica, hereva del positivisme, que converteix l'educació i l'educand en un objecte i la pedagogia en una enginyeria al servei de l'eficàcia i l'eficiència; i amb la tradició interpretativa, filla de l'hermenèutica, que posa al centre de l'educació el trobament entre educadors i educands, les seves relacions, desitjos i creences, i atorga rellevància al context concret en què es produeix. La tradició crítica denuncia la creixent tecnificació, burocratització i mercantilització de l'educació, emfasitza la singularitat de cada context i fa bandera de la reflexió crítica per tal de combatre tant l'opressor extern (la ideologia dominant i les estructures que conformen l'imaginari col·lectiu) com l'opressor que s'ha ficat dins de cada individu. Per dur a terme aquesta crítica radical cal il·luminar la realitat a la llum de la ciència i la filosofia, però es fa necessari també un esforç de revisió de les pròpies creences, assumpcions i teories. I aquestes feines difícilment es poden fer sense ajuda, sense algun tipus de mediació.

Massa sovint la pedagogia crítica ha esdevingut més un discurs que una pràctica, ha estat més útil als pensadors que no pas als docents que entren cada dia a l'aula i que necessiten no solament idees clares, sinó també recursos, materials, tècniques i estratègies que facin possible encarnar dia rere dia aquells principis i veure'n els fruits. En aquest sentit, ha estat molt saludable la crítica que podríem anomenar postmoderna. No només perquè ha posat al descobert els oblits, les mancances, les ocultacions i les contradiccions de la pedagogia progressista, que havia fet seu acríticament el projecte de modernització occidental, sinó també perquè ha formulat alguns interrogants que val la pena plantejar-se, que obliguen a precisar

amb rigor el propi posicionament i que propicien canvis per poder donar respostes adients als nous reptes que sorgeixen. Per exemple, mostra que la relació entre educador i educand sovint és de dependència, de superioritat de l'educador i minoria de l'educand, quan de fet tractem amb persones intel·ligents i amb la mateixa dignitat. O que es podria interpretar que l'educador és qui posseeix la veritat, o representa la puresa, no influenciat per cap mena d'ideologia, en contraposició a l'educand, pobre ingenu, influenciable i crèdul… O que les persones necessiten sempre algú que els mostri el camí, que d'alguna manera exerceixi la seva influència per tal que l'educand assumeixi com a propi allò que li ha estat proposat des de fora.

És evident que en els processos educatius s'hi donen relacions de poder. Per això, després de prendre'n consciència, cal discernir en mans de qui es posa, com es gestiona, quins són els seus límits i com se sotmet a crítica permanent el seu exercici. Igualment, s'ha de dir que les relacions educatives no s'estableixen en el buit, en un terreny lliure de condicionaments i constrenyiments, que afecten tant els educands com als educadors com a la mateixa institució escolar. Els marges per a la dissidència i les alternatives per a les persones més pobres, excloses o vulnerables, solen ser més aviat escasses, però val la pena explorar-les, sense paternalismes que a vegades generen expectatives abocades al fracàs, però també sense fatalismes que converteixen aquells condicionaments en determinismes infranquejables. El camí cap a la independència, cap a l'autonomia i la llibertat, resta sempre inacabat, més encara si es planteja no només en l'àmbit individual, sinó també en el col·lectiu o planetari. Certament que aquest camí s'ha de fer practicant a fons aquesta autonomia i aquesta llibertat. La pregunta és si es pot fer sol, sense l'acompanyament, el testimoni o la mediació d'algú altre. La pregunta és si encara té sentit la transmissió, no només d'informacions i coneixements, sinó també de la saviesa, de l'art de viure, del sentit de l'existència [20]; transmissió entesa com acolliment per part dels qui han viscut vides diferents de les nostres, per part dels qui ens estimen i ens fan i ens donen confiança.

"És lògic preguntar-se si això que anomenem democràcia occidental i la manera com conjuga la llibertat individual amb l'interès comú és responsable del fet que ens costi tant prevenir el col·lapse sanitari", es pregunta Pla [21] arran de la pandèmia que ens assola. I, en comparar com els ha anat a les autocràcies orientals, conclou que el seu èxit relatiu no rau pas en què estiguin més ben equipades, sinó en la despolitització de la ciutadania d'Occident: "La politització que es basa en participar en la vida pública: en dedicar temps i esforç a defensar el

bé comú. La despolitització desarma la democràcia davant els grans reptes col·lectius. I el que queda són individus que es comporten com els clients d'una mena de *resort* portat per *uns polítics inútils i lladres* que no els atenen com es mereixen". I ho posa al costat dels manifestants honkonguesos, apassionadament polititzats: "s'entreguen a una causa que els transcendeix, que és de tots. I aquesta passió comunitària, sacrificant el que calgui, és essencial per fer la democràcia superior a l'autocràcia".

Aquesta rehabilitació de la política hauria de passar també inexcusablement per l'educació, per considerar, com feien els pedagogs del MCE italià, que els educadors són fonamentalment operadors socials que no haurien de defugir la seva responsabilitat al respecte. Responsabilitat que comporta alguns deures. El d'estar informat, per descomptat: és inconcebible que un educador no estigui al cas de l'actualitat, i no només la més propera, que no s'interessi per les preocupacions i desafiaments que afecten la humanitat en general i les persones del seu entorn en particular. El d'estar arrelat en el medi concret on treballa i conèixer-lo a fons, per poder comprendre millor els educands; també per poder aprofitar les oportunitats i possibilitats que obre. El d'exercir de testimoni, de ser present en primera persona, amb coherència entre el que diu i el que practica. El d'encomanar confiança, de donar veu i escoltar tothom, que és a la base d'una relació de persones iguals en dignitat, de la generació d'expectatives positives per a tothom, de l'eficàcia de la transmissió, de la possibilitat d'imaginar futurs desitjables. El de seguir estudiant i formant-se i tenir sempre una actitud científica en la seva tasca docent, que vol dir no donar res per bo sense examinar-ho i contrastar-ho, que vol dir plantejar interrogants que valguin la pena, fomentar el diàleg argumentat i l'exposició rigorosa…

Acabarem acudint un cop més a Paulo Freire [22], al seu darrer llibre publicat en vida, que du un subtítol especialment oportú: *Sabers necessaris per a la pràctica educativa*, i on expressa idees que dialoguen amb el que hem escrit fins aquí:

Ensenyar no és transferir coneixement, dipositar continguts, sinó crear les possibilitats per a la seva producció o construcció. Formar no és l'acció per la qual un subjecte creador dóna forma, estil o ànima a un cos indecís i adaptat.

No es respecta l'educand, la seva dignitat, la seva identitat en construcció, si no es tenen en compte les condicions en què viuen, si no es reconeix la importància dels seus coneixements fets d'experiència amb què arriben a l'escola. El respecte degut a la dignitat de l'educand no em permet de subestimar, o de burlar-me, del saber

que porta amb ell a l'escola. L'educador no pot menystenir la curiositat de l'educand, el seu gust estètic, la seva inquietud, el seu llenguatge.

Saber escoltar l'educand no significa estar d'acord amb la seva lectura del món o assumir-la com a pròpia. Respectar la lectura del món de l'educand no és tampoc un joc tàctic per fer-se el simpàtic. És la manera correcta que té l'educador d'intentar, amb l'educand, de passar d'una manera més ingènua de comprendre el món a una altra de més crítica. Respectar la lectura del món de l'educand significa agafar-la com a punt de partida.

Com a educador no puc desconèixer l'especificitat de la meva tasca, ni puc negar que el meu paper fonamental és el de contribuir positivament a que l'educand vagi essent l'artífex de la seva formació amb l'ajuda necessària de l'educador. La supressió de l'educador, en nom del respecte a l'educand, potser sigui la millor manera de no respectar-lo.

L'educació és una forma d'intervenció en el món, una intervenció que va més enllà del coneixement i dels continguts, i que implica tant l'esforç de reproducció de la ideologia dominant com el seu desemmascarament. No es tracta d'obligar la població explotada a que es rebel·li, que es mobilitzi... Més aviat es tracta de desafiar els grups populars perquè s'adonin, en termes crítics, de la violència i la profunda injustícia que caracteritzen la seva situació concreta; que la seva situació concreta no és voluntat de Déu ni del destí, sinó quelcom que pot ser transformat.

Hem de tractar el futur com a problema, no com a inexorabilitat. No només sóc objecte de la Història, sinó que també sóc subjecte. En el món de la cultura, de la política, comprovo, però no per adaptar-m'hi, sinó per canviar-ho. En comprovar, ens fem capaços d'intervenir en la realitat. I és a partir d'aquest saber fonamental, que canviar és difícil però possible, que haurem de programar la nostra acció polítiico-pedagògica.

Notes

[1] Ramoneda, J., 2010, *Contra la indiferencia.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

[2] Carr, W. – Kemmis, S., 1988, *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.

[3] Rozada, J.M., 1997, *Formarse como profesor.* Madrid: Akal.

[4] Garcés, M., 2017, *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama.

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

[6] Rancière, J., 2003, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona: Laertes.

[7] Laudo, X., 2010, *La pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales.* Barcelona: Universitat de Barcelona (tesi doctoral).

[8] Biesta, G.J.J., 2017, *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto.* Madrid: SM.

[9] Laudo, X., 2016, “Filosofia oriental i educació. El mestre líquid-conversador”. *Perspectiva Escolar 387,* p. 66-67.

[10] Simons, M. – Masschelein, J. – Larrosa, J. (ed.), 2011, *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

[11] Collet, J., 2013, *¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar.* Barcelona: Icaria.

[12] Duch, L., 2014, *Consideracions d’un antropòleg sobre la pedagogia*. Barcelona: Escola d’Estiu de Rosa Sensat (conferència).

[13] Garcés, M., 2020, “El contratemps de l’emancipació”. A: Autoria Compartida, *Pedagogies i emancipació.* Barcelona: Arcàdia i Macba, p. 21-46.

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

[15] Garcés, M., 2020, *Escola d’aprenents.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

[16] Alfieri, F. et al., 1980, *Profesión maestro. Las bases.* Barcelona: Reforma de la escuela.

[17] Feu, J. – Besalú, X., (coord.), 2018, *Democràcia, política i educació.* Girona:

Universitat de Girona.

[18] Soler Roca, M., 2015, *Educació, resistència i esperança.* Barcelona: Rosa Sensat.

[19] Garcés, M., 2017, *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama.

[20] Duch, L., 2014, *Consideracions d'un antropòleg sobre la pedagogia*. Barcelona: Escola d'Estiu de Rosa Sensat (conferència).

[21] Pla, A., 2021, "¿Ens fa vulnerables la democràcia?". *Diari Ara* de 31 de gener.

[22] Freire, P., 1997, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Madrid: Siglo XXI.

La paradoxa del confinament i el teixit de xarxes

Mijo Miquel [1]

«Però la societat, en la humanitat, de cap manera s'ha creat sobre l'amor ni tampoc sobre la simpatia.

S'ha creat sobre la consciència -encara que siga instintiva- de la solidaritat humana i de la dependència recíproca dels homes. S'ha creat sobre el reconeixement inconscient o semiconscient de la força que la pràctica comuna de dependència uneix la felicitat de cada individu a la felicitat de tots, i sobre els sentiments de justícia o d'equitat, que obliguen l'individu a considerar els drets de cadascun dels altres com a iguals als seus propis drets.»

Piotr Kropotkin [2]

Aquest relat comença en una data que cap de nosaltres oblidarà i que serà recordada en el futur com el principi de la nova normalitat: el 14 de març de 2020, dia en què es declara l'Estat d'Emergència a nivell estatal, decret que com bé sabem, es mantindrà vigent fins al 21 de juny de 2020. Sens dubte, aquest període correspon al major grau d'aïllament sobrevingut que haja experimentat la societat moderna íntegrament.

Un aïllament més que paradoxal ja que va succeir en paral·lel a un increment de la circulació de missatges a través de múltiples plataformes virtuals, informacions i desinformacions se solapaven en una espècie de deliri exponencial per intentar entendre el que ens estava passant. Aquell estrany fenomen que observem com a espectadors primer a la Xina, les notícies dels quals ens semblaven fins a curioses, aqueixes manies de menjar qualsevol animal existent, aqueix primitivisme exòtic que quasi ens atreia perquè ens feia sentir-nos superiors; i posteriorment en la nostra veïna Itàlia, ja més pròxima però en certa manera risible, potser perquè ens reconeixíem en la seua anarquia, en l'absència de reflexos governamentals; de sobte va eliminar la nostra còmoda posició de públic per a convertir-nos en protagonistes i es va erigir en realitat compartida, més real que mai, ja que va comportar la implementació de mesures de la mateixa magnitud que les de la pandèmia que estàvem aprenent a reconèixer com a tal.

Aqueix mateix dia vam saber el que significava el confinament domiciliari, ja que durant el període establert, la circulació hauria de realitzar-se individualment i es limitaria a activitats de primera necessitat com ara compres d'aliments o medicaments, assistència a centres sanitaris o entitats financeres, retorn a la residència habitual o assistència a persones vulnerables. De forma totalment excepcional, els desplaçaments al lloc de treball també es van interrompre excepte aquelles ocupacions l'activitat de les quals es considerés fonamental, com va ser el cas dels sanitaris, transportistes o farmacèutics i per un breu període de temps, els perruquers. La vida sencera es va parar.

La majoria de nosaltres vam poder refugiar-nos a les nostres cases i davant la limitació física del desplaçament, ens intoxiquem de notícies en un intent de suturar el faça fallida de la lògica que governava els nostres dies. El silenci dels carrers contrastava amb el so dels helicòpters i els avisos regulars que des de les altures ens instaven a romandre en les nostres llars. Es va desplegar tota una retòrica bèl·lica en la qual cadascun de nosaltres podia convertir-se inopinadament en l'enemic, no sols per incomplir conscientment amb les mesures implementades, sinó també per transportar sense saber-ho aqueix virus que no sabíem controlar. Ens convertim en potencials armes letals per als nostres sers estimats. Sospitàvem dels nostres cossos. Sospitàvem dels missatges que rebíem, de la veracitat de la pandèmia mateixa. Ens sumim en una ona generalitzada de por i incertesa que intentàvem contenir per a no entrar en pànic. Prompte, per contagi emocional a través de les xarxes, també compartim la gratitud envers els sanitaris i desenvolupem el ritual de l'aplaudiment a les 20h des de les nostres finestres o balcons, satisfent aqueixa necessitat de veure'ns les cares i gestualitzar a l'uníson, esperant confusament que el nostre reconeixement de l'heroïcitat sanitària aplacara la fam de la bèstia. En l'absència d'agafador, ens sentim més vulnerables, més pròxims tots malgrat estar distanciats. També van sorgir les delacions, els insults, la vigilància mútua, no ens enganyem. Reaccionem a la por amb més por.

No obstant això, molta altra gent no va poder refugiar-se en les seues llars, bé perquè va patir la pandèmia en carn pròpia, bé perquè mancava de lloc on fer-ho, gent que vivia en un nivell de precarietat tal que el confinament li va suposar la impossibilitat directa de continuar existint. A pesar que les administracions van posar en marxa tota una sèrie d'ajudes directes o indirectes per a intentar pal·liar aquests efectes, els temps de l'Administració i els temps de vida són molt diferents i el que per a uns és immediatesa, per als altres és un horitzó suspès. De fet, fins al 29 de maig de 2020 no es va aprovar l'Ingrés Mínim Vital que era, sinó una realitat,

que ha tardat molt a concretar-se, almenys una esperança, una altra de les emocions que hem acollit en aqueix mapa associat al coronavirus.

Quan a més pensem que en aqueix mateix moment moltes persones practicaven la mendicitat i vivien en la indigència, podem imaginar que el nivell de tensió per la impossibilitat de mantindre una vida digna es feia insostenible. Amb els carrers buits, sense ningú que els reconeguera com a dignes d'ajuda, es van convertir en invisibles. De la mateixa manera, en aqueix mateix moment, hi havia 600.000 persones a Espanya en situació d'irregularitat, entre elles famílies senceres, menors ex-tutelats i fins i tot fills d'immigrants que, encara havent nascut a Espanya, no posseïen la nacionalitat, ja que en aquest país funciona el *ius sanguinis [3]*. Pocs pensem que, per a ells, el confinament podia suposar un problema molt més greu que per a la resta de la població. En la seua majoria, no disposaven de contractes de lloguer ni de treball, tota la seua activitat econòmica succeïa en negre, per la qual cosa no van poder emparar-se en cap de les mesures implementades pel Govern. A la impossibilitat de continuar obtenint ingressos o de retardar i/o anul·lar els pagaments per l'habitatge, se sumava la impossibilitat mateixa de proveir-se d'aliments ja que qualsevol desplaçament podia ser controlat i per tant, ser sinònim d'arrest. Recordem que a Espanya, s'equipara el migrant clandestí al delinqüent comú, per la qual cosa ha d'evitar la seua presència en l'espai públic en moments en què la visibilitat és acusada, com ha sigut el cas durant tot el confinament.

Davant aquesta situació, sorgeix una iniciativa de Compra Antiracista [4], promoguda per Safia El Addam, una jove activista pels drets de les persones migrants, iniciativa que volguera incloure per la seua potència, però també perquè resulta un cas d'aïllament acusat en el qual es produeix la virtualització de la solidaritat, ja que part del compte d'Instagram d'una única persona i prescindeix de xarxes preestablides. A penes iniciat el confinament dur, Safia va posar en marxa aquesta iniciativa que consistia a proveir a aquells que no podien realitzar compres per la seua situació de migrants indocumentats, d'aliments bàsics en els seus propis domicilis. Les persones que volgueren col·laborar en aquesta iniciativa, podia realitzar donacions però també oferir-se a portar aqueixa compra a les cases dels interessats per a evitar possibles detencions. La resposta va ser immediata, moltes persones van entendre la necessitat d'actuar davant l'atzucac que pot suposar els llimbs legals de la irregularitat i van col·laborar amb ella. D'aquesta manera, es va aconseguir estendre l'ajuda, inicialment limitada a Barcelona ciutat, a moltes altres ciutats de tota Espanya, atenent més de 3.000 famílies i implicant més de 1.500 voluntaris.

Quan se li pregunta a Safia El Addam quina va ser la motivació bàsica que li va animar a dur-la a terme, respon que tant l'empatia com el sentiment d'injustícia. Per la seua pròpia situació, era conscient que podria ser ella la que es trobara en aqueixa posició insostenible, en mancar de nacionalitat reconeguda però, més enllà d'aqueixa identificació primera, li semblava important subratllar la naturalesa racista de l'exclusió del més de mig milió d'immigrants irregulars. Aquesta exclusió de la protecció social els afecta doblement perquè no poden secundar-se en les seues relacions familiars o amistats més consolidades que es troben, molt probablement, al seu país d'origen. Per tant, si no existeixen per a l'Administració, simplement no existeixen; l'Estat es nega a tindre en compte aquesta zona d'ombra en la seua xarxa de protecció social. Durant els mesos de la pandèmia, més de 1.000 ONG i col·lectius es van unir sota la campanya #RegularizacionYa per a sol·licitar de manera urgent la regularització de tots ells, conscients del compromís de la seua situació, sense rebre una resposta satisfactòria per part de l'Estat. No obstant això, s'ha evidenciat posteriorment l'equivocació que ha suposat no prendre mesures per a satisfer aquest buit, per la necessitat de dur a terme un pla de vacunació que incloga a aquests mateixos immigrants. Aquesta problemàtica s'ha hagut de resoldre sobre la marxa, recorrent al contacte directe a través d'associacions com a Metges sense Fronteres, Càritas o Amnistia Internacional, per a adjudicar-los cites mitjançant un sistema de concessió temporal de targetes sanitàries. No obstant això, els pegats de l'Administració poden caure en els mateixos errors al no abordar el problema de front, ja que cada Comunitat està intentant resoldre-ho de maneres diferents (o postergar-ho *sine die*, amb aqueixa ceguesa institucional que li és pròpia) i en moltes d'elles, se'ls demana un certificat d'empadronament que pocs estan en situació de poder aportar. Amb aquesta actitud esquiva, no sols desatenem un sector de la població sinó que ens posem en risc nosaltres mateixos, evidenciant la interdependència inevitable en societats de tal grau de complexitat com la nostra.

Més enllà d'aquestes qüestions pràctiques, voldria incidir en les emocions percebudes ja que són elles les que ens posen en moviment [5]. L'empatia suposa considerar a l'altre com un igual i per tant, poder empatitzar amb els seus problemes. És una emoció que es treballa familiar i socialment de diferents maneres i que, entre altres coses, sembla estar vinculada a la funció precisa de les neurones espill [6]. L'efecte d'aquestes neurones ens permet disparar les mateixes connexions en el nostre cervell que les que s'activarien en cas que anàrem nosaltres els que realitzàrem una acció donada que contemplem. Estem programats per a imitar i, per tant, per a empatitzar. Una altra qüestió és amb quantes

persones podem fer-ho sense quedar aclaparats i per tant, bloquejats per saturació.

En segon lloc, apareix l'elusiva qüestió de la justícia que es concreta en lleis i normes vigents en la nostra societat, vinculada al sentiment de greuge que experimentem quan aquestes no responen als principis dels quals emanaven. La incoherència interna entre tots aquests principis i la seua jerarquització suposa que davant determinades desigualtats responguem amb un sentiment de traïció a l'estructura interna que ens regeix, com si el fet que comportaren perjudicis a tercers suposara que també els patírem nosaltres. És una empatia amb judici moral. Intentem pensar la teoria de la justícia de John Rawls [7] al qual difícilment es pot considerar extremista, considerant com ell fa que una certa desigualtat social pot fins i tot ser positiva sempre que aquells més desfavorits puguen portar una vida digna. Aquest mínim que ell denomina *maximin*(*maximum minimorum,* el màxim dels mínims) és el que en principi qualsevol que no sàpiga per endavant quina posició pot ocupar en la societat desitjaria per a si en cas que se li reservara la pitjor de les posicions, "com si foren els seus pitjors enemics els que determinaren el lloc que anava a ocupar", diu Rawls. És un principi de precaució que assegura si no una igualtat, almenys que es done un equilibri entre les diferents posicions, en teoria, per descomptat, ja que mai decidim embolicats en aqueix vel d'ignorància que ens obliga a ser relativament "justos", per la qual cosa poguera passar. Aquest aprenentatge moral, aquesta economia moral de la societat, que, amb diferències, tots hem absorbit inconscientment, (el reconeixement de la interdependència proposat ja per Kropotkin) sol passar desapercebut però és en el seu aprenentatge i regulació que els éssers humans hem aprés a emocionar-nos, a posar-nos en moviment per a canviar allò que ens sembla perillós o almenys, que ens situa en una posició incòmoda respecte a una situació concreta a la qual hem d'enfrontar-nos. L'emoció de Safia El Addam respondria a l'incompliment d'aquest màxim en el cas dels immigrants irregulars que no poden ni demanar una cita per a regularitzar-se, ni votar ni sobreviure en el moment en què es declara l'estat d'excepció.

Abordem un marc menor, la ciutat de València, relatant com es van activar en ella xarxes per a respondre als diferents reptes que la pandèmia va plantejar en termes de societat. Els Estats d'Emergència representen sempre un moment crític per a qualsevol societat democràtica ja que el Govern es converteix en l'única autoritat reconeguda i pren mesures dràstiques que afecten qüestions com l'autonomia o la privacitat, limitant drets fonamentals i imposant sancions de divers grau pel seu incompliment. Aquestes mesures que podrien considerar-se pròpies de dictadures com la traçabilitat dels desplaçaments o les xarxes de relacions s'implementen en

aquests casos en nom d'un supòsit ben comú. Com hem vist, aquest model autoritari resulta de la necessitat urgent de fer canvis immediats en els comportaments socials, pensats per a un ciutadà "mitjà". No obstant això, aqueixa mitjania posa en destrets a aquells que queden fora dels seus paràmetres i deixa un buit que necessita de vincles socials, de ciutadans amb empatia i sentit de la justícia per a satisfer-ho. Ací és on hem d'indicar l'eficàcia de l'activació de xarxes preestablides en una realitat desarticulada, on les majors concentracions ciutadanes, la "major participació", succeeix associada a espectacles massius (concerts, partits de futbol, etc.) que plantegen la cultura com a consum, o al consum d'altres mercaderies (les rebaixes, el llançament d'un nou telèfon…). Encara així, les associacions que sorgeixen arran d'un conflicte, els col·lectius d'afectades, resulten comprensibles dins d'aquesta economia de les relacions.

Un pas més enllà el donen les plataformes proactives, que plantegen un canvi possible inevitablement associat a conflictes ja presents. Aquest canvi se centra en la proposta de noves maneres de fer que, en comptes de continuar la lògica d'una escalada bèl·lica, tant retòrica com física, li donen la volta a l'enfocament i opten per noves conceptualitzacions que permeten comprendre millor i obrir la porta a col·laboracions. En el cas de EntreBarris [8], plataforma que reuneix diferents associacions i col·lectius valencians, des de 2017 camina explorant els diferents sentits del Dret a la Ciutat. De manera, aconsegueix agrupar en una visió comuna els processos que agiten i transformen la ciutat: l'ocupació de l'espai públic, la gentrificació, la turistificació, la lenta transformació de l'urbs en un simulacre que cada vegada resulta menys habitable i més visitable. La manca d'habitatge públic dedicat a lloguer social cobra un altre aspecte quan la conjugues amb les operacions financeres de la Sareb, la subvenció a companyies aèries pirates o la submissió als interessos portuaris. Per a poder entendre millor la complexitat urbana, la plataforma s'ha organitzat entorn de la xarxa SET [9] que vincula a ciutats de sud d'Europa afectades per la indústria turística. Aquesta xarxa no treballa únicament l'impacte sobre l'habitatge sinó també els "danys col·laterals" que no són pocs: l'encariment i la transformació del comerç local mitjançant la seua especialització en usos turístics, la massificació de carrers i places, que dificulta la vida quotidiana dels residents, la saturació de la xarxa pública de transport, l'especialització de l'economia de la ciutat en el sector turístic, tendent al monocultiu; la precarització de les condicions laborals de la població, ja que els sectors turístics (hostaleria, restauració, comerç) presenten les pitjors condicions laborals; l'elevada contaminació (avions, creuers, autocars…) i producció de residus a causa de l'alt consum, especialment d'usar i tirar, que caracteritza a la indústria

turística desregulada; l'ús massiu dels recursos propis -aigua i territori- i la privació del dret a un medi ambient sa; l'ús desmesurat i l'ampliació constant d'infraestructures (carreteres, ports, aeroports, depuradores, dessaladores...) que desfiguren el territori, comporten expropiacions i suposen elevats costos per a la població, i finalment, la banalització dels entorns tant urbans com naturals, convertits en parcs temàtics; en els primers veiem l'espoli i la mercantilització del patrimoni, en els segons, l'eliminació d'usos pesquers i agraris. Com veiem, el Dret a la Ciutat va molt més allà del que pensàvem ja que afecta la planificació urbana, a l'ecologia, a la redistribució i jerarquització i per descomptat, a la injustícia d'aquesta mateixa jerarquització. Qui decideix que és millor continuar explotant el monocultiu turístic en comptes d'invertir en desenvolupament de comerç local, circuits de producció i consum de quilòmetre zero, etc.?

Notes

[1] Mijo Miquel és professora en la Universitat Politècnica de València. Aquest treball és resultat del projecte d'investigació "Improvisació i contagi emocional. Història i teoria d'experiències emocionals" (PID2019-108988GB-I00) del Ministeri de Ciència i Innovació.

[2] Piotr Kropotkin, (2020). « El apoyo mutuo.Un factor de evolución». p. 22. Logroño, Pepitas de calabaza Ed.

[3] El *ius sanguinis* suposa que l'element determinant en el moment d'establir la nacionalitat d'una persona és la nacionalitat dels pares i no el lloc de naixement: són espanyols els fills d'espanyols i no els que naixen a Espanya.

[4] https://votaresunderecho.es/compraantirracista.

[5] "Una emoció és un moviment de l'ànima o de l'ànim, alguna cosa que ens sacseja o ens 'amb-mou'. La paraula apareix registrada en espanyol des del segle XVII, quan va arribar del francés *émouvoir*, que denotava 'emocionar-se' o 'commoure's', però en realitat, el seu ús no es va generalitzar fins al segle XIX. El verb francés provenia del llatí *emovere*–format per ex 'cap a fora' i *movere*–, que significava 'remoure', 'traure d'un lloc', 'retirar', però també 'sacsejar', com sol fer l'emoció amb el nostre ànim."en https://www.elcastellano.org

[6] V.S. Ramachandran (2011). “The tell tale brain. Unlocking the mystery of human nature”. Londres, Windmill Books.

[7] Rawls, John (1995). “Teoría de la Justicia”. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

[8] https://entrebarris.org/

[9] http://www.albasud.org/noticia/es/1027/manifiesto-fundacional-de-la-red-set-de-ciudades-del-sur-de-europa-ante-la-turistizaci-n

Adult education: democracy, citizenship and emancipation

Licínio C. Lima (University of Minho, Portugal)

I think of Adult Education as part of a broader system of Permanent Education, in the tradition of the concept of “Éducation Permanente” and as one of the most relevant contributions to the humanization process of human beings. Therefore, AE is not just an instrument at the service of politics, economic competitiveness, employability, up-skilling. It is not even the optimal solution capable of assuring the success against fascism, racism, social discrimination and exclusion, passivity and alienation. But there is no better democratic and peaceful way of dealing with undemocratic threats than through the educational process of raising the Public´s awareness. Advocacy of democratic values but not indoctrination, critical thinking not the *doxa* or the dominant opinion, education *for* and *through* the practice of democratic decision-making processes not just involvement or participationism without any positive consequences, demands dialogue, discussion and arguments among active citizens. It demands education as a practice of freedom, according to one of the main books by Paulo Freire. Freire, as Ivan Illich, Ettore Gelpi and many others have explained why the ideal of “Éducation Permanente” was so important; because it was based on the concept of humans as unfinished and incomplete beings but acknowledging the condition of their incompleteness. That is why according to Freire (1996) education is based on epistemological curiosity and also on our ontological vocation to be more, a vocation for individual and social betterment.

Adult education for democracy is crucial for the democratization of democracy, that is, for the never ending process of democratic improvement, for the quality of democratic practices of citizenship, for bringing more participants to the re-creation of the social world. This is simultaneously part of the adult education agenda for emancipation, autonomy and self-government, and also the heart of a democratic pedagogic process. As we will see it is impossible to achieve deliberative and participative forms of democracy without the contribution of education and apart from educational practices in line with the values of freedom and equality, human rights and social justice. As Fred Twine (1994: 85) wrote, “[…] as the non-material world is socially created, and therefore is continually re-created, many more people should be brought into participating in the process of re-creation. Through participation in re-creating their social worlds, people not only express themselves

in action and in debate, they also develop their self".

On the contrary, in seeking to adapt perfectly to the social structure, the economy and competitiveness, adult education becomes an inconsistent project, breaking off from its humanistic and critical roots. Its veritable educational dimensions are heavily diluted at the service of economic adjustment. It is thus transformed into "qualification", "skills acquirement" and "human resources management" programmes in which it is often considerably difficult to find a substantive educational project. In such cases, one can speak of the triumph of an educational policy centred on "vocationalist" "logics of action", which is not only rarely able to value some of the most relevant critical traditions of adult education, popular education, political and civic education and education for democratic citizenship, but also to articulate with the objectives, the practices and the pedagogical methodologies of these approaches (Lima, 2007).

Adult education cannot shy away from the problems affecting the economy, society, work and employment, but neither can it withstand the amputation of its social, ethical and political responsibilities as well as of its possible contributions towards the creation of dynamics leading to the positive transformation of the conditions of human existence. I take it for granted that adult education corresponds to a wide ranging politico-cultural project, capable of comprising modalities of formal, non-formal and informal education, basic education and higher education, political and cultural education for democratic citizenship, as well as adult and continuing education and vocational training.

However, this unity within diversity only seems possible to me, in the cases of training primarily geared towards work and employment, professional requalification or recycling, technical competences or workplace performance, when there is a broader educational and cultural project to give it sense.

I thus acknowledge that adult education comprises a political and normative dimension that possesses both democratic and emancipatory potential. In that case, however, it goes way beyond vocational training and skilling for employability and economic competitiveness, being, nevertheless, able to encompass them provided that they do not reject their educational nature nor discard their social and ethico-political responsibilities.

Given the diversity and the multiform nature of adult education I do acknowledge that it would be irresponsible for it to turn its back on the problems afflicting the

economy, society, work and employment.

Nevertheless I deem it to be equally unacceptable that it should be in a subordinate position, i.e., on its knees buckled by the power of economic competitiveness, and to functional adjustments being transformed into restricted qualification programmes for human resources management and human capital strategies. As Ian Culpitt (1992: IX) observed more than twenty years ago, “Western governments are no longer ethically driven by the social needs of their citizenry but by the economic imperatives of survival”.

In fact we have been witnessing to a kind of educational *economism*: the decisive influence of economic science and of global capitalism on the public policies of education. Stephen Ball (1999: 126), observed “the increasing colonization of educational policy through imperatives of the economy”, and Peter McLaren (1999: 90) concluded: “Slowly but surely, education has been reduced to a subsector of the economy […].” Economy, and not pedagogy, constitutes, from now on, the principal basis of the legitimation process of education policies, the reason through which the values of the competitive market and of the private as public policy started to reign.

In the case of the European Union, for example, the construction of the “Europe of Citizens” is frequently presented as an acquisition that is very dependent on education and, especially, on lifelong learning. Individual responsibility is reinforced and also the increasing importance of the “economic motivations” or the pressures towards competition. But in the end, as Theodor Adorno (2000) observed, competition is a principle against a humanistic education.

Even when the European Union highlights the importance of education of its citizens towards social cohesion and recognizes the necessity of reinforcing its financing, it generally adopts an economic and competitive viewpoint: “to visibly increase the levels of investment in human resources, in order to give priority to the most important trump of Europe — its citizens”, according to words in the *Memorandum on Lifelong Learning*(Committee of the European Communities, 2000:4).

Indeed, education is being transformed into a chapter of human resources management, preferably oriented towards the production of “competitive advantages” in the global market, functionally adapted to economic rationality. This new canon dispatches education towards a merely adaptive function and citizenship towards a market model of liberties, strictly economic ones, of consumers.

In this context, the humanistic-critical tradition and the emancipatory and transformative approach that characterizes adult popular education, in some cases since the end of the XIXth century, find themselves strongly impeded. Subordinated to the global imperative of modernization and of productivity, of adaptation, and of employability, adult popular education has been under siege. Either it is an object of a reconfiguration of a functional and vocational type, evolving towards training of a professional and continuous type, articulated with the economy and with companies (and, in this case, it prospers), or it insists on its tradition of social change and of "conscientization", articulating with popular social movements and renewing ideals of political education and of critical literacy (and, in this case, running serious risks).

In the scenario of pure adjustment and functional adaptation, the sectors of adult education will go through new symbolic and material means of reinforcement and legitimacy, although adult, popular, community education will be an object of a complex process of transmutation, which can culminate in the extinction of the concept itself, eventually maintaining some methods of work and of social mobilization and also some participatory techniques. This is the most congruent scenario with the present-day loss of protagonism of the social-democratic root of the concept of lifelong education in the tradition of authors, like Robert Hutchins (1970), Paul Lengrand (1970) or Edgar Faure (1972), and the erosion of the concept of adult education that occurred, throughout the last years, in the dominant discourses on education policies. Vocational training and, especially, individual learning, directed towards the future employee that looks for new competencies in order to reach "employability", already represent the dominant perspective. Social improvement, democracy and citizenship, solidarity and social justice give way to individual performance and competitiveness.

Learning humanity, solidarity and common good have perished with the status of modernist antiques in the light of a Pedagogy Against the Other. "Formativity", critically defined by Basil Bernstein (2001:14) as the individual ability the actor should have, only reveals its effectiveness when used against the other, with less "competences to compete". But, contrarily to what is stated by the dominant vocational ideologies, a system that would be able to fully satisfy the economy's demands and needs, producing the profiles and competences which are presented as imperatives, would be condemned to collapse. The competitive advantages and individual improvement would, then, be shared by everyone, or by the majority of individuals, being no longer advantageous and competitive. They would irremediably be replaced with new requirements, more selective and statistically

less distributed within the respective population.

In practice, however, this ideology can impute responsibility for unemployment to education and its inefficiency in the production of skills it considers as relevant. It does so by hiding the economic and managerial rationale which justifies unemployment as a solution and conceives the downsizing phenomena as economic rationalization and entrepreneurial modernization strategies. The concept of employability, a symbol of the "conservative exaltation of individual responsibility" that changes each individual agent into an "*entrepreneur de lui-même*", as Pierre Bourdieu (2001:28) denounced, represents, now, one of the largest political and pedagogical mystifications that influences education and schools, that shapes curriculum, pedagogical practice and assessment. As István Mészáros (2003:121) has explained, the fight against massive structural unemployment, under the labor concept of "a quantifiable cost of production", is absolutely inconsequent.

However, in "liquid modernity", according to Zygmunt Bauman (2001:141), "the art of administration [...] consists of keeping the 'human labour force' away or, even better, making it withdraw". The short time, the immediate and instantaneous became dominant, adopting the logic of consumption and choice without thinking in the long run. It is this apology of "nothing in the long run" that, according to Richard Sennett (2001:37), "corrodes trust, loyalty and mutual commitment", consequently engendering the need for a learning process geared to flexibility and, perhaps, even for the "corrosion of character", through potentially corrosive pedagogical practices, but not educational any more.

Under these conditions, adult education faces, at the present time, challenges of great magnitude, especially when it doesn't renounce its contributions towards a critical education of citizens, towards political and economic democratization, towards transformation of the power of decision-making and towards social change. As we shall see next, the liberal and elitist theories of democracy, and also the principles of economic competitiveness of the market, reveal their opposition to the majority of the ideals of a democratic adult education, rather favoring individual learning processes, apparently neutral and depoliticized. Indeed, it seems that Boshier (1998:5) can have good reasons to conclude in a rather sour way: "If lifelong education was an instrument for democracy, lifelong learning is almost entirely preoccupied with the cash register."

***

The relationships between education, democracy and citizenship have been, for a long time, the object of attention in the field of theories of democracy.

Carlos Torres (2001:183) calls attention to what he designates as “a central conceptual problem, a dilemma of democracy”. Torres (*Ibid.*) resumes a classical problem in democratic theory: the constitution of the democratic subject. He believes, according to the theories of participatory democracy, that democracy demands “the construction of a pedagogical subject”, since individuals are not born as participatory subjects, having, therefore, to learn how to participate in the *polis*. The virtue of the *activae civitatis* is a social and historical construction that, as such, demands education for its exercise. In this sense, democracy and participation would be as indispensable towards the establishment of a democratic education as a democratic education would be indispensable towards the realization of democracy and of participation. This implies a clearly educational and pedagogical dimension considered as immanent in every democratic practice, based on participation. Democratic participation represents, therefore, not only the establishment of a right, or only a process to reach democratic deliberations, but also encloses an intrinsic and substantive value, of nuclear pedagogical significance.

It is by the practice of democratic participation that democracy is constructed. It is making decisions through participatory practice that one learns how to participate and to acquire the indispensable knowledge, the necessary confidence in political expression, the *civic courage* that impels us to run the risks inherent to active participation. This is the essence of participatory democracy and of education towards participatory democracy, already well registered in the texts of various theorists, at least since J.J. Rousseau.

In her influential work entitled *Participation and Democratic Theory*, Carole Pateman (1970: 24-25) concludes that participation, for Rousseau, implies participating in the process of decision-making, a process through which it assumes an educating feature in its wider sense; through participation, the participant learns how to be both a public citizen or a private one.

In a similar way, John Stuart Mill confers great relevance to education for and by democracy, even when, contrary to Rousseau, he rejects direct democracy and defends representative democracy as the most perfect form of government. In his essay entitled *Considerations on Representative Government*, Mill considers that the people, educated through effective exercise of participation, would end up

identifying general interest with their own interests. Assuming that virtue and intelligence of human beings, belonging to a community, are the main element for good government, Mill defends the promotion of intelligence and virtue, that is, the education of the people, as the principal degree of excellence that a good government can have (Mill, 1998:226). According to him, “any education which aims at making human beings other than machines, in the long run makes them claim to have the control of their own actions” (*Ibid.*: 243). This will bring about, as the author defends, that democratic participation will not be limited at the national level of government, but will equally occur at the local level and even in the place of work, where each participant can learn how to self-govern him/herself.

Even in the case of certain supporters of liberal democracy, it is possible to find references to the educational worth of participation, as it is also the case of Alexis de Tocqueville (n.d.:90), that, in his *De la Democratie en Amérique*, acknowledges: “The most efficient process, and, maybe, the only one left, to interest men in the destiny of their country, is to lead them towards participating in the government.”

However, as Boaventura de Sousa Santos (2001:48-49) calls attention to, liberal political theory is, today, used as a justification for a weak State. According to the author, this theory, “[…] particularly in its origin, defended the necessary convergence between political freedom and economic freedom, between free elections and free markets as two sides of the same coin: common good reached through the actions of utilitarian individuals involved in competitive exchanges with minimum state interference.” In truth, the demo-liberal canon is based on the precept that, without competition, there is no freedom, assuming that the diligent pursuit of private interest of each person will result in the obtaining of the general interest. It, therefore, assumes a weak or technocratic version of participation in contrast to the theory of participatory democracy (the strong version). Niklas Luhmann (1985:89) talks about the “false emancipation”, the emancipation as the “last management trick: to deny the distinction between superiors and subordinated, thereby taking away, from the subordinated, the power base.” The Brazilian sociologist, Maurício Tragtenberg (1989:15-16) referred ironically to “Alice in Wonderland”, that is, to participation reduced to the distribution of small or symbolic profit and to the sharing of some information, thereby permitting an improved functioning of the system. In those circumstances Tragtenberg concludes: “Participate, since things will continue the same.”

But, it is the so-called elitist theories of democracy that more openly refuse democratic participation in the decision process, education for and by participation

and a concept of active and critical citizenship. I sustain that knowledge of their principal theses is indispensable for the analysis of contemporary educational policies.

Disbelieving the goodness, and even the possibility, of a democracy understood as the power of the people to govern themselves, the elitist perspectives, on the contrary, assume a concept of democracy as the power of the elite; the elite that are only chosen by the people to, in their name, govern them. It is, therefore, a "governed democracy" and not a "governing democracy", in accordance with the distinction proposed by Georges Burdeau (1975:33-39). It is a democracy reduced to a kind of competition of the elite for the people's votes. To this end, Joseph A. Schumpeter, in his *Capitalism, Socialism and Democracy*, is quite clear in opposing the idea of political participation by citizens and, limiting democracy to a method of selecting leaders, proposes a kind of political competition, in great measure derived from an economic view that transforms voters into political consumers. Rejecting the ideals of *common good* and *popular will*, Schumpeter counters them with the *law of the mediocrity of the masses*. Democracy is transformed, in this way, into a "theory of competitive leadership", into a "democratic method" that the author defines as "that institutional agreement to reach political decisions in which individuals acquire the power of decision-making through a competitive struggle for the population's vote" (Schumpeter, 1984:336). It is, therefore, an instrumental perspective of democracy, a formal view that reduces it to a selection method and, as Norberto Bobbio (1988:13) says, to "a group of procedural rules in what the formation of collective decisions is concerned", alienating the substantive dimensions, disdaining the purposes and objectives, already subordinated to means. In short, democracy, according to Schumpeter (*Ibid.*:355), "only means that the people have the opportunity of accepting or refusing the persons designated to govern them."

Highlighting especially the oligarchic sides of democracy, Robert Michels had already, at the beginning of the XXth century, insisted on the idea of a passive or "dependent" participation, as Alain Touraine would be calling it (1970:13). In his *Sociology of Political Parties*, and also starting from the thesis of the "intellectual superiority of the professional leaders" (derived from their education and technical competence) over the correspondent "formal and real incompetence of the masses", Michels (1982:35) concludes that "In spite of complaining sometimes, the majority is deep down delighted in having found individuals ready to take care of their matters." The power of the leaders is, therefore, not only guaranteed, but also

legitimized in moral terms (*Ibid.*:56), reinforcing the aristocratic character that the author attributes to democracy and also its technical-rational character, since, according to Michels, the conflicts between efficiency and democracy will invariably be resolved with advantage towards efficiency, at democracy's cost. A democracy, in any case, considered, by him, to be "completely incompatible with strategic readiness", since "its strength is not fit for rapid action" (*Ibid.*:28).

The elitist approaches, in articulation with various other principles of economic liberalism that gave substance to the theory of liberal democracy, are shown, however, to be extremely influent today and, even though painfully, they can't help forcing us to conclude how, in their own way, they outline a diagnosis of contemporary democratic practices that are impossible to ignore.

Democratic invention continues to take place nowadays through struggles, protests and rebellion that, according to Claude Lefort (1981:42), "re-teach us that democracy is not, in its essence, bourgeois." Nevertheless, the problem is that, at the historical moment in which, on the one hand democratic struggles for the expansion of citizenship and of new rights occur with great intensity, on the other hand social regressions and attacks on the exercising of citizenship occur simultaneously. It is for this reason that the warning given by Nancy Fraser and Linda Gordon (1994:105) is very opportune when they state: "Today, when rhetoric about the 'triumph of democracy' accompanies economic devastation, it is time to insist there can be no democratic citizenship without social rights." We tend to forget this not understanding that the European crisis and the situation in the peripheral member-states is not just economic, not simply a fiscal dysfunction, by no means a problem that will be solved through public administration reforms, or by increasing the productivity of the labor-force. Even considering the tremendous austerity imposed on citizens with much appreciated results from international markets and organizations, real people keep on suffering and cannot feel anything changing for better. In the end it is democracy and social rights which are under attack and not the economy, the bank system or the markets. It is the promise of a democratic Union and of a European citizenship which is being discarded. In this specific context adult education cannot be just functional and well behaved without running the risks of becoming superfluous, dispensable or just a didactic instrument under a human resources strategy.

Maybe we want to keep on avoiding connections between adult education and politics and choose a position of neutrality, not understanding how ideological – in the sense of false conscience -, it is to try and deny the *politicity* of education, as

Freire used to say. On the contrary, I believe that adult education must regain its democratic potential for transformation even if it will once again be labeled by some as “dangerous”, which for many of us would simply mean powerful, critical, active, hopeful and human.

It will not be easy to advocate for adult education for democracy and social transformation giving up some of the main economic and managerial arguments that have been used till now. But it will be absolutely necessary that democratic institutions and political actors understand the essence of adult education in all its dimensions: the humanization of human beings and their democratic participation in the process of re-creating the social world.

References

Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ball, S. J. (1999). “Cidadania global, consumo e política educacional”. In Luiz Heron da Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 121-137.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bernstein, B. (2001). “Das pedagogias aos conhecimentos”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 15, pp. 9-17.

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

Boshier, R. (1998). “Edgar Faure after 25 years: down but not out”. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds.), *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page, pp. 3-20.

Bourdieu, P. (2001). *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. Paris: Raisons d’Agir.

Burdeau, G. (1975). *A Democracia*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem*

ao longo da vida. Bruxelas: CCE.

Culpitt, I. (1992). *Welfare and citizenship. Beyond the crisis of the welfare state?* London: Sage.

Faure, E. *et al.*(1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.

Fraser, N. & Gordon, L. (1994). “Civil citizenship against social citizenship? On the ideology of contract-versus-charity”. In B. van Steenbergen (Ed.). *The condition of citizenship*. London: Sage: pp. 90-107.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Hutchins, R. H. (1970). *The learning society*. Harmondsworth: Penguin Books (1st ed. 1968).

Lefort, C. (1981). *L’Invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire*. Paris: Fayard.

Lengrand, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte (1st ed. 1970).

Lima, L. C. (2007) *. Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

Luhmann, N. (1985). *Poder*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

McLaren, P. (1999). “Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global”. In Luiz Heron da Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 81-98.

Mészáros, I. (2003). Economia, política e tempo disponível: para além do capital. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*, n. 1, pp. 93-124.

Michels, R. (1982). *Sociologia dos partidos políticos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Mill, J. S. (1998). *On liberty and other essays*. Oxford: Oxford University Press.

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Santos, B. S. (2001). “Os processos da globalização”. In B. S. Santos (Org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamento, pp. 31-106.

Schumpeter, J. A. (1984). *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Sennett, R. (2001). *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Teorema.

Tocqueville, A. de (s.d.). *Da Democracia na América*. Porto: Rés-Editora.

Torres, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes.

Touraine, A. (1970). *A Sociedade post-industrial*. Lisboa: Moraes Editores.

Tragtenberg, M. (1989). *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Cortez.

Twine, F. (1994). *Citizenship and social rights. The interdependence of Self and Society*. London: Sage.

Educació d'adults: democràcia, ciutadania i emancipació

Licínio C. Lima, Universitat del Minyo, Portugal [1]

Traducció: Manuela Fuentes Martínez

Pense en l'Educació d'Adults com a part d'un sistema més ampli d'Educació Permanent, en la tradició del concepte "d'Educació Permanent" i com en una de les contribucions més rellevants al procés d'humanització del ser humà. Per tant, l'EA no és només un instrument al servei de la política, de la competitivitat econòmica, de l'ocupabilitat, de la qualificació. Ni tan sols és la solució òptima capaç d'assegurar l'èxit contra el feixisme, el racisme, la discriminació i l'exclusió social, la passivitat i l'alienació. Però no hi ha millor manera democràtica i pacífica de fer front, a les amenaces antidemocràtiques que, a través del procés educatiu de sensibilització de l'opinió pública. La defensa dels valors democràtics, però no l'adoctrinament, el pensament crític, i no la doxa o l'opinió dominant, l'educació per a i a través de la pràctica, dels processos democràtics de presa de decisions i no, del pur involucrament o participacionisme sense conseqüències positives, exigeix el diàleg, la discussió i els arguments entre els ciutadans actius. Exigeix l'educació com a pràctica de la llibertat, segons un dels principals llibres de Paulo Freire. Freire, com Ivan Illich, Ettore Gelpi i molts altres, han explicat el perquè de l'ideal de *l'Educació Permanent*; perquè es basava en el concepte dels humans com a éssers inacabats i incomplets, però reconeixent la condició de la seva incompletud. Per això, segons Freire (1996), l'educació es basa en la curiositat epistèmica i també en la nostra vocació ontològica de ser més, una vocació de millora individual i social.

L'educació d'adults per a la democràcia és crucial per a la democratització és a dir, per al procés interminable de millora democràtica, per a la qualitat de les pràctiques democràtiques de la ciutadania i per portar més participants a la recreació del món social. Això forma part simultàniament de l'agenda de l'educació d'adults per a l'emancipació, l'autonomia i l'autogovern, i també del cor d'un procés pedagògic democràtic. Com veurem, és impossible aconseguir formes deliberatives i participatives de democràcia, sense la contribució de l'educació i al marge de pràctiques educatives acords amb els valors de llibertat i igualtat, drets humans i justícia social. Com va escriure Fred Twine (1994: 85), *"... ja que el món immaterial es crea socialment i, per tant, es recrea contínuament, caldria fer participar molta més gent en el procés de recreació. A través de la participació en la recreació dels*

seus mons socials, les persones no només s'expressen en l'acció i en el debat, sinó que també desenvolupen el seu jo."

Per contra, a l'intentar adaptar-se perfectament a l'estructura social, a l'economia i la competitivitat, l'educació d'adults es converteix en un projecte incoherent, que es desprèn de les seues arrels humanistes i crítiques. Les seues veritables dimensions educatives estan molt diluïdes i posades al servei de l'economia. Així, es transforma en programes de "qualificació", "adquisició de competències" i "gestió de recursos humans" en els que sovint, és considerablement difícil trobar un projecte educatiu de fons. En aquests casos, es pot parlar del triomf d'una política educativa centrada en "lògiques d'acció" "vocacionals", que no només és capaç de valorar algunes de les tradicions crítiques més rellevants de l'educació d'adults, l'educació popular, l'educació política i cívica i l'educació per a la ciutadania democràtica, sinó també articular amb els objectius, les pràctiques i les metodologies pedagògiques d'aquests enfocaments (Lima, 2007).

L'educació d'adults no pot defugir els problemes que afecten l'economia, la societat, el treball i l'ocupació, però tampoc pot suportar l'amputació de les seues responsabilitats socials, ètiques i polítiques, així com de les seues possibles contribucions a la creació de dinàmiques, que condueixen a la transformació positiva de les condicions de l'existència humana. Done per fet que l'educació d'adults correspon a un projecte polític-cultural d'ampli abast, capaç de comprendre modalitats d'educació formal, no formal i informal, educació bàsica i educació superior, educació política i cultural per a la ciutadania democràtica, així com educació d'adults contínua i formació professional.

No obstant això, aquesta unitat dins de la diversitat només em sembla possible, en els casos, de formació orientada prioritàriament a la feina i a l'ocupació, a la requalificació o al reciclatge professional, a les competències tècniques o a l'acompliment del lloc de treball, quan hi ha un projecte educatiu i cultural més ampli que li done sentit.

Així, reconec que l'educació d'adults comprèn una dimensió política i normativa que posseeix un potencial democràtic i emancipador. En aquest cas, però, va molt més enllà de la formació professional i la capacitació per a l'ocupabilitat i la competitivitat econòmica, podent, no obstant, abastar-les sempre que no rebutgen la seua naturalesa educativa ni descarten les seues responsabilitats socials i ètic-polítiques.

Donada la diversitat i el caràcter multiforme de l'educació d'adults, reconec que seria irresponsable que es donés l'esquena als problemes que afligeixen a l'economia, la societat, el treball i l'ocupació.

No obstant això, considere igualment inacceptable que es trobe en una posició subordinada, és a dir, de genolls davant del poder de la competitivitat econòmica, i que els ajustos funcionals es transformen en programes de qualificació, restringits per a la gestió dels recursos humans i les estratègies de capital humà. Com va observar Ian Culpitt (1992: IX) fa més de vint anys, "*els governs occidentals ja no es guien èticament per les necessitats socials dels seus ciutadans, sinó pels imperatius econòmics de la supervivència*".

De fet, hem sigut testimonis d'una espècie d'economia educativa: la influència decisiva de la ciència econòmica i del capitalisme global en les polítiques públiques d'educació. Stephen Ball (1999: 126), va observar la creixent colonització de la política educativa a través dels imperatius de l'economia i Peter McLaren (1999: 90) va concloure: *"Lenta però inexorablement, l'educació s'ha reduït a un subsector de l'economia (...) l'economia, i no la pedagogia, constitueix, a partir d'ara, la base principal del procés de legitimació de les polítiques educatives",* la raó per la qual cosa van començar a imperar els valors del mercat competitiu i d'allò que s'ha entès com a política pública.

En el cas de la Unió Europea, per exemple, la construcció de "l'Europa dels ciutadans" es presenta ben sovint com una adquisició molt dependent de l'educació i, especialment, de l'aprenentatge permanent. Es reforça la responsabilitat individual i també la creixent importància de les "motivacions econòmiques" o les pressions cap a la competència. Però a la fi, com va observar Theodor Adorno (2000) la competència és un principi contra l'educació humanista.

Fins i tot, quan la Unió Europea destaca la importància de l'educació dels seus ciutadans per a la cohesió social i reconeix la necessitat de reforçar el seu finançament, adopta un punt de vista econòmic i competitiu: *"Augmentar visiblement els nivells d'inversió en recursos humans, per donar prioritat allò més important d'Europa: els seus ciutadans,* segons les paraules del Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent (Comitè de les Comunitats Europees, 2000: 4).

En efecte, l'educació s'està transformant en un capítol de gestió dels recursos humans, preferentment orientat a la producció "d'avantatges competitius" en el mercat global, i adaptat a la racionalitat econòmica. Aquest nou cànon, encarrila

l'educació cap a una funció merament adaptativa, i a la ciutadania, cap a un model de mercat de llibertats estrictament econòmiques i consumistes.

En aquest context, la tradició humanista-crítica i l'enfocament emancipador i transformador que caracteritza l'educació popular d'adults, en alguns casos des de finals de segle XIX, es troben fortament destorbats. I així, està subordinada a l'imperatiu mundial de modernització i productivitat, d'adaptació i d'ocupabilitat; l'educació popular per a adults ha estat assetjada. O bé és objecte d'una reconfiguració de tipus funcional i vocacional, evolucionant cap a una formació de tipus professional i contínua, articulada amb l'economia i amb les empreses (i, en este cas, pròspera), o insisteix en la seua tradició de canvi social de "conscienciació", articulant-se amb els moviments socials populars i renovant els ideals d'educació política i d'alfabetització crítica (i, en este cas, corrent greu riscos).

En aquest procés d'ajustament i d'adaptació funcional, els sectors de l'educació d'adults passaran a incorporar nous simbolismes i idees que el reforçaran i legitimaran, encara que l'educació d'adults, popular i comunitària serà objecte d'un complex procés de transmutació, que pot culminar amb l'extinció del propi concepte, mantenint eventualment alguns mètodes de treball i de mobilització social i també algunes tècniques participatives. Este és l'escenari més congruent amb l'actual pèrdua de protagonisme de l'arrel socialdemòcrata del concepte d'educació permanent, ho troben en els estudis d'autors, com Robert Hutchins (1970), Paul Lengrand (1970) o Edgar Faure (1972), que ens parlen de com va erosionant-se el concepte d'educació d'adults al llarg dels últims anys, en els discursos dominants sobre polítiques educatives. La formació professional i, sobretot, l'aprenentatge individual, dirigit al futur treballador que busca noves competències per a aconseguir "l'empleabilitat", representen ja la perspectiva dominant. La millora social, la democràcia i la ciutadania, la solidaritat i la justícia social donen pas al rendiment individual i la competitivitat.

L'aprenentatge sobre humanitat, la solidaritat i el bé comú han mort, les idees modernistes en este cas han quedat obsoletes a la llum d'una Pedagogia contra l'Altre. La 'formació', definida críticament per Basil Bernstein (2001: 14) com la capacitat individual que ha de tenir una persona, només revela la seva eficàcia quan s'utilitza contra l'altre, amb menys 'competències per competir'. Però, contràriament al que afirmen les ideologies vocacionals dominants, un sistema que fos capaç de satisfer plenament les demandes i necessitats de l'economia, produint els perfils i competències que es presenten com imperatius, estaria condemnat al

col·lapse. Els avantatges competitius i la millora individual serien, llavors, compartides per tots, o per la majoria dels individus, deixant de ser així avantatjoses i competitives. Es substituirien irremeiablement per nous requisits, més selectius i estadísticament menys distribuïts dins de la població.

A la pràctica, però, aquesta ideologia pot imputar la responsabilitat de la desocupació a l'educació i a la seua ineficàcia en la producció de competències que considera rellevants. Ho fa ocultant la lògica econòmica i empresarial, que justifica la desocupació com a solució i concep, els fenòmens de *downsizing* (reducció de personal) com a estratègies de racionalització econòmica i modernització empresarial. El concepte d'ocupabilitat, símbol de "l'exaltació conservadora de la responsabilitat individual" que converteix cada agent individual en un "*entrepreneur de lui-même*" (empresari de sí mateix), tal i com va denunciar Pierre Bourdieu (2001: 28), representa, en l'actualitat, una de les majors mistificacions polítiques i pedagògiques que influeixen en l'educació i en l'escola, que configuren el currículum, la pràctica pedagògica i l'avaluació. Com ha explicat István Mészáros (2003: 121), la lluita contra la desocupació estructural massiva, sota el concepte de treball de "cost de producció quantificable", és absolutament incoherent.

No obstant això, en la *Modernitat Líquida*, segons Zygmunt Bauman (2001: 141), *"l'art de l'administració [...] consisteix a allunyar la força de treball humà o, millor encara, en fer-la retrocedir"*. El temps curt, la immediatesa i l'instant es van fer dominants, adoptant la lògica del consum i l'elecció sense pensar a llarg termini. És aquesta apologia del 'no res a llarg termini' la qual, segons Richard Sennett (2001: 37), "corroeix la confiança, la lleialtat i el compromís mutu", per tant, engendrant la necessitat d'un procés d'aprenentatge orientat a la flexibilitat i, potser, fins i tot a la 'corrosió del caràcter', mitjançant pràctiques pedagògiques potencialment corrosives, però gens educatives.

En aquestes condicions, l'educació d'adults s'enfronta, en l'actualitat, a reptes de gran magnitud, sobretot, quan no renuncia a les seues contribucions cap a una educació crítica dels ciutadans, cap a la democratització política i econòmica, cap a la transformació del poder de decisió i cap al canvi social. Com vorem a continuació, les teories liberal i elitista de la democràcia, i també els principis de competitivitat econòmica de mercat, revelen la seva oposició a la majoria dels ideals d'una educació d'adults democràtica, afavorint més aviat els processos d'aprenentatge individuals, aparentment neutres i despolititzats. De fet, sembla que Boshier (1998: 5) pot tenir bones raons per a concloure de forma força agra: *"Si l'educació permanent era un instrument per a la democràcia, ara està gairebé totalment*

preocupada per la caixa enregistradora”.

Les relacions entre educació, democràcia i ciutadania han estat, durant molt de temps, objecte d’atenció en les teories de la democràcia.

Carlos A. Torres (2001: 183) crida l’atenció sobre allò que ell designa com “un problema conceptual central, un dilema de la democràcia”. Torres reprèn un problema clàssic de la teoria democràtica: la constitució del subjecte democràtic. Creu, segons les teories de la democràcia participativa, que la democràcia exigeix “la construcció d’un subjecte pedagògic”, ja que els individus no naixen com a subjectes participatius, per tant, han d’aprendre a participar a la *polis*. La virtut de la *activae civitatis* és una construcció històrica i social que, com a tal, exigeix educació per al seu exercici. En aquest sentit, la democràcia i la participació serien tan indispensables per a l’establiment d’una educació democràtica com una educació democràtica seria indispensable per a la realització de la democràcia i la participació. Això implica una dimensió educativa i pedagògica clarament considerada immanent en tota pràctica democràtica, basada en la participació. La participació democràtica representa, per tant, no només l’establiment d’un dret, o un procés per arribar a deliberacions democràtiques, sinó que també inclou un valor intrínsec i substantiu, de significació pedagògica. És mitjançant la pràctica de la participació democràtica que es construeix la democràcia. En la presa de decisions amb la pràctica participativa, s’aprèn a participar i a adquirir els coneixements indispensables, la confiança necessària en l’expressió política i el coratge cívic que ens impulsa a córrer els riscos inherents a la participació activa. Aquesta és l’essència de la democràcia participativa i de l’educació cap a ella, ja ben registrada en els textos de diversos teòrics, almenys des de J.J. Rousseau.

En el seu influent treball titulat *Participació i teoria democràtica*, Carole Pateman (1970: 24-25) conclou que la participació, per a Rousseau, implica participar en el procés de presa de decisions, un procés mitjançant el qual la persona assumeix un tret educatiu en el seu sentit més ampli; és mitjançant la participació, que el participant aprèn a ser ciutadà al servei públic o privat.

De manera similar, John Stuart Mill confereix una gran rellevància a l’educació per a la democràcia, fins i tot quan, contràriament a Rousseau, rebutja la democràcia directa i defensa la democràcia representativa com la forma de govern més perfecta. En el seu assaig titulat *Consideracions sobre el govern representatiu*, Mill considera que la gent, educada mitjançant un exercici efectiu de participació, acabaria identificant l’interès general amb els seus propis interessos. Suposant que

la virtut i la intel·ligència dels éssers humans, pertanyents a una comunitat, són l'element principal per a un bon govern, Mill defensa la promoció de la intel·ligència i la virtut, és a dir, l'educació de la gent, com el principal grau d'excel·lència que pot tenir un bon govern (Mill, 1998: 226). Segons ell, *"qualsevol educació que tinga com a objectiu fer éssers humans que no siguen màquines, a la llarga els fa tenir el control de les seues pròpies accions"*(Ibídem: 243). Això provocarà, tal com defensa l'autor, que la participació democràtica no estiga limitada a nivell nacional pel govern, sinó que es produirà igualment a nivell local i fins i tot al lloc de treball, on cada participant pot aprendre a autogovernar-se.

Fins i tot en el cas de certs partidaris de la democràcia liberal, és possible trobar referències al valor educatiu de la participació, com és el cas d'Alexis de Tocqueville (n.d: 90), que, al seu *De la Democratie en Amérique,* reconeix: *"el procés més eficient i, potser l'únic que queda, per interessar els homes amb el destí del seu país, és guiar-los per a participar en el seu govern."*

Tanmateix, com fa notar Boaventura de Sousa Santos (2001:48-49), la teoria política liberal s'utilitza avui com a justificació d'un estat feble. Segons l'autor, aquesta teoria, *"...particularment en el seu origen, defensa la necessària convergència entre la llibertat política i la llibertat econòmica, entre les eleccions lliures i els mercats lliures com dos cares de la mateixa moneda: bé comú, assolit mitjançant les accions d'individus implicats en intercanvis competitius amb una mínima interferència estatal*". En realitat, el cànon demoliberal es basa en el precepte que, sense competència, no hi ha llibertat, assumint que la recerca diligent de l'interès privat de cada persona es conseguirà mitjançant l'interès general. Per tant, assumeix una versió feble o tecnocràtica de la participació, en contrast amb la teoria de la democràcia participativa (la versió forta). Niklas Luhmann (1985:89) parla de la 'falsa emancipació', l'emancipació com *"l'últim truc de gestió: negar la distinció entre superiors i subordinats, arrabassant així, als subordinats, la base del poder"*. El sociòleg brasiler Maurício Tragtenberg (1989:15-16) es va referir irònicament com a 'Alicia al país de les meravelles', és a dir, a la participació reduïda del repartiment d'un benefici xicotet o simbòlic i a la posada en comú d'una certa informació, la qual cosa permet un millor funcionament del sistema. En aquestes circumstàncies, Tragtenberg conclou: *"Participeu, ja que les coses seguiran igual."*

Però, són les anomenades teories elitistes de la democràcia les que rebutgen més obertament la participació democràtica en el procés de decisió, l'educació per i per a la participació i un concepte de ciutadania activa i crítica. Sostinc que el

coneixement de les seues principals tesis, és indispensable per a l'anàlisi de les polítiques educatives contemporànies.

Descartant la bondat, i fins i tot la possibilitat, d'una democràcia entesa com el poder del poble per a governar-se a si mateix, les perspectives elitistes, per contra, assumeixen una concepció de la democràcia com el poder de les elits; l'elit que només és triada pel poble per a, en el seu nom, governar-lo. Es tracta, doncs, d'una 'democràcia governada' i no d'una 'democràcia governant', d'acord amb la distinció proposada per Georges Burdeau (1975:33-39). És una democràcia reduïda a una espècie de competència de les elits pels vots del poble. Per a això, Joseph A. Schumpeter, en el seu *Capitalisme, Socialisme i Democràcia*, és bastant clar en oposar-se a la idea de la participació política dels ciutadans i, limitant la democràcia a un mètode de selecció de líders, proposa un tipus de competència política, en gran manera derivada d'una visió econòmica que transforma als votants en consumidors polítics. Rebutjant els ideals del bé comú i la voluntat popular, Schumpeter els contraresta amb la llei de la mediocritat de les masses. La democràcia es transforma, d'aquesta manera, en una 'teoria del lideratge competitiu', en un 'mètode democràtic' que l'autor defineix com *"aquell acord institucional per a aconseguir decisions polítiques en el qual els individus adquirixen el poder de decisió mitjançant una lluita competitiva pel vot de la població"*(Schumpeter, 1984:336). És, per tant, una perspectiva instrumental de la democràcia, una visió formal que la reduïx a un mètode de selecció i, com diu Norberto Bobbio (1988:13) a *"un conjunt de normes de procediment pel que fa a la formació de les decisions col·lectives"*, alienant les dimensions substantives, menyspreant els fins i objectius, ja subordinats als mitjans. En resum, la democràcia, segons Schumpeter (Ibídem:355), *"només significa que el poble té l'oportunitat d'acceptar o rebutjar a les persones designades per a governar-lo."*

Destacant especialment les diferents vessants oligarques de la democràcia, Robert Michels ja havia insistit, a principis del segle XX, en la idea d'una participació passiva o 'dependent', com ho diria Alain Touraine (1970: 13). En la seva *Sociologia dels partits polítics*, i a partir de la tesi de la 'superioritat intel·lectual dels líders professionals' (derivada de la seva formació i competència tècnica) sobre la corresponent 'incompetència formal i real de les masses', Michels (1982: 35) conclou que *"tot i queixar-se de vegades, la majoria està profundament encantada d'haver trobat persones preparades per ocupar-se dels seus assumptes."* Per tant, el poder dels líders no només està garantit, sinó que també es legitima en termes morals (Ibídem: 56), reforçant el caràcter aristocràtic que l'autor atribueix a la

democràcia i també el seu caràcter tècnic-racional, ja que, segons Michels, els conflictes entre eficiència i democràcia es resoldran invariablement amb avantatge cap a l'eficiència, a costa de la democràcia. Una democràcia, en qualsevol cas, considerada per ell *"completament incompatible amb la preparació estratègica,* ja que *la seua força no és apta per a una acció ràpida."*(Ibídem: 28).

Es mostren els enfocaments elitistes, en articulació amb diversos altres principis del liberalisme econòmic que poc a poc van donar substància a la teoria de la democràcia liberal, es demostra, però, que són extremadament influents hui en dia i, tot i que dolorosament, no poden evitar obligar-nos a concloure com, a la seua manera, esbossen un diagnòstic de pràctiques democràtiques contemporànies que són impossibles d'ignorar.

La invenció democràtica continua tenint lloc actualment a través de lluites, protestes i rebel·lions que, segons Claude Lefort (1981: 42), *"ens ensenyen de nou que la democràcia no és, en la seua essència, burgesa"*. No obstant això, el problema és que, en el moment històric en què, d'una banda, es produeixen lluites democràtiques per l'expansió de la ciutadania i dels nous drets amb una gran intensitat, de l'altra es produeixen simultàniament regressions socials i atacs a l'exercici de la ciutadania. És per aquest motiu que l'advertència de Nancy Fraser i Linda Gordon (1994: 105) és molt oportuna quan afirmen: *"hui, quan la retòrica sobre el triomf de la democràcia acompanya la devastació econòmica, és hora d'insistir-hi no ser ciutadania democràtica sense drets socials*." Tendim a oblidar això sense entendre que la crisi europea i la situació dels estats membres perifèrics, no són només econòmics, no només una disfunció fiscal, ni de bon tros un problema que es resoldrà mitjançant reformes de l'administració pública o augmentant la productivitat laboral. Fins i tot tenint en compte la tremenda austeritat imposada als ciutadans amb uns resultats molt bons pels mercats i les organitzacions internacionals, les persones reals continuen patint i no troben que res canvie a millor. Al final, és la democràcia i els drets socials els que són atacats i no l'economia, el sistema bancari o els mercats. És la promesa d'una Unió democràtica i d'una ciutadania europea que s'està apartant del seu ideal. En aquest context específic, l'educació d'adults no pot ser només funcional i tenir un bon comportament sense córrer el risc de convertir-se en un fet superflu, prescindible o simplement un instrument didàctic sota una estratègia de recursos humans.

Potser volem continuar evitant connexions entre l'educació d'adults i la política i escollir una posició de neutralitat, sense entendre com d'ideològic —en el sentit de falsa consciència—, és intentar negar la polititització de l'educació, com deia Freire.

Al contrari, crec que l'educació d'adults ha de recuperar el seu potencial democràtic de transformació, fins i tot malgrat que alguns ens tornen a etiquetar com a 'perillosos', cosa que per a molts de nosaltres simplement significaria fer una poderosa crítica activa, esperançadora i humana.

No serà fàcil defensar l'educació d'adults per a la democràcia i la transformació social, renunciant a alguns dels principals arguments econòmics i de gestió que s'han utilitzat fins ara. Però serà absolutament necessari que les institucions democràtiques i els actors polítics entenguen l'essència de l'educació d'adults en totes les seues dimensions: la humanització dels éssers humans i la seua participació democràtica en el procés de recreació del món social.

Referències bibliogràfiques

Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ball, S. J. (1999). "Cidadania global, consumo e política educacional". In Luiz Heron da Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 121-137.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bernstein, B. (2001). "Das pedagogias aos conhecimentos", in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 15, pp. 9-17.

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

Boshier, R. (1998). "Edgar Faure after 25 years: down but not out". In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds.), *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page, pp. 3-20.

Bourdieu, P. (2001). *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. Paris: Raisons d'Agir.

Burdeau, G. (1975). *A Democracia*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem*

ao longo da vida. Bruxelas: CCE.

Culpitt, I. (1992). *Welfare and citizenship. Beyond the crisis of the welfare state?* London: Sage.

Faure, E. *et al.*(1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.

Fraser, N. & Gordon, L. (1994). "Civil citizenship against social citizenship? On the ideology of contract-versus-charity". In B. van Steenbergen (Ed.). *The condition of citizenship*. London: Sage: pp. 90-107.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. [*edició en català: Pedagogia de l'Autonomia. Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Denes-Edicions del CREC. Xàtiva, 2003*]

Hutchins, R. H. (1970). *The learning society*. Harmondsworth: Penguin Books (1st ed. 1968).

Lefort, C. (1981). *L'Invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire*. Paris: Fayard.

Lengrand, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte (1st ed. 1970).

Lima, L. C. (2007) *. Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez. [*edició en català: Educació al llarg de la vida. Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Denes-Edicions del CREC. Xàtiva, 2011*]

Luhmann, N. (1985). *Poder*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

McLaren, P. (1999). "Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global". In Luiz Heron da Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 81-98.

Mészáros, I. (2003). Economia, política e tempo disponível: para além do capital. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*, n. 1, pp. 93-124.

Michels, R. (1982). *Sociologia dos partidos políticos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Mill, J. S. (1998). *On liberty and other essays*. Oxford: Oxford University Press.

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, B. S. (2001). “Os processos da globalização”. In B. S. Santos (Org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamento, pp. 31-106.

Schumpeter, J. A. (1984). *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Sennett, R. (2001). *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Teorema.

Tocqueville, A. de (s.d.). *Da Democracia na América*. Porto: Rés-Editora.

Torres, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes. [*edició en català: Democràcia, educació i multiculturalisme. Publicacions de l’Institut Paulo Freire-Denes-Edicions del CREC. Xàtiva, 2002*]

Touraine, A. (1970). *A Sociedade post-industrial*. Lisboa: Moraes Editores.

Tragtenberg, M. (1989). *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Cortez.

Twine, F. (1994). *Citizenship and social rights. The interdependence of Self and Society*. London: Sage.

Notes

[1] Nota de l’editor.- Conferència inaugural realitzada a l’Assemblea General de l’Associació Europea per a l’Educació d’adults, AEAE, a Brussel·les, el 18 de juny de 2014.

O desenvolvimento local como processo educativo: a intervenção da associação in loco na serra do caldeirão

Maria Priscila Soares & Alberto Melo

Em uma narrativa, algumas considerações e duas entrevistas

O presente texto constrói-se a partir de uma experiência de terreno ou, por outras palavras, mostra os limites do contexto singular em que esta experiência se desenvolve e também a virtude de estar enraizada num processo de procura quotidiana de soluções possíveis e ajustadas. Não propõe um modelo de intervenção, mas define uma atitude, um modo de abordar a realidade.

O nosso trabalho iniciou-se em 1985, numa zona particularmente desfavorecida e marginalizada, o Nordeste algarvio. Começámos por ser três pessoas e estávamos sediados no Instituto Politécnico de Faro. Fomos crescendo e evoluindo. A nossa equipa chegou a atingir 70 efectivos (mas hoje não serão mais de uma vintena) trabalhando num território que cobre e rodeia a Serra do Caldeirão (cerca de 3500 km2). Desde 1988, ficámos organizados de forma autónoma numa estrutura de cidadãos para o desenvolvimento local, a Associação In Loco.

A Associação In Loco

A Associação In Loco é uma organização sem fins lucrativos, criada na sequência da intervenção do chamado Projecto RADIAL (Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve) que se iniciara três anos antes. Foi reconhecida pelo IEFP, em 1991, como Associação de Desenvolvimento, acreditada como entidade formadora em 1998 e considerada pessoa colectiva de utilidade pública em 2001.

As suas principais finalidades são: (a) o desenvolvimento local entendido como processo de melhoria das condições culturais e materiais de vida das populações, através de iniciativas de base comunitária; (b) a plena valorização dos recursos humanos e materiais do interior serrano do Algarve, em ligação com as populações locais e todas as instituições e personalidades interessadas.

Para prosseguir essas finalidades, a In Loco definiu desde o início como maiores desafios: (a) promover um desenvolvimento participado, integrado e integral; (b)

partir da vontade e saberes dos indivíduos e grupos locais; (c) gerar uma sinergia criativa entre população local e profissionais exteriores, entre organizações de base e serviços públicos, entre tradições e modernidade; (d) apostar num processo de educação permanente, gerador de uma cultura de desenvolvimento, de um projecto social e cultural; (e) conjugar exigências de uma lógica empresarial com valores de qualidade de vida e solidariedade social; (f) assumir uma perspectiva ecológica e de valorização do património natural, social e cultural; (g) criar um espaço de experimentação e afirmação de uma cidadania activa, como fundamento de uma democracia participativa; (h) construir uma Europa que resulte não só de acordos entre Estados e entre grandes empresas, mas também da interacção entre projectos culturais, sociais e económicos de nível local e regional; (i) procurar e ensaiar, pela prática, alternativas de organização socioeconómica, em contraponto ao modelo dominante de globalização, contribuindo para a revitalização de zonas rurais marginalizadas.

O desenvolvimento em meio rural tem sido para a In Loco um processo de formação contínua de quantos [1] nele participam (agentes ou actores locais), estruturado em torno de alguns princípios chave de índole metodológica e estratégica:

1º Princípio: O desenvolvimento como um processo de investigação-acção

2º Princípio: O desenvolvimento como um processo integrado e integrador

3º Princípio: O desenvolvimento como um processo de confronto criativo entre a tradição e a modernidade

4º Princípio: O desenvolvimento como um processo de aprendizagem integrada, em que se aprende fazendo e se aprende para fazer melhor

5º Princípio: O desenvolvimento como um processo de estabelecimento de parcerias

6º Princípio: O desenvolvimento como um processo que requer uma postura de avaliação e de autocorrecção permanente

Neste artigo, colocaremos todo o enfoque na dimensão educativa das actividades promovidas, dimensão essa que sempre esteve presente e foi predominante no trabalho da In Loco, desde os seus primórdios até aos dias de hoje.

O arranque das actividades no terreno

Quatro freguesias foram inicialmente selecionadas para acção imediata e três domínios de acção foram adoptados como pontos de arranque do processo de desenvolvimento local integrado: animação infantil, formação para o autoemprego e apoio às associações locais. Na primeira fase da intervenção, foram convocadas reuniões gerais com as pessoas residentes, que receberam uma forte adesão (60 a 80 participantes em cada uma) de onde resultou a decisão colectivamente assumida de criar no centro de cada aldeia um espaço que proporcionasse acompanhamento, actividades pré-escolares e de tempos livres para as crianças: os Centros de Animação Infantil (ou Casas da Criança, como foram por vezes rebaptizados pela população local).

A equipa RADIAL, após a fase inicial de mobilização e organização, pôde então concentrar-se na tarefa de recrutar e formar os animadores (ver nota de rodapé 1) para estes centros. Dada a falta de perspectivas de emprego para os jovens destas localidades de interior, decidiu-se recrutar entre eles os “para-profissionais” que ficariam encarregados da gestão e animação quotidiana dos 4 espaços então criados, Obviamente, jovens não tinham formação específica para serem considerados “educadores de infância” e a sua escolaridade era geralmente baixa. No entanto, como se pretendia conduzir como regra um processo de aprendizagem contínua, qualquer obstáculo inicial poderia ser transformado em motor de uma promissora inovação. A formação foi então coordenada pela equipa RADIAL e, como a abertura dos centros não podia ser adiada por anos (aguardando que a formação prévia fosse ministrada), surgiu como resposta natural a “formação em alternância”. Este tipo de resposta à necessidade premente de organizar formação para pessoas que têm de iniciar de imediato a sua actividade acabou por se tornar numa “imagem de marca” do Projecto RADIAL e mais tarde também da Associação In Loco, quando a mesma metodologia foi aperfeiçoada e implementada, por exemplo, para a formação de agentes e animadores de desenvolvimento local.

Os animadores dos Centros de Animação Infantil foram, num primeiro tempo, recebidos na Escola Superior de Educação de Faro, onde durante dois dias receberam uma formação preliminar sobre o que seria “trabalhar com crianças”. Na realidade, este conceito era desconhecido das comunidades do interior rural. Cuidar de crianças ou tomar conta delas, sim, mas “trabalhar”? De regresso às suas localidades, os novos animadores já levavam algumas propostas de actividades para desenvolver com os grupos de crianças que os aguardavam.

Entretanto, na equipa central RADIAL, nomearam-se coordenadores para cada um dos 4 centros. Estes elementos deviam acompanhar em permanência o trabalho dos jovens animadores, mantendo contacto pelo telefone e através de uma visita semanal ao centro local. Com esta visita, pretendia-se que o coordenador passasse um dia a observar e apoiar as actividades dos animadores do centro e, no final do dia, se sentassem todos a analisar o que tinha ocorrido de mais relevante. Durante estas visitas, cabia ao coordenador a tarefa de identificar as questões mais problemáticas que justificassem um tratamento mais aprofundado aquando da sessão mensal em sala, onde se reuniam os animadores dos 4 centros, a equipa RADIAL e alguns docentes da ESE convidados para o efeito.

Durante 1986, ao mesmo tempo que os centros infantis locais iniciavam as suas actividades, foram também lançados os primeiros cursos de formação para o autoemprego, nas mesmas localidades. Uma vez que o processo desenvolvido pelas famílias locais e pela equipa RADIAL tinha levado já à abertura dos primeiros centros de animação infantil, várias mães vieram solicitar um outro apoio do Projecto, tendo em vista actividades geradoras de rendimento, pois não havia perspectivas de emprego a nível local, no curto ou médio prazo.

Em todo o seu trabalho de campo, a abordagem RADIAL nunca foi a de começar pelo que faltava às pessoas, pelas suas limitações ou deficiências, mas sim por aquilo que já possuíam e melhor conheciam. Foi este, portanto, o princípio adoptado relativamente às novas formações. Os cursos iniciais eram supervisionados por artesãs locais e incidiam sobre actividades tradicionais (tecelagem, confecção, bordados ou doçaria). O objectivo da formação, no entanto, era o de chegar muito mais longe, logo que o saber local fosse devidamente reconhecido e assimilado pelas jovens mulheres. Incluía módulos de desenvolvimento pessoal, autogestão, trabalho de equipa, técnicas modernas....

Dentro do âmbito das actividades da In Loco, desde a sua criação, podemos agora destacar – para melhor analisar as características dos seus processos de formação – dois projectos de grande importância estratégica. Numa primeira fase, as acções de formação (de longa duração) para o autoemprego, visando o lançamento de iniciativas económicas geradoras de rendimento. Mais tarde, e já enquadrada no programa europeu LEADER, a formação em alternância para animadores territoriais de desenvolvimento local integrado, tendo em vista a concepção e concretização de um projecto de desenvolvimento para toda a zona serrana, que fosse devidamente compreendido e assumido pelas populações locais e alicerçado nos empreendimentos individuais apoiados em paralelo pelos fundos europeus.

Formação para a Produção

Uma análise sumária da situação do interior algarvio conduziu-nos de imediato a três pontos essenciais para o desenho de uma estratégia de intervenção voltada para o desenvolvimento, em geral, e para a formação profissional e a criação de emprego, em particular: (a) ausência de uma perspectiva de desenvolvimento por parte da população local; não seria de esperar outra coisa de comunidades envelhecidas, marcadas pelo isolamento geográfico e cultural, pela descrença, pela dependência do exterior e do Estado; (b) papel central desempenhado pela mulher na manutenção da vida social e económica; é ela quem assegura a educação das crianças, que cuida dos idosos, que toma conta da casa, que vela pelo orçamento e pela propriedade da família; (c) ausência de estruturas empresariais ou de serviços públicos susceptíveis de gerar a criação significativa de postos de trabalho.

Numa perspectiva de desenvolvimento da área interior do Algarve, foram pensados e organizados cursos de formação profissional como projectos de criação de pequenas unidades produtivas. Sendo as mulheres os elementos mais disponíveis e motivados, foi com elas que trabalhámos de início. Não terá sido propriamente uma opção, mas revelou-se uma experiência rica e cheia de potencialidades. Dado o papel essencial das mulheres como elementos estruturantes da vida familiar e social nestas comunidades, os cursos foram concebidos e concretizados de modo a favorecer a descoberta e amadurecimento pessoal de cada participante, a par da sua formação profissional.

Numa zona de economia de base familiar, ancorada no passado e visando apenas assegurar a subsistência no presente, não havia muito lugar para projectos de desenvolvimento, muito menos colectivos. No entanto, quando se pretende evitar o despovoamento, torna-se imprescindível criar as bases de uma cultura de desenvolvimento e de uma sociabilidade mais alargada. Os cursos procuraram, portanto, constituir-se como espaços de reflexão e de tomada de decisões em colectivo, como projectos voltados para o futuro e ainda como um meio de transformar cada formanda num agente de desenvolvimento no interior da sua comunidade.

Desde 1987, em cinco anos, foram assim lançados na zona serrana do Algarve sete projectos de formação profissional e criação de emprego para mulheres: (1) Curso de Tecelagem Manual (Cachopo); frequentado por sete elementos, resultou na criação de uma unidade produtiva constituída por seis mulheres (“A Lançadeira”); (2) Curso de Confecção e Modelagem (Martinlongo); frequentado por cinco

elementos, resultou numa unidade de produção constituída por todas as formandas (“Linha Serrana”); (3) Curso de Bordados e Bonecas de Juta (Martinlongo); frequentado por nove mulheres, resultou numa empresa constituída por todas as formandas (“A Flor da Agulha”); (4) Curso de Doçaria (Azinhal); frequentado por seis elementos, três das quais se associaram numa empresa de produção (“A Prova”); (5) Curso de Malhas e Técnicas Associadas (Cachopo); frequentado por seis elementos, dos quais quatro se agruparam num colectivo de produção (“Malhas de Cachopo”); (6) Curso de Brinquedos e Jogos em Madeira (Alte); frequentado por seis mulheres, que se constituíram numa unidade produtiva (“Da Torre”); (7) Curso de Produção, Apanha e Transformação de Plantas Medicinais e Aromáticas (Martinlongo); frequentado por sete mulheres, que se organizaram depois em três grupos de produção.

Qualquer processo de formação requer diversos agentes e uma organização eficaz. Nos cursos organizados pela In Loco, sempre se recorreu a um animador local, a vários formadores externos, a um supervisor da formação, associados num colectivo chamado Gabinete Técnico.

O monitor local é o formador que acompanha pessoalmente o grupo durante todo o curso. Pertencendo à própria comunidade (embora nem sempre se pudesse garantir que assim fosse), contribui com os seus conhecimentos e saber-fazer tradicionais. É o monitor que no dia-a-dia ajuda a resolver problemas técnicos e a ultrapassar conflitos, quem enquadra as actividades práticas que facilitam a apropriação pessoal dos conhecimentos fornecidos pelos outros formadores.

Os formadores externos não podem fornecer a sua matéria como o fariam em qualquer outro lugar, nem limitar-se a vertê-la numa versão esquemática e simplista, como tentativa de evitar as dificuldades de aprendizagem por parte de formandas com um baixo nível de escolarização e há muito afastadas da escola. Veiculando uma cultura exterior, moderna, cabia aos formadores externos garantir as condições da sua assimilação, como meio de valorização pessoal, como componentes de formação profissional, como elemento de um projecto de constituição empresarial, como factor de renovação cultural.

O Gabinete Técnico reunia todos os formadores com periodicidade regular (mensalmente, quando possível), permitindo a definição conjunta de um projecto de formação e o constante enquadramento da sua concretização. Em colectivo, os formadores procuravam integrar as várias componentes de formação, discutir as questões metodológicas, analisar as dificuldades de aprendizagem e procurar

soluções para as ultrapassar, planificar as actividades e avaliar o progresso. Se o Gabinete Técnico era a instância que procurava assegurar a formação como processo integrado e integrador, cabia ao supervisor, através de um trabalho de coordenação e de animação permanente, transformar este processo num projecto vivo, mobilizador, viável.

No seu conjunto e em interacção, as várias matérias procuravam fornecer um conhecimento alargado e organizar uma experiência significativa, possibilitando e facilitando: (a) a descoberta e o amadurecimento pessoal de cada formanda; (b) a descoberta da realidade grupo e o controlo dos seus mecanismos de funcionamento; (c) o conhecimento da cultura local, com incidência nos aspectos que constituíam objecto do curso; (d) a sensibilização para a problemática do desenvolvimento da zona; (e) a obtenção dos conhecimentos teóricos necessários ao enquadramento do projecto e à compreensão das técnicas utilizadas; (f) o domínio das técnicas específicas; (g) a aprendizagem e ensaio da gestão empresarial, incluindo uma iniciação à actividade de comercialização; (h) o desenvolvimento da capacidade de criação; (i) a concepção e testagem de novos produtos.

A formação das participantes comportou diversos tipos de aprendizagem e realizou-se em espaços e tempos muito variados. A par das sessões de índole mais teórica (um módulo sobre microbiologia, por exemplo), realizavam-se: (a) actividades de pesquisa no terreno (ex: levantamento das utilizações terapêuticas tradicionais das plantas), (b) experimentação (fabrico de tintos com um produto novo ou a testagem de uma receita nova), (c) exercícios de criação (estabelecimento de uma paleta de cores para a produção de amostras de tecido ou desenho de motivos para peças bordadas, a partir de formas decorativas da arquitectura local), (d) gestão da unidade produtiva embrionária (organização da produção, controlo de qualidade dos produtos, manutenção de uma escrita corrente, etc.), (e) prática dos contactos externos (com instituições, com fornecedores, com clientes), (f) controlo das técnicas específicas de cada curso (domínio das máquinas de carpintaria ou de confecção, preparação de doces, trabalho no tear, etc.).

Também os espaços e os tempos em que se efectuaram as aprendizagens foram diversificados. Aprendia-se no interior do espaço destinado ao curso, mas também na aldeia, em contacto com a população e com o seu meio físico e cultural. Fizeram-se visitas de estudo, permitindo conhecer outras experiências, ida a museus, descoberta de cidades, contactos com possíveis fornecedores de matérias primas e equipamentos. Houve participação em feiras e exposições, no Algarve, no resto do

país, além-fronteiras. Visitaram-se estabelecimentos e clientes, com vista à comercialização dos produtos, discutindo preços, prazos, condições de entrega e de pagamento.

É de referir ainda um importante instrumento de formação e registo – o Dossier de Formação, essencial para a assimilação e integração das várias aprendizagens e para a criação de uma memória, capaz de restituir o processo e o percurso efectuados. Cada formanda organizou o seu próprio Dossier, coligindo todos os elementos referentes à sua participação no curso: textos teóricos entregues pelos formadores, desenhos, cálculos, exercícios realizados, ensaios e amostras, relatórios de viagens, contactos, idas a feiras, fichas de avaliação, textos mais pessoais, fotografias...

Cada curso organizou-se em torno de uma ideia simples mas plena de consequências: a formação deve ser estruturada em função de um projecto concreto, o da transformação do grupo de participantes numa ou mais unidades produtivas. E este projecto tinha de ser posto em marcha desde o primeiro dia de formação.

A Metodologia de Projecto é, na verdade, um instrumento fabuloso que permite transformar uma situação de formação profissional num processo vivo, numa "coisa real". No entanto, um enfoque excessivo na criação de empresa pode conduzir o grupo a um pragmatismo produtivista, que o leve a recusar aprendizagens aparentemente desligadas desse objectivo final. Só a concepção cuidada do programa de cada componente em função de um projecto global de formação, a integração constante dos módulos e actividades das diferentes componentes durante a implementação do curso e a avaliação permanente do processo entre todos os formadores e formandos pode evitar o referido reducionismo.

A Metodologia de Projecto conduz, na prática, a uma pedagogia de situação. Sem prejuízo das planificações estabelecidas, tem de se aproveitar o momento em que uma necessidade se apresenta ou um problema se manifesta para desencadear o ensino-aprendizagem de um conteúdo, de uma técnica, de uma metodologia. A dinâmica de grupo não é normalmente desenvolvida em situação de "faz de conta", aproveitam-se as situações em que é preciso resolver um conflito, tomar uma decisão, transpor um obstáculo à boa comunicação entre os participantes...

Formação para a Animação

O Projecto de Formação de Animadores Locais de Desenvolvimento Integrado foi uma iniciativa destinada a assegurar uma formação em alternância a 27 agentes (entre 1992 e 1993; e a 12, em 1994) com uma área de intervenção correspondente a 27 freguesias (sendo 17 do interior do Algarve e 10 no Sul do Alentejo).

Os Animadores Locais de Desenvolvimento Rural Integrado intervinham no âmbito do Projecto de Apoio à Revitalização Rural Integrada na Serra do Caldeirão (ARRISCA), projecto desenvolvido pela Associação In Loco no quadro do programa europeu LEADER, e constituíram uma peça chave no processo de sensibilização e dinamização das populações residentes e de concepção, lançamento e acompanhamento de iniciativas e projectos locais.

Procurando dar resposta às necessidades de intervenção, este projecto de formação prosseguiu, como finalidade central, a sensibilização e capacitação técnica dos animadores locais para o desenvolvimento rural integrado, entendido como um processo de desenvolvimento equilibrado de todos os recursos endógenos do território, a realizar com a participação activa e consciente das populações residentes, numa perspectiva de integração permanente das vertentes económica, social, cultural e ambiental.

Para tal, o projecto de formação definiu os seguintes objectivos gerais: (a) dotar os animadores locais dos conceitos e modelos específicos ao desenvolvimento rural integrado; (b) fornecer os conhecimentos técnicos necessários a uma intervenção adequada no quadro de um projecto de desenvolvimento integrado e participado; (c) possibilitar aos animadores o conhecimento aprofundado das instituições, órgãos de poder e serviços públicos parceiros no processo de desenvolvimento; (d) favorecer a emergência de uma consciência ecológica capaz de conduzir os animadores à formulação de projectos contendo claramente a componente de defesa e valorização ambiental; (e) propiciar a compreensão da necessidade e vantagens de uma actuação concertada entre os vários serviços e órgãos de poder, entre os vários actores locais e entre os técnicos exteriores e a população local.

Tendo ainda adoptado como objectivos específicos: (a) fornecer aos animadores a informação técnica e institucional necessária à concepção e encaminhamento de projectos e iniciativas locais; (b) propiciar aos animadores o saber-fazer imprescindível ao enquadramento de projectos e iniciativas locais; (c) criar uma

rede de intercâmbio e de entreajuda integrando todos os animadores locais da zona de intervenção; (d) criar um corpo de técnicos especializados capaz de apoiar de forma eficaz a acção dos animadores locais.

Este projecto desenrolou-se através de um esquema muito flexível de formação em alternância, assente em duas componentes essenciais: (a) acompanhamento individualizado permanente, no terreno, de cada animador local e dos projectos e iniciativas por estes apoiados; (b) organização de módulos de formação sobre temas específicos dirigidos ao colectivo de animadores locais.

O projecto de formação assentava em quatro ideias-força: (a) uma formação em alternância; (b) uma metodologia de projecto; (c) uma pedagogia de situação; (d) uma dinâmica de cooperação.

Desta feita, a formação em alternância não resultou de constrangimentos do contexto em que a Associação In Loco intervinha, mas de uma escolha clara e decidida. O facto de os formandos se encontrarem numa situação de trabalho, isto é, de serem animadores locais de desenvolvimento rural integrado (a tempo inteiro ou a tempo parcial), tornou possível detectar as necessidades reais de formação, possibilitou a adequação dos conteúdos previamente fixados em função das situações concretas vivenciadas pelos formandos, despertou neles uma maior apetência pela formação – vista, assim, como um processo orgânico de crescimento pessoal e como a possibilidade de se dotarem de instrumentos necessários à resolução dos problemas colocados pela sua prática profissional corrente.

Pode pois falar-se, também aqui, de uma metodologia de projecto, dado que toda a formação se baseava num processo de aquisição, organização, aplicação, reelaboração e integração de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, através do progressivo desenvolvimento de um projecto de intervenção social, que a cada momento possibilitava, estruturava e dava sentido ao percurso efectuado e às aprendizagens realizadas. A metodologia de projecto propiciava, deste modo, uma dialéctica permanente entre teoria e prática, entre produção do saber e intervenção de terreno, entre desenvolvimento pessoal e investimento social.

Destinado a formandos em situação de trabalho e proporcionando um apoio individualizado aos animadores locais, através de deslocações frequentes dos formadores ao terreno, o projecto de formação recorreu assim a uma pedagogia de situação, procurando tirar partido do potencial pedagógico das mais diversas situações geradas pelo processo de intervenção. Tratou-se, pois, de uma

metodologia muito participada, em que cabia aos formandos um papel essencial na definição permanente das necessidades de formação, tornando possível uma constante adequação dos conteúdos e instrumentos pedagógicos. Simultaneamente, sempre se pretendeu que a formação constituísse um processo integrado e integrador.

O projecto de formação, obviamente, integrou mecanismos de avaliação continuada, associando formadores e formandos no mesmo esforço de análise, de melhoria e de aprofundamento do processo. Procurou avaliar-se os aspectos específicos da formação e também os aspectos da intervenção conduzida pelos animadores locais nos respectivos territórios. A avaliação foi sempre participativa, tendendo à autocorrecção do processo e não à apreciação quantitativa dos formandos. Para esse efeito, foram produzidos instrumentos que funcionavam, ao mesmo tempo, como meios de registo e como suporte do esquema de avaliação: fichas-diário, fichas de síntese sobre o trabalho realizado num determinado período, fichas de acção de formação, escalas de avaliação, grelhas de autoavaliação, etc.

Uma primeira entrevista

Já em “Cadernos A REDE”, nº 2, publicados pelo Projecto RADIAL em Novembro de 1988, o Coordenador deste Projecto, Alberto Melo, procurara fazer a demonstração da natureza essencialmente educativa do Desenvolvimento Local, como fica patente na seguinte “auto-entrevista”.

Afinal o que tem a ver uma passagem de modelos, a elaboração de um catálogo de produtos ou a constituição de sociedades por quotas com um Projecto sediado na Escola Superior de Educação?

Definimo-nos à partida como um Projecto de Acção-Investigação-Formação e mantemos, passados três anos, o compromisso com esta aposta de prosseguir um Projecto que é fundamentalmente educativo e que, por isso mesmo, deve assentar nestes três pilares. Conceber e executar um projecto de educação numa zona em crise cultural e económica, como é a Serra Algarvia, exige uma ruptura radical com os padrões convencionais baseados em espaços especializados para o ensino, numa relação unidireccional professor-aluno, e em programas de estudo pré-estabelecidos. Se a acção educativa não pretende ser apenas uma mera extensão institucional, isto é, a escola e respectivos profissionais alargando a clientela para os seus produtos inalterados; se a acção educativa visa comparticipar, de forma pertinente, no leque de respostas reclamadas por uma situação-problema, torna-se

imperioso, à partida, fazer um diagnóstico o mais correcto possível dessa situação. Não é, pois, possível iniciar de imediato actividades formalizadas de ensino, que não poderiam senão reproduzir os interesses, as motivações, os saberes adquiridos e não questionados dos próprios docentes, sem a preocupação de uma real adequação à situação sobre a qual se pretende intervir, sem a humildade de assumir a posição do "fornecedor de respostas parciais" face à "encomenda" que, de forma mais objectiva (através de estudos de caracterização) ou mais subjectiva (através de pedidos expressos pelos próprios destinatários), só é realmente definida nos locais e nos momentos de intervenção.

O que é necessário, acima de tudo, é criar *situações educativas*, contextos dinâmicos em que se insiram grupos significativos (em número e em qualidade), em torno de problemáticas que toquem efectivamente a vida das pessoas e possuam potencialidades de aprofundamento constante, nas áreas do cognitivo, do estético, do afectivo, da sociabilidade, etc. Ora, para que se criem estas situações educativas, o ponto de partida (uma vez efectuado o diagnóstico prévio) quase se poderia dizer que é indiferente, na condição de reunir o interesse de um grupo local.

Nos casos concretos dos locais de intervenção do Projecto RADIAL, nos primeiros três anos, estes pontos de partida foram, por um lado, o isolamento das crianças do interior e a consciência, por parte das respectivas famílias e comunidades, de que necessitavam, para um desenvolvimento pessoal mais completo e harmonioso, de um apoio complementar àquele que lhes é dado pelas escolas; por outro lado, a situação geral de subemprego dos adultos (em particular, das mulheres) e de desemprego dos adolescentes e a necessidade de criação de novas actividades económicas no interior, se quisermos resistir à desertificação demográfica em curso nos últimos 30 anos.

Fala-se de "destinatários", de "intervenção"... Não se vislumbram aqui perspectivas voluntaristas, em que o sujeito da acção é afinal de contas o agente exterior e não a população local?

Sim, é um facto que, honestamente, não queremos camuflar. As populações de meio rural onde actuamos estão isoladas, marginalizadas, dos eixos centrais da reprodução do capital, dos circuitos de informação e de tomada de decisão. Encontram-se, de uma maneira geral, numa situação de profunda crise cultural e social: cultura tradicional em declínio, modernidade mal assumida, consciência de que a sua economia presente não tem futuro nem opções visíveis. Neste contexto,

contar unicamente com a espontaneidade local não produzirá os melhores resultados. O desenvolvimento endógeno, a valorização dos recursos locais (tanto humanos como naturais) passa, paradoxalmente, pelo requisito prévio da intervenção externa. O fulcro da questão estará agora na natureza e no impacto futuro dessa intervenção. Se ela se fizer, ou for vivida localmente, como assistência prestada pelos serviços a comunidades em crise, ficaremos sempre numa situação bloqueada: por um lado, os assistidos, e cada vez mais dependentes, residentes locais e, por outro lado, os funcionários, cujos serviços se auto-perpetuam, justificando-se na prestação de uma ajuda constantemente indispensável. Se a intervenção for realizada por iniciativa privada de fim lucrativo, tomará a forma de grandes investimentos na capitalização de recursos naturais locais e na despromoção dos recursos humanos a assalariados sem qualificação. Esta via já foi tentada em certos meios rurais – a da introdução de equipamentos fabris de trabalho intensivo para aproveitamento de mão-de-obra abundante e barata – mas está hoje fora das estratégias socioeconómicas da era pós-industrial. Por isso, a iniciativa privada irá invadir a Serra Algarvia em nome da diversificação do Turismo, apostando essencialmente nas coutadas de caça. Comprará terras, procederá ao emparcelamento do minifúndio serrano e empurrará os locais para fora dos seus espaços tradicionais, mantendo um ou outro como guarda de caça, como empregado de restaurante ou mulher da limpeza. A terceira via, nesta situação, é a de uma tomada de consciência, por parte das populações locais, do que está em jogo quanto a futuros possíveis e a presentes transformáveis: muita informação, muito debate, novas organizações, a aceitação de que os problemas hoje vividos de forma individual e isolada só aceitam soluções de conjunto, que forçam à comunicação, à cooperação, às alianças, a projectos comuns. Esta, sim, é a via do desenvolvimento endógeno, visando a valorização plena, tanto dos recursos humanos locais como dos naturais. E, por isso, o desenvolvimento endógeno é, antes de mais e acima de tudo, um processo educativo profundo e duradouro, que exige e provoca as situações educativas já mencionadas.

Regressamos aqui à pergunta formulada. Se a estratégia adoptada foi efectivamente de desenvolvimento endógeno, isto é, se estiver em marcha um processo educativo com impacto real junto das populações, então, a curto ou médio prazo, os “destinatários” transformar-se-ão em “participantes” e o Projecto – que era na origem de “intervenção socioeducativa” – passará a ser de “inter-acção socioeducativa”, em que elementos locais e elementos externos serão essencialmente parceiros, associados de um projecto comum que os une e equipara. No caso do Projecto RADIAL, podemos mesmo dizer que tivemos

participantes locais, desde o início, mas o número de participantes e o nível de participação têm vindo a aumentar constantemente.

Sendo o Projecto subsidiado pela Fundação Bernard van Leer, instituição limitada pelos estatutos ao apoio à criança, prioritariamente de menos de 8 anos, como se justifica a integração deste tipo de actividades dentro do RADIAL?

Por três ordens de razões. Em primeiro lugar, porque numa zona demograficamente em crise como a da Serra Algarvia, qualquer projecto de intervenção que adoptasse uma dimensão burocrático-sectorial, reservando-se exclusivamente às actividades de apoio às crianças com menos de oito anos, arriscar-se-ia a médio prazo a ter de fechar as suas portas por falta de crianças desse grupo etário. Os jovens adultos, por falta de projectos locais, partem, procurando o emprego e as condições de vida do litoral e aí constituem família. Em segundo lugar, porque, pretendendo o Projecto participar na resposta à situação-problema "desertificação da Serra", o trabalho com as crianças surge necessariamente integrado numa perspectiva global e globalizante de Educação Comunitária: quanto mais confiante na sua própria cultura e nos demais recursos locais se encontrar uma comunidade rural, mais enriquecedora e potencialmente educativa será a convivência quotidiana de cada criança na sua família e no seu local de residência. E, por outro lado, operando agora no longo prazo, as actividades de conhecimento do meio, que são constantes dentro dos Centros de Animação Infantil, deverão permitir à criança desenvolver laços cada vez mais profundos com a sua terra e com a cultura do seu meio de origem, construindo assim uma vontade e uma capacidade de lutar futuramente pela sua sobrevivência.

Há ainda a acrescentar, por fim, que no desenrolar das actividades associadas ao "Desenvolvimento Local como Educação", o Projecto RADIAL não opera isoladamente; muitos têm sido efectivamente os apoios encontrados para esta finalidade, permitindo assim uma concentração dos fundos da Fundação van Leer na vertente "Animação Infantil" propriamente dita. A aposta no desenvolvimento endógeno para a Serra Algarvia exige, de facto, o retomar da noção de "*Rede*" (já lançada em 1986, ao dar o nome à publicação periódica do Projecto), como intercâmbio de informações e de análises, como sinergia de esforços entre pessoas, grupos e organizações, a nível local, regional, nacional ou no estrangeiro, de natureza pública, empresarial ou associativa, com vocação cultural ou económica…

O desenvolvimento como processo educativo? Onde podemos observar momentos de Educação de Adultos no decurso das actividades que, desde o início de 1986,

trouxeram pequenos grupos de mulheres de aldeias da Serra até ao limiar da criação de empresas?

Vivemos a Educação de Adultos, não como a situação em que uma pessoa ensina algo a outrem, numa relação de face-a-face, mas sim como aquela em que todos aprendem, uns com os outros, e pela auto-formação, graças à inserção comum num processo que é gerador de curiosidade e de novos conhecimentos, de novas atitudes. Digamos, para ilustrar o contraste, numa relação de ombro-a-ombro. Por isso, ao evocarmos os momentos que consideramos legitimamente como de Educação de Adultos, teremos de abranger, entre os sujeitos do processo educativo, todos os seus intervenientes, de forma mais ou menos directa. As situações educativas que surgem num processo de intervenção, tal como é o Projecto RADIAL, têm envolvido tanto os funcionários da Fundação van Leer ou dos serviços da administração pública portuguesa operando regionalmente, os docentes do Instituto Politécnico de Faro e de outros estabelecimentos de ensino, os elementos da equipa central do Projecto e os muitos técnicos exteriores convidados a participar, como as populações locais – animadores dos Centros de Animação Infantil, participantes dos Cursos de Formação para o Desenvolvimento, dirigentes das associações, autarcas, famílias, crianças ou simples observadores das iniciativas em curso.

Para a equipa do Projecto e para todos aqueles que têm, de perto ou de longe, procurado colaborar, a aprendizagem inicia-se com a sua plena disponibilidade para a experimentação, com o reconhecimento assumido de uma inevitável incompetência própria perante a diversidade e a complexidade dos problemas a encarar, com as necessárias abertura e curiosidade face a situações inéditas que irão sucedendo. Embora recusando *a priori* a função de “docente”, de formadores, a equipa deve aceitar, porém, o encargo de revelar e explorar todas as potencialidades educativas de tais situações, como ainda o de definir momentos privilegiados de trabalho formativo mais estruturado e de os coordenar concomitantemente, dentro de uma coerência que se vai construindo. A acção permite a eclosão de situações de grande potencial educativo. A investigação leva a uma melhor definição dos métodos e dos conteúdos que actualizam tal potencial, através de acções de formação. Estas, por sua vez, estarão direccionadas para a multiplicação e o aprofundamento das acções de intervenção…

Quanto aos participantes directos das actividades em que se integra o Projecto, a nível local, a sua inserção no processo de desenvolvimento local tem provocado inúmeros momentos e situações de inegável dimensão educativa, desde a

aquisição de técnicas, saberes, informações, até ao assumir de atitudes propícias à melhoria das condições pessoais e colectivas de vida. Desde o momento inicial de constituição voluntária de grupos para a organização de cursos breves de educação básica de adultos, em torno da transmissão de técnicas simples, até à hora actual, em que estão na forja 3 empresas, a criar de forma autónoma por colectivos de mulheres serranas, o processo educativo desenrolou-se numa multiplicidade de formas e de conteúdos. Fruto de uma cuidada programação (o que não impede uma grande flexibilidade) o trabalho educativo, em que estão participando equipa do projecto e populações do meio rural algarvio, justifica plenamente a abertura de uma fase ulterior centrada num balanço global – a partir da informação e reflexão acumuladas – capaz de reconstituir, de analisar, de avaliar a sucessão de situações vividas, de soluções tentadas, de resultados obtidos, de representações imaginadas, de conhecimentos adquiridos, de saberes criados, de atitudes alteradas, de valores questionados…

Em constante movimento, a partir da situação de mulher em meio rural até à situação de membro de um grupo em formação e, mais tarde, de um grupo voltado para a produção, passando por funções de apresentação e promoção de produtos perante visitantes externos, clientes, entidades oficiais, assumindo tarefas de organização e gestão, arriscando inovações, explorando a criatividade, contrastando ou integrando projectos próprios e dinâmica social circundante, aceitando riscos financeiros, arrostando mal entendidos e provocações, enfrentando com frequência a descrença ou a resistência dos mais próximos, as participantes destas actividades – ao atingirem em breve a nova etapa de construção de empresa – estarão a demonstrar claramente a dimensão educativa do percurso que realizaram.

Na verdade, o desenvolvimento local é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano. Essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para construir um melhor futuro. É aquilo a que se chama frequentemente a “cultura do desenvolvimento”: a situação atingida por uma população ao sentir-se capaz e ao capacitar-se para analisar os problemas actuais, para pôr em equação necessidades e recursos, para conceber projectos de aperfeiçoamento e para, enfim, visar com estes projectos finalidades de desenvolvimento global – tanto pessoal como colectivo, tanto económico como cultural e sociopolítico. Tem sido possível chegar a este estádio através de processos de interacção entre populações locais e animadores / investigadores do exterior, entre expressões de cultura local e de cultura mais técnica e erudita, que

levem à construção de zonas de gradual autonomia (mas não autarcia) onde se ordena o espaço e se programa o tempo segundo uma vontade localmente definida, em que a economia visa a satisfação de necessidades efectivamente sentidas. São situações que, apesar de todas as dificuldades inerentes, tanto de ordem interna como de ordem externa, estão ainda ao alcance de certas populações até hoje deixadas à margem dos grandes eixos de acumulação de capital (as chamadas "zonas periféricas", no vocabulário da Comissão das Comunidades Europeias).

Daí a importância única dos "enclaves" do meio rural, onde ainda é hoje possível demonstrar alternativas às maneiras de estar no mundo actual, recusar a massificação e a passividade perante o modelo hegemónico, alienante, anti-humanista e anti-cultural, fragmentário e reducionista, que transforma o cidadão num feixe de papeis sociais e que relega a economia a um função de contabilidade abstracta ao serviço da finança. As centenas de projectos, de nível local e micro-económico, que se multiplicam pelos doze países da CEE, são outras tantas "experiências pedagógicas" de aposta no desenvolvimento de personalidades e de comunidades e que, devidamente analisadas, avaliadas e disseminadas, poderão vir a marcar decisivamente a Cultura do Desenvolvimento e o Desenvolvimento da Cultura nas próximas décadas. Destas zonas, hoje em crise, pode nascer a oportunidade de novas vias. E termino com duas citações à laia de ilustração. Li há pouco tempo que dois caracteres chineses representam a expressão "crise", um que significa "perigo" e o outro "oportunidade"… Lembro-me aqui também do que dizia há uns anos, num curso de educação popular, um camponês do Brasil nordestino: "é preciso encontrar a saída onde ainda não há porta…".

ALICE, um projecto estruturante e uma segunda entrevista

O Projecto "Acções Locais Integradas para a Criação de Emprego (ALICE) foi concebido e implementado pela Associação In Loco (em parceria com 13 entidades locais) e financiado pelo Artº 6º do Fundo Social Europeu. Desenvolveu-se entre Julho de 1996 e Outubro de 1999. Estabeleceu como finalidade central a instalação e funcionamento de uma rede de agências e agentes capacitados para, a nível local, levar a cabo um processo simultâneo de satisfação de necessidades existentes e de criação de empregos. Na prática, esta finalidade passou por: (a) formação de 13 animadores locais e também de dirigentes de 13 entidades locais (Associações ou Juntas de Freguesia); (b) criação de uma rede entre a In Loco e as associações locais; (c) criação em cada entidade local de uma valência de apoio à criação de emprego; (d) lançamento em cada um dos treze territórios de

intervenção de, pelo menos, um projecto de criação de emprego.

Entre as principais actividades realizadas, contam-se a caracterização dos territórios, reuniões locais, apoio a projectos locais de criação de emprego, produção de boletins locais e, obviamente, formação.

ALICE foi um dos projectos estruturantes da actividade da In Loco, possibilitando a formação dos animadores, preparando a sua inserção profissional, favorecendo a capacitação de associações e outras entidades locais para a criação de emprego e para o funcionamento em parceria, preparando-as para assumir responsabilidades mais alargadas na promoção do desenvolvimento ao nível do respectivo território.

Em Março de 1999, o Jornal da Serra, publicação da In Loco, fez a seguinte entrevista com a Coordenadora do Projecto ALICE, Priscila Soares.

A animação Local enquanto estratégia da Associação In Loco surgiu antes do projecto ALICE. Quando e porque razão se avançou com a Animação Local? Que objectivos procurou alcançar e que necessidades tenta suprimir?

Sempre tivemos a noção que esta componente da animação era muito importante, mas até ao arranque do LEADER I, não havia meios para fazer animação de uma forma sistemática e continuada. Só com o LEADER I é que foi possível concretizar uma ideia que esteve sempre presente. Há, por um lado, um investimento intensivo a fazer com pequenos grupos (produtores, artesãos, mulheres, jovens…) investimento em termos de formação, apoio ao lançamento de iniciativas, criação de pequenas empresas… mas estes grupos terão dificuldade em avançar com os seus projectos e em afirmar a sua diferença se o ambiente local for hostil. Assim, a par desse investimento intensivo em grupos mais restritos, há necessidade de um investimento mais extensivo, a que chamamos Animação. A Animação destina-se a criar uma cultura de desenvolvimento e um ambiente favorável à emergência de iniciativas, projectos, à circulação de informação, à abertura a ideias novas. A Animação é fundamentalmente isso.

O ALICE permitiu continuar um trabalho que já tinha sido iniciado com o LEADER I, agora mais focado na criação de emprego, respondendo a necessidades não satisfeitas, mas a lógica é sempre a mesma: passar informação, ouvir as pessoas quando elas têm alguma ideia, apoiá-las nos primeiros passos, ajudá-las a clarificar as suas ideias, ajudá-las a detectar os problemas e necessidades, estabelecer pontes entre as pessoas e os grupos da comunidade, serviços ou entidades

exteriores que são necessárias para a concretização dessas ideias. É todo esse trabalho de intermediação e mobilização da própria população que é assegurado pelos animadores.

Que tipo de actividades foram até este momento concretizadas no âmbito da Animação Local?

Um animador é aquela pessoa que é capaz de estar atenta na sua comunidade às necessidades, às ideias, às movimentações, às possibilidades de articulação das coisas e que depois apoia as pessoas, as entidades e as iniciativas para que estas possam avançar e concretizar-se. Isso pode traduzir-se no apoio a promotores que têm projectos económicos, por exemplo, alguém que quer fazer uma padaria, uma salsicharia ou que quer montar uma pequena loja para venda de produtos locais ou que quer fazer um restaurante ou montar uma actividade de animação turística, mas também se pode traduzir em termos de apoio a uma Associação Local que quer avançar com um serviço de apoio a idosos ou criar actividades para as crianças ou para os jovens. Também se pode traduzir – e em muitos casos traduz-se – por exemplo, no apoio a grupos locais que querem reanimar uma festa tradicional ou que querem criar uma Feira de Artesanato, fazer um Festival ou retomar a antiga tradição dos “Mastros”. Passa também pela produção de boletins que fazem chegar a informação às pessoas, que lhes dão a conhecer os instrumentos financeiros a que elas podem recorrer, que as levam a perceber que a sua freguesia não é uma realidade estática, que há coisas que acontecem, que dão a conhecer a riqueza em termos de património ambiental e cultural, em termos de pessoas que têm saber-fazer importantes. A animação passa ainda por apoiar, por exemplo, produtores que já estão instalados mas que ainda não estão legalizados, no sentido de legalizarem as suas actividades, quer se trate de um produtor de aguardente de medronho, de um caprinicultor cuja mulher transforma o leite em queijos. O seu trabalho poderá passar ainda por acompanhar projectos de demonstração. Há projectos de investigação destinados a favorecer a valorização dos produtos locais, mas como parte da investigação se faz em laboratório e o laboratório é uma realidade muito distante para os produtores, é necessário que essas experiências sejam replicadas em situação real, nas próprias explorações dos produtores, em situação de demonstração, para que aqueles produtores possam ver e verificar com os seus próprios olhos que aquelas coisas fazem sentido numa situação real de produção; e dessa forma os produtores convencem-se que, de facto, o que se lhes está a propor é uma coisa razoável e que poderá vir a melhorar as suas produções, a qualidade dos seus produtos e os seus rendimentos. O animador poderá estar

envolvido no acompanhamento destas experiências, destes produtores que funcionam como demonstradores. O animador tem também muitas vezes a função de divulgar junto dos produtores os resultados obtidos em laboratório. O animador é também alguém que tem de mobilizar os produtores para virem a feiras vender os seus produtos, tem de os ajudar a dar a melhor imagem aos seus produtos, arranjar recipientes convenientes, devidamente etiquetados, com um preço correcto, tem de os ajudar no local da feira a dispor os seus produtos da forma mais atractiva, tem de os acompanhar de maneira a que eles sejam capazes de estabelecer um contacto proveitoso com o público para perceber a receptividade que existe por parte do público em relação aos seus produtos e que alterações podem eventualmente ser introduzidas de maneira a tornar os produtos mais atractivos, portanto, o animador faz todo este trabalho.

Com actividades tão variadas e em áreas tão diversas, como é que se pode delinear o perfil do animador? Que critérios é que tiveram em conta para os selecionar?

Nós tentámos, na medida do possível, encontrar pessoas que já estavam implicadas em processos de animação local, pessoas que já estavam ligadas a associações, que em pequenas tinham começado a dançar em ranchos folclóricos ou então que davam uma ajuda nas festas da igreja ou que já iam ajudar a fazer a contabilidade da associação que se ocupa dos idosos. Portanto, eram pessoas que na generalidade já se interessavam de alguma forma pela sua comunidade. Tratava-se de pegar nessas pessoas que já tinham manifestado esse desejo de trabalhar ao serviço da população da sua freguesia e permitir-lhes, através da formação, uma capacitação para fazerem esse trabalho de uma forma cada vez mais correcta e eficaz e de algum modo com um enquadramento teórico. Portanto, que não se tratasse apenas de uma boa vontade, de uma boa disposição do coração, mas que fosse também um trabalho com alguma qualidade e coerência em termos profissionais. É aí que entra a formação. Pessoalmente, estou convencida que se existe essa abertura, essa apetência para o trabalho comunitário por parte do animador, a formação faz o resto. Fazendo projectos, apoiando promotores, participando em reuniões, sendo envolvidos em processos de negociação com entidades locais, com serviços, eles vão aprendendo a fazer essas coisas. Simultaneamente, se puderem aceder a uma formação em sala, neste caso através do LEADER e agora através do ALICE, toda essa aprendizagem empírica vai sendo formalizada e organizada através de conceitos, metodologias e instrumentos. (…)

A Rede de animadores é algo original iniciado pela in Loco?

Tanto quanto sabemos não existia em Portugal nenhum outro grupo LEADER com uma Rede de Animadores e pensamos que mesmo na Europa também não havia um tal investimento em animação, tanto assim que a parte do orçamento dos LEADER dedicado à animação era relativamente pequena. Provavelmente porque reconheceu a importância desta componente, a própria Comissão Europeia, no LEADER II, exigiu que determinada percentagem do orçamento fosse destinada à animação, quando não existia nenhuma exigência nesse sentido no LEADER I. Portanto, nós devemos ter sido o grupo que no LEADER I mais investiu na componente da animação e é um facto que no LEADER I nenhum outro grupo tinha uma estrutura de animação com as características do Projecto da In Loco LEADER/ ARRISCA. Agora a questão da animação e da necessidade da animação não é uma invenção da In Loco. Muita gente sente isso, mas normalmente não traduz a necessidade que pode sentir num esforço de criação de uma estrutura tão completa, abrangente e sistemática como se passou connosco.

Como é que avalia todo este processo de Animação Local?

A avaliação faz-se a mais do que um nível. Há um nível que é o dos resultados palpáveis, os projectos que foram aprovados, quer projectos LEADER, quer projectos que entram noutros programas e foram encaminhados pelos animadores e aprovados. Mas há outro nível de avaliação que provavelmente não é tão óbvio para a maioria das pessoas mas que, do meu ponto de vista, é mais importante, ou seja, uma estrutura de animação que passa a existir por todo o lado, embriões e nucleozinhos de desenvolvimento, pessoas, ou em alguns casos grupos de pessoas, que começam a pensar em termos de desenvolvimento da sua própria comunidade. Isso quer dizer que há esperança em que o processo de desenvolvimento deixe de ser qualquer coisa que é estimulada do exterior e passe a ser um processo endógeno, assumido de facto pela própria população, em que grande parte das iniciativas brota claramente do interior das comunidades. Penso que dentro de dez anos o panorama da Serra a esse nível será completamente diferente. Quando começámos o nosso trabalho, tínhamos de convencer as pessoas que era possível fazer alguma coisa, e pouco a pouco foram surgindo alguns grupos, mas éramos sempre nós que do exterior dizíamos “vamos lá para a frente” e as pessoas realmente iam-se organizando e encontrando respostas para as suas necessidades. Hoje em dia, as pessoas já começam elas próprias a procurar o animador porque querem fazer coisas e este é um salto essencial. Penso que neste momento há um grupo de pessoas espalhadas pela Serra que têm esta consciência, esta atitude, esta crença de que é possível fazer coisas e alguns dos animadores têm a

capacidade técnica para transformar essa crença numa realidade. Ao pensar em todos os investimentos que foram feitos ao longo destes anos, penso que a Animação Local será dos investimentos mais bem feitos, se no final houver na Serra um grupo de jovens motivados e capacitados para trabalhar pela sua terra. Esse terá sido com certeza o resultado mais interessante, o grande fruto de todo este trabalho. Mais que os projectos concretos, embora estes sejam muito importantes, não só pela melhoria de rendimento que representam, mas também pelo efeito demonstrativo que asseguram (…) De certa forma, cada promotor de projecto é um agente de desenvolvimento, porque ele próprio acredita que é possível mudar as coisas e porque funciona como exemplo para os outros. De qualquer modo, os animadores são agentes de desenvolvimento de segundo grau, porque eles não só acreditam como têm a capacidade técnica para efectivamente transformar as ideias em projectos reais e, nesse aspecto, penso que todo o esforço para montar uma estrutura de animação é um esforço que faz todo o sentido e que realmente vai dar frutos.

Epílogo

Estamos agora em 2020. O que se poderá hoje comentar ou referir relativamente à experiência acima relatada e que ocorreu fundamentalmente desde 1985 até uns dez anos atrás? Da forma mais sucinta possível, temos de reconhecer que a evolução nos anos mais recentes foi profundamente negativa a vários títulos, nomeadamente, quanto à abertura à criatividade e inovação social e à natureza e alcance das práticas de Educação de Adultos e de Desenvolvimento Local que, anteriormente, eram potenciadas por uma relativa autonomia de acção por parte de organizações da sociedade civil, tais como a Associação In Loco.

Os Estados-Membros conseguiram liquidar os chamados Programas de Iniciativa Comunitária (como HORIZON, NOW e, numa maior dimensão, LEADER e EQUAL), que permitiam uma ligação directa entre a Comissão Europeia, em Bruxelas, e milhares de entidades de base local, experientes e conhecedoras das características dos respectivos territórios.

Os fundos foram nacionalizados e os programas subsequentes foram centrados e concentrados na administração pública. E, no caso de Portugal, na administração pública central, tradicionalmente centralista.

Assim, as organizações da sociedade civil que conseguiram sobreviver em tais circunstâncias ou garantiram uma ligação directa às respectivas autarquias ou

passaram a comportar-se como meras extensões do poder central. Em ambos os casos, perderam a relativa margem de autonomia que outrora possuíram e lhes permitia adequar razoavelmente os programas aos contextos sociais e ambientais em que intervinham. Para o poder central, tratou-se agora de subcontratar, a baixos custos, agências com muita experiência e saber-fazer para a execução de medidas exaustivamente pré-formatadas, porque a tecnocracia centralizadora "tem medo do vazio". A Animação Territorial deixou de ser apoiada financeiramente e, em contrapartida, as organizações locais passaram a desempenhar um papel predominantemente fiscalizador: dos documentos a apresentar pelos candidatos a subsídio, da respectiva situação tributária, da aplicação restrita de todos os regulamentos... Perdeu-se a margem para a concepção e testagem de estratégias integradas e de metodologias participativas. E, com isso, se esvaiu a dimensão potencialmente educativa das intervenções socioeconómicas à escala local. E também a intenção de capacitar as comunidades para uma postura de resistência ao despovoamento e à desertificação.

À possibilidade de dinâmica de desenvolvimento integrado, numa base inter-sectorial, visando a autonomia gradual de pessoas e suas comunidades, sucederam as intervenções tecnocráticas, fragmentadas e individuais, que apressaram o êxodo rural.

A Associação In Loco, surpreendentemente, até sobreviveu, como associação de cidadãos e livre de enfeudamentos, mas pagando por isso um elevado preço, pois foi forçada a abdicar da sua missão de origem, em que sempre procurara promover simultaneamente a melhoria das condições de vida das comunidades locais, as práticas de auto-organização e a elevação dos conhecimentos, das competências e da cidadania activa em todos os participantes. Em termos de Educação de Adultos, a In Loco ainda conseguiu envolver-se em algumas medidas específicas, como cursos de formação profissional e cursos EFA e também como Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (e, mais tarde, Centro Novas Oportunidades). Esta última função teve, porém, de ser descontinuada, em virtude do modo de funcionar (e de (sub)financiar) da entidade de tutela, que discriminou claramente as pequenas organizações da sociedade civil.

Recentemente, surgiu um trabalho que melhor se aproximou do "ADN" da In Loco: por um lado, a defesa e promoção da Dieta Mediterrânica e, num projecto distinto mas afim, a campanha "Produzir e Consumir Local". São, finalmente, formas de intervenção que vieram de novo potenciar abordagens de natureza educativa e de alcance integrador, tais como "Educação para a Saúde" ou "Educação Ambiental".

E as pessoas? E os empreendimentos então lançados?

A equipa central foi perdendo números, quer pela míngua de financiamentos, quer pela lei natural do envelhecimento. Quanto aos animadores, foram-se integrando em organizações locais – associações e autarquias, tendo alguns também ascendido a posições na estrutura da própria In Loco, nomeadamente na Direcção. Duas animadoras souberam ultrapassar com enorme esforço as desvantagens iniciais em termos de baixa escolaridade e concluíram com sucesso um curso de ensino superior, Educação e Intervenção Comunitária, posteriormente designado Educação Social. Uma delas foi entretanto eleita Presidente de Junta de Freguesia, o mesmo acontecendo com uma das formandas do curso de tecelagem.

No que se refere mais particularmente à Educação de Adultos, foram muitos os residentes (maioritariamente, *as* residentes) na área de intervenção que vieram a frequentar com sucesso processos de RVCC, tanto na In Loco como noutros centros da vizinhança. Acresce que a própria concepção desta metodologia e deste sistema ficou muito a dever à descoberta feita durante os anos de trabalho comunitário pelos autores deste texto relativamente aos muitos e complexos saberes e competências desenvolvidos por pessoas que se diziam “ignorantes” e que quase não tinham, realmente, diplomas escolares para mostrar. Esta revelação, gerada pelo contacto quotidiano com as comunidades locais, foi fonte de inspiração quando, entre 1997 e 2000, Alberto Melo foi chamado a Lisboa para coordenar o Grupo de Missão encarregado de dar uma nova orientação à política pública de Educação de Adultos. Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Chave (mais tarde, Centros Novas Oportunidades, Centros de Qualificação e Ensino Profissional e Centros Qualifica) muito ficaram assim a dever aos conhecimentos e competências demonstradas pelas populações do interior rural algarvio. Por outro lado, as metodologias de formação então testadas estiveram também na base da concepção dos futuros Cursos de Educação-Formação de Adultos (Cursos EFA) igualmente arquitectados em 1998-1999 pelo mesmo Grupo de Missão e, tal como a Rede de CRVCC, implementados pela ANEFA entre 2000 e 2002.

Subsistem ainda várias actividades económicas lançadas no âmbito da intervenção da In Loco, nomeadamente, na produção de doces e bolos, na manufactura artesanal de jogos, brinquedos e bijuteria em madeira, na carpintaria, na restauração, na produção de aguardentes e licores, na tecelagem manual, no turismo em espaço rural… Como se mantém igualmente a Feira da Serra, que fora criada pela In Loco em 1992 para escoar as produções locais e hoje se realiza, por

iniciativa das respectivas Câmaras Municipais, em S. Brás de Alportel, a de Verão, e em Loulé, a de Inverno.

Quanto aos autores deste trabalho, mantém laços muito fortes com antigos colegas, assim como com muitos residentes nos territórios de intervenção, vivenciando um forte mas sereno sentimento nostálgico pelos tempos heroicos e pioneiros e conservando um vínculo simbólico, mas que não deixa de ser uma linha de continuidade indelével, com a organização, a sua missão e a sua história, como membros da Mesa da Assembleia Geral da Associação In Loco...

Notas

[1] Por questões de economia de texto e de leveza de leitura, utilizaremos sistematicamente a forma masculina, muito embora tenha sido sempre maioritariamente feminina a participação nestes processos, quer no que se refere aos residentes, quer aos membros da equipa central de intervenção.

El desenvolupament local com a procés educatiu: la intervenció de l'associació In Loco en la Serra de Caldeirão

María Priscilla Soares & Alberto Melo

Traducció: Loris Viviani, Rosa Navarro i Juanma Sanchis

El present text es va construir a partir d'una experiència de camp o, en altres paraules, mostra els límits del context singular en què aquesta experiència es desenvolupa i també la virtut d'estar arrelada en un procés de cerca quotidiana de solucions possibles i ajustades. No proposa un model d'intervenció, sinó que defineix una actitud, una manera d'abordar la realitat.

El nostre treball va començar en 1985, en una zona particularment desfavorida i marginada, el nord-est d'Algarve. Començàrem sent tres persones de l'Institut Politècnic de Faro. Vam anar creixent i evolucionant. El nostre equip va arribar a tindre 70 efectius (hui dia no seran més d'una vintena) treballant en un territori que cobreix i envolta la Serra de Caldeirão (prop de 3500 km ^{2}). Des de 1988, ens organitzem de forma autònoma en una estructura de ciutadans per al desenvolupament local, l'Associació In Loco.

L'Associació *In Loco*

L'Associació In Loco és una organització sense fins de lucre, creada seguint el rastre del Projecte RADIAL (Xarxa de Suport per al Desenvolupament Integrat d'Algarve) que va començar tres anys abans. Va ser reconeguda per l'IEFP en 1991, com a Associació de Desenvolupament, acreditada com a entitat formadora, en 1988 i considerada persona col·lectiva d'utilitat pública en 2001.

Les seues principals finalitats són: (a) el desenvolupament local entés com a procés de millora de les condicions culturals i materials de la vida de les poblacions, a través d'iniciatives comunitàries; (b) la plena valoració dels recursos humans i materials de l'interior serrà d'Algarve, en connexió amb les poblacions locals i totes les institucions i personalitats interessades.

Per a aconseguir aquestes finalitats, In Loco va definir al principi com a majors desafiaments: (a) promoure un desenvolupament participat, integrat i integral; (b)

moure’s des de les voluntats i els sabers dels individus i dels grups locals; (c) generar una sinergia creativa entre la població local i els professionals externs, entre organitzacions de base i serveis públics, entre tradicions i modernitat; (d) apostar cap a un procés d’educació permanent, generador d’una cultura del desenvolupament, d’un projecte social i cultural; (e) conjugar exigències de lògiques empresarials amb valors de qualitat de vida i solidaritat social; (f) assumir una perspectiva ecològica i de valoració del patrimoni natural, social i cultural; (g) crear un espai d’experimentació i afirmació d’una ciutadania activa, com a fonament d’una democràcia participativa; (h) construir una Europa que no resulte exclusivament dels acords entre els Estats i les grans empreses, sinó també des de la interacció entre projectes culturals, socials i econòmics en l’àmbit local i regional; (i) buscar i assajar, en la pràctica, alternatives d’organització socioeconòmica, en contrapunt al model dominant de la globalització, contribuint a la revitalització de les zones rurals marginades.

El desenvolupament en el medi rural ha sigut per a In Loco un procés de formació contínua de tots [1] els que participen en ell (agents o actors locals), estructurat al voltant d’alguns principis d’índole metodològica i estratègica:

1r Principi: el desenvolupament com a procés d’investigació-acció

2n Principi: el desenvolupament com a procés integrat i integrador

3r Principi: el desenvolupament com a procés de confrontació creativa entre tradició i modernitat

4t Principi: el desenvolupament com a procés d’aprenentatge integrat, en el qual s’aprén fent i s’aprén per a fer millor

5é Principi: el desenvolupament com a procés de construcció d’associacions

6é Principi: el desenvolupament com un procés que requereix una postura de validació i d’autocorrecció permanent

En aquest article, col·locarem l’enfocament cap a la dimensió educativa de les activitats promogudes, dimensió que sempre va ser present i va ser predominant en el treball d’In Loco, des dels seus primers dies fins a l’actualitat.

El començament de les activitats sobre el terreny

Van ser quatre les comarques seleccionades inicialment per a l'acció immediata i es van adoptar tres dominis d'acció com a punts d'arrencada del procés de desenvolupament local integrat: animació infantil, formació per a l'autoocupació i suport a les associacions locals. En la primera fase d'intervenció, es van convocar reunions generals amb les persones residents, que van rebre una forta adhesió (entre 60 i 80 participants en cadascuna) i de les quals va resultar la decisió pactada col·lectivament de crear en el centre de cada llogaret un espai que oferira acompanyament, activitats preescolars i de temps lliure per a la infància: els Centres d'Animació Infantil (o *Casa da Criança*, com van ser rebatejades per la població local).

L'equip RADIAL, després de la fase inicial de mobilització i organització, es va poder concentrar en la tasca de reclutar i formar els animadors (vegeu nota a peu de pàgina 2) per a aquests centres. Donada la falta de perspectives d'ocupació per als joves d'aquestes localitats de l'interior, es va decidir reclutar entre aquests els "paraprofessionals" que s'encarregarien de la gestió i de l'animació quotidiana dels 4 espais creats. Òbviament, els joves no tenien formació específica per a ser considerats "educadors de la infància" i la seua escolaritat era de manera general baixa. No obstant això, ja que es pretenia introduir com a regla un procés d'aprenentatge continu, qualsevol obstacle inicial podria veure's transformat en motor d'una prometedora innovació. Així que la formació va ser coordinada per l'equip RADIAL i, com que l'obertura dels centres no podia ser posposada (esperant que la formació fora realitzada), va sorgir com a resposta natural una "formació en alternança". Aquest tipus de resposta a la necessitat permanent d'organitzar formació per a persones que han d'iniciar de manera immediata la seua activitat va acabar convertint-se en una "imatge de marca" del Projecte RADIAL i més tard també de l'Associació In Loco, quan aquesta mateixa metodologia va ser perfeccionada i implementada, per exemple, per a la formació d'agents i animadors de desenvolupament local.

Els animadors dels Centres d'Animació Infantil van ser, en un primer moment, rebuts a l'Escola Superior de l'Educació de Faro, on al llarg de dos dies van rebre una formació preliminar del que seria "treballar amb la infància". En la realitat, aquest concepte era desconegut en les comunitats de l'interior rural. Cuidar els xiquets o cuidar-los, sí, però "treballar"? De tornada als seus pobles, els nous animadors, ja portaven amb ells algunes propostes d'activitat per a desenvolupar

amb els grups de xiquets que els esperaven.

Mentrestant, en l'equip central de RADIAL, es nomenaven els coordinadors per a cadascun dels quatre centres. Aquests elements haurien d'acompanyar de manera permanent el treball dels joves animadors, mantenint contacte telefònic i a través d'una visita setmanal al centre local. L'objectiu de la visita era que el coordinador passara un dia observant i donant suport a les activitats dels animadors del centre i, al final de la jornada, es pogueren asseure tots per a analitzar allò rellevant que havia passat. Durant aquestes visites, el coordinador tenia la tasca d'identificar les qüestions més problemàtiques que justificaren un tractament més profund en la sessió mensual, on es reunien els animadors dels 4 centres, l'equip RADIAL i alguns docents de l'ESE convidats per a l'ocasió.

Al llarg de 1986, al mateix temps en què els centres infantils iniciaven les seues activitats, també es van oferir els primers cursos per a l'autoocupació en les mateixes localitats. Una vegada que el procés desenvolupat per les famílies locals i per l'equip RADIAL ja havia portat a l'obertura dels primers centres d'animació infantil, diverses mares van vindre a demanar un altre suport al projecte, en vista de les activitats generadores d'ingressos, ja que no hi havia perspectives d'ocupació en l'àmbit local a curt o mitjà termini.

En tot el seu treball de camp, l'abordatge RADIAL no va començar mai pel que li faltava a les persones, per les seues limitacions o deficiències, sinó per allò que ja posseïen i coneixien millor. Aquest va ser, per tant, el principi adoptat relativament a les noves formacions. Els cursos inicials eren supervisats per artesans locals i consideraven les activitats tradicionals (embolcall, confecció, brodats o rebosteria). L'objectiu de la formació, no obstant això, es projectava molt més enllà, després que el saber local fora degudament reconegut i assimilat per les joves dones. Incloïa mòduls de desenvolupament personal, autogestió, treball en equip, tècniques modernes…

Dins de l'àmbit de les activitats d'In Loco, des de la seua creació, podem ara destacar -per a analitzar millor les característiques dels seus processos de formació– dos projectes de gran importància estratègica. En una primera fase, les accions de formació (de llarga duració) per a l'autoocupació, destinades a posar en marxa iniciatives econòmiques generadores d'ingressos. Més tard, i emmarcada en el programa europeu LEADER, la formació en alternança per a animadors de desenvolupament local integrat, considerant la concepció i la concreció d'un projecte de desenvolupament per a tota la zona serrana, que fora degudament

comprés i assumit per les poblacions locals i basat en empreses individuals recolzades en paral·lel per fons europeus.

Formació per a la producció

Una anàlisi sumària de la situació de l'interior de l'Algarve ens condueix immediatament a tres punts essencials per al disseny d'una estratègia d'intervenció dirigida al desenvolupament, en general, i per a la formació professional i la creació d'ocupació, en particular: (a) absència d'una perspectiva de desenvolupament per part de la població local; no s'hauria d'esperar una altra cosa de comunitats envellides, marcades per l'aïllament geogràfic i cultural, per la incredulitat, per la dependència de l'exterior i de l'Estat; (b) paper central exercit per la dona en el manteniment de la vida social i econòmica; ella és qui assegura l'educació dels xiquets, cuida els majors, s'ocupa de la casa, del pressupost i de la propietat de la família; (c) absència d'estructures empresarials o de serveis públics susceptibles de generar la creació significativa d'ocupacions.

En una perspectiva de desenvolupament de l'àrea interior de l'Algarve, es van pensar i organitzar cursos de formació professional com a projectes de creació de xicotetes unitats productives. Sent les dones els elements més disponibles i motivats, va ser amb elles amb qui treballàrem des del començament. Pot ser que no haja sigut una opció, però va resultar una experiència rica i plena de potencialitats. Donat el paper essencial de les dones com a elements estructurants de la vida familiar i social en aquestes comunitats, els cursos es van concebre i concretar per a afavorir el descobriment i la maduració personal de cada participant, de manera paral·lela a la seua formació personal.

En una zona d'economia de base familiar, ancorada en el passat i apuntant a penes a la subsistència quotidiana, no hi havia molt de lloc per a projectes de desenvolupament, i molt menys col·lectius. No obstant això, quan es pretén evitar la despoblació, es fa imprescindible crear les bases d'una cultura de desenvolupament i d'una sociabilitat més àmplia. Els cursos van procurar, per tant, constituir-se com a espais de reflexió i de presa de decisió en comú, com a projectes orientats cap al futur i encara més com a mitjà per a transformar cada participant en un agent de desenvolupament a l'interior de la seua comunitat.

Des de 1987, al llarg de cinc anys, es van posar en marxa en la zona serrana d'Algarve set projectes de formació professional i creació d'ocupació per a dones: (1) Curs de Teixit Manual (Cachopo); cursat per set elements, va desembocar en la

creació d'una unitat productiva constituïda per sis dones ("A Lançadeira"); (2) Curs de Confecció i Modelatge (Martinlongo); cursat per cinc elements, va desembocar en una unitat de producció integrada per totes ("Linha Serrana"); (3) Curs de Brodats i de Nines de jute (Martinlongo); cursat per nou dones i que va desembocar en una empresa que van integrar totes elles ("A Flor de Agulha"); (4) Curs de Rebosteria (Azinhal); cursat per sis dones, tres de les quals s'associarien en una empresa de producció ("A Prova"); (5) Curs de Malla i Tècniques Associades (Cachopo); cursat per sis elements, dels quals quatre s'agruparan en un col·lectiu de producció ("Malhas de Cachopo"); (6) Curs de Joguets de Fusta; freqüentat per sis dones, que es constituiran en una unitat productiva ("Da Torre"); (7) Curs de Producció, Recollida i Transformació de Plantes Medicinals i Aromàtiques (Martinlongo); freqüentat per set dones, que s'organitzaran després en tres grups de producció.

Qualsevol procés de formació requereix diversos agents i una organització eficaç. En els cursos organitzats per In Loco, sempre està present un animador local, diversos formadors externs, un supervisor de la formació, associats tots en un col·lectiu anomenat Gabinet Tècnic.

El monitor local és el formador que acompanya personalment el grup al llarg de tot el curs. Pertanyent a la pròpia comunitat (encara que no sempre és possible garantir-ho), contribueix amb els seus coneixements i el saber/fer tradicionals. És el monitor que en el dia a dia ajuda a resoldre els problemes tècnics i evitar conflictes, qui enfoca les activitats pràctiques que faciliten l'apropiació personal dels coneixements aportats pels altres formadors.

Els formadors externs no poden aportar les seues matèries com ho farien en qualsevol altre lloc, ni limitar-se a presentar-les en una versió esquemàtica i simplificada, intentant evitar les dificultats d'aprenentatge d'unes educandes amb un baix nivell d'escolarització i que fa molt de temps que estan allunyades de l'escola. Vehiculant una cultura exterior, moderna, és tasca dels formadors externs garantir les condicions de la seua assimilació, com a mitjà de valoració personal, com a components d'una formació professional, com a element d'un projecte de constitució empresarial, com a factor de renovació cultural.

El Gabinet Tècnic reunia tots els formadors de manera regular (cada mes, si era possible), possibilitant la definició conjunta d'un projecte de formació i la constant relació amb el marc de referència per a la seua realització. En el col·lectiu, els formadors buscaven integrar els diversos components de la formació, discutir les

qüestions metodològiques, analitzar les dificultats d'aprenentatge i buscar solucions per a superar-les, planificar les activitats i avaluar els progressos. Si el gabinet era l'entitat que buscava assegurar la formació com un procés integrat i integrador, era tasca del supervisor, a través d'un treball de coordinació i animació permanent, transformar aquest procés en un projecte viu, mobilitzador, viable.

En el seu conjunt i en interacció, les diverses matèries buscaven afavorir un coneixement allargat i organitzar una experiència significativa, possibilitant i facilitant: (a) el descobriment i el creixement personal de cada dona que es formava; (b) el descobriment de la realitat de grup i el control dels seus mecanismes de funcionament; (c) el coneixement de la cultura local, posant l'accent en els aspectes que constituïen l'objecte del curs; (d) la sensibilització cap a la problemàtica del desenvolupament de la zona; (e) l'adquisició dels coneixements teòrics necessaris per a l'enfocament del projecte i la comprensió de les tècniques utilitzades; (f) el domini de les tècniques específiques; (g) l'aprenentatge i l'assaig de la gestió empresarial, inclosa una iniciació a l'activitat de comercialització; (h) el desenvolupament de la capacitat creativa; (i) la concepció dels nous productes i provar-los.

La formació de les participants va comportar diversos tipus d'aprenentatges i es va realitzar en espais i temps molt variats. Paral·lelament a les sessions més teòriques (un mòdul sobre microbiologia, per exemple), es realitzaven: (a) activitats de cerca sobre el terreny (per exemple: anàlisi de les utilitzacions terapèutiques tradicionals de les plantes), (b) experimentació (fabricació de tinys per a un nou producte o l'execució d'una nova recepta), (c) exercicis de creació (establiment d'una paleta de colors per a la producció de mostres de teixit o el disseny de motius per a peces brodades, a partir de les formes decoratives de l'arquitectura local, (d) gestió d'una unitat productiva embrionària (organització de la producció, control de la qualitat dels productes, manteniment d'una comptabilitat corrent, etc.), (e) pràctica de contactes externs (amb institucions, amb proveïdors, amb clients), (f) control de les tècniques específiques de cada curs (domini de les màquines de fusteria o de confecció, preparació de dolços, treball amb el teler, etc.).

També els espais i els temps en què es van efectuar els aprenentatges foren diversos. S'aprenia a l'interior de l'espai destinat al curs, però també en el llogaret, en contacte amb la població i amb el seu medi físic i cultural. Es van fer visites d'estudi, permetent així el coneixement d'altres experiències, visites a museus, descobriment de ciutats, contactes amb possibles proveïdors de matèries primeres i equipament. Es va participar en fires i exposicions, a Algarve, en la resta del país, a

l’estranger. Es van visitar establiments i clients, amb vista a la comercialització dels productes, discutint preus, terminis, condicions de lliurament i pagament.

És necessari assenyalar un important instrument de formació i registre – el Dossier de Formació, essencial per a l’assimilació i la integració dels diversos aprenentatges i per a la creació d’una memòria, capaç de restituir el procés i el recorregut efectuats. Cada dona va organitzar el seu propi Dossier, col·leccionant tots els elements referents a la seua participació en el curs: textos teòrics entregats pels formadors, dissenys, càlculs, exercicis realitzats, assajos i mostres, relacions dels viatges, contactes, visites a fires, fitxes d’avaluació, textos més personals, fotografies …

Cada curs es va organitzar al voltant d’una idea simple però plena de conseqüències: la formació ha de ser estructurada en funció d’un projecte concret, o de transformació del grup de participants en una o més unitats productives. Aquest fi s’havia de posar en marxa des del primer dia de formació.

La Metodologia del Projecte és, de veritat, un instrument fabulós que permet transformar una situació de formació professional en un procés viu, en una “cosa real”. No obstant això, un accent excessiu en la creació d’empresa pot conduir el grup a un pragmatisme productivista, que porte al rebuig dels aprenentatges aparentment deslligats d’aquest objectiu final. Només una concepció adequada del programa de cada component en funció d’un projecte global de formació, la integració constant dels mòduls i activitats de les diferents components durant la implementació del curs i l’avaluació permanent del procés entre tots els formadors i qui es forma pot evitar aquest reduccionisme.

La Metodologia del Projecte condueix, en la pràctica, a una pedagogia de la situació. Sense prejudici de les planificacions establides, s’ha d’aprofitar del moment en què una necessitat es manifesta per a desencadenar l’ensenyament-aprenentatge d’un contingut, d’una tècnica, d’una metodologia. Les dinàmiques de grup no es desenvolupen normalment en una situació de “fantasia”, sinó que s’aprofiten aquelles situacions on és necessari resoldre un conflicte, prendre una decisió, superar un obstacle que entorpeix la comunicació entre els participants …

Formació per a l’animació

El projecte de la Formació d’Animadors Locals per al Desenvolupament Rural Integrat va ser una iniciativa destinada a assegurar una formació en alternança a

27 agents (entre 1992 i 1993; i a 12 en 1994) per a una àrea d'intervenció corresponent a 27 comarques (17 de l'interior de l'Algarve i 10 del sud d'Alentejo).

Els Animadors Locals per al Desenvolupament Rural Integrat van intervindre en l'àmbit del Projecte de Suport a la Revitalització Rural Integrada en la Serra de Caldeirão (ARRISCA), projecte desenvolupat per l'Associació In Loco emmarcat en el programa europeu LEADER, i van constituir una peça clau en el procés de sensibilització i dinamització de les poblacions residents i de la concepció, el llançament i l'acompanyament d'iniciatives i projectes locals.

Buscant donar resposta a les necessitats d'intervenció, aquest projecte de formació va perseguir, com a finalitat central, la sensibilització i la capacitació tècnica dels animadors locals per al desenvolupament rural integrat, entés com un procés de desenvolupament equilibrat de tots els recursos endògens del territori, realitzat a través de la participació activa i conscient de les poblacions residents, en una perspectiva d'integració permanent dels vessants econòmic, social, cultural i ambiental.

Per a això, el projecte de formació va definir els següents objectius generals: (a) dotar els animadors locals dels conceptes i models específics per al desenvolupament rural integrat; (b) aportar els coneixements tècnics necessaris per a una intervenció adequada dins d'un projecte de desenvolupament integrat i participat; (c) possibilitar als animadors el coneixement detallat de les institucions, òrgans de poder i serveis públics, socis en el procés de desenvolupament; (d) afavorir l'emergència d'una consciència ecològica capaç de conduir els animadors a la formulació de projectes caracteritzats per components de defensa i valoració ambiental; (e) propiciar la comprensió de la necessitat i dels avantatges d'una actuació concertada entre diversos serveis i òrgans de poder, entre els diversos actors locals i entre tècnics externs i la població local.

Adoptant com a objectius específics: (a) proveir els animadors de la informació tècnica i institucional necessària a la concepció i l'encaminament dels projectes i les iniciatives locals; (b) propiciar als animadors el saber/fer imprescindible per a emmarcar els projectes i les iniciatives locals; (c) crear una xarxa d'intercanvi i d'ajuda recíproca integrant tots els animadors locals de la zona d'intervenció; (d) crear un cos de tècnics especialitzats capaç de secundar de manera eficaç l'acció dels animadors locals.

Aquest projecte es va desenvolupar a través d'un esquema molt flexible de

formació en alternança, assentat en dos components essencials: (a) acompanyament individualitzat permanent, sobre el terreny, per a cada animador local i per a dos projectes i iniciatives secundats per aquest; (b) organització de mòduls de formació sobre temes específics dirigits al col·lectiu d'animadors locals.

El projecte de formació s'assentava en quatre idees/forces: (a) una formació en alternança; (b) una metodologia de projecte; (c) una pedagogia de situació; (d) una dinàmica de cooperació.

En aquesta ocasió, la formació en alternança no va resultar de les estretors del context en el qual intervenia l'Associació In Loco, sinó d'una elecció clara i decidida. El fet que els educands es trobaren en una situació de treball, això és, de ser animadors locals per al desenvolupament rural integrat (a jornada completa o parcial), va fer possible detectar les necessitats reals de formació, va possibilitar l'adequació dels continguts prèviament fixats en funció de les situacions concretes viscudes pels educands, va despertar en ells un desig major cap a la formació – assumida, així, com un procés orgànic de creixement personal i com una possibilitat de dotar-se dels instruments necessaris per a la resolució dels problemes que emergien de la pràctica professional corrent.

Es pot així parlar, ací també, d'una metodologia de projecte, ja que tota la formació es va basar en un procés d'adquisició, organització, aplicació, reelaboració i integració de coneixements teòrics, tècnics i pràctics, a través d'un progressiu desenvolupament d'un projecte d'intervenció social, que a cada moment possibilitava, estructurava i atorgava sentit al recorregut efectuat i als aprenentatges realitzats. La metodologia de projecte propiciava, d'aquesta manera, una dialèctica permanent entre teoria i pràctica, entre producció del saber i intervenció sobre el terreny, entre el desenvolupament personal i la inversió social.

Destinat a educands en situació de treball i proporcionant un suport individualitzat als animadors locals, a través de desplaçaments freqüents dels formadors sobre el terreny, el projecte de formació va recórrer així a una pedagogia de la situació, buscant traure partit del potencial pedagògic de les més diverses situacions generades pel procés d'intervenció. Es va tractar, doncs, d'una metodologia molt participada, que atorgava als educands un paper essencial en la definició permanent de les necessitats de formació, fent possible una constant adequació dels continguts i dels instruments pedagògics. Al mateix temps, sempre es va voler que la formació constituïra un procés integrat i integrador.

El projecte de formació, òbviament, va integrar mecanismes d'avaluació contínua, associant formadors i educands en el mateix esforç d'anàlisi, de millora i d'aprofundiment del procés. Es va buscar avaluar els aspectes específics de la formació i també els aspectes de la intervenció conduïda pels animadors locals en els respectius territoris. L'avaluació sempre va ser participativa, implementant l'autocorrecció del procés en lloc de l'apreciació quantitativa dels educands. Per a això es van produir instruments que funcionaven, al mateix temps, com a mitjans de registre i com a suport de l'esquema d'avaluació: fitxes-diari, fitxes de síntesis sobre el treball realitzat en un determinat període, fitxes d'acció de formació, índexs d'avaluació, taules d'autoavaluació, etc.

Una primera entrevista

Ja en els "Cuadernos A REDE", núm. 2, publicats pel projecte RADIAL el novembre de 1988, el coordinador d'aquest, Alberto Melo, buscava presentar la demostració de la naturalesa essencialment educativa del Desenvolupament Local, com queda evident en la següent "autoentrevista".

…

Definim el partit com un Projecte d'Acció-Investigació-Formació i mantenim, després de tres anys, el compromís amb l'aposta de seguir amb aquest Projecte que és fonamentalment educatiu i que, per això mateix, ha d'assentar-se en aquests tres pilars. Concebre i executar un projecte d'educació en una zona en crisi cultural i econòmica, com és la Serra Algarvia, exigeix una ruptura radical amb els patrons convencionals basats en espais especialitzats per a l'ensenyament, en una relació unidireccional professor-alumne, i en programes d'estudis preestablits. Si l'acció educativa no pretén ser a penes una mera extensió institucional, això és, l'escola i els respectius professionals transmetent als clients els seus productes inalterats; si l'acció educativa cerca compartir, de manera pertinent, en la gamma de respostes reclamades per una situació-problema, es torna imperiós, el partit, fer un diagnòstic el més correcte possible d'aquesta situació. No és, així, possible iniciar immediatament activitats formalitzades d'ensenyament, que no podrien sinó reproduir els interessos, les motivacions, els sabers adquirits i no qüestionats dels mateixos docents, sense la preocupació d'una real adequació a la situació en la qual es pretén intervindre, sense la humilitat d'assumir la posició de "proveïdor de respostes parcials" enfront de l'"encàrrec" que, de forma més objectiva (a través d'estudis de caracterització) o subjectiva (a través de comandes explícites dels destinataris), només és realment definida en els llocs i en els moments de la

intervenció.

El que és necessari, per damunt de tot, és crear situacions educatives, contextos dinàmics en els quals inserir grups significatius (en número i qualitat), al voltant de problemàtiques que toquen efectivament la vida de les persones i posseïsquen potencialitats d'aprofundiment constant, en el cognitiu, estètic, afectiu, social, etc. Ara, perquè es creen aquestes situacions educatives, el punt de partida (una vegada efectuat el diagnòstic previ) es podria dir que és pràcticament indiferent, amb la condició de captar l'interés d'un grup local.

En els casos concrets dels llocs d'intervenció del projecte RADIAL, en els primers tres anys, aquests punts de partida van ser, d'una banda, l'aïllament de la infància a l'interior i la consciència, per part de les famílies i de les comunitats, que necessitaven, per a un desenvolupament personal més complet i harmoniós, d'un suport complementari a l'oferit per les escoles; d'altra banda, la situació general de subocupació dels adults (en particular de les dones) i de la desocupació dels adolescents i les necessitats de creació de noves activitats a l'interior, si volíem resistir a la desertificació demogràfica en curs en els últims 30 anys.

Es parla de "destinataris", d'"intervenció" ... No s'albiren ací perspectives voluntaristes, en què el subjecte de l'acció és, al final, l'agent exterior i no la població local?

Sí, és un fet que, honestament, no volem camuflar. Les poblacions de medi rural on actuem, estan aïllades, marginades, dels eixos centrals de la reproducció del capital, dels circuits de la informació i de la presa de decisions. Es trobaven, de manera general, en una situació de profunda crisi cultural i social: cultura tradicional en declivi, modernitat mal assumida, consciència que la seua economia present no té futur entre les opcions visibles. En aquest context, comptar únicament amb l'espontaneïtat local no produirà els millors resultats. El desenvolupament endogen, la valoració dels recursos locals (tant humans com naturals) passa, de manera paradoxal, pel requisit previ de la intervenció externa. El fulcre de la qüestió estarà ara en la naturalesa i en l'impacte futur d'aquesta intervenció. Si ho fa, o va ser viscuda localment, com una assistència prestada des dels serveis cap a les comunitats en crisis, quedarem sempre en una situació bloquejada: d'una banda, els assistits, i cada vegada més dependents, residents locals i, per l'altra, els funcionaris, els serveis dels quals s'autoperpetuen, justificant-se en la prestació d'una ajuda constantment indispensable. Si la iniciativa fora realitzada per la iniciativa privada amb ànim de lucre, prendrà la forma de

grans inversions en la capitalització dels recursos naturals locals i la desqualificació dels recursos humans assalariats sense qualificació. Aquesta via ja va ser intentada en certs mitjans rurals – la introducció de tecnologia industrial per a l'aprofitament d'una mà d'obra abundant i barata – però està hui fora de les estratègies socioeconòmiques de l'era postindustrial. Per això, la iniciativa privada anirà a envair la Serra Algarvia en nom de la diversificació del Turisme, apostant essencialment pels vedats de caça. Comprarà terres, procedirà a parcel·lar el minifundi serrà i espentarà els locals fora dels seus espais tradicionals, quedant-se alguns d'ells com a guàrdia de caça, cambrer o dona de neteja. La tercera via, en aquesta situació, és la d'una presa de consciència, per part de les poblacions locals, d'allò que està en joc pel que fa als futurs possibles i a presents transformables: molta informació, molt de debat, noves organitzacions, l'assumpció que els problemes que es viuen hui de manera individual i aïllada només accepten solucions des del col·lectiu, que espenten cap a la comunicació, la cooperació, les aliances, els projectes comuns. Aquesta, sí, és la via del desenvolupament endogen, enfocant la valoració plena, tant dels recursos humans locals com els naturals. I, per això, el desenvolupament endogen és, abans de res i per damunt de tot, un procés educatiu profund i durador, que exigeix i provoca les situacions educatives ja esmentades.

Tornem així a la pregunta. Si l'estratègia adoptada va ser efectivament un desenvolupament endogen, això és, si va estar en marxa un procés educatiu amb un impacte real en el conjunt de les poblacions, llavors, a curt i mitjà termini, els "destinataris" es van transformar en "participants" i el Projecte – que era en l'origen d'"intervenció socioeducativa" – passarà a ser d'"interacció socioeducativa", en què elements locals i elements externs seran essencialment socis, associats en un projecte comú que uneix i equipara. En el cas del projecte RADIAL, podem així dir que vam tindre participants locals, des de l'inici; a més, el número de participants i el nivell de participació es va incrementar constantment.

Sent el projecte subvencionat per la Fundació Bernard van Leer, institució limitada pels seus estatuts al suport de la infància, sobretot menors de 8 anys, com es justifica la integració d'aquesta mena d'activitat dins de RADIAL?

Per tres raons. En primer lloc, perquè en una zona demogràficament en crisi com la serra algarviana, qualsevol projecte d'intervenció que adoptara una dimensió burocràtica-sectorial, dirigint-se exclusivament a les activitats de suport a la infància fins als 8 anys, s'arriscaria a mitjà termini a haver de tancar les portes per falta de xiquets d'aquesta edat. Els joves adults, per falta de projectes locals, se'n

van, buscant ocupació i les condicions de vida del litoral i allí construeixen família. En segon lloc, perquè, ja que el Projecte pretenia donar resposta al problema de la "desertificació de la Serra", el treball amb la infància es posa necessàriament de forma integrada a l'interior d'una perspectiva global i globalitzant de l'Educació Comunitària: com més confiada en la seua pròpia cultura i en els altres recursos locals es troba una comunitat rural, més enriquidora i potencialment educativa serà la convivència quotidiana de cada xiquet en la seua família i en el seu lloc de residència. I d'altra banda, a llarg termini, les activitats de coneixement del medi, que són constants a l'interior dels Centres d'Animació Infantil, haurien de permetre als xiquets desenvolupar llaços cada vegada més profunds amb la seua terra i amb la cultura del seu medi d'origen, construint així una voluntat i una capacitat de lluitar en el futur per la seua supervivència.

Encara cal agregar, finalment, que en el desenvolupament de les activitats associades al "Desenvolupament Local com a Educació", el Projecte RADIAL no opera de forma aïllada; molts han sigut efectivament els suports trobats per als seus objectius, aconseguint així una concentració de l'aportació de la Fundació van Leer en la dimensió "Animació Infantil" pròpiament dita. L'aposta per al desenvolupament endogen en la Serra Algarvia exigeix, de fet, reprendre la noció de "*Rede*" (ja llançada en 1986, com a nom de la publicació periòdica del Projecte), com a intercanvi d'informacions i d'anàlisis, com a sinergia d'esforços entre persones, grups i organitzacions, en l'àmbit local, regional, nacional o a l'estranger. De naturalesa pública, empresarial o associativa, amb vocació cultural o econòmica …

El desenvolupament com a procés educatiu? On podem observar moments d'Educació d'Adults en la realització de les activitats que, des de l'inici de 1986, van portar xicotets grups de dones en els llogarets de la Serra fins al llindar de la creació d'empreses?

Vivim l'Educació d'Adults, no com la situació en què una persona ensenya alguna cosa a uns altres, en una relació cara-a-cara, sinó com aquella en què tots aprenen, els uns amb els altres, i per l'autoformació, gràcies a la inserció comuna en un procés que és generador de curiositat i de nous coneixements, de noves actituds. Diguem, per a il·lustrar el contrast, en una relació colze a colze. Per això, en evocar els moments que considerem legítimament com a Educació d'Adults, haurem de fer referència, entre els subjectes del procés educatius, a tots els que van intervindre, de manera més o menys directa. Les situacions educatives que sorgeixen en un procés d'intervenció, tal com és el projecte RADIAL, van veure la participació tant

dels funcionaris de la Fundació van Leer o dels serveis de l'administració pública regional portuguesa, els docents de l'Instituto Politécnico de Faro i d'altres establiments d'ensenyament, els elements de l'equip central del Projecte i molts tècnics externs cridats a participar, com les poblacions locals – animadors dels Centres d'Animació Infantil, participants dels Cursos de Formació per al Desenvolupament, dirigents d'associacions, alcaldes, famílies, xiquets o simples observadors de les iniciatives en curs.

Per a l'equip del Projecte i per a tots aquells que van haver, de manera pròxima o llunyana, de col·laborar, l'aprenentatge s'inicia des de la seua total disponibilitat a l'experimentació, assumint el reconeixement de la inevitable incompetència pròpia davant la diversitat i la complexitat dels problemes a què s'enfrontaven, amb la necessària obertura i curiositat cap a les situacions inèdites que aniran esdevenint. Després de refusar a priori la funció de "docent", de formadors, l'equip ha d'acceptar, no obstant això, l'encàrrec de revelar i explorar totes les potencialitats educatives de tals situacions, així com la definició de moments privilegiats de treball formatiu més estructurat i de la seua coordinació concomitant, dins d'una coherència que es va construint. L'acció permet l'eclosió de situacions de gran potencial educatiu. La investigació porta a una millor definició dels mètodes i dels continguts que actualitzen tal potencial, a través d'accions de formació. Aquestes, al seu torn, seran dirigides cap a la multiplicació i l'aprofundiment de les accions de la intervenció…

Pel que fa als participants directes de les activitats que integren el Projecte, en l'àmbit local, la seua inserció en el procés de desenvolupament local ha provocat nombrosos moments i situacions d'innegable dimensió educativa, des de l'adquisició de tècniques, sabers, informacions, fins a l'assumpció d'actituds propícies a la millora de les condicions personals i col·lectives de vida. Des del moment inicial de constitució voluntària de grups per a l'organització de cursos breus d'educació bàsica d'adults, al voltant de la transmissió de tècniques simples, fins ara, on tres empreses estan naixent gràcies a la creació autònoma per part de col·lectius de dones serranes, el procés educatiu es va desenvolupar a través de múltiples formes i continguts. Fruit d'una programació acurada (cosa que no impedeix una gran flexibilitat) el treball educatiu, en el qual van participar equip i poblacions en el medi rural algarvià, va justificar plenament l'obertura d'una fase successiva centrada en un balanç global – des de la informació i les reflexions acumulades – capaç de reconstituir, d'analitzar, d'avaluar la successió de les situacions viscudes, de solucions intentades, de resultats obtinguts, de

representacions imaginades, de coneixements adquirits, de sabers creats, d'actituds alterades, de valors qüestionats ...

En constant moviment, a partir de la situació de la dona en el medi rural fins a la situació de membre d'un grup en formació i, més tard, d'un grup dirigit cap a la producció, passant per funcions de representació i promoció de productes enfront de visitants externs, clients, entitats oficials, assumint tasques d'organització i gestió, arriscant innovacions, explorant la creativitat, contrastant o integrant projectes propis i dinàmiques socials de l'entorn, acceptant riscos financers, afrontant malentesos i provocacions, enfrontant amb freqüència la desconfiança o la resistència dels més proïsmes, les participants d'aquestes activitats – arribant prompte a la nova etapa de construcció d'una empresa – estaran demostrant clarament la dimensió educativa del recorregut que realitzaran.

En veritat, el desenvolupament local és, primer de tot, una voluntat comuna de millora del quotidià. Aquesta voluntat està feta de confiança en els recursos propis i en la capacitat de combinar-los de manera racional per a construir un futur millor. És el que es diu sovint la "cultura del desenvolupament": la situació aconseguida per una població en sentir-se capaç i en capacitar-se per a analitzar els problemes actuals, per a ficar en una equació necessitats i recursos, per a concebre projectes de perfeccionament i per a, en fi, enfocar amb aquests projectes finalitats de desenvolupament global – tant personal com col·lectiu, tant econòmic com cultural i sociopolític. Ha sigut possible arribar fins a aquest nivell a través de processos d'interacció entre poblacions locals i animadors/investigadors externs, entre expressions de cultura local i de cultura més tècnica i erudita, que porten a la construcció de zones graduals d'autonomia (però no autarquia) on s'ordena l'espai i es programa el temps segons una voluntat localment definida, en què l'economia mira per la satisfacció de les necessitats efectivament percebudes. Són situacions que, malgrat totes les dificultats inherents, tant d'ordre interna com d'ordre externa, estan encara a l'abast d'unes certes poblacions deixades fins a l'actualitat al marge dels grans èxits d'acumulació de capital (les anomenades "zones perifèriques", en el vocabulari de la Comissió de la Comunitat Europea).

D'ací la importància única dels "enclavaments" en el medi rural, on hui encara és possible demostrar alternatives a les maneres d'estar en el món actual, refusant la massificació i la passivitat enfront del model hegemònic, alienador, antihumanista i anticultural, fragmentari i reduccionista, que transforma el ciutadà en un feix de papers socials i que relega l'economia a una funció de comptabilitat abstracta al servei de la finança. Els centenars de projectes, de nivell local i microeconòmics,

que es multipliquen en els (12?) països de la UE, són altres tantes “experiències pedagògiques” que aposten per un desenvolupament de personalitats i de comunitats i que, degudament analitzades, avaluades i disseminades, seran capaces de marcar decisivament la Cultura del Desenvolupament i el Desenvolupament de la Cultura en les pròximes dècades. D’aquestes zones, hui en crisi, pot nàixer l’oportunitat de noves vies. I acabe amb dues cites a manera d’il·lustració. Fa poc vaig llegir que dos caràcters xinesos representen l’expressió “crisi”, un que significa “perill” i l’altre “oportunitat”... També recorde allò que va dir fa uns anys un llaurador del nord-est del Brasil, en un curs d’educació popular: “és necessari trobar l’eixida on encara no hi ha porta...”.

ALICE, un projecte estructurant i una segona entrevista

El projecte “Accions Locals Integrades per a la Creació d’Ocupació” (ALICE) va ser concebut i implementat per l’Associació In Loco (en col·laboració amb 13 entitats locals) i finançat per l’Art. 6 del Fons Social Europeu. Es va desenvolupar entre juliol de 1996 i octubre 1999. Va establir com a finalitat central la instal·lació i funcionament d’una xarxa d’agències i agents capacitats per a, en l’àmbit local, dur a terme un procés simultani de satisfacció de les necessitats existents i de creació d’ocupacions. En la pràctica, aquesta finalitat es va estructurar a través de: (a) formació de 13 animadors locals i dirigents de 13 entitats locals (Associacions o Juntes de Comarca); (b) creació d’una xarxa entre In Loco i les associacions locals; (c) creació en cada entitat local d’un suport d’ajuda a la creació d’ocupació; (d) llançament en cadascun dels 13 territoris d’intervenció de, almenys, un projecte de creació d’ocupació.

Entre les principals activitats realitzades, es troben la caracterització dels territoris, reunions locals, suport a projectes locals de creació d’ocupació, producció d’informes locals i, òbviament, formació.

ALICE va ser un dels projectes estructurants de l’activitat d’In Loco, possibilitant la formació dels animadors, preparant la seua inserció professional, afavorint la capacitació d’associacions i altres entitats locals per a la creació d’ocupació i per al funcionament col·laboratiu, preparant la seua assumpció de responsabilitat més àmplia en la promoció del desenvolupament a l’interior del respectiu territori.

El març de 1999, el ‘Jornal da Serra’, publicació d’In Loco, va fer la següent entrevista a la Coordinadora del Projecte ALICE, Priscila Soares.

L'animació Local com a estratègia de l'Associació In Loco va sorgir abans del projecte ALICE. Quan i per quina raó es va avançar amb l'Animació Local? Quins objectius es volien aconseguir i a quines necessitats es volia donar resposta?

Sempre vam tindre la noció que el component de l'animació era molt important, però fins al començament de LEADER I, no hi havia mitjans per a fer animació de manera sistemàtica i continuada. Només amb LEADER I va ser possible concretar una idea que sempre va ser present. Hi ha, d'una banda, una inversió intensiva en l'acció amb grups xicotets (productors, artesans, dones, joves …), inversió en termes de formació, suport al llançament d'iniciatives, creació de petites empreses … però aquests grups van tindre dificultats per a avançar amb els seus projectes i afirmar la seua diferència si l'ambient local es demostrara hostil. Així, de manera paral·lela a aquesta inversió amb grups restringits, va haver-hi la necessitat d'una inversió més extensa, a la qual anomenem Animació. L'Animació està enfocada a la creació d'una cultura del desenvolupament i a un ambient favorable a l'emergència d'iniciatives, projectes, la circulació d'informació, l'obertura a idees noves. L'Animació era fonamentalment això.

ALICE va permetre continuar un treball que ja havia sigut iniciat amb LEADER I, ara més enfocada cap a la creació d'ocupació, responent a les necessitats no satisfetes, però la lògica sempre és la mateixa: passar informació, escoltar les persones quan tenen idees, secundar-les en els primers passos, ajudar-les a aclarir les seues idees, ajudar-les a detectar problemes i necessitats, establir ponts entre persones i els grups de la comunitat, serveis o entitats externes necessàries per a la concreció d'aquestes idees. És tot aquest treball d'intermediació i mobilització de la mateixa població el que està assegurat pels animadors.

Quin tipus d'activitats van ser concretades a partir d'eixe moment en l'àmbit de l'Animació Local?

Un animador és aquella persona que és capaç d'estar atenta, en la seua comunitat, a les necessitats, les idees, els moviments, les possibilitats d'articulació de les coses i que després dona suport a les persones, les entitats i les iniciatives perquè aquestes puguen avançar i concretar-se. Això es pot traduir en suport a promotors que tenen projectes econòmics, per exemple, algú que vulga posar en marxa una fleca, una producció d'embotits o que vulga muntar una xicoteta botiga per a vendre productes locals o vol muntar un restaurant o una activitat d'animació turística, però també es pot traduir en termes de suport a una Associació Local que vulga avançar amb un servei de suport a la tercera edat o crear activitats per a la

infància o els joves. També es pot traduir – i en molts casos es tradueix – per exemple, en suport als grups locals que volen animar una festa tradicional o que volen crear una Fira Artesanal, fer un festival o reprendre l'antiga tradició dels "Mastros" (una cerimònia en la qual un grup de persones alcen un tronc d'arbre; és una tradició ancestral, d'origen pagana, originalment celebrada en diversos països d'Europa i que simbolitza la força i la fertilitat masculina). Passa també per la producció de butlletins que permeten que la informació arribe a les persones, que els donen a conéixer els instruments financers que podrien necessitar, que els porten a percebre que la comarca no és una realitat estàtica, que esdevenen coses, que donen a conéixer la riquesa en termes de patrimoni ambiental i cultural, en termes de persones que tenen sabers i capacitats importants. L'animació passa fins i tot per secundar, per exemple, els productors que ja estan instal·lats però que encara no estan legalitzats, en el sentit de legalitzar les seues activitats, ja es tracte d'un productor d'aiguardent d'arboç, d'un pastor de cabres la dona del qual transforma la llet en formatge. El seu treball podria ser també l'acompanyament de projectes de demostració. Hi ha projectes d'investigació destinats a afavorir la valoració dels productes locals, però com a part de la investigació es fa en laboratori i el laboratori és una realitat molt distant per als productors, és necessari que aquestes experiències siguen reproduïdes en una situació real, en les pròpies exploracions dels productors, en situació de demostració, perquè aquells productors puguen verificar amb els seus propis ulls que aquestes coses tenen sentit en una situació real de producció; i d'aquesta manera els productors es convencen que, de fet, el que se'ls proposa és una cosa raonable i que podria millorar les seues produccions, la qualitat dels seus productes i els seus rendiments. L'animador podria estar col·laborant en l'acompanyament d'aquestes experiències, d'aquests productors que funcionen com a demostradors. L'animador té també moltes vegades la funció de divulgar al costat dels productors els resultats obtinguts en el laboratori. L'animador és també algú que ha de mobilitzar els productors perquè acudisquen a les fires per a vendre els productes, els ha d'ajudar a millorar la imatge dels seus productes, trobar recipients convenients, degudament etiquetats, amb un preu correcte, ha d'ajudar en els locals de la fira a disposar els productes de la forma més atractiva, ha d'acompanyar de manera que ells siguen capaços d'establir un contacte fructífer amb el públic per a percebre la receptivitat existent per part d'aquest en relació als seus productes i quins canvis es podrien eventualment introduir per a fer més atractius els productes, per tant, l'animador fa tot aquest treball.

Amb activitats tan variades i en àrees tan diverses, com es pot delinear el perfil de

l'animador? Quins criteris van ser considerats per a la selecció?

Intentem, en la mesura del possible, trobar persones que ja estaven implicades en processos d'animació local, persones que ja estaven relacionades amb associacions, que a poc a poc havien començat a ballar en ranxos folklòrics o que ajudaven en les festes de l'església o que tiraven un cable en la comptabilitat d'una associació de la tercera edat. Per tant, es tractava de persones que en general ja s'interessaven d'alguna forma per la seua comunitat. Es tractava de captar aquestes persones que havien manifestat el desig de treballar per a la població de la seua comarca i oferir-los, a través d'una formació, una capacitació per a efectuar aquest treball d'una forma més correcta i eficaç i d'alguna forma a l'interior d'un marc teòric. Per tant, que no es tractara només de bona voluntat, d'una bona disposició del cor, sinó que fora un treball amb algunes qualitats i coherències en termes professionals. I ací apareix la formació. Personalment, estic convençuda que si existeix aquesta obertura, aquest desig cap al treball comunitari per part de l'animador, la formació fa la resta. Fent projectes, secundant promotors, participant en reunions, involucrats en el procés de negociació amb entitats locals, amb serveis, van aprenent a fer aquestes coses. Simultàniament, podent accedir a una formació formal, en aquest cas a través de LEADER i ara amb ALICE, tot aquest aprenentatge empíric es va formalitzant i organitzant a través de conceptes, metodologies i instruments. (…)

La Xarxa d'animadors és una cosa original iniciada per In Loco?

Pel que sabem no existia a Portugal cap altre grup LEADER amb una Xarxa d'Animadors i pensem que també a Europa no es va donar una inversió d'aquest estil en animació, tant és que la part de pressupost de LEADER dedicada a l'animació és relativament xicoteta. Probablement perquè va reconéixer la importància d'aquest component, la mateixa Comissió Europea, en el LEADER II, va exigir que un percentatge determinat del pressupost fora destinat a l'animació, quan no existia cap exigència en aquest sentit en el LEADER I. Per tant, potser érem el grup que en el LEADER I va invertir més en el component de l'animació i és un fet que en el LEADER I cap altre grup tenia una estructura d'animació amb les característiques del Projecte d'In Loco LEADER/ARRISCA. Ara, la qüestió de l'animació i de la necessitat de l'animació no és una invenció d'In Loco. Molta gent sent això, però normalment no tradueix la necessitat que percep en un esforç per a crear una estructura tan complexa, àmplia i sistemàtica com va passar amb nosaltres.

Com avalua tot aquest procés d'Animació Local?

L'avaluació es fa a diversos nivells. Hi ha un nivell que és aquell dels resultats tangibles, els projectes van ser aprovats, tant els LEADER, com altres projectes que entren en altres programes i van ser posats en marxa pels animadors i provats. No obstant això, hi ha un altre nivell d'avaluació que probablement no és tan obvi per a la majoria de les persones però que, des del meu punt de vista, és més important, és a dir, una estructura d'animació que es concreta pertot arreu, embrions o xicotets nuclis de desenvolupament, persones, o en alguns casos grups de persones, que comencen a pensar en termes de desenvolupament de la seua pròpia comunitat. Això significa que hi ha esperança que el procés de desenvolupament deixe de ser una cosa estimulada des de fora i passe a ser un procés endogen, assumit de fet per la pròpia població, en el qual gran part de les iniciatives brolla clarament des de l'interior de les comunitats. Pense que d'ací a deu anys el panorama de la Serra a aquest nivell serà completament diferent. Quan vam començar el nostre treball, havíem de convéncer les persones que era possible fer alguna cosa, i a poc a poc van anar sorgint alguns grups, però sempre érem nosaltres des de fora que déiem "anem allà" i la gent realment s'anava organitzant i trobant respostes a les seues necessitats. Hui dia, la gent ja comença ella mateixa a buscar l'animador perquè volen fer coses i aquest és un salt essencial. Pense que en aquest moment hi ha un grup de persones escampades per la Serra que tenen aquesta consciència, aquesta actitud, aquesta convicció que és possible fer coses i alguns dels animadors tenen la capacitat tècnica per a transformar aquesta convicció en una realitat. Pensant en totes les inversions que es van fer al llarg d'aquests anys, crec que l'Animació Local serà una de les inversions millors, si al final hi ha en la Serra un grup de joves motivats i capacitats per a treballar per a la seua terra. Aquest serà sens dubte el resultat més interessant, el gran fruit de tot aquest treball. Més que els projectes concrets, encara que aquests són molt importants, no sols per la millora d'acompliment que representen, sinó també per l'efecte demostratiu que asseguren (…) D'alguna forma, cada promotor de projecte és un agent de desenvolupament, perquè ell mateix creu que és possible canviar les coses i perquè funciona com a exemple per als altres. De qualsevol manera, els animadors són agents de desenvolupament de segon grau, ja que no sols creuen sinó que també tenen la capacitat tècnica per a convertir de manera efectiva les idees en projectes reals i, en aquest aspecte, pense que tot l'esforç per a muntar una estructura d'animació és un esforç que té tot el sentit i que realment donarà fruits.

Epíleg

Ara estem en 2020. Què es podria realment comentar o referir en relació a l'experiència relatada anteriorment i que va ocórrer fonamentalment des de 1985 fins fa deu anys? De la forma més sintètica possible, hem de reconéixer que l'evolució en els anys més recents va ser profundament negativa des de diversos punts de vista, en particular, pel que fa a l'obertura cap a la creativitat i la innovació social i a la naturalesa i a l'abast de les pràctiques de l'Educació d'Adults i del Desenvolupament Local que, abans, es veien potenciades per una relativa autonomia d'acció per part de les organitzacions de la societat civil, com ara l'Associació In Loco.

Els estats membres van aconseguir liquidar els anomenats Programes d'Iniciativa Comunitària (com HORIZON, NOW i, en gran manera, LEADER i EQUAL), que permetien una relació directa entre la Comissió Europea, a Brussel·les, i els milers d'entitats amb base local, coneixedores i experimentades en les característiques dels respectius territoris.

Els fons van ser nacionalitzats i els programes següents van ser posats i concentrats en l'administració pública. I, en el cas de Portugal, en l'administració pública central, tradicionalment centralista.

Així, les organitzacions de la societat civil per a aconseguir sobreviure en tals circumstàncies o garantien una relació directa amb les respectives comunitats locals o passaven a ser una mera extensió del poder central. En tots dos casos, perdent el relatiu marge d'autonomia que posseïen abans i que els permetia adequar de manera raonable els programes als contextos socials i ambientals en els quals intervenien.

Per al poder central, es va tractar així de subcontractar, a costos baixos, agències amb molta experiència i saber/fer per a l'execució de mesures preformatades, ja que la tecnocràcia centralitzadora "té por de la buidor". L'Animació territorial va deixar de ser secundada financerament i, en contrapartida, les organitzacions locals van passar a exercir un paper predominantment fiscalitzador: dels documents necessaris per a les subvencions, de la respectiva situació tributària, de l'aplicació estricta de tots els reglaments … Es va perdre el marge per a la concepció i prova d'estratègies integrades i de metodologies participatives. I, amb això, es va esvair la dimensió potencialment educativa de les intervencions socioeconòmiques en l'àmbit local. I també la intenció de capacitar les comunitats per a una postura de

resistència a la despoblació i a la desertificació.

A la possibilitat de la dinàmica del desenvolupament integrat, en una base intersectorial, apuntant a una autonomia gradual de les persones i de les seues comunitats, va succeir les intervencions tecnocràtiques, fragmentades i individuals, que van accelerar l'èxode rural.

L'Associació In Loco, increïblement, va sobreviure, com a associació de ciutadans i lliure de vincles, però pagant per això un preu elevat ja que va ser forçada a renunciar a la seua missió original, en la qual sempre buscava promoure de manera paral·lela la millora de les condicions de vida de les comunitats locals, les pràctiques d'autoorganització i l'augment dels coneixements, les competències i de la ciutadania activa de tots els participants. En termes d'Educació d'Adults, In Loco encara va aconseguir involucrar-se en algunes mesures específiques, com els cursos de formació professional i els cursos EFA i també en el Centre de Reconeixement, Validació i Certificació de Competències (i, més tard, Centre de Noves Oportunitats). Aquesta última funció, no obstant això, va haver de ser discontínua a causa de la forma de funcionament (i de subfinançament) de l'entitat de tutela, que va discriminar clarament les xicotetes organitzacions de la societat civil.

Recentment, va sorgir un treball que més s'aproxima a l'"ADN" d'In Loco: d'una banda, la defensa i la promoció de la Dieta Mediterrània i, en un projecte diferent però afí, la campanya "Produir i Consumir Local". Són, finalment, formes d'intervenció que van albirar de nou el potencial d'abordatges de naturalesa educativa i d'abast integrador, com ara "Educació per a la salut" o "Educació Ambiental".

I les persones? I els projectes portats a terme?

L'equip central va anar perdent números, tant per la disminució del finançament, com per la llei natural de l'envelliment. Pel que fa als animadors, es van anar integrant en organitzacions locals – associacions i administracions, mentre alguns van ocupar posicions en la pròpia estructura d'In Loco, més precisament en la Direcció. Dues animadores van aconseguir superar amb un esforç enorme els desavantatges en termes de baixa escolaritat i van concloure amb èxit un curs d'ensenyament superior, Educació i Intervenció Comunitària, després anomenat Educació Social. Una d'elles va ser elegida Presidenta de la *Junta de la Comarca*, el mateix va passar amb una de les educandes del curs de teixit.

Pel que fa més concretament a l'Educació d'Adults, van ser molts els assistents (majoritàriament, les assistents) en l'àrea d'intervenció que van freqüentar amb èxit els processos de RVCC, tant en In Loco com en altres centres pròxims. A més, la concepció mateixa d'aquesta metodologia i d'aquest sistema es va ser possible en gran part al descobriment realitzat durant els anys de treball comunitari per part dels autors d'aquest text sobre els múltiples i complexos coneixements i habilitats desenvolupats per persones que deien ser "ignorants" i que quasi no tenien, realment, diplomes escolars per a mostrar. Aquesta revelació, generada des del contacte quotidià amb les comunitats locals, va ser font d'inspiració quan, entre 1997 i 2000, Alberto Melo va ser convocat a Lisboa per a coordinar el *Grupo de Misión* encarregat de donar una nova orientació i la política pública d'Educació d'Adults. Els Centres de Reconeixement, validació i Certificació de Competències Claus (més tard, Centres Noves Oportunitats, Centres de Qualificació i Ensenyament Professional i Centres Qualifica) van tindre aquest perfil arran dels coneixements i de les competències demostrades per les poblacions de l'interior rural algarvià. D'altra banda, les metodologies de formació testades llavors van estar també a la base de la concepció dels futurs Cursos d'Educació-Formació d'Adults (Cursos EFA) igualment definits en 1998-1999 pel mateix *Grupo Misión* i, tal com Red de CRVCC, implementats per l'ANEFA entre 2000 i 2002.

Subsisteixen encara diverses activitats econòmiques proposades des de l'àmbit de la intervenció d'In Loco, en particular, en la rebosteria, en la manufactura artesanal de jocs, joguets i bijuteria de fusta, en la fusteria, en la restauració, en la producció d'aiguardent i licors, en els teixits manuals, en el turisme en l'espai rural … Igual que es manté la *Feria de la Sierra*, que va ser creada per In Loco en 1992 per a donar visibilitat a les produccions locals i hui es realitza per les respectives Cambres Municipals, en San Brás de Alportel, la d'estiu, i en Loulé, la d'hivern.

Quant als autors d'aquest treball, mantenen relacions molt fortes amb els antics col·legues com molts dels assistents en els territoris de la intervenció, experimentant un fort i seré sentiment nostàlgic per aquells temps heroics i pioners i conservant un vincle simbòlic, ja que aquesta continua sent una línia de continuïtat indeleble, amb l'organització, la seua missió i la seua història, com a membres de la Mesa de l'Assemblea General de l'Associació In Loco.

Notes

[1] Per raons d’economia de text i de llegibilitat, utilitzarem sistemàticament la forma masculina, encara que haja sigut sempre en gran mesura femenina la participació en aquests processos, és per això que es refereix tant als residents com als membres de l’equip central de la intervenció.

Algunes experiències viscudes d'allò anomenat educació/alfabetització política

Sebas Parra i Miquel Blanch

« Para recuperar tantos años de atraso, me suscribí a unos cursos de cultura general por correspondencia. Cada mes me enviaban unos apuntes fotocopiados, una lista de preguntas y, por un módico suplemento, también las respuestas. Desprovisto del hábito del estudio, a menudo me desanimaba advertir el escaso rendimiento de mis esfuerzos. En estos casos, una vez más, mi cuñado Viriato me brindaba el sostén de la sabiduría.

– No te desanimes, hombre -me decía-, y estudia sin fijarte demasiado. Piensa que sólo te hará provecho lo que no entiendes.»

***La aventura del tocador de señoras*. Eduardo Mendoza.**

De què parlem quan parlem d'educació política, o sociopolítica? No hi ha educació política, doncs no hi ha educació que no sigui política. L'adjectiu que fem servir per qualificar de política l'educació sobra. Amb el mot educació en fem prou. *No hi ha un cel o una terra verge per a la pràctica educativa; sempre s'està a la trinxera, fent i desfent els vincles que estructuren les relacions establertes de cada societat i aquelles que es volen transformar*, ens recordava fa poc la Marina Garcés [1]. Ho sabem des de sempre, però sembla que de tant en tant hem de tornar a inventar la pólvora. La reflexió anterior podria extrapolar-se a l'alfabetització i, tornant a reinventar la pólvora, concloure que l'alfabetització o alfabetitzar és un acte polític. [Sobre la reinvenció de la pólvora una coneguda cita de fa, ni més ni menys que, 40 anys: … *em sembla interessant reafirmar que sempre he vist l'alfabetització d'adults com un acte polític i un acte de coneixement i, per això mateix, com un acte creador… [2]*]. Té sentit, doncs, parlar d'analfabetisme polític o alfabetitzacions polítiques o sociopolítiques? *Ni si ni no sino todo lo contrario* en frase afortunada amb olor a naftalina a mena de resposta líquida que ens permet qualsevol llicència posterior. En sentit estricte la resposta és un no com una casa. Però si considerem l'analfabetisme com un fet social dinàmic subjecte a l'aparició o generalització de nous llenguatges parlem-ne. Qui parlava fa cinquanta anys de l'analfabetisme digital? Ningú. Però ben present que està en la literatura pedagògica actual, oi? Quelcom semblant crec que ha passat amb l'analfabetisme

polític: en un món globalitzat, complex, incert i eteri -i més ara en plena pandèmia- millorar les nostres capacitats a l'hora de fer una alliberadora *lectura del món* és una tasca educativa essencial. Vull dir que avui té més sentit que mai parlar d'analfabetismes en plural i parlar singularment de l'analfabetisme polític volent destacar el resultat de la manufactura de l'idiota col·lectiu que caracteritza el nostre temps. I la necessitat urgent de lluitar a fons per la seva eradicació. I un últim apunt que es desprèn dels anteriors: creiem que no cal magnificar ni donar-li tantes voltes a si analfabetisme/alfabetització política sí o analfabetisme/alfabetització política no -¿llebrers o podencs? tant se val, són els mateixos cànids- i encara menys a dedicar-li pàgines i pàgines de prosa acadèmica al tema amb presumptes aportacions de teoria sobre el particular. Doncs, influïts i orientats per aquest virus pedagògic ens costa entendre i valorar moltíssims actes senzills de la vida, del treball, de la militància com allò que són, autèntiques i útils experiències d'alfabetització política, segurament per no voler escoltar els savis consells del Viriato de la novel·la de Mendoza quan recomana que *sólo te hará provecho lo que no entiendes*…

I dit això tanco aquest retòric, llarg i segurament inútil excurs i cito mitja dotzena d'experiències que he viscut i que, com dirien a Nicaragua, m'han tocat el cor, o si més no, i de manera molt significativa, la memòria…

– La primera, cronològicament, pot ser un bon exemple d'aquests **actes senzills de la vida que no entenem ni associem mai a l'alfabetització política.** Parlo *de la meva primera alfabetització feta amor en els temps del còlera propis de la dictadura franquista [3]*. Amb nou anys, i mentre preparava l'examen d'ingrés al batxillerat, vaig tenir l'oportunitat d'ajudar Pedro *el Cojo*, a les nits mestre empíric del poble de la Manxa on vaig néixer, en una mena de classes nocturnes per a homes joves i adults. Amb l'entrada de la nit començaven a venir fins a una vintena de nois joves i alguns adults més grans amb una llibreta i un llapis a la mà i moltes hores de dura feina al cos. Encara em fa mal recordar l'esforç d'aquells dits deformats pel fred i per l'aixada a l'hora d'agafar el llapis i començar a dibuixar els primers números i lletres del dia. La meva feina era ben senzilla: corregir operacions de les «quatre regles», de la suma més senzilla a les divisions de dues i tres xifres amb decimals, i, excepcionalment, quan així m'ho demanava Don Pedro, posar noves operacions i fer dictats d'un exemplar del *Quixot* absolutament atropellat per l'ús de moltíssimes mans. A més a més de les correccions recordo també dos casos que vaig haver d'ensenyar l'abecedari, a base de repetir i repetir cada lletra tantes vegades com fes falta, i seguir amb la unió de consonant i vocal

perseguint aquella primera paraula, curta i a voltes bastant inútil, però que indicava que sí, que es podia aconseguir aprendre a llegir i escriure i que aviat es podria « *saber firmar*» com a primera fita d'un procés definitivament triomfant sobre la foscor de la història i la voluntat dels « *señoritos*». (Obro un parèntesi per explicar que un jove assistent a aquelles classes nocturnes de Don Pedro va ser regidor del consistori de majoria comunista d'aquelles primeres eleccions municipals posteriors a la mort del dictador). Malgrat la foscor de la dictadura, malgrat la inhumanitat de tot plegat, aquelles nits m'han acompanyat en els moments bonics i enmig de les dificultats al llarg de la meva vida professional i personal i m'han fet cultivar la llavor que amb passió, generositat, compromís i tant d'esforç es plantava per les deformades mans d'aquells joves, i que ha alimentat en mi la lluita i l'esperança en un món alfabetitzat i culte. [Sí, la gent treballadora sempre educa]

– Entre diferents **experiències generades per la militància, política o sindical** , destaco tres per la seva singularitat:

1) Acabat d'arribar a Girona i organitzat en un minúscul col·lectiu de nova creació, Convergència Socialista de Catalunya, CSC, vaig organitzar un curs dirigit a un grup de quatre paisans vinguts del poble de la Manxa ja citat sobre «l'autogestió a Iugoslàvia [4]». Ni més ni menys i sense comentaris. Eren temps d'una certa clandestinitat i cada sessió nocturna havíem de carretejar una estufa, amb la corresponent bombona de butà, a l'estudi d'un pintor establert feia poc a Girona, també de CSC i del mateix poble manxec, situat a un apartat carrer del barri vell gironí que ens el prestava i participava també en el curs. Finalitzada la sessió carregàvem l'estufa i la bombona i cap a casa. Us asseguro que he dubtat sempre moltíssim dels resultats, en termes d'augment de la consciència política revolucionària, d'aquelles sessions. Això sí mai he oblidat l'estufa i la bombona que escalfava la nostra formació política i, després, en el transport, i de mala manera, les nostres esquenes. Però fa uns anys algú em va explicar amb l'admiració que es va comentar en alguns cercles de joves manxecs de l'època la «formació» rebuda a Girona, destacant la logística militant que ho va permetre, estufa-bombona-estudi d'artista, i un tema increïble, l'autogestió iugoslava, que obligava a més a més les joves participants a descobrir al partisà-mariscal-internacionalista Tito... I la persona que m'ho explicava acabava la confidència amb una frase inoblidable: «... *es que en Cataluña erais la hostia*...»

2) Poc després participava en la gestora encarregada de la creació de la Federació de Treballadors de l'Ensenyament de la UGT de les comarques gironines que en aquell moment era l'única opció de classe opositora a l'estructura hereva del SEM

[5], el Sindicat d'Ensenyants de les comarques de Girona (sector Mestres Estatals d'EGB), articulat en l'àmbit nacional i estatal (UCSTE/USTEC). Lògicament, en una època marcada per la manca generalitzada de consciència de classe de la major part de les treballadores de l'ensenyament vam pensar des de la FETE-UGT gironina que a més a més de l'acció sindical calia prioritzar la formació sindical i política i així es van generar les dues meves primeres feines al servei del sindicat acabat de crear. Pel que fa a l'acció sindical em vaig responsabilitzar de visitar tots els centres privats d'educació de les comarques gironines tractant d'aconseguir dos objectius: que tota la plantilla tingués contracte de treball i que cada treballador rebés un full de salaris mensual. I pel que fa a la formació vaig elaborar un dossier de materials per a fer servir en un seminari sobre sindicalisme [6]. Volíem refermar l'orientació socialista i de classe del sindicat i formar sindicalment i política a les participants. Un curs que després de moltes vicissituds, bàsicament motivades per la meva detenció, empresonament i processament pel TOP [7] i les obligades mesures de seguretat posteriors, es va repetir tres vegades amb la participació de prop d'una quarantena de persones, la majoria afiliades al sindicat.

3) La tercera experiència també està centrada en l'elaboració de materials, concretament sobre *El manifest comunista*. Amb un camarada del POR, Partit Obrer Revolucionari, i amb el suport de la Fundació Socialisme Sense Fronteres, FSSF, vam elaborar els materials per a un cercle de cultura sobre aquest profètic pamflet alhora programa polític teòric i pràctic que tant ha influït en la formació marxista de generacions de militants. El dossier [8] integrava una presentació dels cercles de lectura i formació marxista amb algunes recomanacions pràctiques per a preparar un cercle; el document de lectura en pdf sobre *El manifest comunista* que contempla dos nivells de lectura: una d'aproximació a l'obra i els autors, dirigida especialment a persones que l'acaben de llegir per primera vegada o no l'han llegida i s'acosten al pensament marxista, i una altra més d'aprofundiment pensant en persones que ja coneixen el text i, militants o no, formen part d'alguna manera de l'entorn polític marxista; una guia didàctica de les dues sessions del curs i set documents annexes. Vam fer tres presentacions -dos a Girona i una a Rubí, Vallès occidental- i a partir d'aquí la FSSF es va encarregar de la organització dels cursos.

– **La solidaritat i cooperació internacionalista** va ser una altra via generadora d'experiències d'educació política. Cito dues de les més significatives:

1) **les brigades** , especialment a Nicaragua però també a Cuba, República Bolivariana de Veneçuela i el Marroc, que han donat a centenars de joves i professionals de l'ensenyament la oportunitat de viure durant unes setmanes o uns

mesos la pobresa, i d'aprendre de la gent pobre, o empobrida. He tingut l'oportunitat de participar o encarregar-me de l'organització de moltes brigades internacionalistes i puc assegurar els efectes positius en la conscienciació sociopolítica de moltíssims joves. Cito tres exemples rellevants: entre 1990 i 2004, des de la Comissió d'agermanament Salt-Quilalí s'organitzen 14 brigades a Quilalí, nord de Nicaragua, -en total més de 200 persones-; des del curs 1995-96, primera promoció del Pràcticum [9] dels Estudis d'Educació Social de la UdG fins al curs 2006-07, 12ª promoció, es van organitzar 12 brigades amb la participació de 142 estudiants brigadistes (123 alumnes d'Educació Social de la Facultat d'Educació-UdG) i si sumem l'alumnat d'altres Facultats i Escoles (EUP, FC, EUI, etc.) són més de 160 els alumnes participants al llarg dels 12 cursos en una experiència insòlita en les universitats dels Països Catalans... i, finalment, una menció a les Brigades AEPCFA-IPF [10] a la Costa Atlàntica de Nicaragua, del 2007 i fins el 2015 -celebració del 35 è aniversari de la Croada Nacional d'Alfabetització, CNA- s'han organitzat set brigades, l'última, Brigada CNA35, de 33 brigadistes. Repeteixo: aquest jovent que conviu unes setmanes amb la pobresa severa, la fam, l'explotació i les xacres generades per l'imperialisme en països que han viscut revolucions populars o episodis d'alliberament nacional han tornat amb una mirada més crítica i més sensible al compromís i a la lluita per les causes pendents del seu poble i d'arreu. Ho hem pogut comprovar amb el pas del temps...

2) **els materials** generats pels projectes de cooperació solidària o educació pel desenvolupament en l'àmbit de l'alfabetització i l'Educació Popular. Aquí tenim un ric i poc conegut fons de materials elaborat per infògrafs solidaris i documentalistes compromesos com Pep Caballé o Juli Suárez amb obres com *La Revolución tiene todas las vocales [11]*-2012- del primer, o *Leo a la vida [12]*-2017- del segon. O moltíssims materials publicats, dels quals cito aquí un d'ells fruit del treball col·lectiu de tretze membres del Seminari d'Estudis sobre Educació d'Adults de la gironina Fundació Sergi editat amb motiu de l'Any Internacional de l'Alfabetització, 1990, gràcies a les aportacions econòmiques de més d'una trentena d'ajuntaments, escoles d'adults, sindicats d'ensenyament i entitats solidàries amb Nicaragua. Em refereixo a la traducció al català i adaptació de la revista nicaragüenca *El tayacán*, monogràfic sobre Educació Popular, publicat el 23 de març de 1988, 8 è aniversari de l'inici de la CNA [13] . Una veritable joia pedagògica [14]...

– I tanco aquesta ressenya recordant **algunes activitats estrictament formatives** , a l'escola d'adults de Salt o als Estudis d'Educació Social de la Universitat de Girona: des del programa de Ciències Socials de l'antic Graduat

Escolar de l'Escola d'adults de Salt [15] als cercles de lectura dels estudiants d'Educació Social de la UdG sobre *Patas arriba. La escuela del mundo al revés* d'E. Galeano , *À sombra desta mangueira* de Paulo Freire o l'adaptació catalana d' *El tayacán* citada abans [16], passant per les presentacions i debats sobre les causes pendents al voltant de la gironina *Agenda Llatinoamericana*.

Dit això, sembla inútil afegir que des de dins i fora d'algunes de les escoles d'adults de les terres gironines hem intentat, més o menys, educar fent política transformadora i viceversa [17]. Cap mèrit per això, doncs qualsevol persona simplement militant pro DDHH ha fet, si és que es podria dir així, molta i bona educació política. [Sebas Parra]

.....

Hay laderas que "se inclinan" sobre el huerto; hay balcones que "dan" al mar; hay viviendas de interior, cerradas sobre un patio muerto y otras con mucha luz abiertas a la plaza y su ajetreo.

El huerto, el mar, la plaza bulliciosa no son espacios "naturales". Hay que construirlos. Alguien tiene que construir la luz en la que cobran forma las palabras y su contenido. Eso es propiamente una escuela: el lugar en el que las palabras, porque son recibidas en ciertas condiciones, no están locas ni solas. El lugar en el que los discursos fructifican, navegan, se contagian. Una escuela es el lugar donde el saber se vuelve navegable. Un huerto, un mar, una plaza,

Santiago Alba Rico

Són paraules de Santiago Alba, filòsof i amic, que les va escriure pel llibre *40 anys d'educació pública, popular i permanent [18]*, després que el convidéssim el 2016 en un dels actes que formava part de la celebració dels 40 anys de l'Escola d'Adults Girona (1976-2016). Vàrem programar 50 actes amb un contingut polític al llarg del curs (xerrades, cercles de lectura, cinefòrums…) en els quals van col·laborar diferents persones, col·lectius i entitats. L'acte de S. Alba va consistir en una xerrada-debat i, en una aula plena, atenta i solidària, ens alertava sobre la islamofòbia com un perill polític immediat, no sols per les seves víctimes directes, sinó també pels que l'exercien, per nosaltres, els occidentals.

L'objectiu d'aquesta celebració era fer palès que l'educació prenia una dimensió

política: el que ensenyàvem, com ho ensenyàvem, el perquè i per a qui, i donar continuïtat a l'acció conscientitzadora en favor de les llengües, de l'alfabetització i del dret de tothom a l'educació, que s'havia impregnat durant tot aquest temps.

Encara hi ha una línia de pensament que pretén separar radicalment l'educació de la política i "acusar" de sospitosa d'adoctrinament la persona que polititzi l'educació. No entraré en el binomi ensenyar-adoctrinar, però afirmo que l'educació és política, és aprendre a escoltar, a discutir i a reaccionar davant les injustícies. És crear pensament crític enfront del pensament conformista, no censurar-se a l'hora de tractar l'actualitat social i política enfront de l'autocensura en el món educatiu; és avançar contra el poder establert, i sempre toca.

Aprofito la invitació a escriure en aquesta revista per fer un reconeixement a l'amic Sebas Parra i al seu guiatge a molts companys i companyes en els pensaments i en les lluites per dignificar l'educació d'adults pública a les comarques gironines. Fet aquest reconeixement enllaço amb el fil que ell mateix ha apuntat a l'inici de l'article relatant-vos algunes experiències – com a docent i com a escola- viscudes personalment en què la nostra actuació, en certa manera, i salvant les distàncies, ha estat la d'agitadors polítics per intentar superar els diferents analfabetismes que es troben lligats a la pobresa i són la manifestació dels malestars d'injustícies i, prenent paraules de *Janna Graham [19]*, analitzant el treball fet de Freire i el seu grup a les zones alliberades de Guinea Bissau, ens diu: *l'alfabetització política, que inclou l'alfabetització lingüística però que va més enllà i té a veure amb la reorganització de la vida social i de les relacions de poder en la mesura que s'articulen en el dia a dia per mitjà de pràctiques de solidaritat.* Doncs anem més enllà.

Fer que l'educació permanent ens formi per a una crítica social constant

L'any 1984 i els següents, s'estava endegant el programa d'educació compensatòria [20] i, en concret, el programa d'alfabetització d'adults. Des de Catalunya, aquest programa no va ser aprofitat políticament com una eina transformadora que fes emergir noves possibilitats que anessin més enllà d'allò educatiu; es va convertir més en un repartiment de recursos de mestres en funció de les demandes o de les necessitats urgents del sistema. Malgrat això, des de Girona, amb la companya Dolors Magret, mestres contractats pel programa de compensatòria, vam afrontar la possibilitat dels recursos que acompanyaven el

programa per iniciar un projecte molt local que, des d'una perspectiva de canvi de les realitats de grups, en concret de dones, impulsés l'alfabetització i la postalfabetització. Vam estar tres mesos recorrent els diferents barris de la ciutat de Girona on hi havia la necessitat d'establir projectes comunitaris d'alfabetització, amb constant diàleg amb els agents socials. Visitàvem i recorríem els blocs de pisos dels barris obrers de la ciutat, i ens vam centrar en els col·lectius de dones d'edats compreses entre 18 i 55 anys per "conscienciar-les" que calia apuntar-se a les classes d'alfabetització. L'alfabetització, per ser funcional, havia de ser una necessitat real. Analitzàvem conceptualment el paper de l'educador i l'educand, l'educació bancària com a instrument d'opressió enfront de l'educació alliberadora… un recorregut teòric per la pedagogia freireana. Ens nodríem de valors, de projectes i d'utopies, però sobretot ens impregnàvem de la pedagogia de Paulo Freire: no sols era necessari ensenyar la lectoescriptura, sinó que també, repeteixo, era bàsic desenvolupar una consciència dels propis problemes i de l'entorn social.

Havíem de passar a l'acció. S'anava concretant la idea que combatre l'analfabetisme funcional havia de formar part d'un debat permanent amb l'entorn, d'un procés d'alfabetització instrumental entorn de temes desafiadors del barri i de la dona i, finalment, d'una participació en les lluites veïnals. Treballar comunitàriament amb els grups de dones que es van anant creant va ser un exercici per comprendre que la història l'anàvem construint també nosaltres i, a la vegada, també ens construïa. Les classes, les fèiem en el local de l'associació de veïns o del barri, i les iniciàvem amb un debat sobre un tema desafiador per desenvolupar la seva descodificació, però l'acció educativa continuava fora de l'aula corresponent. Ens reuníem en un dels pisos d'una de les dones del grup, prenent cafè amb llet, allargàvem la conversa que ens havia suggerit el tema desafiant del dia o el complementàvem amb altres temes quotidians i personals, o anàlisis que abordàvem sobre les necessitats que detectaven en el barri com a treballadores, com a usuàries dels serveis públics, com a consumidores… Mancomunar les lluites barrials i locals, i ser crítics davant de la política municipal i de la problemàtica per la millora de l'entorn amb serveis i accions populars permetia una dinàmica de construcció d'organització popular en què les dones tenien un paper transcendental. L'aula, doncs, tenia una adscripció pedagògica, ideològica i política al voltant de les significacions socials de l'accés a la cultura.

Metodològicament, ens impregnàvem dels seminaris de la Coordinadora d'escoles d'adults de Girona i del Servei per a l'Educació Permanent dels Treballadors (SEPT),

analitzant la teoria i la metodologia de Freire; també de les primeres experiències de Salt i Torre Alfons XII- Les Pedreres de Girona i dels materials elaborats entorn de la cartilla d'alfabetització *"Para ser un poco más libres*" [21]que, amb il·lustracions de l'artista Vicenç Huedo, ens servia com a punt de partida per adaptar-la i contextualitzar-la a cada barri i a cada grup de dones. Per últim, assenyalar-vos una dada prou significativa: en tot aquest procés d'alfabetització i postalfabetització dels dos primers anys, unes 120 dones de diferents barris (Montilivi, Pont Major, Barri Vell, Torre Gironella, Germans Sàbat i Sector Est) van participar en el projecte. Vam ser capaces de construir cercles de cultura, motor del diàleg en l'educació alliberadora que ens il·lustrava la lectura de Paulo Freire, i llenço una espurna del mestre: ***L'educació no canvia el món, canvia a les persones que canviaran el món.***

Fer de la lluita solidària i permanent un compromís polític i social

Va ser un dels principis bàsics del projecte de l'escola d'adults Girona, va actuar com a fil conductor. La lluita solidària ha estat i és molt efectiva en la conscienciació de la gent que participa en aquest entorn. L'escola no pot estar inactiva davant les moltes injustícies que passen al nostre voltant, moltes vegades silenciades pels mitjans de comunicació. La lluita és una bona eina i per això, l'escola ha fet de la solidaritat un compromís interioritzat constant i una tendresa quotidiana molt saludable. Des dels seus inicis, vam ser impulsors de l'acollida dels i les treballadores de la immigració andalusa i extremenya, treballant en plans comunitaris a tots els barris de la ciutat; anys més tard, vam passar a l'acollida de població immigrada d'origen estranger per impulsar un treball intercultural, i vam difondre de manera popular el primer mètode en català d'alfabetització seguint les pautes freireanes, "*El català, una llengua per a la igualtat*", silenciat pel Departament d'Educació pel seu contingut polític.

Des de la solidaritat internacional hem estat amatents a les campanyes internacionalistes, des d'una perspectiva democràtica i anticapitalista. Hem participat en la campanya d'alfabetització a Nicaragua des de la Coordinadora d'escoles d'adults de les comarques gironines, hem estat en el marc d'una gira cap a Gaza al costat del poble Palestí per denunciar el genocidi d'Israel, o al costat de les dones de Srebrenica, que van patir el genocidi més gran del s XX a Bòsnia, denunciant-ho públicament i fent-los costat durant la seva visita a Girona dins la gira que vam organitzar amb Ajuda Obrera a Bòsnia, així com també vam participar

en el llibre *“Bòsnia: un crit de justícia!”,* que és el relat de 62 testimonis del genocidi de Srebrenica. Vam donar suport a la lluita dels pobles txetxè i kosovar per la seva independència. Des de la solidaritat de classe, hem estat al costat de les lluites obreres com la de les dones de l’empresa Jaeger Ibèrica, actual Magnetti Marelli, que van aconseguir la primera sentència d’igualtat salarial entre dones i homes, o la de les treballadores de neteja per millorar les seves condicions laborals, o la dels treballadors i treballadores de Panrico en defensa dels seus llocs de treball i contra la deslocalització de l’empresa. Des de la solidaritat en defensa del territori hem volgut compartir i estendre les lluites de les ocupacions de terres pels jornalers andalusos amb xerrades a l’escola i a la ciutat, les lluites contra la variant de Sant Daniel o la MAT (Molt Alta Tensió) en el territori gironí, o les lluites pel dret a decidir i la república catalana. Des de la solidaritat amb les lluites per recuperar la gestió i titularitat directa i pública dels serveis públics, hem participat en les plataformes pel dret a l’educació, pel dret a una salut pública i gratuïta, pel dret a l’avortament, pel dret a un habitatge digne participant en la Plataforma d’Afectades per la Hipoteca (PAH) del barri… Des de la solidaritat i les lluites pels drets polítics hem donat suport activament a l’acollida de refugiades, a la campanya pel dret a vot per a tothom, i hem participat, alumnat i professorat, en l’Espai Antiracista Salt-Girona [22], que ha denunciat que *als nostres barris veiem com es normalitzen els discursos racistes i la presència de partits xenòfobs, com es fan polítiques i assignacions de recursos públics discriminatoris i batudes policials que apliquen una Llei d’estrangeria que condemna veïns i veïnes a la il·legalitat o l’expulsió, mentre a moltes altres se’ns neguen els drets polítics i de participació.* Impulsar la solidaritat i la cooperació permanent també és contribuir de manera eficaç a l’acompanyament de processos transformadors i és una eina de mobilització ciutadana des d’una perspectiva de classe; és estar al servei de la classe treballadora jove i adulta.

Hem anat més enllà dels temaris acadèmics, per això l’escola sempre s’ha plantejat conèixer què passa avui, entendre per què passa i, sobretot, què s’hi pot fer.. La pràctica de la solidaritat ens ha fet sentir-nos més equipats per combatre l’aparell administratiu que sustenta l’educació neoliberal.

Fer una experiència amb joves per superar la dicotomia treball manual-treball intel·lectual. L’acord entre Escola d’Adults de Girona i l’Escola Taller Municipal de Girona

L’Escola Taller Municipal de Girona (1986-2008) reunia joves entre 16 i 25 anys. Va ser un projecte molt interessant que intentava relligar tres àmbits o necessitats de

la realitat social: la formació professional dels i les joves en situació d'atur, la rehabilitació del patrimoni de la ciutat tot treballant en obres i projectes d'interès comunitari, i la inserció d'aquests joves en el mercat laboral.

La integració del professorat de l'Escola Adults de Girona en els diferents mòduls de l'Escola Taller va ser decisiva per implantar unes metodologies pedagògiques actives i innovadores: formar uns joves molt desmotivats, amb l'estigma d'haver "fracassat" a l'escola o a l'institut, provinents en la seva majoria de barris deprimits de la ciutat, als quals se'ls havia dit i tenien interioritzat que no servien per res. Es tractava, doncs, "d'inventar" noves eines d'aprenentatge, fent la formació en un context laboral real, amb un alumnat molt divers i heterogeni, i sense més recursos que la total implicació i motivació del professorat dels diferents oficis (sense cap experiència ni formació pedagògica), amb el suport de l'Escola d'Adults.

Com es podia fer una classe amb alumnat semianalfabet o amb discapacitats al costat d'altres amb Graduat Escolar, Batxillerat o fins i tot algun curs universitari? Com s'havia d'organitzar la formació per permetre la qualificació dels alumnes amb més coneixements i aptituds i la progressió dels menys preparats? Com es podien impartir els coneixements instrumentals imprescindibles per assolir les competències de cada ofici, al mateix temps que s'executaven obres i projectes reals de la ciutat? Com es podia implantar el debat polític per a la transformació de la seva realitat com a treballadores i usuàries? L'Escola d'Adults va ser un instrument clau per abordar aquests reptes: aprendre un ofici treballant per a la comunitat, fer una educació integradora i solidària adreçada a persones molt diferents per origen, formació i estatus social. Havíem de ser capaços de superar els programes encotillats, que el Departament de la Generalitat [23] oferia per a l'educació d'adults. I la clau per fer-ho possible va ser que professorat de l'escola d'adults ens vam incorporar a l'equip docent de l'Escola Taller. Vam participar en les tasques quotidianes de programació, relligant la teoria amb les pràctiques dels diferents oficis i amb els projectes d'obra o serveis que realitzaven els alumnes, en el seu seguiment tutorial, en la preparació específica per obtenir el graduat escolar o el graduat de secundària adaptat als tallers, en el tractament de la problemàtica de les persones en situació de risc social, immigrades o amb discapacitat... En aquest sentit, tant alumnat com educadors i educadores vàrem aprendre, sobretot, a posar-nos al lloc de l'altre i a ser solidaris.

A les sis del matí ens aixecàvem per anar a fer classes a l'Escola Taller perquè era el moment més idoni per fer les sessions -d'alfabetització, de mates, de català ...- dins del taller i mentre l'alumne treballava, en col·laboració amb el mestre de taller,

subdividint grups i individualitzant si calia la formació, partint del nivell i dels interessos de cada alumne, aprenent els conceptes i procediments tècnics de cada especialitat per treballar-los amb l'alumnat. Coneixent, també, els projectes i obres a realitzar proposats per l'ajuntament de la ciutat. En les assemblees setmanals no sols es valorava la tasca educativa en els tallers, les obres… també ens permetia fer debats de com podíem transformar la nostra realitat més propera, i com es podien anar incorporant joves de l'escola taller a tasques en els seus barris, fins i tot assumint el paper de dinamitzador/a de grups barrials.

Es feia evident que calia revaloritzar de bell nou aquests joves com a subjectes del seu present i el seu futur, i no sols com a futura mercaderia d'un mercat laboral que cal transformar si volem avançar en termes de dignitat. El model d'escola participativa, solidària i al servei del poble va ser la motivació del conjunt dels treballadors i treballadores, alumnat i professorat de l'Escola Taller, i va fer possible que un nombre important de joves de Girona i altres pobles s'incorporessin a la vida social i professional en igualtat de condicions, accedint a un treball i una vida dignes.

Van ser les administracions, tant nacionals com locals, les que no van donar continuïtat al projecte per raons econòmiques: es van deixar de rebre diners de la Unió Europea. Però el més greu és que les administracions governades per les esquerres parlamentàries no van ser capaces d'integrar l'escola taller com una necessitat bàsica de servei públic per la lluita contra l'atur i la precarietat dels joves.

Les tres experiències relatades tenen una lectura comuna: és possible, des d'una dimensió política, que una escola i unes experiències formin part d'un servei d'educació permanent d'adults públic, democràtic en la seva gestió, integrat a la problemàtica de l'entorn en sentit ampli i que permeti l'accés a l'educació bàsica, que s'havia negat a la classe treballadora.

"Totes nosaltres sabem alguna cosa. Totes nosaltres ignorem alguna cosa. Per això, aprenem sempre", Paulo Freire.

Miquel Blanch

Notes

[1] *El contratemps de l'emancipació*, Marina Garcés, en *Pedagogies i emancipació*, Arcàdia, Macba et al. Barcelona, 2020.

[2] *La importància de l'acte de llegir*, P. Freire, treball presentat en l'obertura del Congrés Brasiler de Lectura, realitzat a Campinas, Sao Paulo, pel novembre de 1981. Publicat en castellà per Siglo XXI, Madrid, 1984, en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, i en català en *L'educació com a pràctica de la llibertat*, P. Freire, Eumo Editorial/Diputació de Barcelona, Vic, 1987 i *La importància de llegir i el procés d'alliberament*, P. Freire, Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Edicions del Crec-Denes Editorial/Biblioteca Paulo Freire nº 17.

[3] *L'alfabetització en els temps del còlera*. Sebas Parra, en *La força del coneixement. Crònica de 40 anys d'educació d'adults a les comarques gironines,* Mai Garcia Breton i Sebas Parra, La Guerrilla Comunicacional. Girona. Novembre de 2020. p. 79-82.

[4] Malgrat que per les lectores més joves pugui semblar mentida, aquesta petita i efímera organització socialista, creada el 1974 i dissolta el 1978, nucli motor del també efímer Partit Socialista-Congrés, creat l'1 de novembre de 1976 i dissolt el 15 de juliol de 1978 amb la creació de l'actual Partit dels Socialistes de Catalunya -PSC (PSC-PSOE)-, mantenia el marxisme, l'autogestió -socialisme autogestionari deien- i el dret a l'autodeterminació dels Països Catalans entre els seus principis...

[5] *Servicio Español del Magisterio* dependent de la *Secretaría General del Movimiento de FE y de las JONS*, la nova organització encarregada d'enquadrar ideològicament els mestres en exercici, *el magisterio nacionalsindicalista, gracias al genio profético de José Antonio y a la voluntad constructiva de nuestro Ministerio de Educación Nacional, posee un organismo que le orienta, estimula y da alientos. Es el Servicio Español del Magisterio, Organización del Partido, cuya misión fundamental es dar consignas al Magisterio y ayudarle en su ardua tarea revolucionaria y creadora*. La llei d'educació primària de 1945 (art. 85) reiterarà al SEM com la organització que representa al personal docent de primària dins del *Movimiento Nacional*, *destinada a cooperar en el perfeccionamiento de los educadores* i d'obligat enquadrament per a tot el personal en actiu.

[6] Es conserva al fons de materials dipositat a l'Espai Paulo Freire de la FEP-UdG: arxivador 3: «materials 40 anys d'història de l'educació de persones adultes a

Girona: mat. didàctics i formació». Nª 8, *Seminari sobre sindicalisme*. FETE-UGT Girona. 17-12-82 / Treballadores de l'ensenyament.

[7] *Tribunal de Orden Público*, l' *Audiencia Nacional* de la dictadura franquista…

[8] Encara conserven els materials originals a disposició de qualsevol persona o entitat interessada.

[9] El pla d'estudis de la titulació preveia la realització d'un pràcticum, entès com el conjunt d'activitats que l'alumnat realitzava **durant tot el primer semestre** del tercer i últim curs de la carrera…

[10] Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador-Institut Paulo Freire

[11] Un documentat recorregut per la Història de l'alfabetització nicaragüenca que ens ajuda a entendre la magnitud de la gesta iniciada amb la Croada Nacional de Alfabetització, CNA, en 1980, i culminada el 2010 amb la declaració de Nicaragua Territori Lliure d'Analfabetisme. En: https://vimeo.com/75255827

[12] Documental sobre l'obra de Leonela Relys, mestra cubana, doctora en Pedagogia i alfabetitzadora internacionalista creadora del mètode d'alfabetització » *Yo sí puedo*», amb el qual s'han alfabetitzat més de vint milions de persones al món. El documental vol analitzar les claus de l'analfabetisme, la seva relació directa amb la pobresa i l'analfabetisme polític origen de tot plegat. En: https://vimeo.com/201243008 i https://miraicrida.org/miraicrida/botiga/dvds/

[13] Fent servir tècniques comunicatives pròpies de l'Educació Popular -textos breus i senzills, molt il·lustrats, plens d'ironia i proximitat,…- a partir de 12 estereotips caricaturitzats d'educadores bancaris s'arriba a explicar els principis més rellevants de l'educació popular. Per exemple de «La Senyora Setciències» s'arriba a «Tots som alumnes de tots. L'Educació Popular és democràtica», del «Profe Jo-Jo-Jo» a «L'Educació Popular és col·lectiva» o de «La Pepeta dels Núvols» a «L'Educació Popular parteix de la realitat»…

[14] I la lluita/feta Educació continua: mentre redacto aquestes notes s'edita el DVD de Juli Suárez *Simfonia de l'alfabetització*, una altra joia sortida de la factoria gironina…

[15] Amb una portada de V. Huedo -apunt del cèlebre oli de Diego Velázquez *La rendició de Breda*– plena d'ironia crítica i múltiples possibles lectures, tot un

extraordinari codi per a l'alfabetització política…

[16] A partir de quatre moments -lectura individual i tutoria, debat en petit grup de 4/5 alumnes, debat i conclusions en el grup classe i proposta/desenvolupament d'accions- aquestes activitats varen engrescar moltes alumnes a la lectura, la participació en els debats, la reflexió crítica i les accions i lluites col·lectives, en definitiva a educar-se políticament.

[17] Personalment, i després de quatre anys ben bons de feina d'escriptori, ja he explicat alguna cosa en un llibre recentment publicat: *La força del coneixement. Crònica de 40 anys de l'educació d'adults a les comarques gironines*… https://miraicrida.org/miraicrida/botiga/llibres/

[18] *CFA GIRONA- escola d'adults 40 anys d'educació pública, popular i permanent 1976/2016 és* un llibre que vam editar pels 40 anys des de l'escola d'adults que recull històries, vivències… de professorat, alumnat i persones que han col·laborat en fer possible la seva tasca educativa.

[19] Janna Graham és investigadora, educadora i gestora que ha treballat en varis projectes de pedagogia crítica dins i fora del camp artístic. Ha estat la impulsora i responsable de *The Centre for Possible Studies* i actualment és docent al *Goldsmiths, University of London.* Recomano la lectura del seu article al llibre *Pedagogies i emancipació* Arcàdia Editorial.

[20] L'educació compensatòria era un programa específic creat pel MEC (Ministeri d'Educació Espanyol) amb l'objectiu de compensar l'educació dels col·lectius més desfavorits. A Catalunya, la Generalitat va signar un conveni amb el MEC per poder iniciar un Pla d'educació compensatòria on hi entraven cinc programes: alfabetització d'adults, cursos especials per a nois i noies 14-15 anys, aules taller, deficients sensorials i gitanos.

[21] L'octubre de 1981 l'equip de mestres de l'Escola d'Adults de Font de la Pólvora (Sector Est), amb la coordinació de la delegació del SEPT, edita la cartilla d'alfabetització "*Para ser un poco más libres*" il·lustrada pel pintor Vicenç Huedo; està inspirada en el mètode creat per Paulo Freire que alfabetitza a partir de paraules desafiants.

[22] L'Espai Antiracista Salt-Girona és un col·lectiu social format per entitats i persones d'orígens i sensibilitats molt diverses però que han decidit treballar juntes,

cadascuna des dels seus bagatges i experiències, per eradicar qualsevol forma d'exclusió o discriminació, de dret o de fet, per motiu de nacionalitat, color de pell, lloc de naixement o tradició cultural o religiosa. Ho fan col·lectivament i de maneres molt diferents, des de la formació en jornades i xerrades a la mobilització ciutadana, des de les bústies de denúncies antiracistes a les campanyes pel dret de vot per a tothom, des de la denúncia d'aquells que basen la seva acció política en l'exclusió, al treball contra la segregació escolar, des de pintar un mural a l'exigència institucional.

[23] L'any 1987 la Formació d'Adults passa a dependre del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, depenent de la Direcció General de Formació d'Adults. La Llei de Formació d'Adults de Catalunya va ser aprovada pel ple del Parlament de Catalunya, el dia 27 de febrer de 1991. El 2006 la Formació d'Adults torna a dependre del Departament d'Educació, concretament de la Subdirecció General de Formació Professional.

È possibile una nuova etica dell'educazione? Spunti di riflessione al tempo della didattica digitale

Lucia Gangale [1]

Quando l'epidemia finirà, non è da escludere che ci sia chi non vorrà tornare alla sua vita precedente.
La presa di coscienza della fragilità e della caducità della vita spronerà uomini e donne a fissare nuove priorità.
A distinguere meglio tra ciò che è importante e ciò che è futile.
A capire che il tempo – e non il denaro – è la risorsa più preziosa.
Chi, potendo, lascerà un posto di lavoro che per anni lo ha soffocato e oppresso.
Chi deciderà di abbandonare la famiglia, di dire addio al coniuge, o al partner.
Di mettere al mondo un figlio, o di non volere figli. Di fare coming out.
Ci sarà chi comincerà a credere in Dio e chi smetterà di credere in lui.
Ci sarà chi, per la prima volta, si interrogherà sulle scelte fatte, sulle rinunce, sui compromessi.
Sugli amori che non ha osato amare.
Sulla vita che non ha osato vivere.

[David Grossman]

Per la prima volta in duemila anni di pedagogia stiamo parlando di didattica digitale. L'evento epocale che ha determinato questo suo improvviso irrompere nelle vite delle famiglie è stata, com'è noto, l'emergenza Covid19. Una nuova sfida che gli insegnanti italiani hanno retto bene, pur non essendo mai stati preparati ad hoc e neppure avendo per contratto un simile impegno. Fin dai primi giorni dell'emergenza Coronavirus, prima ancora che il Miur istituzionalizzasse questo tipo di didattica, i docenti si sono attivati con tanta buona volontà, predisponendo materiali e lezioni online, attraverso canali di comunicazione diversi, che vanno dalla email alle class room, in modo da far sentire vicinanza e interesse ai loro studenti. Un sondaggio di Skuola.net realizzato per Radio 24 ha evidenziato l'alto gradimento della componente studentesca verso l'operato dei loro professori in questo particolare frangente storico (la notizia è sul Sole24Ore, ed è consultabile su: www.ilsole24ore.com/art/didattica-distanza-piu-9-studenti-10-promuovono-prof-se-n

e-parla-radio24-ADlZWIJ?refresh_ce=1).

La nuova modalità didattica, venuta improvvisamente a colmare un vuoto di rapporti diretti tra docenti e discenti, ha avuto e continua ad avere il suo spazio di animato dibattito in rete, più di preciso sulle pagine di siti specializzati come Orizzonte Scuola, ma anche su gruppi facebook molto attivi come Professioneinsegnante e Professionedocente. Si evidenziano qui brevemente alcuni aspetti di questo dibattito:

1) **La didattica a distanza non è una *didattica* vera e propria** , in quanto se insegnare significa trasmettere conoscenze attraverso dei metodi che ogni insegnante mette in campo nel momento in cui entra in classe, ebbene, questo processo si realizza nella costruzione di relazione e di rapporto. “L’educazione è cosa del cuore”, diceva don Milani (lettera circolare *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane* del 29 gennaio 1883, ma pubblicata solo nel 1935). L’educazione è basata sull’”empatia”, afferma la pedagogia odierna, che significa coinvolgere anche e soprattutto emotivamente il discente (gli articoli e i lavori scientifici su quest’ultimo tema si sprecano, pertanto in bibliografia ne indichiamo solo alcuni di una miriade quanto mai vasta). In sostanza, resta valido il rinomato detto di Plutarco, che afferma: « I giovani non sono vasi da riempire ma fiaccole da accendere». Il calore di tale rapporto manca nella trasmissione via web, la quale genera anche dei notevoli cali di attenzione negli studenti;

2) **Non tutti gli studenti dispongono di una connessione web** o di più pc e capita che nella stessa giornata i figli di una famiglia debbano connettersi a ore diverse, magari con lezioni sincrone di corsi e scuole diverse. La Ministra dell’Istruzione, Lucia Azzolina, ha quindi messo in campo un poderoso piano di risorse per la scuola digitale, già a partire dal prossimo anno scolastico. Anche perché è improponibile pretendere di svolgere esercitazioni e lezioni con il solo smartphone alla mano. Resta un fatto incontrovertibile: il web ha ormai acquisito piena cittadinanza nel mondo globale e tutte le discipline di studio sono coinvolte in tale ambito globale di saperi e conoscenze;

3) Si segnala, anche in rete, **l’invadenza delle famiglie** che sbirciano attraverso gli schermi, in alcuni casi suggeriscono le risposte ai figli, hanno abbigliamento e comportamenti alle volte non appropriati. Certo, su questo punto non è il caso di generalizzare, anche perché ci sono genitori molto collaborativi. Tuttavia, nei resoconti dei docenti coinvolti nella nuova metodologia didattica, sono state raccolte moltissime testimonianze relative a queste situazioni “casalinghe”, mentre

d’altro canto le famiglie reclamano il rispetto della propria intimità da un professionista che entra loro in casa, seppure attraverso uno schermo. Insomma, la reciprocità alle volte è un fatto davvero problematico e complesso;

4) **L’impegno richiesto da questo tipo di didattica è davvero oneroso** , in quanto i docenti italiani, in molti casi e a seconda delle materie insegnate, hanno triplicato il tempo dedicato alla loro professione e ai ragazzi, che li contattano in qualsiasi ora del giorno, tutti i giorni, anche quelli festivi. La giornata passa tra preparazione e caricamento di schede e materiali, lezioni online, correzioni di elaborati che spesso arrivano tutti insieme e supporto anche psicologico agli studenti. In un primo momento, inoltre, parte del corpo docente, com’è stato notato dai docenti stessi, ha messo in campo una rincorsa a “strafare” per dimostrare ai dirigenti scolastici di essere bravi e di mandare avanti comunque i “programmi”. Ci sono dirigenti che hanno preteso riunioni via Skype e lezioni rimodulate e dirigenti che non hanno imposto nulla ai professori. Ci sono state classi che si sono lamentate per l’eccessiva mole di lavoro che questa nuova modalità ha loro richiesto.

5) **La didattica a distanza** è stato un semplice palliativo per fare fronte ad un’emergenza inaspettata e **sarà destinata a scomparire** , con tutti i suoi limiti (compresa la scontata promozione di tutti gli studenti a giugno, visto che le priorità ora sono altre e stante l’impossibilità di “valutare” online, a rischio di una pioggia di ricorsi), non appena l’emergenza sarà finita.

Insomma, sembrerebbe la didattica digitale ponga più problemi di quanti ne risolva, quindi, come sempre, un po’ di sano buon senso può aiutarci a districare i nodi di questa nuova realtà con cui nessuno, famiglie e docenti, avevano fatto i conti.

è quanto mai ovvio che entrambe le parti si aspettano che la didattica digitale sia un esperimento provvisorio, teso a sanare una situazione di estremo pericolo ed emergenza, che ci vede reclusi da almeno due mesi e non sappiamo per quanto tempo ancora, con l’auspicio che questa pandemia diventi quanto prima un brutto ricordo, con tutto il carico di morte e sofferenza che sta procurando a livello planetario.

La didattica digitale, pur con tutti i suoi limiti e la demotivazione che può ingenerare in docenti e studenti, è comunque servita finora a garantire il diritto alla formazione e allo studio degli studenti. Inoltre ha dato la possibilità agli insegnanti di mettersi in gioco utilizzando nuovi linguaggi di trasmissione del sapere. Freddi, asettici, ma

meglio del vuoto assoluto.

A parte questo, è chiaro che il “dopo” dell’istruzione italiana va ripensato. E va ripensato ponendo di nuovo al centro le persone e la scuola come comunità educante, piuttosto come azienda nella quale gli studenti si sono trasformati in “clienti” e, come figli di famiglie paganti, hanno diritto sempre e comunque alla promozione, in barba a qualunque criterio di meritocrazia e impegno. Una azienda in cui i saperi tecnici sono privilegiati rispetto a quelli umanistici (perché per l’odierna società industrializzata è più importante “far funzionare” il mondo che “interpretarlo”: la prima è roba da intellettuali, la seconda da tecnici. Su questo si vedano i libri di Martha Nussbaum indicati in bibliografia). Una azienda in cui la figura del “preside” vecchio stampo (prestato alla professione docente, prima di diventare tale), ha lasciato il posto a quella dei “dirigenti scolastici” e, in diversi casi, alle loro brame di potere in un contesto prono alle proprie richieste, dove i docenti cosiddetti contrastivi” non hanno vita facile. Su quest’ultimo aspetto, che prende il nome di “burn out della professione docente”, cominciano ad esserci delle evidenze psichiatriche, con relativa (seppur scarsa) letteratura riferita al mobbing da parte dei capi ed anche alle pressioni e agli scontri con i genitori. Solo nel 2019 si sono registrate diverse aggressioni fisiche a docenti. Molte testimonianze relative al fenomeno si trovano in rete. Vittorio Lodolo D’Oria, responsabile dell’area scuola e sanità della Fondazione Iard e ideatore dello studio “Golgota”, a proposito del malessere che si registra nella categoria degli insegnanti sottolinea: «Il vero problema è che la famiglia è stata smantellata e tutte le responsabilità, ormai, pesano sulle spalle degli insegnanti. Alla scuola viene delegata l’intera crescita dei ragazzi, dalla prima infanzia all’adolescenza». (Laura Veroni, *Lettera ad uno psichiatra*, pag. 11). Ad acuire il disagio vi sono altre cause: bassa retribuzione, precariato, conflittualità sul posto di lavoro, scarsa considerazione sociale. Il susseguirsi di riforme che più che tali sono “convulsioni ministeriali” (secondo una espressione dello storico Giovanni De Luna su Professione Docente di gennaio 2020, «Il web e la sfida insidiosa alla Storia»). Oltre i problemi psichiatrici, sulla categoria dei docenti impattano altri problemi di salute come patologie laringee e tumori (Veroni, cit., *Ibidem*).

Per quanto riguarda il fronte dell’istruzione, poi, da almeno due decenni esso è stato caricato di sovrastrutture che nulla hanno a che fare con il rapporto docente-discente (sulla cui importanza siamo fermi ai tempi della Montessori e del sempre valido e dimenticato Giovanni Gentile), ma con una serie di obblighi e formule che parlano il burocratese: “l’offerta formativa”, i “progetti”, i “Pon”, i “Pof”, i “percorsi

di alternanza scuola-azienda" poi ribattezzati "Pcto", le costosissime "prove Invalsi", le "griglie di valutazione" che vorrebbero rappresentare un argine al sindacare dei genitori rispetto alla promozione dei figli, e così via (Umberto Galimberti, *Che sbaglio difendere i figli dai prof severi*, La Repubblica, 15 febbraio 2014).

Quando parliamo di "nuova etica dell'educazione" intendiamo proprio auspicare che questa tempesta che si è abbattuta nelle nostre vite e che ha fatto di nuovo apprezzare a molti la scuola porti ad un ripensamento di pratiche e di modelli educativi al suo interno. E che di tale azione se ne faccia promotore il governo, ascoltando la base, cioè coloro che operano nel contesto scuola, i quali nel corso degli anni hanno visto calate dall'alto una serie di riforme, una più fallimentare dell'altra, senza mai essere ascoltati.

Il Coronavirus, proprio come la guerra "unica igiene del mondo" (cito Filippo Tommaso Marinetti), farà dolorosamente piazza pulita di tante consuetudini di vita che ci hanno condotto al punto in cui siamo. Un mondo impazzito dove si verificano tragedie per scattarsi un selfie; nel quale la prima causa di morte sono gli infarti perché si mangia troppo e troppa spazzatura; nel quale non ci si guarda più perché si sta incollati tutta la giornata ad uno smartphone; in cui la politica approfitta con cinismo anche delle disgrazie per costruire consenso e poltrone; dove il non amore si trasforma in distruzione dell'altro all'interno del contesto familiare; nel quale regna sovrana la contrapposizione tra gli esseri umani ed i linguaggi usati in maniera impropria; dove la violenza corre anche sul web.

Com'è ovvio che sia, la scuola è lo specchio ed il campo di osservazione privilegiato delle trasformazioni dell'umanità. Ed è fin troppo facile qui osservare che siamo in presenza di un rilassamento etico senza precedenti nel corso della storia umana.

La scuola chiede di liberarsi di tutte quelle sovrastrutture che abbiamo elencato prima e di ritornare ad essere comunità. Di porre al centro le persone. Tutte: docenti, studenti, Ata, dirigenti. Di liberarsi dei fardelli burocratici che ne hanno appesantito e snaturato la funzione e la missione in questi lunghi anni e di tornare a fare il suo lavoro, e cioè forgiare le menti dei giovani e coadiuvarli nel loro delicato processo di crescita. **Che al centro si riporti la Didattica, quella con la "D" maiuscola, della quale da tempo immemore non sentivamo più parlare, perché messa all'angolo dalle valutazioni di sistema.**

In un tempo in cui la società iperproduttiva e ipertecnologica scopre la sua

vulnerabilità, dobbiamo fermarci a riflettere. La psicologa romana Francesca Morelli, in un suo post su facebook che è diventato virale, tra le altre cose scrive: « In una fase in cui la crescita dei propri figli è, per forza di cose, delegata spesso a figure ed istituzioni altre, il virus chiude le scuole e costringe a trovare soluzioni alternative, a rimettere insieme mamme e papà con i propri bimbi. Ci costringe a rifare famiglia». Un aspetto sul quale è possibile riflettere è proprio come, d'improvviso, sia cambiata la comunicazione pubblicitaria: famiglie al centro, profumo di casa, tempo prezioso trascorso tra le mura domestiche a fare cose alle quali, proprio per mancanza di tempo, non potevamo mai dedicarci. Un altro aspetto è che il confinamento sembra averci isolato gli uni dagli altri, eppure questa sfida la stiamo vivendo tutti insieme.

Sul "The Guardian" online ho visto una bella immagine con un titolo esplicativo: «Gli Himalaya sono visibili dall'India per la prima volta in 30 anni». Le persone possono vedere dal Punjab le cime innevate dell'Himalaya dopo che i livelli di inquinamento sono diminuiti a causa del blocco del coronavirus. La gente del posto afferma che è la prima volta in 30 anni che le cime delle montagne sono visibili a circa 125 miglia di distanza.

La Terra riacquista il suo respiro quando noi ci fermiamo e non imponiamo il nostro. Quell'immagine è bellissima ed emblematica. Questo tempo di ferma è prezioso. Ci sta dicendo che dobbiamo ritrovarci, perché abbiamo smarrito i nostri passi. Che la Natura ci manca. Che abbiamo bisogno di capire e di impegnarci. Che la vita ci richiede di farci spazio senza sopraffazione reciproca. Che, come dice lo scrittore David Grossman, dopo aver sperimentato tanta fragilità, le priorità di tutti cambieranno.

Bibliografia

Bettini Maurizio, *A che servono i greci e i romani?,* Einaudi, Torino 2017

Gardner Howard, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994

Goleman Daniel, *intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, BUR, Milano 1995.

Lucangeli Daniela, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento 2013.

Mastrototaro Giuditta, *Nascere e crescere alla luce dell'educazione empatica*, Streetlib, Milano 2015

Nussbaum Martha, *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 2006

Nussbaum Martha, *Non per profitto, Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2014

Salvemini Gaetano, *Che cos'è la coltura?,* Guanda, Parma 1954

Stein Edith, *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma 2016

Veroni Laura, *Lettera ad uno psichiatra*, Lulu, 2012

Note

[1] **Lucia Gangale**, docente ordinaria di Storia e Filosofia, giornalista, conferenziera, saggista e blogger, con la passione per la fotografia ed i cortometraggi, è anche direttore responsabile e fondatore della rivista di divulgazione culturale "Reportages Storia & Società" (ISSN 2611-9277). Ha all'attivo diverse pubblicazioni di storia. Tra i volumi di filosofia, invece: "Capire il pensiero di Martha Nussbaum" (Edizioni Il Prato), "Il giovane Spinoza" (Libellula), "Lo Stato e la sovranità statale in Edith Stein ("Libellula").

A participar se aprende participando. Impulso de CIC-BATÁ (Córdoba) en procesos de participación infantil y adolescente

Área de Educación, Comunicación y Cultura para el Desarrollo (ECC) del Centro de Iniciativas para la Cooperación Batá. http://www.cicbata.org/eccd

Rafael Cantero Medina (Coordinador Área de ECC y Presidente de CIC-BATÁ)

Personal Técnico del área:

Claudia Usuga Rodríguez
Luisa María Verdúo Barranco
Vanesa Gómez Poveda
Francisco Aguilera Freire
Joaquín Aguilar Jaén

Asesora externa

María Dolores Jurado Jiménez (Universidad Pablo de Olavide. Sevilla)

Crear, sin pedir permiso, un mundo de libertad… (…) Esto no es más que un llamamiento a toda la humanidad… Acércate al calor humano, compartiendo la verdad, cerros, campos y montañas, aldeas, pueblos y ciudad… Crear, sin pedir permiso, un mundo de libertad…

Canción elaborada durante el Encuentro Enlazando Culturas 2011, taller de creación musical con el cantautor Pedro Muñoz (Movimiento Sin Tierra-Brasil)

Resumen

La participación infantil y adolescente es entendida como una vivencia, más que como una definición, y ésta cobra gran relevancia en los procesos educativos comprometidos con una Educación Popular transformadora. La apuesta es crear conciencia crítica en niñas, niños y adolescentes desde el primer momento, en educación infantil, primaria y secundaria; ello supone la posibilidad de incorporar

otro tipo de contenido y metodología dentro del currículum escolar. Es decir, que niños y niñas puedan ejercer su derecho a la participación y a la comunicación, desde la infancia, sin tener que esperar a la adultez para poder hacerlo. Se entiende ese derecho como algo natural, que todas las personas tienen y deben usar para generar una ciudadanía más crítica y comprometida con la realidad desde el presente y no solo como proyección futura.

En este trabajo se recogen aspectos fundamentales de participación a partir de las narrativas de experiencias formativas de un grupo de profesionales de la educación y la comunicación que trabajamos en el Área de Educación, Comunicación y Cultura para el Desarrollo de la ONG CIC BATÁ en Córdoba (España).

Palabras clave: participación, educación popular, infancia y adolescencia, conciencia crítica, transformación social.

1. Introducción

CIC BATÁ es una Organización No Gubernamental, una asociación sin ánimo de lucro, nacida en la provincia andaluza de Córdoba (aunque con sedes en diferentes lugares de ámbito nacional e internacional), que plantea iniciativas de cooperación en las que se trabaja desde hace más de 25 años, apostando por una transformación social a través de la educación y la cooperación internacional.

Este artículo se ha tomado como un medio de sistematización que ayuda a reflexionar, de manera colectiva, sobre la educación y la participación infanto-juvenil, integrada en el marco de la Educación Popular, que es la que guía las prácticas educativas en CIC BATÁ. Por tanto, se configura la posibilidad, no solo de dar mayor visibilidad a las acciones de la asociación, sino integrarlas como parte de la propuesta planteada en el Plan Estratégico actual de CIC-BATÁ (2020-2023), concretamente en el punto 5, destinado a la Innovación y el Aprendizaje, donde uno de los Objetivos (5.O2) es promover la cultura innovadora generando procesos de sistematización, investigación, evaluación y formación. La meta es, por un lado, (5.O2.M4) alimentar los diversos procesos de CIC BATÁ mediante el aprendizaje de los propios procesos vivenciados; y por otra parte, (5.O2.M5) reconocerse como innovadores sociales.

Para sistematizar estos procesos y experiencias educativas, se ha contado con una asesora externa para teorizar, a partir del análisis de las vivencias de los procesos educativos de participación infantil y juvenil llevados a cabo en diferentes espacios

de educación formal y no formal. Esta plasmación teórico-práctica es esencial para comprender que la base del trabajo que se hace, subyace en lo que Sancho y Hernández (2021) indican, que sería desmontar:

No sólo una visión colonial de la infancia y la juventud, sino también de lo que se considera conocimiento y aprendizaje legítimo. La visión colonizadora se caracteriza por la prescripción del sentido de ser y del pensar-se para conformar el tipo de individuo que "necesita" la sociedad, de cómo hay que ser, sentir y actuar para poder "adaptarse" a la sociedad. Pero, ¿quién decide la construcción y evolución de esa sociedad?(parr. 7).

En este sentido, más allá de un planteamiento reduccionista, la participación es tomada desde las raíces mismas, ancladas en los niños y niñas y no abordada sólo y exclusivamente como un derecho a expresarse (Novella y Trilla, 2014), sino más bien como una cuestión que ha de tener presentes "modos de expresión multimodales que permitan a todos y cada uno (…) mostrar y compartir su saber (…) salir de marcos homogeneizadores y convertir el necesario acompañamiento del alumnado en una oportunidad para enseñar y aprender con sentido." (Sancho y Hernández, 2021, parr. 9). Somos conscientes de la "multidimensionalidad del concepto en el proceso de desarrollo de la práctica educativa" (Novella y Trilla, 2014, pág. 14), que lleva a entenderlo como vivencia, más que propiamente como concepto, permitiendo una participación auténtica y significativa. Para dar cuenta de ello, se ha respetado el diálogo de los profesionales de la educación y la comunicación que hacen posible los procesos participativos infantiles y juveniles desde CIC-BATÁ en Córdoba.

Los fragmentos que se recogen a continuación, se han extraído de varias reuniones del grupo (grabadas en audio, 2021) que integra el área indicada anteriormente, cuyos integrantes tienen formaciones y recorridos profesionales transdisciplinares (educación infantil, pedagogía, comunicación, etc.) e interculturales. Al mismo tiempo, se sistematizan las experiencias (indicándose en cursiva) e intercalan otros fragmentos de autoras y autores que refuerzan esas ideas y experiencias. De esta forma, la lectura se puede hacer continua o bien saltando los diálogos y extrayendo la teorización o viceversa.

2. ¿Qué entendemos por participación?

En el diálogo mantenido, en el seno del grupo de CIC BATÁ de Córdoba, se realzan dimensiones ligadas a una participación infantil y juvenil que van más allá de

contemplarla sólo como un derecho de las niñas y niños a participar, cuestión que contempla el Consejo de Europa (a través de documentos como la *Recommendation on the participation of children and Young people under the age of 18,*2012), sino que contempla otras dimensiones esenciales que se extraen del discurso a partir de la praxis.

Participar requiere presencia e implicación.

Quino : lo veo como ser y estar en un lugar y tiempo determinado y pretender estar visible, por lo menos en ese tiempo y en ese momento poder llevar a cabo tus sentires y tus pensamientos y poderlos manifestar. En ese sentido hay diferentes niveles de participación.

*La participación está imbricada en procesos de cambio desde lo más cercano. A modo de ejemplificación, véase el vídeo de animación creado por CIC BATÁ (2020), donde niñas y niños de Córdoba hablan de sus intereses y problemas y reivindican alternativas de transformación en su entorno más cercano. Éste forma parte del proyecto "Enlazando la#*ParticipaciónInfantil *", financiado por la Delegación de Participación Ciudadana, y promueve la participación infantil en la ciudad de Córdoba, desde el fortalecimiento de capacidades y habilidades para la comunicación y la participación en la infancia.*

Vanesa : Lo que intentamos hacer con los talleres de participación infantil, es que niños y niñas busquen en sus contextos más cercanos y que reconozcan esos entornos y esas realidades para que identifiquen los cambios necesarios y sean parte de ellos.

Participar es un derecho que parte de las necesidades de niñas y niños.

Luisa : La participación infantil, es un derecho y por tanto, no es algo que se les da, sino que ellos tienen derecho a participar. Y si es verdad que hay diferentes formas de participar, pero por la que nosotros apostamos es, como decía Vanesa, que se parta de sus necesidades y que respondan a eso, a las necesidades que se plantean.

Participar es una toma de conciencia de que niñas y niños son protagonistas actuales no solo futuros y forman parte de la sociedad. Recoge el sentirse parte de…

Kiko : yo entendería la participación, como algo así muy temprano, que tiene que ver con la conciencia que tienen niñas y niños de que forman parte de una sociedad, aunque no entiendan la sociedad como lo entendemos después de adultos, pero que forman parte de un todo y quieren estar presentes en ese todo. Somos la adultez la que vamos limitando la capacidad de participar. Creo que de una forma más… casi innata, es ese sentirse parte de todo lo que le rodea, se quieren sentir parte de la naturaleza, de la familia, el colegio, y ese ser parte es participar. “Quieren que las cosas que propongan también sean tenidas en cuenta”.

La participación es una vivencia que se aprende participando y en espacios creados de confianza que posibiliten experimentarla, vivenciarla. Como se indica en Boqué Torremorell (coord.) (2019, pág. 41) “Una participación de calidad requiere motivación (querer), formación (saber) y organización (canales y mecanismos)”.

Claudia : Para BATÁ en estos procesos lo principal es la participación, y en ese sentido, consideramos que a participar se aprende participando. No podemos pedirles a los niños y niñas que participen si no generamos esos espacios de confianza, si no generamos esas capacidades y habilidades para participar… La participación no es un concepto, la participación tiene que ser una vivencia. En ese sentido, lo que se pretende con el trabajo que se viene haciendo es posibilitar experiencias, vivencias, … que vean la importancia que tiene participar, y que los niños y las niñas lo hagan desde su propio proceso.

Por tanto, no se considera participación cuando se parte de un modelo educativo directivo, que sólo se informa a niños y a niñas o donde se reproducen ideas que no son propias de niñas y niños. No se entiende que la participación pueda ser pasiva o artificial, solo se entiende la participación si es activa.

3. ¿Qué entendemos por educación popular?

Educación popular es un término que se usa desde el siglo pasado, pero ésta sustenta la base de la participación infantil y juvenil que se plantea desde CIC BATÁ.

Las concepciones de educación popular dependen de diferentes experiencias y bagajes personales de las personas del grupo.

Kiko : supongo que habrá diferentes perspectivas, dependiendo de dónde viene cada una y cada uno y si en algún momento se ha tenido contacto con la educación

popular en el pasado.

La educación popular se entiende como transmisión de habilidades, conocimientos y aprendizajes de forma constructiva, teniendo presentes las necesidades de aprendizaje de cada persona.

Quino : cómo entiendo yo la educación popular es la transmisión de habilidades, conocimiento, aprendizaje y de una manera participada, constructiva, no es solo un descender de arriba abajo, sino cómo construimos esas necesidades de aprendizaje en función de dónde estamos.

Se parte de la experiencia de cada persona que integra ese conocimiento a partir de la vivencia.

Vanesa : Si, yo creo que la educación popular parte de la experiencia totalmente, o sea, algo que tú aprendes porque lo estás haciendo, no algo que me cuentan y a partir de ahí es lo que reproduzco, además los conocimientos, está bastante demostrado que no se fijan igual si te lo cuentan a si tú lo experimentas. Para mí la base de la educación popular es experimentar y trabajar con las experiencias.

Se requiere un proceso de transformación a partir de la participación.

Luisa : Yo añadiría que tiene que haber un proceso de transformación de la persona, más allá de partir de los conocimientos previos de docentes o de los guías de ese aprendizaje y que partamos de la experiencia en común con otras personas también, porque al final tiene que ser participativo para que sea educación popular. El objetivo final es que haya una transformación del contexto y de la persona.

Es una educación transformadora y emancipadora, que apunta a distanciarse de la educación mercantilizada.

Kiko **:** Debe ser una educación transformadora y emancipadora, pero luego hay que estar en el terreno, ver si estos postulados, que fundamentalmente en Latinoamérica funcionan, o al menos eso creemos, con bastante efectividad, funcionan aquí en nuestros contextos.

Una educación abierta, no "encapsulada", que no busca "réplicas", sino dar herramientas diversas y crear habilidades para que cada persona construya sus propias formas de entender la realidad a partir de tomar conciencia. Educación que apunta a una transformación del ser.

Educación Popular en Educación Infantil y Juvenil requiere crear conciencia crítica y ello implica incorporar contenidos en el currículo escolar actual, ligados a la participación y comunicación, a la construcción de una ciudadanía más analítica, participativa, solidaria y comprometida. No se trata de ser puristas de la educación popular, tal cual se creó inicialmente, pero sí de tenerla presente a modo de guía e intencionalidad, adaptando las acciones a cada contexto en el que se trabaja, actualizándola a las necesidades actuales.

Claudia : hablar de educación popular en el contexto de la educación infantil desde CIC BATÁ significa la posibilidad de favorecer en niños y niñas conciencia crítica desde el primer momento. Desde que empezamos con educación infantil, pasando por la primaria, la secundaria, es la posibilidad de incorporar este tipo de contenidos dentro del currículum escolar, contenidos relacionados con cómo los niños y niñas pueden ejercer su derecho a la participación, a la comunicación, y desde ahí cómo se forma una ciudadanía más crítica, solidaria y comprometida con la realidad. (…) Hablar aquí de educación popular es complicado, es un contexto en el cual, a veces, parece que las actividades que desarrollamos son muy puntuales, pero luego, cuando vemos los procesos que se generan con los centros educativos, con docentes, con familias, y con los niños y niñas, nos lleva a entender que somos parte de un proceso más amplio.

4. ¿Por qué y para qué son necesarios estos procesos participativos con la infancia y la adolescencia?

Sin participación no es posible lograr una ciudadanía comprometida con una visión más global. La experiencia de CIC BATÁ con la participación infantil es más reciente que su recorrido como organización. Y éste parte de la reflexión y el trabajo compartido con organismos nacionales e internacionales. Ello requiere reflexionar y analizar de forma crítica, sin forzar los procesos de niñas y niños, dando paso, a que sea algo natural y naturalizado, para que la demanda no parta de personas adultas sino de los propios niños y niñas, formando "parte de nuestra cotidianidad" (Novella y Trilla, 2014, pág. 28).

Claudia : BATÁ desarrolla procesos educativos desde su origen, hace 25 años, plantea que sin la participación no es posible lograr esa ciudadanía más comprometida y con esa visión más global, lo que pasa es que con los niños y niñas, lo hemos definido como línea estratégica hace 6, 7 años. Esto ha implicado una reflexión sobre cómo abordar la participación infantil sin forzar las cosas,

porque tampoco lo que se pretende es que los niños y niñas participen en espacios de adultos y que se vean forzados a participar, sino que lo que queremos es generar habilidades y capacidades, que sean ellos y ellas quienes demanden esos espacios, quienes reivindiquen la necesidad de estar en ellos y no porque le digamos las personas adultas que deben de estar ahí. Este trabajo con la infancia es fruto también de la reflexión y del trabajo conjunto que venimos haciendo con otros organismos sociales a nivel local, autonómico, pero también a nivel internacional con Mozambique, Nicaragua, Uruguay, Guatemala, Colombia y México, entre otros.

Los procesos participativos en la educación de niñas y niños requieren aprendizajes dinámicos y abiertos donde se deje de lado el "adultismo" y sean los niños y las niñas los que van re-creando herramientas para la autorealización. Como indicara, entre otros, Murillo (2019):

La lógica adulta, o lo que algunos llaman el adultismo, adultocentrismo (o también algunas formas de patriarcado), es una lógica muy particular marcada por la *voluntad de poder*, de dominio sobre la naturaleza y sobre los demás. Se trata de la lógica dominante en Occidente a partir de la Modernidad, que lo comprende todo desde un racionalismo radicalizado, economicista y binario (costo/beneficio; dominante/dominado; derecha/izquierda; útil/inútil; normal/anormal; verdad científica/fantasía o mentira) (parr. 3).

Quino: De las necesidades de la infancia, de ir aprendiendo nuevas fórmulas o ir replanteándonos esas cosas desde que somos chiquititos y chiquititas, y las hacemos porque las vemos; sobre todo en nuestros referentes más cercanos y muchas veces, sobre todo, vemos con esa limitación y los niños y niñas deben aprender a valorarse y tener la posibilidad de adquirir herramientas para autorrealizarse.

Uno de los objetivos con los que se trabaja es cambiar, entender que no todo en la sociedad está establecido, volverse a una mirada crítica, apuntar a procesos más justos.

Vanesa : también que se pueden hacer otras cosas diferentes, que no todo en la sociedad tiene que ser como está establecido. Nuestro objetivo al final es el cambio. Donde todo sea más justo, donde todos lleguemos. No sé, yo creo que esa mirada crítica de qué es lo que está pasando, cómo está pasando, y de dónde viene, y de qué manera se puede transformar o cambiar.

La imitación es un eje clave de los aprendizajes de la infancia, por tanto, un aspecto importante a analizar en estos procesos participativos son los modelos a los que se exponen niñas y niños, modelos más autoritarios y jerarquizados o modelos más constructivos y analíticos que apuntan a transformar la sociedad.

Luisa : a colación de lo que decía Quino, de los estándares y la evolución, realmente el proceso de evolución de un niño es por imitación, eso es así tanto de manera cognitiva, como de manera emocional y psicomotriz, en todas las fases, la imitación está presente, lo importante es el modelo que se imita. Un modelo que es donde nosotros sintamos la necesidad de opinar, transformar, cambiar o un modelo en el que esto es así porque te lo digo yo, que soy tu maestro, que soy el adulto, que soy el docente o que soy tu padre…

Es necesario que los profesionales de la educación integren estos procesos participativos en sus aulas y no como procesos puntuales.

Luisa : Es importante que profesionales, que trabajamos en este tipo de entidades y otros en el sistema educativo formal, entendamos que ese tipo de educación es la que tiene que ir entrando en el aula, nosotros igualmente con estos proyectos poco a poco lo vamos introduciendo en la (educación) formal.

Se apunta a crear procesos que ponen en valor la diversidad real que existe en cada ser humano desde su nacimiento, distándose de la homogenización a la que se apunta desde la educación y la propia socialización.

Kiko : Pienso que la función que puede tener y el por qué y para qué hacerlo, es porque confronta con el sistema actual en el que están inmersos todos los niveles, entonces, confrontar está bien y permite que vayan a ser quienes quieran ser… Son procesos importantes para que de alguna forma no se rompa con la diversidad real que existe con el nacimiento de cualquier ser humano, y que en el proceso educativo y de socialización nos vamos haciendo cada vez más homogéneos.

5. ¿Cómo se enfoca el trabajo en participación infantil y juvenil?

Una vez clarificada la intencionalidad de los proyectos, se pasa a plantear la metodología de trabajo, que requiere análisis y reflexiones de los procesos constructivos y adaptativos a los contextos en los que se inserta cada proyecto, así como a la temporalidad en la que se llevan a cabo. La dificultad estriba en la sistematización de la evaluación y en poner en valor y dar seguimiento los procesos

educativos que se generan a partir de cada proyecto puesto en marcha.

Claudia : Nosotros lo hemos enfocado desde la metodología básicamente, pues la intencionalidad creemos que la tenemos bastante clara. Es una transversalidad que incorpora toda la entidad, así como la diversidad cultural, la equidad de género y la sostenibilidad ambiental. Y en ese sentido, aunque hemos avanzado, consideramos que necesitamos muchísima más formación, sobre todo cuando hablamos de infancia. Como decía, lo hemos enfocado desde la parte metodológica,… en el mismo proceso hay elementos que se consideran básicos desde educación popular, como el análisis de la realidad, las preguntas problematizadoras, el análisis del contexto, no solamente a nivel local, sino a nivel global. La participación es un elemento fundamental dentro de ese proceso, la reflexión, el análisis crítico de todo lo que nos pasa, de cómo nos relacionamos… Nuestro enfoque cuida mucho la metodología, la reflexión permanente, ese análisis de lo que está pasando en los grupos en los que estamos trabajando y lo que se está generando. Este ejercicio nos ha llevado a ver que nos cuesta muchísimo poner en valor el trabajo que hacemos y concretarlo en algunos aspectos que pueden servir de impulso, nos falta mejorar los procesos de sistematización y evaluación de manera que nosotras mismas y otras personas puedan aprender de ellos. Como decíamos somos bastante orales, nos cuesta escribir esos procesos de evaluación para profundizar en ellos.

El trabajo de participación infantil y juvenil se pone en práctica, tanto en espacios de educación formal como no formal e informal, pero es esencial que desde la dirección de los centros educativos lo incorporen en los Proyectos Educativos de sus Centros y aparezca así en el curriculum escolar.

Quino : Bueno, en cuanto, a ¿en qué marco situamos la experiencia? Si trabajamos en educación formal, informal o no formal, o en ambas, creo que trabajamos en todos los ámbitos. Lo que sí aclararía es que cuando decimos que trabajamos en el ámbito de la educación formal, más bien es que nos dejan un espacio físico-temporal, es decir, los espacios de educación formal a veces se ha conseguido y son interesantes cuando se han incluido en los planes de los centros o cuando en el currículum… Ha habido equipos directivos que han entendido que sí, que son procesos que pueden ser interesantes.

Uno de los límites es que en los centros educativos se integren los proyectos como algo adicional (aunque se perpetúe en algunos cursos escolares) y no como parte de la dinámica cotidiana de los procesos educativos y formativos.

Vanesa : Nos dejan ese espacio, pero al final siempre vamos a ser como los extras, aunque sea un proceso y vayamos durante todo el curso, aunque en algunas ocasiones nos pidan más, “esto está genial, estamos viendo resultados y nos gustaría otras sesiones”, y a lo mejor sigamos o nos llamen año tras año y tal, pero creo que al final seguimos siendo el extra… Nosotros sí que vamos a esforzarnos para que eso se complemente con las materias, y con tal, pero cuesta trabajo.

La complejidad de estos procesos estriba también en adaptar los proyectos a cada situación y contexto.

Kiko : te piden los procesos a la carta, al fin y al cabo es que tú te vas adaptando y diseñando en base a los espacios en los que estás, en base a los grupos… buscando que se complemente con lo que ya vienen haciendo con el fin de tener mayor impacto.

Otra dificultad estriba en la gestión del tiempo para poner en marcha procesos de educación popular.

Vanesa : Y los tiempos que manejan que no favorecen nada la educación popular…

La implementación de los proyectos y la implicación en los mismos varían en función del compromiso de los profesionales, la participación en los mismos se queda más como una instancia personal que grupal.

Quino : Sí, metodológicamente estamos alejados de lo que es la educación formal, y aunque intentamos que los procesos impregnen un poco en los centros en los que trabajamos, pues siempre hay que esperar a que haya una profesora o profesor con bastante entrega y dedicación y que quiera implementar otras cosas.

Kiko : estas personas son las que nos facilitan poder entrar en estos espacios más formales.

6. ¿Qué tipo de aprendizajes se destacan de estos procesos de participación en educación infantil y juvenil?

El trabajo en grupo se muestra como enriquecedor, da la posibilidad de analizar cualidades de las otras personas que ellas mismas no reconocen. El aprendizaje realizado a partir de la observación (comentarios, miradas, gestos, etc.) de las intervenciones de niños y niñas se revela como una forma de aprender de forma

naturalizada en los procesos formativos. Se pone en valor enseñar a la vez que se aprende.

Vanesa : una de las cosas que aprendes cuando te enfrentas a grupos, es que hay grupos de un millón de colores y que en cada grupo hay un millón de personas diversas con un montón de cualidades que en algunas ocasiones te das cuenta que ni siquiera ellas las reconocen y que las tienen ahí súper latentes, trabajar con grupos es muy enriquecedor, se aprende muchísimo y la infancia sobre todo te enseña muchísimas cosas.

Se ponen en valor otros aprendizajes a partir de la creación de vídeos y programas de radio, como medio de comunicación, información e interacción en espacios y contextos educativos de trabajo diversos.

Quino : a nivel de experiencia o aprendizaje hemos trabajado el derecho a la comunicación… participar desde el derecho a la comunicación y a la información a través del aprendizaje de herramientas como la radio y el vídeo, donde niños y niñas expresan sus ideas y opiniones.

Se exalta la importancia de la construcción de juguetes no sólo como medio de creación, sino esencialmente como comunicación y posibilidad de crear interacciones analíticas y críticas.

Claudia : Los niños y niñas nos enseñan cada día muchísimas cosas, cuando nos dicen: “ah mira, he hecho este zumbador (que es un juego colombiano) y me encanta porque con este zumbador me relajo” y ahí los niños y las niñas están viendo la utilidad del juguete, la diversidad de juguetes, más allá de una consola, entonces es mostrar otras alternativas, mostrar otras posibilidades. Es entender que la educación popular en estos momentos es innovadora, pues cuando estamos en un mundo a la carrera, en un mundo tan digitalizado, tan informatizado, en un mundo tan on-line, el hablar de relacionarnos, de diversidad, de comunicarnos es importante por avanzar hacia una mirada crítica, concientizarnos, la capacidad de poder mirar de forma múltiple, no quedarnos con lo primero que veamos, sino ser críticos y analíticos frente a esa realidad.

Uno de los aprendizajes que se subraya es la necesidad de incorporar la improvisación como medio de aprendizaje en los procesos educativos participativos. Igualmente se realza la necesidad de integrar el juego libre en estos procesos, lo que da lugar a posibilitar otros aprendizajes.

Quino : (…) Yo diría que seguimos aprendiendo, y nos siguen aportando; cada grupo nos aporta cosas diferentes, pero si hablamos de participación infantil al menos, una de las cosas que a mí me enseñaron los niños y niñas cuando empezamos a colaborar en su aprendizaje, fue que no podemos tener todo previsto, que hay que jugar y que el juego no se puede prever, que el juego no puede estar dirigido, y aunque hay muchos juegos que tienen muchas reglas, y demás, esas reglas hay que repensarlas…. y dejarte llevar por lo que está ocurriendo en el momento, que puede ser diferente a lo que tú preveías y no deja de ser interesante igualmente.

La adaptación a las necesidades de cada grupo da lugar a posibilitar aprendizajes diversos a los profesionales que desarrollan los proyectos.

Vanesa : Creo que eso es lo más divertido, porque aunque sigas el mismo proceso, cambias de grupo y te van a salir cosas muy diferentes.

La implicación de los profesionales en cada actividad es esencial para generar dinámicas más colaborativas, así como incorporar el ensayo-error como parte del aprendizaje durante los procesos educativos.

Luisa : También en estos procesos está muy presente el ensayo-error, que a lo mejor pones en marcha cualquier dinámica, y te das cuenta que no ha salido y otras sí salen, entonces como decís vosotros, hay que tener capacidad de adaptación máxima para que las cosas funcionen y sobre todo, que sientan que tú formas parte también del grupo, que si hay que jugar tú estás jugando como primera persona, es fundamental, porque si no, al final te ven como la profes o el profe que viene aquí a dar la charla y ya está…

Una de las dificultades es valorar y dimensionar, en su justa medida, los resultados educativos y formativos de los procesos creados, donde se exaltan, entre otros aspectos, la real escucha a los niños y niñas donde sus pensamientos y opiniones se consideran relevantes, cobrando importancia su protagonismo en ámbitos escolares.

Claudia : consideramos que nos cuesta valorar en positivo, somos bastantes críticos con nosotros mismos y nos cuesta ver lo que estamos haciendo, quizás nos falta aplicar más herramientas para poder verlo. Sí que en las evaluaciones que hacemos, los y las docentes nos comentan que les gusta, que esto genera en los niños y las niñas una mirada más allá, se abre una ventana para ver a los otros y las otras, nos comentan que a través de nuestra metodología los niños y niñas se

sienten más escuchados, sienten que se les tiene más en cuenta, que pueden proponer; y en ese sentido, visibilizar a través de planes de comunicación y las redes de los mismos centros todas las cuestiones que proponen, todas las cosas que mencionan es importante, pues es considerar ese protagonismo que queremos incrementar en la infancia; nos falta avanzar más, seguir dando pasos.

7. ¿Cómo repercute esta forma de entender la participación infantil y adolescente para el desarrollo personal y profesional del equipo de trabajo?

Uno de los aspectos esenciales es la adaptación a las necesidades de diferentes grupos de trabajo, incorporando la flexibilidad como parte de los aprendizajes, es una forma de trabajo diferenciada, donde la incertidumbre forma parte del proceso educativo. El inicio del trabajo formativo con cada grupo, genera emociones que son necesario moldear, generando retos profesionales diversos.

Vanesa : como decía Luisa, cada vez tienes más herramientas, más capacidad de adaptación, más maneras de prever y tener un as debajo de la manga. Creo que siempre, o al menos yo, sientes miedo cuando vas a un grupo nuevo o incluso aunque no sea nuevo, pero como que tu sensación va dándote más seguridad incluso que si no sale, no pasa nada, porque seguramente si no ha salido es que no era interesante para el grupo o que el grupo necesitaba otras cosas, entonces creo que ningún proceso de participación infantil sale mal, sale diferente según las necesidades.

Se indica la necesidad de los profesionales de poner en valor la capacidad de captar y adaptarse a cada grupo para generar una participación real. Y se expresa la contradicción o paradoja de este trabajo, cuando el dilema es si los profesionales han de adaptar los proyectos a las necesidades reales de las personas y los grupos con los que trabajan, o dar prioridad al proyecto en sí mismo para que se cumplan unos requisitos básicos que inicialmente son planteados y acordados. Se expone que una regla básica es que los procesos y las necesidades se prioricen a los resultados en este tipo de proyectos.

Quino : Creo que tienes mucha razón, a nivel profesional a mí por lo menos, lo que me ha aportado es no ir con las ideas muy fijas, y tener la capacidad de adaptarme a lo que venga, dejarme llevar por lo que el grupo realmente necesita, esto ¿siempre se puede hacer? NO, porque tenemos una serie de proyectos que tienen

objetivos que cumplir y eso te lleva un poco a no poder desarrollar ese trabajo como te gustaría, que es lo que estabas diciendo, que el grupo a lo mejor va por otro lado, y dices ¿ lo dejas que vaya por ahí? Bueno a veces puedes y otras estás condicionado por otras cosas que no te lo permiten. Aun así, ahí también hacemos una adaptación al grupo para no tener que imponer de ninguna manera que los resultados estén por encima de los procesos y de las propias necesidades. Entonces, a veces puede ser más difícil, pero cuando tienes posibilidad de hacer las cosas bien y los procesos con tiempo y dedicación, sí que es verdad que te da la posibilidad de irte a ver cómo los grupos funcionan y de eso se aprende bastante.

Se pone en valor la fusión entre la parte profesional y personal, donde es clave el compromiso con un tipo de aprendizaje bidireccional que incorpora el aspecto lúdico y la diversidad como eje esencial en la construcción de las relaciones humanas.

Kiko : pero ahí no está solo la parte profesional, sino la parte personal. Pues yo, mi perspectiva es: estoy viviendo mi sueño, es decir estoy currando de lo que he soñado cuando tenía 19 tacos, y estoy aprendiendo de esas metodologías que me permiten vivir el conocimiento desde una perspectiva lúdica, desde una perspectiva no cansina, y encima lo haces con grupos de niños y adultos en diferentes espacios formales y no formales, y eso a nivel personal a mí me está enriqueciendo porque estar en la calle, como decía el compañero, estar con personas diversas… bebemos de la gente, de las relaciones humanas… siempre se aprende, como se dice, siempre aprenderás y nunca te acostarás sin saber algo nuevo. E igual que nosotros pretendemos plantar semillas, también nos la plantan a nosotros.

La ilusión con la que se trabaja se elogia como un proceso compartido esencial y enriquecedor a niveles personales y profesionales.

Luisa : Sí, a nivel personal esto engancha, al menos esa es mi sensación, hay días malísimos que dices, madre mía de aquí no sale nada y otros días que empiezas a ver aportaciones maravillosas que hacen niños y niñas, que te asombran y que es lo que hace que al día siguiente te vuelvas otra vez con la ilusión, es decir que tiras por aquí y está el camino. Y el compartir con los compañeros y dices mira qué cosa más bonita y eso es la sensación de que esto es algo más que un trabajo, sino que hay algo más que te hace seguir ahí.

8. ¿Cómo se construyen los proyectos de participación infantil y juvenil? ¿Cuáles son las fases por las que pasa el colectivo hasta implementar esos proyectos?

La intensa actividad no deja tiempos suficientes para generar siempre evaluaciones colectivas exhaustivas y recogerlas a niveles más teóricos y sistemáticos, sino que se incorporan de manera informal para seguir teniendo presente el análisis de las realidades en las que se interactúa. Y en ese sentido, la amplia experiencia de trabajo en la Asociación da lugar a una forma de actuar con claves que el grupo ya conoce, lo que agiliza los tiempos. En estos procesos de participación infantil y adolescente se incorporan perspectivas transversales como la equidad de género, la diversidad cultural y funcional.

Claudia : los proyectos se construyen desde la experiencia previa. Intentamos que sea un proceso colectivo recogiendo las evaluaciones de proyectos anteriores, preguntando a las personas en los centros qué temas, qué metodologías se considera que debemos seguir trabajando y profundizando… consideramos que es un proceso de construcción conjunta, pero nos hace falta mejorar estos procesos y superar los ritmos, dar tiempo a ese proceso de reflexión, de análisis metodológico… sí que lo hacemos, pero de una manera muy informal, en el día a día, podrías hacer esto o lo otro, pero a nivel formal nos cuesta muchísimo. Es verdad que el grupo de educadores o educadoras de CIC BATÁ lleva bastantes años y eso hace que sea más fácil. Cuando empezamos un nuevo proyecto recogemos elementos y aprendizajes de los anteriores, nos empapamos de otras experiencias. Precisamente ahora también estamos haciendo un análisis y buscando pautas concretas para mejorar la incorporación de la equidad de género dentro de esos procesos.

9. ¿Qué calado tienen los proyectos educativos participativos en la población con la que se trabaja?

Saber-hacer desde la problematización adaptada a cada contexto (Freire y otros) apuntando a co-construir un mundo mejor, es una cuestión que se recrea en cada experiencia. Esto cala, tanto en los profesionales que trabajan con niñas y niños (porque lo incorporan como parte de sus propios procesos metodológicos y curriculares) como en la población infantil, pues ésta pasa a ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Claudia : Consideramos que a los centros educativos les gusta, cuando hablamos de participación, cuando hablamos de diversidad cultural, cuando problematizamos con los niños y niñas, cuando les preguntamos sobre un mundo mejor y… La pregunta, ¿Cuál es su propuesta para un mundo mejor? La mayoría de veces es el desencadenante del trabajo y las propuestas que hacemos a profesores y profesoras, ya les muestra una intencionalidad, y es que se está ejerciendo el derecho de los niños y niñas a participar, a pensar y a ser parte de ese mundo mejor. Entonces, creemos que tiene cabida, calado, que les gusta, que la apertura que tienen a que participemos, a que vayamos al centro a que generemos procesos les resulta interesante. También es verdad que nosotros tenemos un trabajo como muy a la carta, tenemos un esquema básico, un trabajo de adaptarnos a lo que se está haciendo, que creemos que es otro de los elementos claves para interactuar con los centros. Nosotros llegamos a aportar nuestra propuesta, a complementar a nivel de intencionalidad y metodología donde los niños y niñas son protagonistas.

La cohesión y conexión grupal creada en el grupo de trabajo se muestra como eje esencial, donde las reuniones informales dan lugar a interactuar y generar espacios amorosos de confluencia y refuerzo personal y profesional. Se realza la empatía, el cariño y la simpatía como amalgama de unión grupal.

Quino : Por un lado la metodología, y por otro lado también pondría en valor a las personas que llevan a cabo esa metodología, que hacen que haya una conexión y creemos que tiene que ver tanto con la personalidad propia de las personas que trabajamos en esta área, porque manejamos unas cuestiones que son universales y que creemos que la conexión se pueda dar más fácilmente, como son: la empatía, la simpatía y el cariño. Y eso todas las personas que trabajamos lo damos, pues lo transmitimos y ahí creo que logramos esa conexión que permite algunas veces conseguir cosas que a lo mejor a otras personas les parece muy difícil.

El apoyo grupal y la confianza son esenciales, así como la libertad de acción sin una estructura fijada rígida.

Vanesa : creo que es como la sensación de respaldo de equipo, de… hoy me voy a enfrentar a esto pero yo sé que no estoy sola, que llamo y que me echan una mano o que vienen o me dan tres claves y yo, como que voy más relajada,… esa sensación de equipo, de respaldo, de confianza, es muy importante en un equipo educativo.

Se expone la necesidad de crear e inventar en cada contexto y espacio, así como

compartir para que las dinámicas sean vivas y no limitadas o extremamente estructuradas.

Quino : en realidad creamos e inventamos a diario, o sea, cuando hablabais de procesos a la carta, ahí estamos inventando, adaptando metodologías. Tenemos muchas dinámicas y materiales que revisamos para que aunque sean las mismas ideas, los mismos conceptos, se creen propuestas diferentes para trabajarlos; muchas veces compartimos la creación y la construcción de los procesos, creo que también nos aporta un extra.

10. ¿Qué diferencia al trabajo de CIC BATÁ en participación infantil y juvenil?

Tener clara la intencionalidad de transformación e inclusión, generando capacidades y habilidades para la participación desde la infancia, no se entiende sólo como un derecho sino como una finalidad en sí misma, requiere del trabajo no sólo puntual y no sólo con niños y niñas, sino un esfuerzo más amplio desde ámbitos municipales, familiares, docentes, etc.

Desde CIC BATÁ no se entiende la participación de manera forzada o representativa, sino una participación inserta como parte de los procesos democráticos y comunitarios que están presentes en los contextos educativos. Una cuestión que se subraya es la importancia de trabajar la participación y la creación de redes que puedan compartir colectivamente para aunar esfuerzos.

Claudia : Creo que lo que nos diferencia es la intencionalidad, nosotras queremos que los niños y las niñas generen capacidades y habilidades para la participación, que se generen entornos favorables para la participación. Entonces ahí incidimos en la formación de técnicos municipales, en la formación de familias, en la formación de docentes. Creo que lo que nos diferencia es eso, trabajar desde el ejercicio del derecho para favorecer las habilidades y capacidades de niños y niñas y que cuando estén preparados, nos digan: yo quiero ir a un pleno municipal, yo quiero ver al alcalde o la alcaldesa, yo quiero ir a… es como que es ese el nivel de conciencia que es necesario, no creemos en una participación forzada o representativa, sino en una participación que se da de manera más natural que genera esos procesos más democráticos y comunitarios. También nos diferencia que tenemos una visión más global, pensamos que este mundo es mucho más grande y que formamos parte de él, y en cómo podemos aportar para que este mundo sea mejor. Intentamos generar redes y que esas redes se nutran y se

fortalezcan y que los pequeños pasos que vamos dando pues sean pasos también más colectivos.

11. ¿Qué retos en el desarrollo de la participación infantil y juvenil se plantea el equipo de CIC BATÁ?

Dar el salto de la oralidad a la teorización para reelaborar las experiencias desde el trabajo realizado y tener un material que compartir que ayude a las personas que se incorporan a entender y orientar los procesos, y poder avanzar e incorporar los aprendizajes de la diversidad de experiencias.

Se expone la importancia de desarrollar la metodología creada desde unas claves pedagógicas singulares, pero la necesidad de colectivizarla para analizarla más en profundidad. Este mismo ejercicio de responder a cuestiones planteadas por una persona externa a la Asociación ayuda a reformular y reflexionar sobre los propios procesos formativos y educativos y sobre aquellos que son puestos en marcha en torno a la participación infantil y juvenil.

Claudia : Pues muchos, pues el primero recoger de la experiencia que tenemos porque somos bastante orales, nos cuesta mucho recoger, parece que siempre estamos empezando, incluso cuando una persona nueva se vincula, se lo expliquemos pero no puede leerlo porque no tenemos mucho desarrollo escrito sobre los procesos, si sobre las propuestas y resultados. Lo que sí hemos construido es una propuesta metodológica, con unas claves pedagógicas para abordar la participación infantil, desde dónde la abordamos, desde dónde la entendemos. Ese reto es entonces **colectivizar mucho más** lo que hacemos, este mismo ejercicio que hemos hecho contigo Lola, para escribir este artículo, nos ha servido para identificar las carencias a nivel de comunicación, **qué comunicamos, cómo lo comunicamos, qué estamos construyendo** y si realmente esa construcción es colectiva.

Otro reto es encontrar una financiación que pueda dar más estabilidad a largo plazo a los procesos creados, así como insertar los proyectos en los centros educativos no como algo puntual sino como algo más continuo.

Con respecto al equipo de trabajo, otro reto que se expone es que se ha de reformular el rol en los procesos formativos y educativos de participación para comprender mejor la contribución e incidencia de los proyectos creados e implantados.

Claudia : Creo que otro de los retos que tenemos es dejar de hacer sesiones de 6/8 horas e incorporarnos de lleno a los centros educativos que estén dispuestos; que la financiación no sea tan puntual, sino buscar otros financiadores que nos permita hacer el proceso a más largo plazo, y yo creo que también otro reto es que nos entendamos como parte del proceso, y no pensemos que nosotros hacemos el proceso entero, pues creemos que en la educación popular lo importante es entender que somos parte, ser y estar en el mundo y formar parte del mundo. Esto nos adapta a las expectativas y nos permite ver lo que se está generando, lo que la gente está generando a lo largo de todo este proceso.

Los retos se contemplan como algo a registrar y captar en cada momento, pues éstos dependen de los contextos y los procesos que pueden darse, se van creando conforme se actúa en ellos.

Vanesa : Yo creo que eso no se puede cerrar, creo que cada día, cada proceso, cada cole, te plantea nuevos retos. Sí, lo ideal es que “invadamos” con esa educación popular…

Crear y creer en un proceso real de participación infantil invita y reta a profesionales de la educación a darles continuidad en los contextos en los que se plantean.

Luisa : Sí pero fuera de los encorsetamientos que nos proporcionan la educación formal, pues poder hacer lo que realmente queremos hacer y que sea un proceso real, que no sean pinceladas que vamos dando en los centros, que bueno, pues ahí se quedan que son retos para el profesorado. Pero que sí que podemos hacer procesos de participación infantil.

Otro reto pasa por afrontar y exponer a las fuentes financiadoras una forma de actuar con otros ritmos, no priorizando los resultados, sino más bien los procesos creados.

Quino : Sí precisamente, quizás los retos que nos planteamos muchas veces, tienen que ver con eso, con salirse un poco de esa atadura que tienen los proyectos sobre todo en los plazos y resultados y que en algunas ocasiones no permiten que los procesos sean más libres…buscar que las financiadoras entiendan que las cosas se pueden hacer de otra forma.

Se diferencia entre retos a nivel personal y a nivel de organización, pero ambos

apuntan a la transformación.

Kiko : tenemos retos como organización y retos personales. Y por lo menos el reto de la vida, el reto de transformar el mundo, un mundo que parece convulso, que parece que está medio loco, y que no nos gusta…

12. A modo de reflexión desde el asesoramiento externo

En cuanto a la grabación, se palpa que el grupo se toma en serio valores esenciales para respetar principios básicos de la educación popular y la comunicación, como es el respeto a quien tiene la palabra, dejando los tiempos para la libre expresión, así como una escucha atenta e integración del discurso y las experiencias de otras personas. Esta cuestión inserta al interior del equipo de trabajo, es actualmente más valorable si cabe, en un momento socio-histórico en el que difícilmente se fomentan estos valores, generándose una forma atropellada de expresar las ideas, donde las pausas y los tiempos de reflexividad apenas son respetados.

Igualmente, en el grupo existen diferencias de enfoques, de recorridos profesionales y personales, de soltura a la hora de expresar oralmente, etc. Esa riqueza y esa compenetración de equipo, que se expresa, se fomenta a partir de los proyectos que se exponen y que quedan latentes en el núcleo del equipo. Se perciben, aunque no quedan del todo clarificados, los roles de cada persona e integrante del grupo, así como el tipo de liderazgo consensuado. Todo ello, conforma un eje esencial de lo que se expone y sobre la propia acción directa, lo que da indicadores de tenerlo muy presente en la forma de funcionamiento del equipo. El respeto, el cariño y la apertura al aprendizaje mutuo se palpa en el discurso y sobre todo en el diálogo generado; cuestión esencial para generar procesos participativos amorosos y comprometidos sobre todo con los más pequeños.

---

13. Referencias Bibliográficas

Boqué Torremorell, Maria Carme (coord.) (2019). *Guía de participación infantil. Juntas de infancia y adolescencia: constitución y dinamización.* Octaedro. Barcelona

CIC BATÁ (2020a). Plan Estratégico de CIC BATÁ (2020-2023).

https://cicbata.org/sites/default/files/PlanEstrategicoBata.pdf

CIC BATÁ (2020b). La participación infantil en córdoba. https://www.youtube.com/watch?v=NFzYM64h5pk

Novella, Ana María, Llena, Asun, Noguera, Elena, Gómez, Miquel, Morata, Txu., Trilla, Jaume Agud, Ingrid y Cifre-Mas, Joana (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía.* Graó. Barcelona.

Murillo, José Andrés (2019). Política de la ternura: Todos los niños son indígenas. https://eduglobal.cl/politica-de-la-ternura-todos-los-ninos-son-indigenas/

Sancho, Juana María y Hernández; Fernando (2021). Deconstruir la evaluación: qué tipo de sujeto y sociedad configura. https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/05/24/deconstruir-la-evaluacion-que-tipo-de-sujeto-y-sociedad-configura/