

**APRENDIZAJE PERMANENTE.
COMPETENCIAS PARA UNA FORMACIÓN CRÍTICA:
APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA**

APRENDIZAJE PERMANENTE. COMPETENCIAS PARA UNA FORMACIÓN CRÍTICA: APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA

manuel martí puig y jesús gil gómez, editores



Hay que dar vida a los años que la vida da de más.

Manuel Martí

Editor: pep aparicio guadas
Diseño: pep aparicio guadas y Santiago Sancho Gómez
Revisión y corrección: Manuel Martí Puig
© Edicions del Crec, 2012
Noguera, 10, 46800 Xàtiva
crec@dival.es
www.dva.gva.es/crec
www.crec.info/

ISBN: 978-84-15103-27-1
Depósito Legal: V-3251-2012
Impresión: MATÉU impresores, s.l.

Ctra. de Simat. Pol. Ind. -Pla de la Mesquita- nau H • 46800 XÀTIVA

ÍNDEX

PRESENTACIÓN	11
MANUEL MARTÍ PUIG Y JESÚS GIL GÓMEZ	
LA FALTA DE CURSOS DE IGNORANCIA.....	15
MANUEL MARTÍ PUIG Y JESÚS GIL GÓMEZ	
EL DEBATE CULTURAL, LA LUCHA POR EL SIGNIFICADO	25
XAVIER BESALÚ	
EDUCACIÓN, AUTONOMÍA Y CONCIENTIZACIÓN: <i>INTELECTUALES COMUNES, CONOCIMIENTO VIVIENTE, FORMACIÓN SINGULAR Y EN COMÚN</i>	37
PEP APARICIO GUADAS	
UNA EXPERIENCIA, UN COMPROMISO, UN PROCESO Y UNA VIDA.....	49
PAQUI BOROX LÓPEZ	
ELEMENTOS DE HISTORIA PARA EL TRABAJO BIBLIOGRÁFICO Y LA FORMACIÓN CRÍTICA : AGENTIVIDAD Y REFLEXIÓN	57
JEAN-MICHEL BAUDOUIIN	
‘COMPETENCIAS’ PARA UNA FORMACIÓN CRÍTICA: LA PERSPECTIVA DE UN PEDAGOGO	71
PETER MAYO	
LA INVESTIGACION BIOGRÁFICA Y NARRATIVA EL SUJETO EN EL CENTRO	81
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES	
EL DIARIO COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN E INTROSPECCIÓN	93
M. DOLORES JURADO JIMÉNEZ	
EL APRENDIZAJE-SERVICIO: HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA	121
ROSER BATLLE	



EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN FRANCIA. “LOS GRETA, SERVICIOS PÚBLICOS DE FORMACIÓN: ACOGER, FORMAR, ACOMPAÑAR A LOS ADULTOS, EL EJEMPLO DE CÓRCEGA”	129
ANGE-FRANÇOIS FILIPPI	
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: UN (NUEVO) CONTRATO SOCIAL.....	141
JOSÉ DAS CANDEIAS SALES	
SEMIPRESENCIALIDAD: UN ENFOQUE CONECTIVISTA PARA ANDAMIAR EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA. DIFUSIÓN DEL MODELO A TRAVÉS DEL PROYECTO TC-TEACHER.....	149
JOSÉ LUIS SOLER, AMPARO VALLÉS ¹	
PEDAGOGIA DE LA CREACIÓN SOCIAL: RELACIONES Y RESPUESTAS	165
ANTONIA DE VITA	
BARRIOS QUE PARTICIPAN. UNA EXPERIENCIA ITALIANA EN CURSO.....	177
LUCIA BERTELL	



PRESENTACIÓN

MANUEL MARTÍ PUIG Y JESÚS GIL GÓMEZ

UNIVERSIDAD JAUME I

En esta sociedad occidental, moderna, actual, globalizada y calificada como “de la Información”, que es ejemplo y modelo a seguir para otras, en la que lo más importante es la inmediatez, la utilidad y la rentabilidad económica, se está perdiendo la perspectiva humanista. Encontramos individuos que, con responsabilidades de carácter político, hacen cumplir y acatar decisiones que no quieren para sí mismos alegando razones de rango superior, demostrando una gran falta de ética y valores humanos. Asimismo, algunos de ellos no son capaces de reconocer el rostro de la persona a la que miran ni de interpretar gestos ni expresiones emocionales a pesar de ver con total normalidad. Esto puede ser prosopagnosia o es que determinados valores humanos se han ido mutando por otros más rentables económicamente. ¿Qué hemos hecho en las escuelas, en los institutos y en las universidades?, ¿es esta la sociedad que queremos?.

Muchos de los que nos dedicamos a la educación compartimos un sueño. Queremos una sociedad más justa, en la que todas las personas sean realmente iguales, con los mismos derechos, deberes y oportunidades. En la que los intereses económicos no sean el motivo ni la razón para que se pierdan derechos sociales, ni se dinamite todo aquello que tiene que ver con lo público. Una sociedad en la que poder mirar a la cara de las personas y mantener esa mirada, una sociedad que escuche, que atienda a razones y que sea más humana.

La educación ha de ser la herramienta que garantice un presente y un futuro mejor para todas las personas. Las y los docentes, piezas clave en este proceso, hemos de ser capaces de reflexionar, analizar y reconocer tanto nuestros éxitos como nuestros fracasos. Sólo tomando conciencia de nuestras propias acciones podremos iniciar el camino hacia una sociedad más crítica, participativa y justa en la que el empoderamiento de sus ciudadanos les dará voz y criterio para expresarse con tanta intensidad que la prosopagnosia de algunos pasará a ser una enfermedad erradicada.

Con este ánimo, y respetando la autonomía de sus autores, pretendemos que este libro sirva para la emancipación de sus lectores transformando en conocimiento y conciencia crítica toda la información que van a recibir. En primer lugar nos presenta un texto en el que sus autores destacan la importancia que tiene la formación de personas adultas para sus usuarios, generándoles, entre otras cosas, dignidad, autoestima o respeto. También destacan el valor del aprendizaje experiencial, elemento clave a tener en cuenta en esta modalidad formativa. En el segundo capítulo encontramos un interesante análisis en el



que apreciamos la evolución del concepto de educación permanente hacia el de aprendizaje permanente. En esta línea, profundiza en la necesidad del ideal emancipatorio como capacidad de pensar y decidir.

Las reflexiones que desde la experiencia como docente hace el autor en el siguiente capítulo, nos trasladan a la realidad educativa, en la que la comunicación es clave para que afloren variables liberadoras, considerando en todo momento a la experiencia y apostando por una dimensión ético-política de la educación. El cuarto capítulo nos cuenta las vivencias de una maestra dedicada a la formación de personas adultas en un centro de la Comunidad Valenciana. Inicia su reflexión partiendo de su infancia, recorriendo su etapa académica hasta llegar al momento actual. Todo este proceso ha sido marcado por la figura de Paolo Freire.

En quinto lugar encontramos la experiencia que se está llevando a cabo en la Universidad de Ginebra utilizando las historias de vida. Esto les permite que sea el alumnado el que tome conciencia de sus vidas, ayudándoles a iniciar cambios en las mismas. El poder biográfico de cada participante es el elemento desencadenante de los productos de su reflexión. Entienden la formación como emancipación y búsqueda de coherencia y agentividad.

El concepto de competencia es motivo de estudio en el sexto apartado. La necesidad de ampliación y holística del término debe ir ligada a una formación de carácter crítico, dando lugar a un nuevo concepto de competencias. La investigación biográfica narrativa dentro de la investigación educativa es tema de análisis en el séptimo apartado. Surge una interesante reflexión sobre su posición dentro del ámbito científico.

En los dos capítulos siguientes, octavo y noveno trataremos el Aprendizaje Servicio. En el primero encontramos la utilización del diario como herramienta dentro del aprendizaje servicio aplicado a la formación de personas adultas y toda una serie de conclusiones a partir de los resultados obtenidos. Y en el siguiente la autora destaca que es una metodología que consiste en aprender haciendo un servicio a la comunidad uniéndolo al éxito educativo con el compromiso social.

Contamos con las aportaciones de expertos de Córcega y Portugal. La primera de ellas corresponde al capítulo 10, y realiza un análisis de la formación de personas adultas en Córcega, mientras que la otra reflexiona sobre el papel, la importancia y las dificultades que se plantean con el aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje.

Terminamos con un análisis de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la construcción de redes de aprendizaje personales, elemento fundamental en la creación de un ecosistema de aprendizaje perma-



nente. Estas redes de aprendizaje se fundamentan conceptualmente en la teoría del aprendizaje conocida como conectivismo, propuesta por Downes y Siemens y representan el paradigma de nuestra sociedad, donde el conocimiento no es el recurso clave sino las redes de las que podemos obtenerlo, así como las capacidades aparejadas al tratamiento de la información: filtrado, búsqueda, categorización, creación y difusión.

En el siguiente capítulo, se aborda la pedagogía de la creación social. En él se destaca que la educación y los contextos de aprendizaje mantienen relaciones instrumentales que la dirigen hacia los contextos próximos, manteniendo unas interesantes reflexiones que aportan nuevos puntos de vista en el mundo educativo. Y para terminar contamos con las reflexiones relacionadas con la experiencia concreta, algunos contextos de aprendizaje de un obra de recalificación urbana y regeneración social desarrollada en en el barrio de Borgo Nuovo en Verona (Italia) en la que se han implicado habitantes y asociaciones con metodologías participativas y de proyección social.



LA FALTA DE CURSOS DE IGNORANCIA

MANUEL MARTÍ PUIG Y JESÚS GIL GÓMEZ

UNIVERSITAT JAUME I

Quién enseña sin emancipar atonta. Y quién emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. (Rancière).

Después de más de 20 años dedicados a la formación de personas adultas, son muchas las vivencias, experiencias y conversaciones que a lo largo del tiempo van dejando su poso. Los nombres de todas aquellas personas con las que hemos compartido tiempo, conocimientos, alegrías, tristezas y mucho más, se mantienen según la intensidad con la que se ha vivido. Josefa, una alumna de alfabetización, nos demostró la importancia de su paso por nuestro centro. Ella, ahora era capaz de saber lo que costaban las patatas, la sopa o la verdura cuando iba a la tienda a comprar. Esto le había cambiado su vida. Era como “los demás”. No necesitaba preguntar a nadie, ni confiar en que le devolviesen el cambio correctamente. Era capaz por sí misma de realizar algo que para muchos puede resultar difícil de comprender, ya que para nosotros es algo básico y elemental. Sabía leer. Comprendía aquellos signos que durante años necesitaba preguntar que decían.

Josefa había entrado en otra dimensión. El ser como las demás personas le confería un nivel de autoestima y valoración personal que se traducía en un sentimiento de inclusión y satisfacción que le había cambiado su vida. Sabía leer y escribir. Ya no pasaría vergüenza a la hora de salir de casa y tener que relacionarse con otras personas. Era capaz de valerse por sí misma.

Este sencillo ejemplo es una pequeña muestra de que la labor realizada en los centros de formación de personas adultas resulta vital para colectivos de población que necesitan de nuestro apoyo. En una sociedad exigente como la nuestra, e incluso nos atrevemos a decir excluyente, la formación de las personas ayuda a mejorar el nivel de competitividad, las relaciones sociales y posibilita que la ciudadanía sea activa y crítica.

Tanto la alfabetización como la adquisición de otros niveles educativos o la participación en los diferentes programas formativos, hacen posible el empoderamiento de los ciudadanos, repercutiendo directamente en el tipo de sociedad en la que viven. La transformación de las personas individuales repercute directamente en un cambio en la sociedad más cercana en la que se encuentran, lo que a su vez genera una mejora social.



La dignidad, la autoestima, el respeto, la capacidad para resolver problemas y la disposición a colaborar en temas sociales está directamente relacionada con el nivel formativo de las personas. Tanto Josefa, como Modesta, Pilar, María, Alfrida y un largo etcétera, nos lo demuestran día a día con su participación en el nivel de neolectores de su Centro de Formación de Personas Adultas.

Nadie es capaz de negar que invertir en la formación de nuestros hijos e hijas les posibilita un futuro con mayores garantías de éxito personal y laboral, así como mayores posibilidades de convertirse en ciudadanos críticos y activos socialmente. No podemos negar que además de la formación que reciben de carácter formal, la no formal e informal ejerce su efecto en la construcción de la persona. En este sentido, invertir en la formación de las personas mayores... ¿para qué?

En nuestra formación como personas intervienen al menos dos dimensiones, una interna caracterizada por nuestro paso por las instituciones educativas (escuelas, institutos, universidad) y otra externa, que en términos generales podemos denominar vida, en la que la interacción con los demás, las experiencias vividas, y el propio transcurrir de la misma nos posibilitan tanto aprendizajes como la adaptación a las diferentes situaciones que se presentan. El aprendizaje a lo largo de la vida es una realidad. Al igual que la educación infantil, primaria, secundaria, la formación profesional o la universitaria son necesarias, la formación de las personas adultas en todas sus modalidades también lo es.

El pesimismo instalado en nuestra sociedad como consecuencia de la sensación de crisis permanente en la que todos los medios de comunicación, responsables políticos y sociedad en general nos recuerdan día a día, nos abocan a pensar que economía y política confunden sus intereses y decisiones. Esta situación nos somete a la incertidumbre como característica más relevante de la sociedad actual. (Rivas, 2005).

Las políticas desarrolladas por los gobiernos, justificadas en todo momento por las herencias recibidas y avaladas como necesarias para superar una crisis económica no generada por quien la padece, están “borrando del imaginario social la idea de la escuela pública como derecho social y conquista democrática ligada a las luchas en el proceso social de conquista de la ciudadanía” (Suárez, 1995). Aunque podemos hacer extensible el caso de la escuela pública a cualquier servicio que se está prestando a la población y que tenga que ver con la idea de público: sanidad, educación, investigación, seguridad (policía, militares, bomberos...) o ayudas sociales, nos centraremos en la educación.

A pesar de que en momentos de crisis económica, de recortes o de ajustes, parece que cada uno se preocupa más por sus propios intereses, es necesario que se produzca un cambio y que pensemos globalmente. Es un error que cada



colectivo se centre en sí mismo. Debemos pensar de forma global y superar los sectarismos. La colaboración, e incluso la coordinación entre los diferentes niveles, será lo que hará posible un nuevo modelo de sociedad en la que esa visión de conjunto engrandecerá la labor que se realiza en cada uno de los colectivos docentes.

Ningún nivel formativo es más importante que otro, lo que implica que todos trabajemos en la misma dirección. Sólo si pensamos como un único colectivo tiene sentido el aprendizaje a lo largo de la vida. La competición por resultar mejor parado económicamente en momentos de recortes no cabe si consideramos que se aprende de forma permanente.

Teniendo en cuenta las palabras de Freire, hay que recordar que la liberación no es un proceso individual, sino colectivo. Mantiene que adoptando un planteamiento individualista estamos negando a los demás la posibilidad de conseguir lo mismo (Freire, 1970). Debemos pararnos un momento y considerar esta situación. Si los docentes de este país somos capaces de hacer realidad el refrán español “ande yo caliente...”, ¿qué tipo de educación vamos a dar?. Eso está pasando en estos momentos en nuestro sistema educativo. Pretendemos cambiar la sociedad mediante nuestras acciones mientras que únicamente pensamos en nosotros mismos. ¿Cómo lo vamos a conseguir?.

Aunque para algunas personas la inversión en educación no es rentable, debemos de decirles que si queremos una sociedad justa, equitativa, activa, crítica y productiva, hay que invertir en capital humano. Ello significa que aquellos que nos dedicamos a esto, no podemos pensar que nuestro sector formativo es más importante que los demás. Todos son necesarios, todos se complementan. Cualquier reducción en la inversión en uno de los sectores formativos afectará a todos, ya que todos pretendemos una sociedad mejor.

Es necesario que cada uno nos preguntemos qué educación queremos y qué educación necesitamos, si consideramos adecuado que los ciudadanos sean críticos, participativos, tengan conciencia social y puedan afrontar la nueva situación social en la que nos encontramos. ¿El aprendizaje a lo largo de la vida ha de empoderar para posibilitar que los ciudadanos sepan aprender, comprender y crecer?. Como docentes debemos ser capaces de facilitar ese empoderamiento.

No podemos ni debemos olvidar, la subordinación de las sociedades occidentales al capital. A pesar de reconocer el derecho a la educación y el aprendizaje, las políticas neoliberales aplicadas plantean serias dudas de su futuro. La individualidad, la competitividad, el pisar a quién sea por conseguir lo que queremos, el mirar a otro lado ante situaciones concretas, etc., ¿es así como queremos ser?.



El mundo globalizado en el que estamos viviendo presenta dos elementos dignos de reflexión. Por una parte está la influencia que a nivel mundial ejerce el estilo de vida norteamericano: tipo de comida, vestido, películas, pensamiento político, etc., y por otra parte el dominio de la lengua inglesa, que en las redes sociales se ha convertido en el lenguaje universal. Estos dos hechos están produciendo un cambio en los demás estilos de vida, estructuras sociales y culturales que pierden su importancia frente a la norteamericana (Aparicio, 2008). Reconociendo la importancia de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación social, es necesario que estos medios de socialización y aprendizaje no lleven a la pérdida de identidad de sociedades que hay que preservar.

Necesitamos de una sociedad que sea crítica, en la que su sistema educativo contribuya a que sus ciudadanos puedan formarse a lo largo de toda la vida estimulando su capacidad crítica e identidad social. Una educación bancaria, tal y como decía Freire, es una mera forma de transmitir contenidos y estructuras en la que el educador es el depositario, y que no facilita la capacidad creativa y crítica frente a actitudes de colonización que se ejercen diariamente.

El aprendizaje y la educación de adultos es un derecho reconocido en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Además, el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, clave para entrar en el siglo XXI, planteado en la Confitea V en 1997, se vio ratificado en la Confitea VI, en la que se destacó que el aprendizaje y la educación de adultos, en todos los niveles y dimensiones, es un elemento significativo del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y que el derecho a la educación ha de contemplar el derecho al aprendizaje de las personas adultas (Bochynek, 2001).

Es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles. Estas palabras de Rancière rompen con el modelo clásico que durante tanto tiempo ha estado y está presente en nuestras aulas. Afirmaba que se podía enseñar lo que se ignora si se emancipaba al alumno, dándole un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si se le obliga a usar su propia inteligencia. En este sentido defiende un método que según él mismo es el más viejo de todos y es utilizado a diario. Todas las personas hemos aprendido alguna cosa por nosotros mismos, sin “maestro explicador”. Todo el mundo practica este método si le es preciso pero nadie quiere reconocerlo (Rancière, 1836). Además, afirma que quién enseña sin emancipar, atonta. Y quién emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada.

La educación en todos sus niveles, y en especial la formación de adultos, ha de superar el socratismo como forma perfeccionada de atontamiento (Rancière, 2003). En un número demasiado elevado de casos, en los centros



educativos se cultiva únicamente la memoria, confundiendo memoria con inteligencia. Es decir, memoria no es inteligencia, ni repetir significa saber. Si pretendemos empoderar a las personas es necesario que tomen conciencia de su propia situación personal. Antes de 1840, en Francia, la Sociedad Nacional para la emancipación intelectual tenía un lema de profundo significado: viertan instrucción sobre la cabeza del pueblo, ustedes le deben este bautismo. Eugène Boutmy, su secretario, era un fiel defensor de la enseñanza universal, basada en que la enseñanza debía basarse en conocerse a uno mismo.

Llegados a este punto cabe una pregunta, ¿cómo lo hacemos?. La respuesta es sencilla, mediante su propia experiencia. El ser humano es un animal racional, y como tal dispone de un lenguaje que le servirá para contar su vida. Las experiencias vividas por cada persona son propias, ni mejores ni peores que otras, pero de ellas cada individuo puede hablar o escribir, ayudándole a tomar conciencia de su propia situación y actuar en consecuencia. La dimensión dialógica de la experiencia que se hace aprendizaje es básicamente comunicativa (Habermas, 1986).

Cada persona interpreta los hechos a su manera, es decir, ante un mismo acontecimiento dos personas diferentes lo viven de formas distintas. Además, lo que se ha vivido con anterioridad nos sirve para enfrentarnos a futuras experiencias (Koselleck, 2009). En la actualidad, debido a nuestro estilo de vida en que la inmediatez y la velocidad son las claves sobre las que se asienta, nos encontramos con desconcierto, pérdida de sentido y angustia, generados por la dificultad que tenemos para transformar los hechos cotidianos en experiencias (Agamben, 1978).

Cuando hablamos de experiencia, no solo nos referimos a la repetición. Se nutre de ella y a su vez la alimenta (Sennett, 2009). Tal y como se adquiere experiencia las personas vamos dando significado a lo que hacemos y lo transformamos en acción. Cuando la experiencia se consigue adquirimos un cuarto saber que complementa al de los conocimientos, al de las capacidades para afrontar los deberes laborales y sociales, y al de los comportamientos para emplear de forma adecuada conocimientos y habilidades en situaciones concretas (Reggio, 2010).

Nuestra tradición formativa occidental reconoce la utilidad del saber procedente de la experiencia pero lo considera de segundo nivel en el ámbito formativo subordinándolo a éste. Se produce una contradicción entre el conocimiento profano y el sacro. Es decir, el aprendizaje cotidiano es considerado un saber limitado mientras que el saber disciplinar es considerado universal (Durkheim, 1963). Los procesos educativos se reconducen hacia aspectos formales como las aulas, lo que hace que la figura del formador se relacione cada



vez más con la del docente. Así los aprendizajes derivados de la experiencia constituyen un valioso patrimonio personal, aunque generalmente no son válidos a nivel educativo.

Es evidente que existen contextos formales, no formales e informales en los que se produce aprendizaje, pero hay que tener en cuenta que son contextos, y no características de los aprendizajes que allí se originan ya que esos aprendizajes son únicos, producidos en diferentes lugares. Son tan válidos unos como otros, aunque se hayan adquirido en sitios diferentes. Algunos autores abogan por suprimir esa dicotomía entre formal, no formal e informal (Billet, 2001), con los que estamos totalmente de acuerdo. A lo que nosotros añadiríamos la categoría de reglado y no reglado. Si bien hay que reconocer la entidad o lugar en el que se produce ese aprendizaje, para nosotros lo importante es el aprendizaje adquirido más que el lugar en el que se produce.

Ese aprendizaje puede ser fruto de la experiencia ya que ésta no solo es vivir los acontecimientos, sino la capacidad de aprender de los mismos. El aprendizaje se deriva del cambio producido en nosotros mismos después de haber experimentado determinados hechos o situaciones. Así podemos decir que aprender es una forma de salir de nuestro propio mundo, y que a través de la experiencia del tú, el yo reconoce y elabora significados y toma forma (Buber, 1993).

La mayor parte del alumnado que cursa alguno de los niveles de la formación básica en los centros de formación de personas adultas proviene de un sistema educativo que selecciona en función de las capacidades escolares y aparta a todos aquellos que no las consiguen. Los conocimientos tenidos en cuenta son los escolares, académicos, enciclopédicos y memorísticos. Podemos afirmar que aquellos adquiridos mediante la experiencia no son tenidos en cuenta.

Si a esto añadimos que en nuestro país carecemos de una formación universitaria específica para aquellos futuros docentes que se vayan a dedicar a trabajar con este colectivo, la situación se hace difícil de superar. Para “ejercer en un centro de formación de personas adultas los docentes son especialistas en cualquiera de las especialidades que ofrecen nuestras universidades menos en personas adultas, y esto es así porque no existe dicha especialidad” (Martí, 2007).

La realidad exige un cambio de rumbo. Por una parte, una especialización en esa formación universitaria de los futuros docentes, y por otra alternativas a la enseñanza académica, memorística y escolástica que no tiene en cuenta los aprendizajes que les ha generado la vida. La experiencia en cualquiera de los aspectos de su vida les ha proporcionado conocimientos necesarios para superar su día a día que no son tenidos en cuenta en el mundo escolar, donde únicamente se valoran



los académicos. Cualquier alumno, y en especial las personas adultas, llegan a los centros no solo con conocimientos escolares. Lo hacen con una experiencia que como personas les ha ido generando aprendizaje para superar los retos que la vida les plantea. Necesitamos que con carácter oficial se les tengan en cuenta dichos aprendizajes, lo que les posibilitaría un reconocimiento que ahora no tienen.

Tenemos que ofrecerles actividades que les resulten motivadoras y atrayentes. Además, hay que tener siempre presente que el aprendizaje de las personas adultas ha de basarse más en la práctica que en lo meramente académico, y que si esto no se tiene en cuenta, las condenamos a tener dificultades en su aprendizaje (Martí, 2005).

Podemos afirmar que “lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos (Larrosa, 1996: 464). Trabajar con personas adultas nos obliga a entender la educación desde la experiencia. Conocer las lecturas que realizan, los programas de televisión o radio que siguen, cómo utilizan su tiempo libre, etc., nos posibilita que podamos usar toda esta información para conseguir nuestros propios intereses, que no son otros que su formación.

La utilización de las historias de vida dentro del contexto educativo les genera una reflexión y toma de conciencia de forma crítica de la realidad que han vivido, forjando un sentimiento de aprovechamiento de la oportunidad que ahora tienen ante sí.

Entendemos que las historias de vida abordan tres aspectos fundamentales para entender su utilización en la formación de personas adultas. En primer lugar representan una apuesta por democratizar las autobiografías. Conocemos eminentes trabajos sobre destacadísimas personalidades, pero ¿y del resto de mortales?. Las historias de vida dan voz a aquellas personas que forman parte de ese granito de arena que junto con otros muchos conforman esta sociedad, en la que sin ellos sus miembros más destacados no lo serían. Describen, dan a conocer y ayudan a comprender la cultura ordinaria dándole valor. Dan la palabra a trabajadores, parados, emigrantes, etc., dejando que sea esa mayoría marginada en este campo la que hable, diga o cuente su vida.

En segundo lugar nos ayudan a ver que la formación de las personas adultas no sólo se da en los centros educativos. También se aprende de la experiencia. Para mejorar nuestra labor docente es necesario que comprendamos cómo se ha conformado la persona que asiste a nuestros centros. Debemos superar la insularidad de los actuales sistemas educativos.

El tercero de los aspectos hace referencia a la utilización didáctica de las mismas, ya que mediante los relatos de vida formamos a las personas, lo que



nos ayudará a empoderarlas. Hay que tener en cuenta que contar nuestra vida nos obliga a hacer un ejercicio de memoria. Hay que ordenar secuencialmente esos recuerdos y elegir qué contamos y qué no. Esto nos hace tomar conciencia de nuestra propia vida, descubriendo relaciones entre sucesos que hasta ese momento no las tenían. Se produce una catarsis, se ve la vida desde la distancia, lo que facilita la reflexión que a su vez ha de ser el catalizador que inicie el cambio del yo actual al yo futuro.

El relato autobiográfico es una apuesta que permite partiendo de los fragmentos, tener acceso a toda una vida. En este momento es el alumno el que sabe. El docente pasa a un segundo plano, mientras que el máximo protagonismo es del discente. Dejamos de ser dominantes, aunque nuestra tarea no es fácil, ya que debemos crear las condiciones para que aparezca y se mantenga el diálogo. Tenemos que acompañar su narración mostrando interés y dando valor a lo que nos cuentan.

Los docentes han de estar comprometidos con la sociedad, han de ser activos, deben identificar aquello que no funciona aportando luz, han de ser intelectuales transformadores. Su crítica debe ir acompañada del lenguaje de la posibilidad. Han de ser críticos y desarrollar acciones que posibiliten la mejora tanto educativa como social, tal y como proponía Freire. Si pretendemos que la enseñanza transforme el contexto, los docentes han de trabajar con la comunidad, han de hablar con la gente y han de conocer la realidad social de sus alumnos (Marti y Gil, 2011).

En este sentido es justo recordar las palabras de un mal alumno, fracasado, excluido, etc., de los que asisten a los centros de formación de personas adultas. Nos dice: “todos los profesores sois iguales. Lo que os falta son cursos de ignorancia. Pasáis todo tipo de exámenes y oposiciones sobre conocimientos adquiridos, cuando vuestra primera cualidad debe de ser la aptitud de conocer el estado de quien ignora lo que vosotros sabéis” (Pennac, 2008).

Las historias de vida posibilitan que los centros de formación de personas adultas superen esa herencia compensadora con la que nacieron y sean un elemento fundamental de un proyecto social y político con el que se empodere a las personas adultas para que sean “realmente libres e independientes a la hora de tomar decisiones de carácter político, social y económico” (Martí, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G. (1978): *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Einaudi, Torino.
- APARICIO, M (2008): Tres fragmentos no necesariamente complementarios sobre educación permanente y movimientos sociales. En Mayo, P,



- Cosentino, V., ; Educación permanente, globalización y movimientos sociales. Producción de subjetividad, creación social y potencia. Crec i Denes Editorial.
- BILLET, S (2002): *Critiquing workplace learning discourses: participation and community at work*, en “Studies in Education of Adults” 34 (1), pp. 56/57.
- BOCHYNEK, B (2011): *Veinte meses desde la Confitea VI*. Educación de adultos y desarrollo. Dv International.
- BUBER, M (1993): *Io e Tu*, en *Il principio dialogico e altri saggi*. Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo.
- DURKHEIM, E (1963): *Le forme elementari della vita religiosa*. Ediz. Di Comunità, Milano.
- FREIRE, P (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York, Continuum.
- HABERMAS, J (1986): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt am Mein.
- KOSELLEC, R. (2009): *Futuro passato: per una semantica dei tempi storici*, Clueb, Bologna.
- LARROSA, J (1995). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona. Gedisa.
- MARTÍ, M (2005): *La educación de Adultos en Europa*. Universidad de Valencia. Vlc.
- MARTÍ, M (2007): “Alfabetización, formación básica y universidad”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, pp. 35-52.
- MARTÍ, M (2010): El aprendizaje a lo largo de la vida: una propuesta de futuro. Xàtiva, Crec.
- MARTI, M y GIL, J (2011): *Las webquests aplicadas a la educación de adultos*. En actas de la 11ª Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. Castellón.
- PENCA, D. (2008): *Mal de escuela*. Barcelona. Ed. Literatura Mondadori.
- RANCIÈRE, J (1836): *Enseignant universel. Langue maternelle*, 6ª edición, París.
- RANCIÈRE, J (2003): *El maestro ignorante*. Laertes, Barcelona.
- REGGIO, P (2010): *El cuarto saber: guía para el aprendizaje experiencial*. Crec. Valencia.
- RIVAS, I (2005): *Nuevas formas de participación*. 8º Congreso Estatal del Voluntariado “Compartiendo Solidaridad”, Granada.
- SENNETT, R. (2009): *Luomo artigiano*, Feltrinelli, Milano (ed. or. *The Craftsman*, Yale University Press, New Haven & London, 2008).
- SUÁREZ, D (1995): *Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina*. En: Azevedo, J.C; Silval L.H (Orgs.). reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Voze s, 1995.



EL DEBATE CULTURAL, LA LUCHA POR EL SIGNIFICADO

XAVIER BESALÚ

UNIVERSITAT DE GIRONA

La educación permanente o a lo largo de la vida (“lifelong education”, en la versión inglesa), en tanto que continuum que incluye la educación de la infancia, de la juventud y de las personas adultas, ha formado parte sustantiva de las políticas sociales del Estado del bienestar¹. La crisis económica y cultural en la que estamos inmersos ha puesto en cuestión no sólo la viabilidad y las bondades del Estado del bienestar, sino que además ha trasladado la responsabilidad del mantenimiento de los derechos sociales garantizados por el propio Estado y por su Constitución (en sanidad, educación, vivienda, jubilación...) a los propios individuos, en un proceso acelerado de inhibición de sus responsabilidades públicas en nombre de un ficticio empoderamiento de las personas a las que, más que libres, deja abandonadas al albur del mercado y de sus respectivos, y desiguales, capitales. Es en este contexto donde adquieren su verdadero sentido los conceptos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida que han venido a sustituir al de educación permanente.

Mientras el concepto de educación permanente confería centralidad a la educación en tanto que objeto de las políticas públicas (provisión, organización, regulación), considerado como un derecho humano universal, el de aprendizaje a lo largo de la vida pone en el centro la libertad y la responsabilidad del individuo para proveer y organizar su propia formación y responder así a las necesidades y exigencias de la llamada sociedad de la información. De paso, mientras la educación permanente asumía como una de sus finalidades la formación para una ciudadanía democrática y para la construcción de sociedades más justas, el nuevo paradigma ensalza la cualificación personal, la adaptación a los nuevos requerimientos y la competitividad, dejando toda referencia a la ciudadanía, a la democracia, a la justicia social y a los derechos humanos en meros apuntes retóricos.

El concepto de competencia, por su parte, tiene una doble cara. Mientras la OCDE² la define como *la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*, es imborrable su indeleble sesgo tecnológico que

¹ Lima, L.C., 2011, Educación a lo largo de la vida, Xàtiva: Ediciones del CREC

² Pérez, A.I., 2008, “Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, En: Gimeno, J. (comp.), Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, Madrid: Morata, págs. 59-102

las asocia a la pedagogía por objetivos y a las habilidades en detrimento del contenido cultural y de la pulsión ética de la práctica educativa. El discurso acerca de las competencias no es inocente, sino que es una forma de entender la educación que remite fácilmente a indicadores, a evaluaciones estandarizadas, a su correcta formulación, a la excelencia, a lo básico. Sin embargo, el lenguaje de las competencias podría ser también una oportunidad para mejorar la educación, para cambiar las formas de enseñar, de aprender y de evaluar. Porque, tal y como dice la propia Administración educativa³, la inclusión de las competencias en el currículo permite “integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales como los informales y no formales; utilizarlos de forma efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos; y orientar la enseñanza”.

Así, por ejemplo, se dice que la organización de la educación a partir de las competencias básicas permite “identificar los contenidos que tienen carácter imprescindible”, lo que no es nada baladí ante la desmesura de los currícula oficiales y ante la reducción de las políticas y las medidas compensadoras, puesto que lo imprescindible es forzosamente necesario e ineludible. Se dice también que las competencias deben integrar no sólo los objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares, sino también los conocimientos adquiridos previamente y en paralelo a la vida escolar, “tanto los formales como los informales y no formales”, para someterlos al contraste y la negociación entre todos los participantes, y al rigor y a la crítica del conocimiento científico. Asimismo, porque las competencias deben tener siempre una dimensión aplicada, utilitaria y funcional, justamente una de las carencias más evidentes de la cultura académica, que tiende más bien a la formalización y a la descontextualización.

Desde esta óptica, las competencias pueden encajar perfectamente con lo que P. Reggio denomina aprendizaje experiencial⁴, que propone tomar la experiencia vivida que se desarrolla en la vida cotidiana como base de los procesos formativos. El aprendizaje experiencial atribuye la responsabilidad primera de aprender al sujeto que aprende y que pone en juego todas sus dimensiones (emotivas, cognitivas, prácticas y relacionales) para lograrlo, mientras que el rol del educador consiste sobre todo en suscitar problemas, resquebrajar certezas y soluciones simplistas, contestar preguntas, sugerir estrategias y ofrecer herramientas.

El divorcio entre política y sociedad no es solo un sentimiento subjetivo; hay también algunos elementos estructurales: nadie pone en duda, por ejem-

³ Reales Decretos del Ministerio de Educación y Ciencia 1513/2006 de 7 de diciembre, y 1631/2006 de 29 de diciembre, que establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria

⁴ Reggio, P., 2010, El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial, Xàtiva: Ediciones del CREC



plo, que la economía mundial se rige por sus propias leyes, ajenas a las lógicas internas de cada uno de los Estados, de forma que los gobiernos nacionales actúan más como agencias de adaptación y mediación que como diseñadores de dichas políticas. Ante este “declive del hombre público”⁵, las reacciones pueden ser de signo diverso: una de ellas es el populismo⁶, monopolizado hoy día en Europa por la extrema derecha. Otra es la indiferencia⁷ (y sus derivadas: la resignación y la irritación), proceso que consiste en favorecer que la ciudadanía se desentienda de la política y la vea como algo ajeno; que cada cual se ocupe estrictamente de sí mismo y de su entorno inmediato, de manera que las nociones de interés general y de bien común se desdibujan. En el trasfondo de la cultura de la indiferencia está la mercantilización absoluta de la sociedad. Una tercera reacción sería la ambigua ideología del ciudadanía⁸, definida por su pacifismo (que propone la protesta sin alteración del orden), su carácter lúdico-festivo, su lejanía respecto de los partidos políticos y de las ideologías clásicas, y unos comportamientos (del botellón a la cacerolada), presentados como formas innovadoras –aunque inofensivas para el poder- de protesta (el movimiento de “los indignados” podría ser un buen ejemplo de ello). Una reacción que no pone en cuestión ni el capitalismo, ni el sistema democrático, sino que le pide más transparencia, más participación, más oportunidades laborales y un reparto menos desigual de los estragos de la crisis, en el que la emoción suplanta a la política y donde los problemas sociales y políticos tienden a sublimarse.

La alternativa, la ciudadanía crítica, para muchos solo encontraría su encaje y sentido en una radicalización de la modernidad⁹, en una vuelta al ideal ilustrado, a la educación liberadora. La solución no estaría en renunciar a los principios de la Ilustración, ni al uso de la racionalidad para orientar la acción humana, sino en subordinar la racionalidad instrumental (orientada a la eficacia y la eficiencia, que cosifica a las personas, convirtiéndolas en meros instrumentos para alcanzar los fines previstos) a la racionalidad comunicativa (orientada a la deliberación, al diálogo y a la democracia participativa). El único ideal digno de la humanidad debería ser la emancipación, la capacidad de pensar y decidir por sí mismo, de ser autónomo y responsable a un tiempo, lo que en el plano político recibirá el nombre de ciudadanía.

⁵ Sennett, R., 2011, *El declive del hombre público*, Barcelona: Anagrama

⁶ Hernández-Carr, A., 2011, “La derecha radical populista: discurso, electorado y explicaciones”, *Reis* 136, págs. 141-160

⁷ Ramoneda, J., 2010, *Contra la indiferencia*, Barcelona: Galaxia Gutemberg

⁸ Amorós, M., 2011, “Pensamientos intempestivos al acabar de sonar el tambor”, <http://reflexionrevuelta.worldpress.com/2011/06/15/miquel-amoros>

⁹ Ayuste, A. – Trilla, J., 2005, *Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación*, *Revista de Educación*, núm. 336, págs. 219-248



Uno de los mejores ejemplos de una educación para la ciudadanía crítica se dio en el minúsculo pueblo italiano de Barbiana. Para don Milani¹⁰, el cura y maestro de esta escuela, la educación debe preparar a los alumnos para ejercer sus derechos soberanos, es decir, para mejorar las leyes actuales y para desobedecerlas si son manifiestamente injustas: mediante el voto y la huelga, desde luego, pero sobre todo con la palabra y el propio testimonio. La educación debe preparar a los ciudadanos no para la resignación, el conformismo, la adaptación a todo tipo de modas o la indiferencia, sino para afrontar situaciones difíciles, para tomar partido por los que no tienen poder, porque la vida humana es conflictiva. Como escribió en su admirable “Carta a los jueces” que le juzgaban¹¹: “Si damos la razón a los teóricos de la obediencia debida, solo Hitler debería responder del asesinato de 6 millones de judíos. Pero Hitler no era responsable porque estaba loco; por tanto, aquel delito nunca pasó porque no tiene autor. Solo hay una forma de salir de este macabro juego de palabras. Tener el valor de decir a los jóvenes que todos son soberanos, que la obediencia ya no es una virtud, sino la más sutil de las tentaciones, que no crean que podrán escudarse en ella ni ante los hombres ni ante Dios, que todos y cada uno deben sentirse los únicos responsables de todo”. Propósito que se resume en el lema “Me interesa”, me importa todo lo que se refiere a mis hermanos, los hombres y mujeres del mundo, es decir, hacerse responsable de todos y de todo, no sólo de aquello que me afecta directamente o de lo que atañe a mi ciudad o país; todo lo contrario de lo que esgrime el populismo de nuevo cuño, “Primero los de casa”, primero los nuestros cuando no alcanza para todos.

EDUCACIÓN PERMANENTE: LAS BASES

La posibilidad de educarse a lo largo de toda la vida necesita para hacerse realidad de un capital cultural mínimo, de unas bases que, si no se han establecido durante el periodo de escolarización obligatoria o a través de la experiencia vital, habrá que adquirir inevitablemente en las escuelas de personas adultas u en otras instituciones con objetivos análogos. Es lo que la OCDE¹² denominó competencias claves (utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos que requiere la sociedad de la información, desde lenguajes hasta conocimientos para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal; funcionar en grupos sociales cada vez más complejos y heterogéneos; y actuar de forma

¹⁰ Martí, M., 1972, *El mestre de Barbiana*, Barcelona: Nova Terra

¹¹ Milani, L., 1995, *Dar la palabra a los pobres. Cartas de Lorenzo Milani*, Madrid: Acción Cultural Cristiana

¹² Pérez, A.I., 2008, “Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, En: Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, págs. 59-102



autónoma) o las llamadas competencias básicas de la educación obligatoria en España (comunicativa lingüística y audiovisual; artística y cultural; tratamiento de la información y digital; matemática; aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal; conocimiento e interacción con el mundo físico; social y ciudadana). Nos referimos, pues, a aquella cultura mínima imprescindible para hacer frente a las exigencias de los distintos contextos en que se desarrolla la vida humana, para no quedar excluido y seguir conectado y activo.

Utilizando otro lenguaje, podríamos identificar algunas de estas bases indispensables¹³. La primera de ellas es la confianza en las propias posibilidades y el interés por seguir aprendiendo: difícilmente apostarán por la formación aquellas personas que han sido heridas en su autoestima, han sido humilladas, descalificadas o dejadas por inútiles en su etapa escolar o en su vida laboral, familiar o social. Reconstruir la dignidad del propio yo, hacer las paces con uno mismo, es un requisito de entrada para cualquier proceso formativo, que no debería olvidar ningún profesional de la educación.

La segunda es la metacognición, la capacidad de guiar, autorregular y controlar el propio aprendizaje: tener conciencia de las propias fortalezas y debilidades, reconocer las estrategias y técnicas que nos han sido útiles y eficaces en el pasado, planificar y prever de forma realista el desarrollo posible de la acción, evaluar con objetividad los logros alcanzados...

Unas bases lingüísticas sólidas, fundamentales para una comunicación eficaz, para construir y reconstruir conocimiento y para buscar, seleccionar y gestionar la información disponible. Resuenan con fuerza las palabras de L. Milani¹⁴: “La verdadera cultura está hecha de dos cosas: pertenecer a la masa y dominar la palabra... La pobreza de los pobres no se mide por el pan, la casa, el calor. Se mide por el grado de cultura y por la función social... Por consiguiente, la distinción en clases sociales no se puede hacer sobre el imponible catastral, sino sobre valores culturales... Quien cree en la vocación histórica de los pobres para llegar a ser clase dirigente... querrá ofrecerles no una cultura, sino solo el material técnico (lingüístico, lexical y lógico) que hace falta para fabricarse una cultura nueva que no tenga nada que ver con la otra... La prueba es ésta: hoy un abogado o un ingeniero gozan de un nivel cultural y, en consecuencia, humano del que el pobre está totalmente excluido y humillado. Y, sin embargo, entre ellos dos se hablan de igual a igual, aunque el abogado no sepa una palabra de ingeniería, y viceversa. Luego la igualdad humana viene

¹³ Masip, M., 2007, “Educatió bàsica inicial i educació bàsica al llarg de la vida: un eix per a la presa de decisions curriculars a l’educació obligatòria”, En: Coll, C. (dir.), *Curriculum i ciutadania. El què i el per a què de l’educació escolar*, Barcelona: Mediterrània, págs. 249-271

¹⁴ *Alumnos de l’escola de Barbiana, 1998, Carta a una mestra*, Vic: Eumo
Milani, L., 1975, *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*, Madrid: Marsiega



dada por el patrimonio común de cultura general. En esa cultura general el factor determinante es el dominio de la lengua y del léxico... Si encontramos al obrero adulto en condiciones de inferioridad extrema respecto a ellos dos, no será tanto por falta de ideas y conocimientos cuanto por incapacidad de expresarse y comprender la expresión del pensamiento ajeno. En otras palabras, por carencia lingüística y de léxico”.

Una formación matemática que permita afrontar los problemas de la vida cotidiana y entender las múltiples informaciones del día a día: calcular con fluidez y hacer estimaciones razonables, observar sistemáticamente la realidad y comprenderla, argumentar utilizando datos relevantes, llegar a conclusiones a partir de datos o gráficas estadísticas, modelizar situaciones de la vida real, medir con precisión...

El desarrollo de las capacidades emocionales, relacionales y sociales: conocer y regular las propias emociones, aceptar límites y reglas, respetar a los demás y colaborar con ellos...

CIUDADANÍA CRÍTICA, SOCIEDAD MULTICULTURAL Y CULTURA DEMOCRÁTICA

La relación de la educación con el mercado de trabajo ha sido siempre central, pero, al menos desde comienzos del siglo xx, los sistemas públicos de educación habían preservado su tradición humanista, mientras las pedagogías más influyentes eran, en términos generales, las progresistas (desde Dewey a Freire, pasando por Makarenko, Freinet, Neill, Skinner o Illich). Hoy día, el economicismo neoliberal está arrasando con todo. En palabras de M. Nussbaum¹⁵, “prácticamente en todos los países del mundo se están reduciendo las humanidades y las artes, porque los países prefieren fomentar el beneficio a corto plazo mediante el cultivo de habilidades útiles, altamente aplicables y capaces de generar réditos... mientras las capacidades asociadas a las humanidades y a las artes corren el riesgo de perderse en el frenesí competitivo: la capacidad de pensar de manera crítica, la capacidad de trascender lealtades locales y de abordar los problemas internacionales como ciudadano del mundo y, finalmente, la capacidad de imaginar con empatía las dificultades que vive otra persona... El cultivo de la capacidad de pensamiento crítico y la reflexión son cruciales para mantener la democracia viva y despierta... Las humanidades y las artes sirven solo para una cosa: crean un mundo donde vale la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como personas completas, con pensamientos y sentimientos propios que merecen respeto, y naciones que son capaces de superar el miedo y la sospecha a favor de un debate guiado por la compren-

¹⁵ Nussbaum, M.C., 2011, *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats?*, Barcelona: Arcàdia



sión y el razonamiento”. La educación está orientándose casi en exclusiva hacia la producción de ventajas competitivas para posicionarse en el mercado global, un nuevo canon que otorga a la educación una función puramente adaptativa y que ve a la ciudadanía estrictamente como un potencial consumidor, con libertad irrestricta para elegir entre un amplísima oferta cada vez más personalizada y efímera. En este contexto, la visión emancipadora y transformadora de la educación se encuentra claramente obstaculizada, presa de esta reconfiguración modernizadora, que abomina también de la pedagogía progresista achacándole todos los males y problemas de la educación o acusándola directamente de fatuidad o de retórica vacía y complaciente. En su lugar propone un regreso a la memorización para sacar buenos resultados en los exámenes, una denominada cultura del esfuerzo, que algunos asocian directamente con la repetición y los codos, un olvido de todo lo creativo y expresivo o que no responda a las demandas de un idealizado mercado laboral o de unos consumidores prestos a las llamadas de la moda o de los medios, una obsesión por las evaluaciones continuadas y estandarizadas, y un canto acrítico a las tecnologías de la información y la comunicación.

La educación ha contribuido siempre a modelar las subjetividades de las personas incorporando las formas dominantes de las relaciones sociales, es decir las coordenadas de este nuevo marco simbólico en el que los discursos económicos prevalecen, la ciudadanía se debilita y el aprendizaje se individualiza y se acumula (en forma de acreditaciones, certificados y diplomas), de manera que se acepta sin discusión que todo conocimiento debe ser cuantificable y rentable de inmediato¹⁶.

Todos los hombres y mujeres, independientemente de su lugar de nacimiento, de su nacionalidad, de su zona de residencia, de su lengua familiar, de sus creencias y prácticas religiosas, de su nivel de renta... deben estar debidamente preparados para vivir en sociedades extraordinariamente plurales desde muchos puntos de vista; sociedades, por otra parte, complejas y conflictivas, como cabría esperar de cualquier núcleo humano tecnológicamente avanzado y celoso de sus libertades. Para conseguirlo, no es necesario incorporar a la educación básicos elementos, personajes, situaciones o producciones procedentes de las mal llamadas “otras culturas”, ni apelar a determinados principios y valores, valiosos en sí mismos, pero desconectados de la vida real y de las relaciones cotidianas de las personas.

Corren malos tiempos para todo lo que tiene que ver con la inmigración y la multiculturalidad. A caballo de la crisis económica, cuando aumentan las necesidades y escasean los recursos, en Europa y también en España, se

¹⁶ Autoría Compartida, 2009, La escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios, Alzira: Germania



ha producido un significativo cambio de registro de consecuencias más que previsibles que acepta y legitima las llamadas encubiertas o diáfanas a las pulsiones xenófobas y racistas que habitan entre nosotros, cuestiona la universalidad de los derechos sociales básicos, y señala con el dedo a los presuntos culpables en quien depositar toda la rabia y la impotencia acumuladas. Un indicador más que evidente de todo ello es la emergencia, en toda Europa, de partidos explícitamente anti-inmigrantes y/o antimusulmanes, que hacen de la preferencia nacional el estandarte, como sería el caso, por ejemplo, de Plataforma x Catalunya, partido que obtuvo 67 concejales en las recientes elecciones municipales.

El racismo es más que una teoría científica falsa o un asunto relativo a estereotipos y prejuicios. El racismo existe y se reproduce porque es una ideología extraordinariamente útil para justificar el mantenimiento de determinados privilegios, la explotación de un número variable de personas y grupos y una interpretación de los derechos humanos, universales en teoría, en clave nacional, étnica, cultural o religiosa. Es por ello imprescindible pasar de una educación estrictamente no-racista (es decir, aquella que lucha contra los estereotipos y los prejuicios negativos y, desde luego, contra cualquier tipo de agresión racista) a una educación explícitamente antirracista que, asumiendo las acciones no-racistas, incorpore además la dimensión ética (el respeto estricto por la dignidad de todas las personas, el tratarlas como sujetos y no como un objeto); la dimensión cognitiva (porque los conceptos sociales no son ni unívocos ni neutros, porque los recursos que se utilicen condicionan las percepciones, porque determinar las prioridades y las ausencias es importante) y la dimensión estructural (la gestión democrática, el diálogo y la transparencia como instrumentos habituales, un afrontamiento y resolución eficaz y justa de los conflictos...).

Aprender a vivir juntos personas diferentes en contextos conflictivos y complejos es el reto principal de las sociedades actuales, porque las sociedades pretendidamente homogéneas de antaño no regresarán nunca más. Gracias a la inmigración extranjera tenemos la oportunidad histórica de “reflexionar acerca de las condiciones del vínculo social y el contrato político sobre los que se edifican las sociedades democráticas... Al examinar la cuestión desde esta perspectiva es entonces cuando comprobamos el dramático contraste entre el pretendido universalismo de nuestra cultura jurídico-política y la institucionalización de la desigualdad”. La inmigración es un asunto de derechos y ciudadanía “porque el provenir de un inmigrante es convertirse en ciudadano y no en minoría protegida¹⁷”.

¹⁷ Innerarity, D., 2011, “Verdadera política de inmigración”, Babelia-El País de 12 de febrero, pág. 18



El término ciudadanía es polisémico, pero su significado principal alude a la condición de que gozan todos y cada uno de los ciudadanos de una sociedad de personas libres; en este sentido, se opone a la condición de súbdito¹⁸. El concepto de ciudadanía actual, harto lejano del que concibieron los padres del liberalismo, es fruto de una transacción histórica entre la burguesía (para quien emanciparse significó acabar con el absolutismo, con los privilegios de la nobleza y con la prepotencia del clero: las libertades individuales) y el movimiento obrero (para quien emanciparse significaba socializar la producción y la distribución de la riqueza e incluye no solo las libertades formales, sino también las condiciones materiales que hagan posible el ejercicio real de estas libertades: condiciones materiales mínimas que hagan posible a todos el ejercicio real de las libertades). Es, además, un término profundamente ambiguo, evanescente. Los intentos de desligar ciudadanía y nacionalidad no han dado todavía el salto de la academia al Boletín oficial, de las intenciones a la realidad; ni las llamadas a equiparar ciudadanía y pertenencia a la especie humana más allá de las diferencias individuales, han conseguido barrer las fronteras. Por eso necesitamos un sistema abierto de pertenencia, una ciudadanía inclusiva¹⁹, vinculada exclusivamente a la residencia fáctica y no a la nacionalidad, que reinterprete los derechos humanos no por y desde la identidad dominante (reforzada por la legalidad y la oficialidad), sino a través de las múltiples identidades presentes en el espacio público. Y una democracia multicultural, que sería un correctivo a la regla numérica de la mayoría y a la voluntad uniformizadora de los Estados para garantizar una igualdad efectiva, lo que implicaría articular mecanismos de negociación permanente y reconocer el derecho a la participación plena de todas las personas y grupos.

Sólo los tecnócratas fundamentalistas niegan el carácter moral del empeño educativo. La peor de las barbaries, la Shoah, estalló en el corazón de la Europa civilizada y culta, impregnada de más de mil años de cristianismo, inventora de la Ilustración y los Derechos Humanos. Por ello, la educación en valores, la eticidad, debe formar parte inequívoca de la educación a lo largo de todo el ciclo vital. Es un reto nada fácil, porque los valores pueden ser aprendidos, pero difícilmente pueden ser enseñados de forma convencional, y porque comprometen de manera muy directa a los educadores: su forma de ser, de estar y de relacionarse con los educandos, de actuar en primera persona, constituyen el factor más decisivo en este ámbito. Los que han trabajado el tema a fondo

¹⁸ Gómez Llorente, L., 2008, "El concepto de ciudadanía", *Herría 2000 Eliza* núm. 214, págs. 10-14

¹⁹ Ruiz Vieitez, E.J., 2006, *Minorías, inmigración y democracia en Europa. Una lectura multicultural de los Derechos Humanos*, València: Tirant lo Blanch



proponen tres grandes escenarios para educar en valores desde las instituciones educativas: las relaciones interpersonales, las actividades curriculares y la cultura institucional²⁰.

Las relaciones interpersonales: El vínculo afectivo es imprescindible para el aprendizaje de valores; en consecuencia, es fundamental generar experiencias que faciliten la relación y el afecto, tanto proponiendo actividades de aprendizaje que las exijan, como generándolos en los espacios y tiempos más abiertos o a través de la acción tutorial. En este sentido, los efectos de la actuación del profesorado son difícilmente contrastables, pero sabemos que su influencia depende menos de su personalidad que de su autenticidad, de su coherencia, de su capacidad para aceptar y valorar los puntos de vista divergentes. Reconocer al otro exige una voluntad firme por establecer vínculos más allá de lo exigible institucionalmente: aceptar al otro sin condiciones y mostrarse disponible para ayudarle; intentar comprender la lógica de sus decisiones y acciones, a través del diálogo, la escucha y, una vez más, la disponibilidad; comunicar expectativas positivas, dar confianza.

Las actividades curriculares: Los temas socialmente relevantes y controvertidos, la actualidad que difunden los medios de comunicación y las redes sociales ofrecen múltiples y jugosas oportunidades para aprender de la vida, sin respuestas previas y absolutas, para tomar partido teniendo en cuenta los distintos matices y puntos de vista que conforman la realidad. El ejercicio de las capacidades psicomorales, aquellos recursos que nos permiten enfrentarnos a experiencias moralmente controvertidas y resolver los dilemas morales con los que nos encontramos cotidianamente. El conocimiento y estudio de la cultura cívico-moral a través de las normas de convivencia de una institución concreta, las reflexiones filosóficas de los grandes pensadores del pasado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución y los Estatutos de Autonomía, las distintas mitologías y religiones del mundo, los ejemplos y modelos divulgados por los medios de comunicación...

La cultura institucional: pensar el centro educativo como una institución moral significa tener en cuenta tanto sus dimensiones y aspecto físico como su decoración y limpieza; tanto los momentos de celebración como las actividades de servicio a la comunidad; tanto la organización democrática y eficaz de la participación como unas actividades de enseñanza y aprendizaje respetuosas, interesantes y atractivas. El clima de los centros educativos, aunque difícil de describir, es algo del que todos tenemos evidencias y sensaciones, que se construye no solo a través de normas y decisiones explícitas, sino también a través de

²⁰ Puig, J.M., 2005, "Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola", Revista Catalana de Pedagogia 3(2004), págs. 13-52



hábitos y supuestos reconocibles, de actitudes y voluntades, y que constituye el marco que condiciona y estimula la vida de todos y cada uno de sus miembros.

Hay, para terminar, un cierto consenso en considerar que la contribución de la pedagogía crítica a la transformación de las prácticas educativas ha sido más bien escasa. El esfuerzo realizado para teorizar críticamente la realidad ha sido incapaz de levantar formas alternativas de organización escolar, de didáctica, de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de planificación, de evaluación, y ha despreciado altivamente las dificultades cotidianas que percibe y manifiesta el profesorado, y las habilidades y conocimientos de orden técnico y práctico. En cambio, la modernización conservadora ha sabido plantear preguntas oportunas y ha ofrecido respuestas razonables a los problemas reales y a las demandas recurrentes de los educadores. La pedagogía crítica, como todas las pedagogías, debe ser algo más que discurso: ha de ofrecer indicaciones de carácter normativo, procedimientos que orienten la práctica, ejemplificaciones posibles, metodologías y técnicas concretas, recursos y materiales innovadores y asequibles, y sugerir actividades atractivas y congruentes. En eso estamos.



EDUCACIÓN, AUTONOMÍA Y CONCIENTIZACIÓN: INTELLECTUALES COMUNES, CONOCIMIENTO VIVIENTE, FORMACIÓN SINGULAR Y EN COMÚN

PEP APARICIO GUADAS²¹

“Fago casa entre as costelas e templo para cousas sagradas coma esta.”

Olga Novo

“En cuanto cuerpos conscientes, en relación dialéctica con la realidad objetiva sobre la cual actúan, los seres humanos están envueltos en un permanente proceso de concientización.”

Paulo Freire

e(2)

Mutare aude, parafraseando a Kant terminábamos una breve incursión en la temática que nuevamente se nos presenta, hace ya algunos años, y en ella tratábamos de pensar nuestras experiencias a la luz de los procesos de concientización, actualizando Freire con las oceánicas propuestas feministas, autónomas... en el seno de las prácticas sociales y educativas de libertad, democracia y autonomía en las que estábamos y estamos inmersos; escribíamos luego de pensar las experiencias y sistematizarlas: *“No se si la concientización, en un sentido débil y superficial, es tomar posesión de la realidad —lo cual nos plantea una cierta distancia y/o externidad con respecto a la misma así como una objetivización paralizante: separación pero no asociación— y además nos inhabilita para la edificación-constitución de lo real o, quizás, sea un proceso, real y actual, de reconocimiento-identificación-apropiación-pronunciamiento-anunciamento del mundo, en un sentido fuerte y profundo, y por tanto de transformación multívoca —la perspectiva feminista, la dialógica, la ontológica...— de aquellas situaciones-en-contexto en las cuales vivimos y nos relacionamos: es decir un acto de conocimiento pero también un acto de práctica, ambos insertos en la praxis de las experiencias históricas singulares y sociales que tratamos de constituir de manera anticipatoria, sin fijaciones, sin burocratizaciones... produciendo cortes y bifurcaciones en un tiempo que ya es el de nuestra potencia, puede que a través de unas acciones-reflexiones-acciones novadoras, des(cons)truyendo activamente las redes del poder, singulares y*

²¹ maestro; coordinador del Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València; miembro del comité de dirección de la revista diálogos; miembro de TAREPA-PV; miembro del consejo gestor del Instituto Paulo Freire de España.



colectivas, internas y externas, en las cuales estamos enredados y aprisionados²²: en la sociedad, en la fábrica, en la escuela, en nuestros cuerpos...²³

A la luz de las experiencias en las cuales he participado, las relaciones entre la praxis y estos conceptos-perceptos-afectos hace ya un cierto tiempo que están situadas en el centro de las experiencias, reflexiones y sistematizaciones que a lo largo del mundo se realizan en una clara perspectiva freireana y, lo están quizás, por que constituyen la clave de bóveda en el inicio de los procesos de concientización, otorgando una dinámica real y actual a las prácticas sociales, más allá de la mera actividad y/o del simulacro participativo y autónomo.

¡Atreverse a mudar!. Los procesos educativos siempre, pero ahora con más insistencia, observo que necesitan mudar y hacer aflorar las diferentes variables liberadoras que, hasta ahora mismo, han permanecido escondidas o han sido despreciadas, aquellas que imbricaban a las mujeres y a los hombres en un papel reflexivo y activo, singular y común... al mismo tiempo y en un presente continuo, y que mediante la toma de la palabra en estos procesos y, sobre todo, en la materialización de los mismos en experiencias no pueden aplazar, de ninguna manera, las transformaciones y los cambios inherentes a los acontecimientos *revolucionarios* en la cotidianidad del quehacer educativo que, muchas veces, trascienden necesariamente los límites y las fronteras de la simple enseñanza y, además, embeben estos procesos de unos conocimientos vivientes que los enlaza con la propia vida de las mujeres y los hombres que somos, y participamos, en ellos.

Y, simultáneamente, estos procesos educativos forjan que estas vidas y estos seres humanos devengamos intelectuales comunes y específicos en el fragor de las luchas y prácticas sociales, siendo el testimonio experiencial, y a la par la experiencia testimonial, el vector que puede ligar la educación, la ética y la política inherentes en una perspectiva autónoma –singular y común–, lejos de las pacatas concepciones académicas y/o vitalistas individualizadoras siempre con un oropel psicológico, en un claro horizonte de trabajo vivo y emancipación.

a(2)

Este proceso de devenir intelectuales comunes y específicos inmersos en el substrato real de la cotidianeidad, una cotidianeidad en el transcurso de la cual vivimos: en casa, en la escuela, en el sindicato, en la universidad, en la calle y en la plaza... constituye uno de los prerrequisitos imprescindibles para

²² NEGRI, TONI (1984). *Tres encuentros con Foucault*. Liberación, 30/12: "Foucault mostraba que la vieja alternativa entre resistencia y revolución estaba muerta: sólo resistiendo se podía transformar; la revolución no es un mito abandonable, sino una práctica que desplegar mediante una destrucción activa de las redes de poder, singulares y colectivas, en las cuales estábamos presos."

²³ APARICIO GUADAS, pep (2004). 'El relámpago de la liberación... puentes de fuego y palabras en la frontera' en: *Caminando para una ciudadanía multicultural*. Instituto Paulo Freire de Portugal. Porto.



que un proceso de concientización emerja en cada una de las mujeres y hombres participantes en, y de, las luchas y prácticas sociales que materializamos y verificamos en la operación de interpelación y problematización del mundo, de la palabra y de nosotras y nosotros mismos que es, en sí misma, el ámbito y el tiempo vivo de formación singular y en común que somos capaces de poner en marcha, en cualquier lugar y período y que, al mismo tiempo, anuncia y enuncia la impredecibilidad de los procesos de concientización en una dinámica discontinua en la cual *“es absolutamente necesario saltar en lo real, precipitarse y botar, porque es la única manera de cambiar el mundo. La vida sólo es eso: cambiar el mundo, transformarlo, inventarlo. Revolucionarlo.”*²⁴

Estos procesos sociales y educativos, como señalaba María Zambrano, requieren de un abrazo *“a la propia experiencia”* y, sobre todo, de un proceso cre-activo y co-operativo en y de estas experiencias, *“con la máxima actividad. Por que crear nuestra experiencia es, sencillamente, crear nuestra persona”*²⁵, más allá de discursos salvíficos, cuestiones estéticas y/o gnósticas y, sobre todo, de palabras vacías; ahora mismo requerimos de unas palabras del cuerpo que forjen *in vivo* unos eventos donde la vertiente educativa y social suscite la dimensión ética y política al mismo tiempo y, asimismo, las tres edifican, *in situ e in obra*, las políticas reales y activas de relación y mediación —aunque nuestro compañero y amigo José Luís Vieira de Almeida preferiría hablar de *mediatização*²⁶— que posibilitan la ciudadanía no como meta u horizonte final sino como origen y proceso liberador en el que instituir prácticas de libertad que, además, in-corporen la propia auto-bio-grafía en el curso de las mismas y en la teoría *revolucionaria* y cotidiana, donde el testimonio ha de ser la garantía y la base primordial y cordial de una educación liberadora que posibilite la emergencia de los procesos de concientización y, como señala Joao Manuel Almeida Estanqueiro: *“Para ‘ser mais’ o sujeito necessita conscienciar-se da sua condição social tendo condições de intervir, desenvolver-se e libertar-se da condição de massificado. É preciso que o sujeito se reconheça como sujeito ‘do mundo’, ‘no mundo’, e ‘com o mundo’. Os homes e as mulheres sao capazes de actuar consciencientemente sobre a realidade objectivada, deixando de ser objecto desta e passando a ser sujeito”*²⁷; y este proceso se realiza mediante las prácticas de partir de sí, a través del establecimiento de experiencias reales y auténticas donde la relación-mediación, como señalábamos anteriormente, mediante políticas primera de

²⁴ NEGRI, Toni (2003). *Del retorno. Abecedario político*. Debate.Barcelona.

²⁵ ZAMBRANO, María (2010). *Esencia y hermosura*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.

²⁶ VIEIRA de ALMEIDA, José Luís (2004). ‘A mediación Paulo Freire e Itsuan Meszaros’ en: *Caminhando para uma cidadania multicultural*. Instituto Paulo Freire de Portugal. Porto.

²⁷ ESTANQUEIRO ALMEIDA, Joao Manuel (2004). *A actualidade do pensamento do andarilho da utopia’* en: *Caminhando para uma cidadania multicultural*. Instituto Paulo Freire de Portugal. Porto.



potenciación y materialización de transcurros de autonomía y de aplicación de la dinámica zapatista *'para mi nada, todo para todos'*, con prácticas y experiencias, entre catástrofe y acontecimiento, que suscitan el deshacer haciendo de los procesos que nos hacen emerger en un plano diferente donde el deseo y la necesidad van de la mano y las prácticas de libertad en singular y en común implican una metamorfosis de las mujeres y de los hombres que participamos y también del mundo en el cual son realizadas, al mismo tiempo.

u(3)

Unas prácticas de libertad no sólo de nuestra existencia como mujeres y hombres sino también de la comunidad y de la sociedad política en la que nos situamos propiciando un reencantamiento del mundo, de la vida y de la palabra y, de esta manera, poder establecer que *"la liberación es la condición política o histórica para una práctica de libertad (...) la libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad"*²⁸ y, por tanto, este proceso integral educativo-ético-político real de hacer el camino (realizar-materializar-valorizar-... las luchas, los procesos, las prácticas...), y de conocer el camino (imaginar-sentir-planificar-... las luchas, los procesos, los aprendizajes...), que siempre se deshace-hace al mismo tiempo, suscita e imbrica las acciones de actuar, de luchar... es decir crear, en singular y en común, de hacer emerger los saberes populares y subalternos que nos confiere a las mujeres y hombres participantes la imprescindible valencia de intelectuales específicos y comunes y, simultáneamente, deviene un obrar educativo, ético y político verdadero y contextual en una *'tophos'* revolucionaria inmersa en la historia presente, cotidiana y viviente que, a posteriori, podremos racionalizar el hacer-conocer –y el conocer-hacer- mediante la sistematización –reflexión de la reflexión y práctica de la práctica- y la cristalización de las subjetividades configuradas, siempre provisionalmente en el tiempo de vida.

Este transcurso, quizás sea la otra mitad de la *revolución*, recogiendo la reciente aportación de Malika Achour: *"Saludo amb força el meu poble, perquè ha donat als altres païssos l'esperança per a revoltar-se i canviar. L'esperança és la meitat de la revolució"*²⁹, pues hay, de manera perenne, una relación primordial y básica entre la acción y el pensamiento que nos hace construir lo común: *"el único criterio de verdad, para mí, es la acción, es decir, lo que permite tocar la verdad. La verdad es ella misma acción, un actuar lingüístico, una verificación, una confrontación. Cuando se actúa, se sobre pasa la soledad por que actuar es buscar la verdad, y la verdad siempre es común (...)* La acción no es un movimiento

²⁸ FOUCAULT, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós. Barcelona.

²⁹ ACHOUR, Malika (2011). *Hi ha un nou món àrab que neix*. El Temps, Núm 1397. València. (*"Saludo con fuerza a mi pueblo, porque ha dado a los otros países la esperanza para rebelarse y cambiar. La esperanza es la mitad de la revolución"*).



*muscular o un esfuerzo físico, sino la búsqueda de lo común.*³⁰ Para mi, actuar es a la vez acción y conocimiento en un ensayo real de rebelión que, como nos indica Paulo Freire: “*en cuanto denuncia, ha de extenderse hasta una posición más radical y más crítica, hasta la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora*”³¹ y, en este proceso la educación, que hace posible la autonomía y la afloración de la consciencia transitiva, deviene en esa pasión que puede guiarnos, de una manera invariable, a la concientización fruto de nuestra inmersión en las prácticas sociales y educativas porque “*en cuanto cuerpos conscientes, en relación dialéctica con la realidad objetiva sobre la cual actúan, los seres humanos están envueltos en un permanente proceso de concientización*”³², a través de la cre-acción en ellas de unos saberes corporales e incorporales.

De esta manera, las prácticas justo aquí enunciadas se convierten en práctica de la práctica y acontecimiento, en la medida en que las convertimos en producción real de singularidad, abierta y desbordante, indefinitivas y provisionales siempre pero constituyendo ser y produciendo positivamente **revolución**, como señala Toni Negri: “*modificación de la sustancia profunda del tiempo histórico, una transformación de las almas, una mutación de los sujetos (...) Así pues, es revolucionario todo acto de conocimiento que modifica las relaciones de poder, expresando potencia e innovación (...) práctica de la práctica, principio revolucionario de la práctica social es, pues, un testimonio continuo y común de nuestra pertenencia al ser colectivo, y de su transformación, de su mutación*”³³ y, así, renovamos nuestras actuaciones y edificamos nuevas realidades como resistencia y alternativa a la colonización capitalista de la vida: creando y/o apropiándose de lo común y produciendo cooperación autónoma de los sujetos productivos y, recordando Karl Marx, tratando de que “*la coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria*”³⁴, una práctica **revolucionaria** que requiere, para mutar y/o modificar las circunstancias, de una pedagogía de cre-acción social y una pedagogía de libertad, unilateral respecto de la pedagogía del capital³⁵, que resistirá y rescatará nuestro deseo de aprender y de crecer en contextos y en relaciones-mediaciones también de confianza, de libertad, de emancipación, de diálogo, de cooperación... en estas y otras prácticas y experiencias dignas y decentes.

³⁰ NEGRI, Toni (2003). *Del retorno. Abecedario político*. Debate. Barcelona.

³¹ FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid.

³² FREIRE, Paulo (2007). *La importància de llegir i el procés d'alliberament*. Edicions del CREC. Xàtiva.

³³ NEGRI, Antonio (2006). *Fábricas del sujeto/ontología de la subversión*. Akal Ediciones. Madrid.

³⁴ MARX, Karl (1976). *Tesis sobre Feuerbach*. Editorial Progreso. Moscú.

³⁵ DE VITA, Antonia (2009). *La creazione sociale*. Carocci. Roma; ‘Participar. Impulso, suspensiones, reactivación entre ciudadanía activa e instituciones’ en: *Educación permanente, políticas de relación-mediación y ciudadanía*. Edicions del CREC-Instituto Paulo Freire de España. Xàtiva.



y(2)

Un auténtico desbordamiento y apertura a la dimensión ética-política de la educación,³⁶ a pesar de las vías reformistas inherentes a la perspectiva mediocre y pseudopragmática, en una constelación de iniciativas educativas, en las cuales participamos y somos, que resisten la tendencia conservadora y, desde esta resistencia al poder, piensan y actúan, desde la *vis* y la *libido formandi*, a través de la crea-acción de tiempo-espacios de institucionalidad antagonista que opera a través de relaciones y mediaciones éticas-políticas y, por tanto, educativas que configuran operadores unilaterales –sin dependencia dialéctica del capital ni como viejos contrapoderes que, posteriormente, se convierten en poderes autoritarios reales- que posibilitan afectivamente y efectivamente los ejercicios de producción de potencia, de crea-acción singular y social así como de transformación de las formas de vida.

Unas experiencias y unos pensamientos en movimiento, vivientes, que nos anclan en una vida que relampaguea, en sus diferentes instantes, y que inmersos en las praxis que en ella somos capaces de crear y de articular nos indican que las mujeres y los hombres que en ellas participamos, de manera intermitente temporal y temporaria, nos faculta para aprender el futuro, “*que es una tarea permanente de transformación (...) el futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacerlo*”³⁷, y nos habilita para apoderarnos de la consciencia de clase que nunca puede ser una apelación moral sino política, ética y educativa.

i(7)

La experiencia así concebida implica su fundación en el umbral del conocimiento, un conocimiento que a su vez ha surgido previamente de otras experiencias vividas, que nos ayuda a canalizar y actualizar las experiencias, con una nueva mirada, que suscita la aparición de lo nuevo en lo ya vivido para poder revivirlas creadoramente; de esta manera, las experiencias y los procesos emancipatorios, y por tanto los procesos concientizadores que conllevan, nos hacen abrirnos al mundo y a la palabra y, así mismo, abren las propias experiencias y los procesos que suscitan la transformación y al cambio: *mutare aude!*

Una mutación y una metamorfosis que es singular antes que colectiva y que lleva enhebrada la posibilidad de comunicar y compartir la experiencia singular y hacer que esta adquiera el sentido y el vector de común para que la vida, y con ella el conocimiento, la tarea educativa, ética y política continúen teniendo sentido –y así proceder a realizar la constelación que articule la forma-

³⁶ APARICIO GUADAS, pep y APARICIO BARBERÁN, Marina (2011). ‘Educación, acontecimiento y praxis. Algunas notas para conversar con Francisco Gutiérrez’ en: *La educación como praxis política*. Francisco Gutiérrez Pérez. Diálogos.red-I’Ullal edicions-Instituto Paulo Freire de España.

³⁷ FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid.

ción singular y en común con el conocimiento viviente y la emergencia de las mujeres y los hombres como intelectuales comunes y específicos-, la sabiduría sea todavía posible y real y, muy especialmente, las praxis de libertad, de autonomía, de emancipación... puedan constituirse, asumiendo que, como nos indicaba Paulo Freire, *“la comprensión crítica de los límites de la práctica tiene que ver con el problema del poder, que es de clase, y por esto mismo tiene que ver con la cuestión de la lucha y el conflicto de clases. Comprender el nivel en el que se encuentra la lucha de clases en determinada sociedad es indispensable para la demarcación de los espacios, de los contenidos de la educación, de lo históricamente posible, y por tanto los límites de la práctica político-educativa.”*³⁸

Y estas prácticas educativas y formativas: en singular y común, realizadas en diferentes ámbitos institucionales e instituyentes son en, y de, las cuales surge esa nueva ‘función’ de intelectual común y específico los cuales suscitan, implican y materializan la cre-acción de conocimientos vivientes en esos procesos-proyectos-programas de transformación, y en ellos emerge manifiestamente que *“la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; (sino que) es una práctica”*³⁹, práctica viva que atraviesa los cuerpos y opera una con/versión de los sujetos que participan en ella y el mundo en el cual están inmersos pues *“la lectura crítica de los textos y del mundo tienen que ver con su cambio en proceso”*⁴⁰, así como con las resistencias y cre-acciones que, como intelectuales comunes y específicos, somos capaces de poner en circulación en ese tránsito de lo público a lo común como práctica de las prácticas, y lo hacemos invariablemente en un *“movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo. Movimiento en el cual la palabra dicha fluye del mundo mismo por medio de la lectura que hacemos (...) la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por una cierta forma de escribirlo o de reescribirlo, es decir, de transformarlo mediante nuestra práctica consciente”*⁴¹.

Y, en estos momentos, quizás los aprendizajes requieran de tempos serenos y criterios humanos anclados en las biografías de los mujeres y los hombres participantes en los procesos educativos, unas biografías que siempre están en perenne estado de edificación y configuración, aceptando nuestro inacabamiento y el filo de la incerteza en la cual vivimos, incorporando que, como nos indicaba Paulo Freire, *“no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella.”*⁴²

³⁸ FREIRE, Paulo (1996). *Política y educación*. Siglo XXI Editores. Madrid.

³⁹ FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Las ediciones de la Piqueta. Madrid.

⁴⁰ FREIRE, Paulo (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. México.

⁴¹ FREIRE, Paulo (2007). *La importancia de leer i el procés d'alliberament*. Edicions del CREC. Xàtiva.

⁴² FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid.



Unos aprendizajes donde las diferentes percepciones, afecciones y concepciones relacionales, táctiles, gustativo-olorosas... que conforman esta experiencia de aprender como práctica, digamos, de hacer y pensar como artesanos utilizando las tecnologías adecuadas y actuales y, edificando prácticas que suscitan y imbriquen una política de la presencia, que señalan e informan de las mujeres y hombres que participan en estas prácticas sociales que suscitan concientizaciones: educativas, éticas y políticas, verificando en todo momento que *“el amor hace eterna la presencia, la colectividad hace eterna la singularidad”*⁴³ en el seno de las buenas prácticas que, de esta manera, se convierten en garantes de los aprendizajes necesarios –y vitales por tanto– que se generan en la vida, y la alimentan al mismo tiempo, en la relación y mediación con el mundo y las y los demás, a través de las huellas dejadas por otras mujeres y hombres que participan, o han participado, y de esta manera damos a conocer la presencia, es decir, manifestamos que existimos, resistimos y creamos lo que consideramos que podemos cambiar y, por tanto, podríamos afirmar con Richard Sennett que *“los seres humanos dedican el pensamiento a las cosas que pueden cambiar...”*⁴⁴ y este pensamiento se convierte en acción y, por tanto, obra, de reinención del mundo y de nosotros mismo.

Así pues, la matriz afectiva y efectiva de la educación que busca y articula la autonomía y activa y/o actualiza los procesos de toma de consciencia requiere de la presencia en el mundo y de la asunción de la palabra, los dos, mundo y cuerpo, liados y contruidos dialógicamente con las mismas materias, de manera radical; una matriz de esperanza, una esperanza que *“es una necesidad ontológica (... y) en cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta (...) Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada.”*⁴⁵

Así mismo este doble vínculo dialógico, que tiene una fuerte dimensión vocacional y ascética y, por tanto, insurgente-instituyente, nos sitúa en ese horizonte de esperanza crítica sin espera y, además, constela y articula la relación entre pensar la experiencia –y ponerle palabras a las acciones realizadas por nosotros o por otras y otros– y experimentar el pensamiento –crear y cooperar en la elaboración de conocimiento, saberes y prácticas–, una relación que es en sí misma partir/pensar de sí para establecer un diálogo con las otras y los otros, siendo este quizá otro de los vectores caracterizadores del proceso de aprendizaje de la condición humana.

⁴³ NEGRI, Antonio (2000). *Spinoza subversivo*. Editorial Akal. Madrid.

⁴⁴ SENNETT, Richard (2009). *El artesano*. Anagrama. Barcelona.

⁴⁵ FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogía de la esperanza*. Edicions del CREC. Xàtiva.



Una condición humana –corporeidad singular y comunal- que es atravesada por la flecha de las experiencias, unas experiencias primeras y vivas, que de la mano de los sentidos, y con ellos, afectivamente y efectivamente: de las manos de nuestra madre, una palabra vivificadora y vivificante; y de las manos de nuestro padre, un obrar artesanal y claramente sin finalidad; ambos más allá de una intuición de vida y de ser unas simples metáforas, como mediadores y relacionadores con el mundo y la palabra, proceso viviente en el cual se materializa y se experimenta que: hacer es pensar⁴⁶, y viceversa, pensar es hacer, y esta doble acción manifiestamente significando y significativa de un *plus-de-vida* que hace que la educación liberadora y la consciencia inserta en ella sean un acontecimiento, en movimiento, vivo y viviente, abierto a la interpretación y a interpretarse, para y por parte de las mujeres y los hombres que en él participan, en un perenne proceso de concientización en el que las personas educadoras, la maestra y el maestro⁴⁷, en definitiva, *“pretende hacer esa experiencia creadora y compartible, busca transfigurar la experiencia individual haciéndola nueva experiencia, creando las condiciones de posibilidad de la aparición de lo nuevo en lo ya vivido (...) entendiendo –la narración- como configuradora de experiencia colectiva, productora de significación y conocimiento, fuente de moralidad y expresión de sabiduría...”*⁴⁸ por tanto, son los trabajadoras y trabajadores los que podemos darnos cuenta del entrecruzamiento en el cual nos encontramos... las y los que vemos no solo el camino sino también las y los caminantes... son las huellas las que nos posibilitan y potencian a continuar las y los caminantes y su camino y eso nos hace reconocer que *“la conciencia es temporal y temporaria (...) La conciencia de clase no puede subsumirse y perderse en una falsa conciencia solidaria, que tiene miedo de un caos total, donde el discurso histórico sea a conveniencia de la clase burguesa.”*⁴⁹

Y no hay ninguna técnica para configurar las constelaciones necesarias y convenientes para una educación de libertad, una educación de autonomía... que haga posibles y reales los procesos de concientización... no hay técnicas y esa es quizás una de las cuestiones que más está pesando a la hora de encontrar el oficio –entre vocación y ascesis- necesario para educar –y para aprender-, no hay técnicas ni recetas ni modelos... hay experiencias, hay testimonios, hay círculos de cultura y lectura, hay interrogaciones y problematizaciones, siempre abiertas; hay indignación –*“la indignación que provoca la injusticia es el motor*

⁴⁶ SENNET, Richard (2010). *El artesano*. Anagrama. Barcelona.

⁴⁷ SENNETT, Richard (2010). *El artesano*. Anagrama. Barcelona: *“El buen maestro imparte una explicación satisfactoria; el gran maestro –Arendt era una gran maestra- produce inquietud, trasmite intranquilidad, invita a pensar.”*

⁴⁸ MOMBIELA CALVO, Edita (2011). ‘Conocimiento, experiencia y narración en Walter Benjamin’ en: *El pensador vagamundo. Estudios sobre Walter Benjamin*. Eutelequia. Madrid.

⁴⁹ HURTADO GALVES, José Martín (2011). ‘Inflexiones y reflexiones sobre la imagen de la historia en Walter Benjamin’ en: *El pensador vagamundo. Estudios sobre Walter Benjamin*. Eutelequia. Madrid.



de la liberación política que nadie puede detener ni obstruir. Lo que ocurre es que la indignación no basta⁵⁰-, como recientemente hemos visto y sentido en el mundo y aquí mismo, en las diferentes plazas convertidas en ágoras reales; hay experiencia y conocimiento vivientes, hay cuerpos conscientes...

a(...)

Quizás, solo quizás, la condición humana requiera de, e interroge a, un proceso-proyecto-programa que, básicamente, consista en obrar y actuar una lectura del mundo, previa, a una lectura de la palabra y, estas dos actuaciones, susciten e impliquen un doble movimiento de aprendizaje que simboliza y materializa un proceso de formación que, a la vez, ha de encarnar un proceso de transformación, y viceversa, como nos señala Joan-Carles Mèlich “*No hay formación si uno no está dispuesto a la transformación. No solamente el alumno, sino también el maestro, sobre todo el maestro. Los verdaderos maestros se transforman en la formación, o, cuanto menos, están dispuestos a eso*”⁵¹ Y, esta disposición y colocación es la que nos faculta, nos posibilita y nos autoriza a hacer experiencia —a experimentar el pensamiento y a pensar la experiencia—, una experiencia, en este caso educativa, responsable y comprometida con el otro y la otra que, además, han de tener una función y un papel protagonista en el singular y común proceso de aprendizaje, un proceso que es aventura y riesgo, cooperación y solidaridad, dialogicidad y hospitalidad... pero, sobre todo, es un proceso a través del cual nos apropiamos del mundo y de la palabra mediante su lectura y escritura y es así como devenimos intelectuales singulares y comunes y, además, el conocimiento y los saberes que creamos y construimos devienen vivientes.

Entonces, y a partir de ese instante, el acto de leer y escribir el mundo y las palabras podría volver a convertirse en una acción, una labor y un trabajo: urgente, necesaria e imprescindible, así como volver a emerger en el mundo, de una manera humana, decididamente humana, pues “*el hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable*”⁵², una emergencia que suscita una triple aparición: (i) del mundo, (ii) de las personas educandas y (iii) de las personas educadoras, entre el pasado y el futuro, entre la tradición y la novación... que vivifica los textos y los contextos... y entre⁵³, ex/poniéndose en juego y en lugar, el querer vivir, las prácticas y maneras

⁵⁰ MATE, Reyes (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin ‘Sobre el concepto de historia’*. Trotta. Madrid.

⁵¹ MÈLICH, Joan-Carles (2009). ‘Educación y acontecimiento’ en: *La pesantez de la vida cotidiana*. Actuel Marx. Intervenciones núm.8; ISSN: 0718-0179. Lom ediciones. Santiago de Chile.

⁵² ARENDT, Hannah (1993). *La condición humana*. Paidós. Barcelona.

⁵³ DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1977). *Rizoma*. Editorial Pre-textos. Valencia. “*Entre las cosas no designa una relación localizable que va de una a la otra y recíprocamente, sino una dirección transversal que arrastra a una y a la otra, torrente sin principio ni final que socava las dos riberas y adquiere velocidad en el medio.*”



de vivir y también aquellos métodos que crean las condiciones, promueven las acciones... para re/conocer las potencias intelectuales singulares y comunes de las mujeres y los hombres que participamos en los procesos de educación permanente pues, “*yo soy común. Nuestra intelectualidad es común. Ella es la forma del trabajo y de la comunicación productiva, por tanto la corriente de lo social y la trama de lo político... En la sociedad de la comunicación la búsqueda de la verdad y el compromiso en el mundo se despliegan en un horizonte totalmente dirigido a la autodeterminación productiva del sujeto intelectual colectivo. Como agenciamiento colectivo*”⁵⁴ y mediante esa participación en el acto educativo, en una lucha o movilización concretas, en los encuentros imprevisibles y aleatorios que se dan en los procesos relacionales y mediadores donde la ciudadanía se consolida... en definitiva, en las prácticas sociales y educativas en las cuales, y como nos indicó Paulo Freire, “*la conciencización no es exactamente el punto de partida del compromiso. No tengo que ser ya consciente para luchar. Luchando llego a tomar consciencia/ser consciente...*”⁵⁵ quizás, el compromiso y la responsabilidad imperantes en estas prácticas y procesos, son los que al mismo tiempo inician tanto la práctica en sí como el proceso –ambos prácticas de la práctica y reflexión de la reflexión, sistematizadas–, el programa que emerge en ellas y, además, la relación hegemónica que como afirmaba Gramsci, es necesariamente una relación educativa, y ambas, suscitan un movimiento de mudanza que sobreviene como un disparo... y las *revoluciones* devienen así unas prácticas educativas, éticas y políticas a dispersar y/o desplegar mediante la creación singular y social así como mediante el levantamiento de estilos y maneras de vivir, nuevos y de otra manera, en redes de potencia y capacidad que nos atorguen de nuevo libertad.

“Lo que aprendas en el momento deberá depender de encuentros casuales y deberá continuar así, de encuentro en encuentro, un aprendizaje en metamorfosis, un aprendizaje en el placer.”⁵⁶

*“non sei cómo sería se lograse unha voz semellante
a unha flor intacta de cerdeira.
nin se fose capaz de comunicarme a través da fariña
e do bulleiro.
todo me sobrevén coma un disparo.”*⁵⁷

⁵⁴ NEGRI, Toni (1998). *Fin de siglo*. Paidós. Barcelona

⁵⁵ FREIRE, Paulo (1988). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

⁵⁶ CANETTI, Elías (2006) *Apuntes (1942.1993)*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.

⁵⁷ NOVO, Olga (2004). *A cousa vermella*. Espiral Maior. A Coruña.



UNA EXPERIENCIA, UN COMPROMISO, UN PROCESO Y... UNA VIDA

PAQUI BOROX LÓPEZ

CPFPA FRANCESC BOSCH I MORATA

“Donde aprendizaje y enseñanza disfrutan de una vitalidad circular, el pensar se convierte en experiencia compartida”

Maria Giovana Piano

“La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría-práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”

Paulo Freire

Soy una maestra, nunca he querido ser otra cosa, ni quiero serla. Desde mis primeros recuerdos como niña sólo he sido feliz descubriendo el significado de las palabras oculto en las páginas de los libros. Mi mayor ilusión era poder llegar a compartir y contagiar esa ilusión por la palabra, por lo que desde el principio tuve claro que quería ser maestra.

Observé, pensé, reflexioné sobre todas las experiencias educativas que iba teniendo y, poco a poco, fui dibujando en mi mente “qué clase de maestra quería ser”. Ante todo sabía que allí donde me encontrara quería ser yo con toda mi subjetividad, hecha de deseos, ilusiones, afectos, emociones... y hacer del diálogo el camino para encontrarme con los demás.

Todas las prácticas educativas en las que estuve inmersa – así eran para mí al principio- iban en busca de algo más, de una educación diferente donde el valor reside en la propia persona, en singular. El estar con y para el otro y la otra era esencial, no sólo se trataba de enseñar a leer y a escribir, a resolver una serie de cuestiones matemáticas o de otra índole, se trataba de encontrar respuestas propias a aquello que leíamos en los libros, investigando, preguntando, es decir, construyendo juntas el saber y el conocimiento. Es así como era feliz en mis clases, y no conocía a Paulo Freire, ni sus pensamientos, ya que en mi proceso de formación (más bien diría de *de*-formación) como maestra en la universidad jamás fue mencionado.

En ese momento es cuando llego a la Educación de Personas Adultas, un período muy importante y significativo para mí. En esta etapa es cuando mis prácticas reencuentran un sentido y consolidan algunas de las intuiciones educativas que había estado poniendo en marcha; me encuentro libre y empiezo a tener palabras y respuestas y más preguntas sobre lo que estaba haciendo. Entro en un círculo mágico y virtuoso donde enseñar y aprender van juntos, donde



estoy con otros y otras que tiene mis mismas ilusiones, ya no me encontraba tan “rara” habían más “raros”. En este contexto donde empiezo a oír el nombre de Paulo Freire. Cuando mis compañeras lo nombraban se les iluminaba la cara, y yo no entendía porque. Me bastó oírlo por primera vez en 1995 en Valencia en un encuentro internacional para comprender y entender muchas otras cuestiones y sobre todo, el compromiso, la responsabilidad y la vocación que entraña ser maestra.

Con la lectura de su obra y la de otros hombres y mujeres (José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti, María Zambrano, Antonia de Vita...), con el trabajo conjunto con otras y otros maestros (Isabel, Yolanda, M^a José, Encarna, Sunsi...) y la ilusión por llevar a cabo prácticas de libertad no sólo como mujeres y hombres sino también en la comunidad-sociedad política en la cual nos situamos propiciando una nueva lectura-escritura de la vida y del mundo. Es así como renace el deseo de iniciar procesos político-pedagógicos de creación de escuelas ciudadanas preocupadas en “re-aprender a aprender”. Se trata de procesos integrales educativos, éticos y políticos de materializar el conocimiento (idear, sentir, planificar, compartir... las luchas, los procesos...) y de hacer el pasaje (realizar, materializar, verificar, valorizar... las luchas...) que hacen emerger los saberes populares, subalternos en un ejercicio de pensamiento que reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica diaria representa un esfuerzo y una necesidad de repasar y volver a pensar en ella, cuestionarnos sobre la dimensiones de nuestro propio conocimiento y disponernos a aprender día con día que la realidad en el aula es única, necesitando miradas específicas sobre su totalidad, de esta manera vamos todas y todos los que nos dedicamos a la educación construyendo, tornándonos sujetos a la vez que nos integramos en el contexto del aula, reflexionamos sobre él y comprometiéndonos como educadores con nuestro quehacer. Se trata de “abrazar la educación totalmente”, de “rendirse a ella”, no sólo porque “por eso nos pagan “o por lo que significa la palabra “compromiso”, sino porque el pensar y vivir la educación es algo permanente en nuestra vida, ya que así lo hemos decidido.

Unas prácticas de libertad donde el diálogo y la discusión son las bases indispensables para la construcción colectiva del conocimiento, inmersos en una pedagogía de la autonomía. Es en este sentido que podemos hablar de una “práctica dialógica”, orientada a la discusión, o a la decisión, democrática, comprometida con la enseñanza y con el aprendizaje de la decisión a través de la práctica de decisiones, con una pedagogía de la autonomía, en tanto que pedagogía política, articulando profundamente una política educativa y una educación política, devolviendo así la centralidad educativo-pedagógica



y político-administrativa a la escuela, como una instancia *auto-organizada* y *locus* de producción de políticas educacionales.

Es desde mi práctica educativa junto con otras mujeres y hombres, asociaciones, colectivos, entidades (TAREPA-PV, CREC, Instituto Paulo Freire de España, APAP...) donde trabajamos por materializar algunas de las cuestiones y planteamientos señalados anteriormente, haciendo posible que el día a día sea un acto de vida vivo.

Es desde esta perspectiva y desde el Centro Público de Personas Adultas Francesc Bosch i Morata de Xàtiva [<http://francescboschimorata.edu.gva.es>] donde intentamos edificar y plasmar estas iniciativas de aprendizaje construyendo redes sociocomunitarias y educativo y culturales. Esta iniciativa educativa pública surgió en 1979, inicialmente municipal, en la actualidad forma parte de la red de centros públicos de la Generalitat Valenciana, con una línea popular y social que la atraviesa, puesta en marcha para dar respuesta a los deseos, intereses y necesidades de los trabajadores y trabajadoras, de las mujeres, de las clases populares... y también, la de establecer una estructura organizativa y política diferente a la que en un principio había, sin olvidar el trabajo conjunto con asociaciones y grupos locales (asociaciones de vecinos, sindicatos, asociaciones culturales, colectivos...) y globales (colectivos, sindicatos, SEP –1979/83-, FAEA –1984-, diálogosred, Instituto Paulo Freire de España, etc.), con una clara vocación emancipadora, con una perspectiva dinamizadora y transformadora, desde la alfabetización hasta la formación básica. Con el objetivo de obtener propuestas y elementos de cambio hemos ido, utilizando las herramientas apropiadas, analizando la realidad que nos envolvía, reivindicando la educación permanente como un derecho de los trabajadores y trabajadoras, las mujeres y los jóvenes, las persona recién llegadas, etc. Este trabajo colectivo lo hemos realizado, en asociación y cooperación, con la asociación de personas adultas participantes: APAP Francesc Bosch i Morata fundamentalmente [<http://boschimorata.org>] y también con otras entidades y organizaciones locales (coordinadora de AA.VV., asociación l'Almudí, colectivos de mujeres –sindicatos, mujeres jóvenes, Tyrius...-, la coordinadora de asociaciones juveniles y el consejo local de juventud, la asociación *Amics de la Costera*, el colectivo de intervención social y solidaridad –vinculado a la red Zambra y Baladre-, etc.).

Una pequeña asociación y cooperación que ha conformado, en continuo proceso, unas acciones formativas, unas campañas y unas redes socioeducativas interconectadas e interrelacionadas que, como testimonio de vida activa, están en permanente flujo, dibujando y/o estableciendo relaciones y mediaciones en el proceso de conformar las redes externamente e internamente, entre mujeres y hombres, en un movimiento de aprendizaje donde es posible y real:



- Una participación directa, real e igualitaria, donde todas las personas adultas gestionan socialmente las acciones formativas, sin olvidar que ellas son los principales sujetos activos del proceso educativo.
- La integración, partiendo de las diferencias, la comprensividad y la potenciación del desarrollo de las personas adultas despotenciando las actitudes sexistas, los prejuicios y los estereotipos dominantes.
- Análisis y la crítica de los valores ideológicos, económicos, culturales, religiosos y étnicos de la sociedad dominante frente a los valores que forman parte de otras sociedades
- La participación, la negociación y el consenso entre las diferentes partes sea la estrategia para la toma de decisiones.
- Una pedagogía activa y participativa donde el desarrollo del espíritu crítico, la capacidad de discusión y de decisión y la voluntad colectiva de transformación de la realidad cultural, social y económica forman parte de las prácticas y acciones formativas.
- El ejercicio de una actitud curiosa, crítica e investigadora que mediante la comunicación interpersonal, la utilización de las nuevas tecnologías y el trabajo individual y grupal, se convertirá en la base de la formación y la adquisición de aprendizajes, desarrollándose así saberes y conocimientos y estilos propios, así como de disposiciones mentales, sociales y políticas que dan sentido y conocimiento de un mismo, como algo activo como testimonio de libertad.
- La autonomía, a través de procesos de autoformación proporcionando una autoeducación permanente.
- La construcción de aprendizajes significativos partiendo de los conocimientos previos y de las necesidades de las personas adultas.

Estos cimientos han dado lugar a una singularidad que ha propiciado la puesta en marcha de diferentes acciones educativas, socioculturales desde esta perspectiva liberadora y esperanzadora.

Un aprendizaje holístico que caracteriza esta experiencia como práctica y posibilita una comprensión más integrada de la realidad y que potencia la implicación de hombres y mujeres que participan en estas prácticas para poder transformar el entrelazado mundo en el que vivimos. Una práctica inmersa en un proceso de concientización, donde el reconocimiento, el respeto y la aceptación del otro, por el conocimiento previo que éste trae consigo y por la adquisición de otros conocimientos que se van construyendo a lo largo de su vida tanto en las escuelas como fuera de ellas. No vale un discurso muy articulado en el que se defienda el derecho de ser diferente y una práctica que niega ese derecho.



Una relación dialógica, creando espacios alternativos que hagan reflejar nuestras prácticas, modificándolas. Se trata de realizar reflexiones a fondo, facilitando así oportunidades creativas de resolución de problemas, aumentando el universo tanto del educador como del educando como seres creativos. La respuesta basada en la rutina empobrece todo lo anteriormente mencionado.

Organizamos la práctica pedagógica bajo el prisma de la reflexión-en-la-acción implicándonos en un proceso de perfeccionamiento, para volverla dinámica, creativa y agradable, siguiendo las huellas para la emancipación propia y del otro/otra. Esta acción-pensamiento de compartir experiencias con la colectividad, crea así un espacio para el apoyo mutuo y para el intercambio de ideas, lo cual nos lleva a un análisis continuo de nuestra práctica, y permite desprendernos de los “modelos convencionales”, aunque esto nos genere en muchas ocasiones inseguridad.

El ser humano es sobre todo humano y necesita crecer, crear, cuestionar, opinar... por lo cual nuestra práctica educativa y social ha de estar inmersa en esta dinámica. Esta práctica se caracteriza por una comprensión dinámica que nos hace ver el mundo como un espacio creativo, en construcción, un espacio abierto a la reflexión, de encuentros y reencuentros, de toma de decisiones, transformando saberes y haceres en un proceso enriquecedor, significativo, donde las personas educadoras y educandas crecemos siempre como sujetos en formación. Aprendemos con la socialización de los saberes con una práctica relacional, mediada y situada, cooperativa, dialogante o conversacional, claramente artesanal y vocacional. Éste es el punto central de nuestra práctica diaria que pone de manifiesto la coherencia entre aquello que pensamos y hacemos, poniendo en acción real y viva la creatividad, la innovación, la participación real, el partir de sí, la cooperación... y atravesándolo todo la lectura y la escritura del mundo.

Es así como entre todos y todas los que estamos inmersos en estos procesos de enseñanza/aprendizaje desarrollamos espacios de reconocimiento y diálogo, de innovación y de cooperación, es decir de vida realmente democrática, activa y participativa. Esto sólo pueden darse a partir de modelos donde la educación pone énfasis en el proceso, en la transformación de la persona a través de la interacción dialéctica entre persona y realidad, desarrollando sus capacidades intelectuales y su consciencia social. Todo esto supone entender el proceso educativo como un proceso dinámico y permanente en el que todos vamos descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo nuestro el conocimiento. Ya no hay profesor-emisor y alumno-receptor sino que en el proceso aflora una doble direccionalidad, permanente, en la que no hay educadores y educandos sino educadores-educandos y educandos-educadores. Se necesita para ello un cambio de actitudes y de aptitu-



des, se trata de optar por un modelo problematizador que busca el **re-aprender a aprender**. No se necesitan tantos datos ni informaciones sino instrumentos para pensar, para interrelacionar hechos y obtener conclusiones y consecuencias válidas en la vida real con las que ampliar nuestro entorno. Ésta es la base de una participación activa del ser humano en el proceso educativo y en la formación para la participación en la sociedad, pues sólo participando, investigando, involucrándose, buscando respuestas y problematizando se llega realmente al conocimiento. El error ha de asumirse, pues no existen aprendizajes sin errores, es el error el que nos insta a la continuidad y a la búsqueda de un aprendizaje en progresión; reacepta el conflicto, en lugar de evitarlo. Sin crisis difícilmente puede haber crecimiento. Aprendemos de lo que vivimos, de lo que recreamos y lo que reinventamos, y no sólo con lo que escuchamos o leemos.

Se trata de prácticas grupales y no individuales, de experiencias compartidas y de interacción con los demás. El eje es el grupo, no el profesor, el cual está para estimular, problematizar, facilitar el proceso de búsqueda, para escuchar y ayudar a que el grupo se exponga, aportándole la información necesaria para que avance en el proceso de aprendizaje que supone siempre un proceso también de concientización. Así propiciamos la solidaridad, la cooperación, la creatividad y la capacidad potencial de cada persona. En consecuencia se trata de un proceso permanente, no dogmático y abierto. Los recursos que empleamos, más que reforzar contenidos, estimulan la reflexión, la participación y la discusión, la creación de conocimientos.

Así, pues, estamos planteando una práctica donde partir de la realidad supone tener en cuenta su composición y tratarla desde una perspectiva que nos informe de las diferentes de saberes que la construyen, la significan y la analizan. Utilizamos una configuración transdisciplinar con grupos de aprendizaje que adquieren autonomía y pensamiento crítico en un proceso continuo de desarrollo. Estos procesos provocan una acción comunicativa y/o transformativa: *pensar para crear, crear para resistir y resistir para ser libres* y estas acciones las realizan unos sujetos con posibilidades de posibilidades, es decir actores.

Por último, y como maestra, toda esta experiencia vivida ha sido uno de los cambios más significativos que he experimentado a lo largo de mi práctica educativa, la cual me ha permitido ver la realidad del aula, revelándome el compromiso adquirido como educadora con estudiantes, compañeros... y con la educación, y también con los procesos de transformación en, y con, la sociedad. La motivación principal que te lleva a tales planteamientos es que hoy más que nunca el educador debe recuperar su identidad y para ello ha de comprometerse con la educación, creer en ella, tener confianza en ella y en las mujeres y los hombres que en ella participan.



No importa demasiado, desde nuestra práctica, el ser hombre o mujer porque lo que realmente importa es tener la certeza de que uno/a misma como educador/educadora reflexivo/va podemos incidir en el cambio que puede haber en la vida de un estudiante de una escuela, de un mundo dormido.

Hoy por hoy es complicado seguir adelante, con ilusión, comprometida con la educación. En ocasiones, nos sentimos ofuscadas por una crisis de autoridad, reflejada en la desvalorización del papel que tenemos como maestra, como persona y como profesión, haciendo que perdamos la “esperanza”⁵⁸, en el objeto de nuestra creencia: la educación como proceso de emancipación humana. Esta crisis, es muchas crisis, y está inserta en una “crisis cultural”, donde ideas, valores y creencias se cuestionan. Esto nos provoca una crisis interna, “de identidad”. Ésta dificulta en la práctica educativa cuestiones hasta el momento soporte de nuestra formación reflexiva como educador: ¿quién soy?, ¿cuál es mi compromiso con la función que elegí?, ¿estoy haciendo las cosas como debo, siendo una facilitadora y no una mera transmisora de conocimientos?... con este panorama delante, unido a que cada vez nos resulta más difícil “contagiar”, por extensión a aquellos compañeros y compañeras que se incorporan a las escuelas, que todavía no han despertado, para que el momento deje de ser solitario para convertirse colectivo y solidario. Hemos de estar todos: los que tenemos ese mismo compromiso y los “contagiados”.

Seguramente éste es el reto que nos invita a continuar; el pensar que si no logramos el desarrollo de una conciencia reflexiva en el grupo, en el cual y con el cual trabajamos, con nuestro compañero/a no pasa nada, aunque a los ojos pueda parecer que nuestro esfuerzo no ha ocasionado la respuesta esperada. Si este esfuerzo hace diferente la vida de un solo estudiante, contagia a un solo compañero, nuestro trabajo ha valido la pena porque *“la diferencia que no hace diferencia no es tal”*⁵⁹, sino que es esta diferencia la que constituye realmente el proceso de cooperación y de crecimiento que básicamente es todo proceso educativo y de toma de conciencia en la perspectiva, por ejemplo, freireana.⁶⁰

Y concluyo con una frase de Paulo Freire: *“...entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocido. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo”*⁶¹

⁵⁸ FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia de l'esperança*. CREC/ Denes Editorial. Xàtiva.

⁵⁹ LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio (2005). *Construir el Currículum Global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Aljibe. Archidona.

⁶⁰ APARICIO GUADAS, Pep (2011). *Pràctiques educativo-socials i paraules del cos: aprenentatge permanent, experiències de la praxi i xarxes sociocomunitàries*. Quaderns d'educació contínua núm 26. Xàtiva.

⁶¹ FREIRE, Paulo (2008). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. CREC/ Denes Editorial. Xàtiva.

BIBLIOGRAFÍA

- GADOTTI Moacir (2005). *Llegint Paulo Freire*. Edicions del CREC.
- PARRA NUÑO Sebas i APARICIO GUADAS Pep (2009). *La lectura, l'escriptura, del món de Paulo Freire*. Edicions del CREC.
- TORRES Carlos Alberto (2006). *Lectura crítica de Paulo Freire*. Edicions del CREC.
- BUTTARELLI Annarosa, MURARO Luisa, RAMPELLO Liliana.(2004). *Fem parlar l'experiència. Dues mil una dones que canvien l'Italia*. Edicions del CREC.
- LÓPEZ RUIZ Juan Ignacio.(2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Aljibe.
- GADOTTI Moacir. (2003). *Pedagogía de la Praxis*. Diálogos/ L'Ullal edicions.
- AA.VV. (edición al cuidado de Pep Aparicio Guadas). (2010). *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*. Edicions del CREC.
- ESCOBAR GUERRERO, Miguel. (2001). *Pensar la práctica para transformarla. Freire y la formación de educadores adultos*. Diálogos/ L'Ullal edicions.
- ROMÃO, José Eustáquio (2003). *Pedagogía dialógica*. Edicions del CREC.
- APARICIO GUADAS, Pep (2011). *Pràctiques educativo-socials i paraules del cos: aprenentatge permanent, experiències de la praxi i xarxes sociocomunitàries*. Quaderns d'educació contínua núm 26. Xàtiva.
- APARICIO, Isabel y BOROX, Paqui. (2007). *La nostra experiència docent*. Quaderns d'educació contínua núm 16. Xàtiva.



ELEMENTOS DE HISTORIA PARA EL TRABAJO BIBLIOGRÁFICO Y LA FORMACIÓN CRÍTICA : AGENTIVIDAD Y REFLEXIÓN

JEAN-MICHEL BAUDOIN

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de la investigación que presentamos aquí, la cuestión de la formación crítica dentro del marco del trabajo bibliográfico de la formación de persona adulta privilegia los temas de la agentividad la reflexibilidad. Nuestra contribución describe los contenidos y las formas de reflexibilidad producidos para el trabajo bibliográfico de la formación de los adultos, por medio de los cuales el poder de actuar (la agentividad) del sujeto parece una cuestión básica. La contribución se organiza en tres secciones. La primera presenta el cuadro empírico y teórico de la problemática, y aborda estos fenómenos de agentividad y nos permite la recuperación de un conjunto biográfico. A continuación, presentamos dos apartados sucesivos que hablan sobre la relación entre la inversión en formación y en desarrollo de la agentividad : el primer apartado presenta una síntesis de la evolución de los efectos observados en las prácticas de historias de vida en los últimos treinta años (los contenidos o productos de la reflexibilidad) ; el segundo apartado profundiza en el período actual y analiza las formas de reflexibilidad que acompañan a la problemática de la agentividad. El dispositivo empírico de donde provienen los datos del análisis se describen al principio de la tercera parte.

1. LA PROBLEMÁTICA DE LA AGENTIVIDAD : EL PODER BIOGRÁFICO DEL SUJETO

El problema que queremos presentar con el término agentividad es el del poder biográfico del sujeto en el transcurso de su vida. Las investigaciones en ciencias humanas y sociales han permitido la elaboración de una rica terminología para analizar los procesos que movilizan al sujeto : además de la agentividad, subrayamos los términos anglosajones de *agency* y *empowerment*, y también tenemos en cuenta *actorialización*, *concienciación*, *emancipación*, e *historicidad*. Aunque proviene de disciplinas diferentes, esta terminología presenta dimensiones comunes al plan de perspectivas de análisis que pueden ayudarnos a precisar lo más importante : clarificar y localizar mejor el plan empírico que da poder a la acción del sujeto, ya que es precisamente este el objeto de polémicas que se pueden discutir y que son el centro de atención propiamente dicho (Sautebin-Pousse, 2007). El concepto de *empowerment*, de entrada, presenta la particularidad de articular la perspectiva individual y la colectiva dentro de una lógica de transformación común. “*La noción de em-*



powerment nos servirá para describir el proceso por el cual cada persona se convierte en parte activa de su destino individual y del destino colectivo de su comunidad (Barreyre & Bouquet, 1995)”.

El contexto de aparición del *empowerment* se encuentra en los Estados Unidos en los años 60, en las luchas de la comunidad negra por los derechos civiles. Un vínculo estrecho se plantea entre el futuro individual y el desarrollo del colectivo. Este concepto llegará al campo francófono tras pasar por Quebec y después a Francia en los años 90. Fue pensado como un concepto que organizaba un proyecto de acción social y que intenta movilizar a las personas dentro de las organizaciones y de las instituciones de la comunidad. Presentas, con mucha coherencia, la doble orientación de la acción social sobre las dimensiones individuales (refuerzo de la autoestima, desarrollo de las competencias propias, apoyo del derecho a elegir) y sobre las dimensiones colectivas (pone el acento en la participación en diferentes aparatos institucionales, producción de marcos de análisis de la situación de la comunidad, elaboración de una conciencia política). Impresiona notar que, hace 40 o 50 años, la problemática del *empowerment* ya definió el marco analítico adaptado a las prácticas de formación centradas en la integración social y laboral de personas poco cualificadas, inspirando la orientación de las actividades propuestas: trabajo sobre la intencionalidad de los sujetos, poner el acento sobre los proyectos de vida y de desarrollo, tener en cuenta los aspectos progresivos de los trámites y apoyo en proyectos largos. (Sautebin-Pousse, 2007). La problemática del *empowerment* se une al campo de trabajo social y al campo de la formación de adultos. En el diccionario elaborado por Jarvis y Wilson (2002) sobre la educación de adultos y la formación continua, el concepto se retoma y se encuadra en su doble estructura de acción sobre el sujeto y acción sobre el colectivo. *“Los educadores de adultos radicales utilizan el término para crear el sentimiento de clase social. Ej. Las clases trabajadoras, con la conciencia y conocimiento de actuar contra las estructuras sociales para que así la gente pueda reestructurar la sociedad de una forma más igualitaria.* (Jarvis & Wilson, 2002)”. El concepto de *empowerment* integra el tema del poder de la acción. Podría traducirse como apropiación del poder de actuar, siempre en relación con una toma de conciencia. (*Awareness o concienciación*, según Jarvis y Wilson), que también aceptan Barreyre et Bouquet (1995) : el *empowerment* es una capacidad de acción asociada a una “conciencia crítica” (p. 220).

Ahora, evidentemente, conviene evocar los antiguos trabajos de Freire (1974) dentro del campo de la formación de los adultos y de la alfabetización. El concepto de *concienciación* definió el proceso por el cual las personas salidas de los entornos más desfavorecidos pueden comprender de su contexto cultural y social, identificar los problemas de los que son víctimas y las alienaciones que



eso les produce, y construir una conciencia de grupo capaz de conseguir una movilización colectiva por una causa solidaria. El trabajo sobre la relación del individuo con el grupo es una dimensión clave de la conducta formalizada por Freire, del hecho mismo de la identidad y de la duplicación de los problemas personales en el seno del colectivo. Aquí, el acento se pone en la estrecha relación entre la capacidad de expresión y de análisis y los procesos de concienciación,. Es interesante observar como los conceptos de *empowerment* y *concienciación*, concebidos en contextos culturales y sociales distintos, sin embargo asocian de manera idéntica el trabajo sobre el individuo y la acción sobre el colectivo. La coherencia y la fuerza del proyecto provienen de la puesta en marcha del programa doble, y del apoyo recíproco que se pueden proporcionar mutuamente la persona y la comunidad. Impresiona ver como, hoy en día, la dimensión del colectivo se ha alargado; mientras que, si revisamos los trabajos que se remontan a 40 años atrás, solo se daba importancia al desarrollo individual. Existe una especie de edad de oro de lo colectivo como nivel de intervención pleno que parece dividirse: entre el sujeto y la sociedad, los colectivos intermediarios del tipo de la comunidad o del trabajo, centrándonos en los de larga duración y bien definidos, están fallando: la ciudad, el barrio, la escuela o la empresa; todos ellos pueden querer el rango de estos colectivos intermediarios que apoyen una acción social o de formación; pero su diversidad y sus cambios permanentes complican la conceptualización de la acción colectiva y suelen distribuir las competencias especializadas sin disponer de un criterio unificado.

Es en este contexto en el que la problemática propia de la historicidad puede abordarse, ya que aquí se observa la acción ejercida por la propia sociedad sobre las realidades sociales y culturales

(Touraine, 1973). El concepto de historicidad está claramente centrado en el colectivo y disponemos de un número considerable de trabajos dentro de los campos de la filosofía y de la historiografía (ver Gallez, 1996, para una síntesis escrita desde la perspectiva de la formación de adultos). La problemática de la historicidad nos convoca a la invención de un futuro, que descansa en la capacidad de una sociedad o de un Estado para definir un proyecto de futuro y llevarlo a cabo. Sin duda, podemos abordar la historicidad partiendo desde la agentividad (*agency*) desde una perspectiva idéntica, integrando las dimensiones del poder de actuar y del potencial de la iniciativa, pero centrándonos más en la parte individual y particular. Jarvis y Wilson, en su diccionario, han ido más allá y han definido *agency* de la siguiente manera: “*En algunos estudios, se refiere a una persona u organización que inicia una acción, en oposición a las estructuras sociales existentes*”. (Jarvis & Wilson, 2002). Observamos que en los dos casos de historicidad y agentividad, tenemos en cuenta que hay una transformación



importante relacionada con una determinación anterior e incluso con una ruptura. (Bergier & Bourdon, 2009), o con una « bifurcación » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010), y todas ellas provienen de la iniciativa del sujeto, es decir, *el agente* que realiza el acto.

Existe una discusión terminológica en este tema. Podemos preguntarnos si es correcto traducir *agency* por *agentividad*, ya que también disponemos de los términos actor y actorialización. Podemos convenir que en el lenguaje ordinario, el término “agente” no nos remite a la capacidad de liberación o de iniciativa de la persona, sino, por el contrario, nos lleva a la observación estricta de la ejecución o de un plan de acción, definidos anteriormente dentro de un ámbito reglamentario de carácter administrativo (agente del Estado, agente de la función pública, etc). Por todo esto, debemos tener en cuenta el hecho de que disponemos, desde el punto de vista científico, de los trabajos producidos en el ámbito de la filosofía analítica, que los estudios realizados por Ricoeur (1977, 1990) han contribuido a dar a conocer, a discutir y a profundizar. Desde la perspectiva abierta por estas investigaciones, se trata de estabilizar un concepto de acción o agente definido por un papel clave, ya que la acción se registra a instancias de todo lo anterior, es decir, a aquello que lo inicia. Ricoeur prefiere utilizar el neologismo “*ascrire*” para este concepto ya que, de entrada, no implica el tema de la responsabilidad moral. Y no es porque ese problema moral se descarte, ya que es necesario en el plan empírico que realice el autor, aislando esta observación de un objetivo axiológico. Dentro de esta orientación, la agentividad define de manera elemental y primordial la capacidad de actuar de la persona, qué campos de acción le preocupan y cuáles son las preguntas que se hace sobre la autonomía o la independencia en relación a los contextos culturales en los que se desenvuelve. Ahora bien, esta dimensión primordial o incluso primitiva es lo que debemos retener ahora. Ésta se opone al sufrimiento y puede definir la base del poder biográfico del sujeto. De cierta manera, hacemos nuestra pregunta formulada desde un punto de vista general: ¿en qué puede contribuir la formación al desarrollo del poder biográfico del sujeto, trabajando en su capacidad de elegir, dentro de un contexto sociohistórico definido?

En nuestra breve arqueología conceptual, podemos retener tres puntos próximos a la agentividad: (i) la pertinencia de la problemática del poder de acción, que es al mismo tiempo un programa empírico para informar, un objetivo de intervención ante el público de formación y un elemento de apreciación crítica de los logros individuales et de los programas educativos y de acción social que les dirigen ; (ii) la concienciación, et más en general todo aquello que en el plano cultural y simbólico le permita al sujeto interpretar su situación individual y social y le ayude a situarse mejor. Es posible que la



formulación en términos de « toma de conciencia », plenamente admisible en el plan del análisis de los procesos a observar, no sea sin embargo demasiado restrictiva. Para nosotros, « tomar conciencia » es un caso particular de procesos interpretativos sin duda más numerosos y que pueden adoptar diferentes formas que se pueden documentar (Baudouin & Pita, 2010) ; (iii) por último, el problema del colectivo, en el cual el objetivo evidentemente es crucial, y, al mismo tiempo, también pasa a un segundo plano, ya que la preponderancia de la preocupación parece guiar al individuo y a su futuro. Resulta sorprendente observar como nuestra arqueología muestra una fuerte presencia, que no podemos explicar solamente como una « moda » trasnochada, la de mayo del 68. Solamente la perspectiva colectiva aporta coherencia y sentido a la acción individual: es la herencia del *empowerment* la que nos sigue motivando en la vida.

2. EL TRABAJO BIOGRÁFICO Y LOS PRODUCTOS DE LA REFLEXIBILIDAD

La base empírica de esta contribución está formada por los relatos redactados por estudiantes (más o menos, de entre 25 y 50 años) durante un seminario de historias de vida, que nos proporcionó una base de investigación biográfica. Este material empírico se analizó desde el punto de vista de la problemática de la agentividad : estas formaciones, en qué participan y en qué no, de manera contrastada, en el refuerzo de la agentividad de estos sujetos ? La gestión metodológica del análisis de estas producciones discursivas se inspira en una hermenéutica de la acción determinada que pudimos conceptualizarla en trabajos anteriores, y que forman parte de los instrumentos del análisis narrativo (Baudouin, 2010).

En el seno de la Universidad de Ginebra, la práctica de las historias de vida lleva ya tres décadas en marcha. La práctica dispone de trabajos y de numerosas descripciones, análisis y comentarios (Baudouin, 2000 ; Dominicé, 1990 ; Josso, 1991). Aquí señalamos que la práctica de referencia consiste en un seminario quincenal de 60 horas, integrado en los cursos de ciencias de la educación, y que invita a los futuros formadores, profesores o actores de la educación y de la formación a identificar aquello que contribuye a su formación durante la vida. Esto se hace a partir de su propia historia de vida oral, que después se redacta, en el ámbito de un grupo reducido, donde cada uno será el destinatario de las historias escritas por los demás participantes. El seminario intenta identificar los procesos de formación de los adultos, de acuerdo a un amplio número de dimensiones experimentales, todas ellas disponibles para ponerse en práctica en la operación narrativa de la propia historia de vida. (Baudouin, 2010). Si analizamos conjuntamente los últimos treinta años, podemos describir la



evolución de las preocupaciones y de los efectos de la formación de adultos en tres periodos que definen tres grandes reflexibilidades sucesivas.

a. La formación como emancipación

El primer periodo es la época de los pioneros y la edad de oro del colectivo, durante los años 70 y 80. La famosa fórmula de Sartre, “¿qué haré yo de lo que han hecho conmigo?” marcó la clave de las actividades formativas y de investigación (Lainé, 1998). Se trataba de identificar las influencias culturales, sociales y afectivas que hubieran podido marcar el desarrollo de la persona desde la perspectiva de la emancipación. La educación recibida se percibía como una alienación, dentro de una lógica que, de forma retrospectiva, parece típica del movimiento posterior al mayo del 68. Intentaban identificar todo aquello supusiera un obstáculo para la evolución del sujeto o que influenciara su orientación, siempre desde la perspectiva de explorar nuevos territorios interiores de autorrealización. Los roles heredados y las identidades prefijadas del hombre y la mujer no se tenían en cuenta y se veían como obstáculos en cuestiones radicales, buscándose siempre las formas alternativas de tener éxito. Es una lógica que reivindica la ruptura y la reflexibilidad pionera propia en el campo biográfico de la formación de adultos.

b. La formación como búsqueda de coherencia

El segundo periodo se inicia a finales de los años 80 y cubre las décadas de los 90 y de los 2000. Pasábamos de un exceso de educación o imposición a un sentimiento de falta, de problemas de orientación y desestabilización, con momentos vitales frágiles debido a periodos causados por reconversiones profesionales brutales y no deseadas, de exigencias formativas muy altas, a pesar de que las vías de desarrollo profesional perdían su claridad de sus itinerarios marcados. Las significaciones del recorrido no son definidas por autoridades o doctrinas, muy discutidas, sino que dependen de cada persona individualmente, tomando como principio la puesta en acción. Se trataba de decidir las coherencias, apoyándose en el trabajo narrativo que permitía poner “negro sobre blanco” un discurso de vida y de retomar los potenciales de realización los cuales, con la inversión en formación, conocían nuevos espacios de autorrealización. De un periodo al otro, pasamos de un esfuerzo de emancipación, partiendo de una estructura rígida y alienante, a una reflexibilidad de la reconstrucción, buscando apoyos de despliegue en el análisis de los relatos de vida.

c. La formación como búsqueda de la agentividad

Podemos preguntarnos si la hipótesis de un tercer periodo que se corresponde con una reflexibilidad nueva, que estaría elaborándose actualmente,



no sería demasiado voluntarista: todavía no disponemos de la distancia que nos permita discernir mejor las preocupaciones propias de los dos periodos precedentes. Además, tampoco pasamos de un periodo al otro de una manera brusca y radical. Sería mucho más acertado analizar las polarizaciones o las preocupaciones básicas según las épocas, más que decantarse por un cambio radical. El primer periodo no ignora en absoluto la investigación de las nuevas coherencias, así como el segundo no pasa por alto las lógicas de la emancipación. Pero entre estas inflexiones se manifiesta el impacto de la evolución dentro del contexto socio-histórico y de sus transformaciones culturales: no podemos poner al mismo nivel el horizonte de futuro de los años 70, marcados por el pleno empleo y la movilidad social ascendente para todo el mundo, con la crisis que lentamente se apoderó de los años 80 e hizo que las historias de vida fueran más frágiles que en años anteriores.

Aquello que parece definir el tercer periodo, todavía en fase de constitución, es que tiende a una reflexibilidad difusa que determina una voluntad de agentividad, un deseo de iniciativa, incluso controlando el destino personal y el profesional.

3. EL TRABAJO BIOGRÁFICO Y LAS FORMAS DE LA REFLEXIBILIDAD

Los textos que se analizan aquí fueron realizados al final de un seminario, después de un proceso que llevo a cada participante a escribir su propio texto y a tomar conciencia de lo que habían escrito los compañeros (para una descripción sistemática del proceso del trabajo, ver Baudouin, 2000). El análisis de los textos producidos permite observar en primer lugar tres tipos de procesos: procesos de externalización y de figuración, procesos de toma de conciencia y de puesta en coherencia, procesos de apertura interpretativa. Se relacionan con la especificidad del trabajo biográfico realizado sobre la producción y la recepción de historias de vida por lo que respecta a la práctica específica de género textual, es decir, unir en un relato los principales episodios de su historia.

a. Una problemática de la externalización y de la figuración

1. Hacer mi historia de vida me ha llevado a que ya no me centre en el presente inmediato o el pasado próximo. He tomado distancia y he reconocido los vínculos. He realizado una lectura más fina y sutil de mi historia. Pero, sobretodo, este proceso me he vuelto a conectar con lo más profundo de mi existencia. [Asma].
2. Por primera vez, he podido analizar mi vida, he visto mi existencia desde fuera, lo que me he permitido observarme mejor. Ese sentimiento me causó un alivio extraordinario [Emilia].



3. Cuando se acabó el curso y pude asimilarlo, me sentí invadida de una formidable energía [Laure].
4. Me parece importante precisar que, al inicio de este seminario, realmente no conseguía implicarme en un proceso de reflexión personal ni a tener una mirada analítica sobre mi vida. No era capaz de identificar mis preocupaciones, de reconocer los pasos necesarios o de encontrar un hilo conductor para mi historia. Tenía la impresión de vivir una vida desordenada, sin una dirección precisa. De manera que he tenido que buscar una problemática precias. El sentimiento de tener miedo a ser demasiado « personal », de entrar demasiado rápido en mi historia, de simplificarme en una sola dimensión y de omitir elementos importantes explican este punto de inicio tan impreciso [Valérie].

Los tres primeros extractos muestran un efecto típico que suelen evocar los participantes, que parecen ver el trabajo de creación de una historia de vida en un texto funcional como una especie de «contenedor» (literalmente, en los textos), que además se comparte con otra gente (y que se recibe con los efectos de reconocimiento correspondientes): el efecto de alivio, aunque sea momentáneo (no sabemos nada de su duración ni de su caducidad), debe subrayarse, ya que sorprende por la fuerza, tal como dice Laure explícitamente por la energía recuperada, con la que se disponen para la acción. El testimonio de Valérie nos permite notar que el trabajo de reconstrucción biográfica no siempre es rápido y es el fruto de un trabajo progresivo. También hacemos notar, tanto por Asma como por Emilia, que hay un efecto de distancia y de «traslado» del presente. Al mismo tiempo, tenemos que observar que el relato está dirigido, de una forma *dedicada*, a un ámbito particular, a personas reunidas dentro de un colectivo. El efecto de energía que nota Laure está muy relacionado con esta realidad de un relato compartido con otros, objeto de análisis y de reflexión, y que ella desarrolla claramente en su relato.

Estos cuatro extractos son típicos de un efecto de figuración y externalización propio de la práctica de los relatos de vida, es decir, al hecho de incluir en un texto de entre 15 y 30 páginas los principales episodios de la historia de vida (el ámbito ético de la actividad se describe sistemáticamente en Baudouin, 2010): *efecto de figuración*, ya que narrar la historia es restituir los contextos de vida, dibujar los personajes, formalizar los hechos y narrar peripecias diversas. El trabajo de elaboración narrativa es un trabajo de figuración sensible. *Efecto de externalización*, unido al hecho de contar oralmente, para después reformular y poner por escrito un conjunto de recuerdos, que encuentran sucesiones y articulaciones precisamente en el trabajo de redacción (ver el testimonio 4).



La externalización es un factor de distancia y de reflexión : cualquier cosa que se escriba se puede acabar discutiendo, desde la propia perspectiva de la formación : volver sobre decisiones anteriores, toma de conciencia de los sucesos inesperados, evocación de los momentos de crisis o de sufrimiento en ciertos casos, y reflexiones diversas.

b. Una problemática de la contradicción y de la búsqueda de coherencia

5. Me doy cuenta de que si bien la escuela me puso en contacto con la escritura y con los conocimientos más abstractos, en casa el tema cambiaba totalmente. Se trataba de un dominio de lo oral a la vez que se producía una transmisión de saberes más concretos, prácticos, de acción. Aunque hoy en día conciba estos dos métodos como complementarios, antiguamente los veía como opuestos o incompatibles. El análisis de Asma me ha abierto los ojos sobre lo que ella denomina identidad multicultural. En efecto, la diversidad cultural es riqueza, pero también es una fuente de tensiones. Claramente ese fue mi caso, puesto que en muchas de mis elecciones tuve que oponerme a mis padres para hacer valer mis ideas. Me he vuelto a sentir cómoda con mi historia, de hecho he vuelto a hacerla mía. Esta primera pregunta no fue una fuente de preocupaciones [Cléo].

Siempre es delicado en un caso particular, como la historia de Cléo, admitir una problemática más general, ya que es precisamente el análisis de los casos particulares lo que da la fuerza al trabajo que llevamos a cabo en el ámbito de la búsqueda biográfica. Pero, al mismo tiempo, conviene adoptar las leyes del género de la comunicación y darse cuenta, aunque fuera en un caso, de aquello que nutre la agentividad potencial de los sujetos. Nos centramos en este ejemplo no porque sea emblemático, sino sobretodo por razones didácticas, en la medida que nos permite aprender de la problemática aparecida.

Cléo nació en Ginebra a mediados de los años 80 de padres españoles y portugueses, y no tenía más de 25 años en el momento en el que escribió su historia de vida. Realizó sus estudios primarios y secundarios en Ginebra. Todos los años, pasa todo el verano en la granja de sus abuelos en una región remota de España, compartiendo las actividades tradicionales de una granja con sus primos. Por ello, se encuentra a medio camino entre dos herencias culturales, una herencia de tipo auténticamente comunitario, vinculada a su socialización primaria, donde se valoran los trabajos manuales, la solidaridad mutua y la implicación con el colectivo ; una herencia de tipo organizativo, unida a su



socialización secundaria en Ginebra, donde las reglas la llevan a personalizar los vínculos. Por un lado, saberes concretos para las labores de la granja y, por el otro lado, saberes abstractos para realizar trabajos escolares en casa o en la escuela. El relato y el análisis del relato son simultáneamente el punto de una toma de conciencia, típica de los procesos de concienciación evocados al inicio de esta contribución : Cléo tiene una doble identidad, fuente de conflictos con sus padres en particular, pero asimismo una fuente de tensiones internas. Lo interesante es que el análisis propuesto permite la investigación de un principio de coherencia, en el cual Cléo puede apreciar las repercusiones en su vida universitaria, ya que las prácticas en empresa que debe realizar posteriormente se relaciona directamente con actividades concretas y culturales que ella ya conoce por la granja de España o por los numerosos trabajos que ha llevado a cabo durante su vida adolescente y de joven adulta. En la estancia de prácticas descubrió la inversión realizada en sus cursos universitarios : el esfuerzo de identificación de su doble pertenencia cultural resulto ser un apoyo para forjarse una identidad como formadora de adultos en el ámbito universitario. Al final de su informe, Cléo anotó que el seminario « me ha dado un nuevo impulso, me ha permitido apaciguar ciertas preocupaciones ».

Aquí conviene subrayar que el trabajo de toma de conciencia solamente puede ser efectivo si lo realiza la misma persona, teniendo en cuenta las reflexiones hechas por otros en el ámbito del seminario. Como Cléo realiza en persona ese trabajo de análisis, con los nuevos recursos de sus estudios en ciencias de la educación y de su propia implicación, este proceso funciona como una toma de conciencia. En primer lugar, ella misma reconoce que es el producto de dos contextos sociales muy diferentes, en sus normas y en su funcionamiento. En segundo lugar, se localiza su identidad irreductible e insustituible, la cual en cierta forma desdobla a Cléo. En tercer lugar, queda claro que no es posible que se produzca una fusión entre estos dos espacios, pero sobretodo de las cohabitaciones dinámicas. El mundo intermitente de la granja española (Cléo pasa allí las vacaciones de verano) indica una tendencia hacia las actividades colectivas y concretas, el gusto por la interacción y por la independencia. El mundo de Ginebra es el ámbito permanente de la socialización urbana, donde puede reconocerse en su generación y en las nuevas libertades que ello le permite, e invertir los cursos de formación y los saberes allí existente. La elección de un currículum universitario alterno, donde las dimensiones de los contextos profesionales de trabajo están muy presentes, permite articular las dos herencias en las que Cléo se reconoce y que conforman su propio carácter. En este punto, la toma de conciencia es un operador de coherencia que permite apaciguar las contradicciones iniciales y de base.



c. Hacia la agentividad

6. El relato de Aurélien me ha permitido identificar mejor los objetivos de una formación laboral. Son unos objetivos que no había previsto antes de lanzarme a esta aventura. El gran abismo entre realidades muy diversas; el coste en términos de estrés y de dificultades varias ; y, con más mala intención, la transformación provocada por la formación cuando no hay adaptación al entorno laboral. Aurélien ha sabido adaptarse a su actividad profesional gracias a su propia evolución. Por mi parte, yo sufrí una mala experiencia en una empresa que no me ofrecía ninguna perspectiva para mis nuevas competencias. Por el contrario, la experiencia de Aurélien me ha revelado las causas del lento proceso de desmotivación que yo atravesé. Ella también me ha enseñado la necesidad de redefinir mi papel para adaptarlo a la madurez que se adquiere durante la vida [Asma].
7. La dimensión que más me ha impresionado, totalmente opuesta a mi trayectoria personal, es la importancia del trabajo en aquello que respecta a las organizaciones profesionales donde adquirir competencias en términos laborales. Habiendo tenido el privilegio de disfrutar de una formación universitaria, me asombra ver hasta qué punto el contexto puede ayudar a progresar a los individuos y a desarrollar un aprendizaje a menudo informal, y aún más, a hacer evolucionar el aprendizaje y la formación. En lo que se refiere concretamente a la actividad profesional, el propio ejercicio de una profesión y la sucesión de actividades profesionales provocan la aparición de un nuevo interés que conduce a los adultos a interesarse por la formación desde un ángulo totalmente diferente. (...) [Ana].

Las citas de Asma y de Ana hablan de la inversión en la vida profesional. Ellas nos muestran muy claramente la problemática de la agentividad, que parece definir la mayor preocupación de los participantes del tercer periodo actual, en el cual hacemos las hipótesis. Asma relaciona su propia experiencia de desmotivación laboral con la misma base que el relato de Aurélien, que ha tenido que planificar los estrechos vínculos entre su propio desarrollo profesional y su inversión en formación durante un largo periodo, que le ha llevado finalmente a obtener un título universitario.

Todo el proceso, desde el trabajo de producción del relato (posición de narrador), pero también el hecho de compartir los relatos de los otros participantes (posición de oyente), contribuye a desarrollar nuevas interpretaciones sobre el propio relato de vida, y a abrir de esta manera visiones alternativas de



agentividad, como por ejemplo en el caso de Ana, o a legitimar a posteriori las antiguas tesis de la agentividad, como en el caso de Asma. La problemática que aparece define precisamente el vínculo entre inversión en formación y desarrollo de poder de acción de los sujetos, que es perfectamente comprensible en estas situaciones.

CONCLUSIÓN

En el trabajo propio de la investigación biográfica, se trata de buscar información práctica en la historia de vida. Es decir, el sujeto debe redactar un documento donde se documente su propio relato de vida. Y eso puede constituir una forma de apoyo, ser un instrumento para crear un proyecto de acción, identificar ciertas formas de coherencia o clarificar los recursos potenciales o posibles.

Este trabajo se basa en apoyarse en el material empírico producido en el marco del seminario de investigación, y en los resúmenes redactados al final del año. El trabajo descrito en esta contribución se puede considerar como una primera propuesta de los contenidos y las formas que crea la reflexibilidad suscitadas por la agentividad. Tras analizar los contenidos producidos, hemos considerado tres reflexibilidades sucesivas: una reflexibilidad de emancipación, una reflexibilidad de búsqueda de la coherencia y, para terminar, una reflexibilidad sobre el poder de actuación del sujeto. Por lo que hace al análisis de los trabajos, hemos identificado tres tipos de posibilidad: procesos de figuración y de externalización, procesos de toma de conciencia y de búsqueda de la coherencia y, por último, el desarrollo de marcos interpretativos. Estas formas de reflexibilidad están vinculadas a las gestiones de análisis puestas en marcha en el marco de los seminarios o han sido provocadas por los documentos de otras personas. De una manera más amplia, estas formas de reflexibilidad deben asociarse al marco colectivo dentro del cual se lleva a cabo el trabajo de producción y análisis de las historias de vida.

Por coherencia con las observaciones efectuadas anteriormente, diremos que éstas indican que el desarrollo del *empowerment* individual procede de un trabajo colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- BARREYRE, J.-Y. & BOUQUET, B. (1995). *Nouveau dictionnaire critique de l'action sociale*. Paris : Bayard.
- BAUDOUIN, J.-M. (2000). La dimension du groupe, seconde et primordiale: histoire de vie et recherche-formation. In : *Le groupe en formation des adultes*. C. Solar (Ed.), Bruxelles : De Boeck Université.



- BAUDOIN, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- BAUDOIN, J.-M. & PITA, J.-C. (2010). *Récit de vie et pluralité interprétative en sciences de l'éducation. Le cas des histoires de vie*. In A. Petitat. (Ed.), *La pluralité interprétative : aspects théoriques et empiriques*. Paris : L'Harmattan.
- BERGIER, B & BOURDON, S. (2009). (Ed.). *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*. Paris : L'Harmattan.
- BESSIN, M., BIDART, M. & GROSSETTI, M. (2010). (Ed.). *Bifurcations, Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- DONZELOT, J. (1984). *L'invention du social*. Paris : Grasset.
- EHRENBERG, A. (2010). *La société du malaise*. Paris : Odile Jacob.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Editions Maspéro.
- GALLEZ, D. (1996). Conditions de possibilités et limites de l'historicité. *Pratiques de formation*, Université de Paris VIII, 23-34.
- JARVIS, P. & WILSON, A. (2002). *International dictionary of adult and continuing education*. Londres : Routledge.
- JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'homme.
- LAINÉ, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- SAUTEBIN-POUSSE, M.-T. (2007). *Déployer les compétences et pouvoir agir*. Lausanne: Editions Réalités Sociales et Effe.
- RICŒUR, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : Editions du CNRS.
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- TOURAINÉ, A. (1973). *Production de la société*. Paris : Seuil.



‘COMPETENCIAS’ PARA UNA FORMACIÓN CRÍTICA: LA PERSPECTIVA DE UN PEDAGOGO

PETER MAYO

UNIVERSITY OF MALTA

1. INTRODUCCIÓN

El término “competencia” es omnipresente. Es la palabra que se usa tradicionalmente para remarcar toda la filosofía que define a un buen profesor, a un buen trabajador social, a un buen dentista y etcétera, siempre en el campo de la taxonomía de las “competencias”. En aquello que se refiere al aprendizaje, y sospecho que esto puede aplicarse a muchas otras formas de acción humana, su discurso da más valor a un tipo de aprendizaje basado en las competencias más comercial y enfocado al mercado (Gadotti, 2008, p. 43). El enfoque, en estas circunstancias, suele ser positivista y técnico-racional, basado en la ‘performatividad’ (según Lyotard, que puede medirse en términos de resultados directos y cuantificables) (1989) y que refleja una perspectiva que prioriza el espíritu emprendedor, la competitividad y la movilidad de capital y trabajo en un mundo caracterizado por la intensificación de la globalización. Sobre este tema se ha escrito mucho y yo he contribuido personalmente al debate (ver English y Mayo, 2012; Mayo, 2012). La literatura es tan amplia y tiene tanta disponibilidad que no es necesario que, en una intervención tan corta, repitamos todas sus características.

1.1. Buscando un término mejor

Aunque “competencia” no es mi palabra preferida para indicar cualidades que propondría en un discurso alternativo sobre educación y aprendizaje, me veo en la necesidad de admitir la necesidad táctica de usar y subvertir el discurso dominante con tal de conectar con las corrientes actuales de pensamiento y articulación, y así poder superarlas. De este modo se ampliarían los marcos conceptuales de trabajo. Aprovecho la oportunidad que me ofrece el título de este congreso para llevar a cabo esta tarea, basándome en las ideas que ya he publicado anteriormente. (Mayo, 2008; 2009; 2012; English y Mayo, 2012).

En primer lugar, si queremos llevar a cabo esta tarea, necesitamos un modelo más holístico de competencias. Este modelo holístico existe en países como Alemania y Austria (Sultana, 2008; Winterton, J., et.al, 2005) seguramente vinculado con el concepto de *Bildung*, “amplio” o “humanístico” y difícil de expresar en la traducción al español. Sin embargo, también conlleva unas connotaciones elitistas que deberían tenerse en cuenta (la conferencia y sus procesos no me ofrecen ni el tiempo ni el espacio necesarios para profundizar



en este tema). Sin embargo, si adoptamos este modelo alternativo basado en un humanismo ampliado y con toques holísticos, esto nos permitiría crear un repertorio de competencias que son lo bastante abiertas y flexibles para que las personas se desarrollasen como sujetos a la vez que ejercen un control activo sobre sus propias vidas. (Batini, 2008, p. 37).

Esto me hace pensar en una noción ampliada de “competencias” que, citando las palabras del pedagogo crítico italiano, Lorenzo Milani, convierta a las personas en ‘cittadini sovrani’ (ciudadanos soberanos). Estas competencias han sido creadas para preparar a las personas tanto individual como colectivamente, tal como aconseja Paulo Freire. De este modo, las personas dispondrían de un rango de competencias que les permitirían contribuir al desarrollo de un entorno genuinamente democrático. Estas ideas contrastan con gran parte del discurso contemporáneo y reduccionista sobre competencias y educación.

1.2. El discurso de la UE y la alfabetización crítica

El discurso de la UE sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, plasmado en un Memorándum de más de 11 años de antigüedad y que no ha sido ni revisado ni actualizado, pone el acento en las nuevas competencias básicas, o la nueva alfabetización. Pero estas se relacionan básicamente con el trabajo y las TIC. Teniendo en cuenta las críticas aparecidas en este discurso, uno se pregunta si un Memorándum revisado de este tema habría introducido el concepto de alfabetización crítica de Freire, que es el núcleo de lo que se conoce como “alfabetización crítica”. (Giroux, 2011; McLaren, 1997; McLaren & Kincheloe, 2007, Darder et al, 2008)⁶². La alfabetización crítica implica el desarrollo de la “competencia” de ser capaz de tener una visión crítica del mundo, de no quedarse sólo en las palabras y llegar al concepto. Aquí nos referimos al tipo de análisis en el cual los estudiantes de Lorenzo Milani (Scuola di Barbiana, 1996) realizaron en Barbiana, cuando leyeron periódicos y debatieron sobre artículos en los cuales llegaban a conclusiones colectivas de los textos. Según mi opinión, un análisis crítico del mundo que nos rodea es la principal competencia que se debe desarrollar en un proceso educativo genuinamente democrático. Ahora también podríamos hablar de “democracia ampliada” (Gandin and Apple, 2002) definida por la participación directa y por la concepción de las personas como actores sociales básicos, y no sólo productores-consumidores. Un ejemplo de escuela de ciudadanía sería la de Porto Alegre, que ayuda a las personas a desarrollar las competencias necesarias para participar directamente en los debates sobre el presupuesto local. Más adelante, este proyecto se adoptó en otros lugares (Lucio-Villegas Ramos, 2004; Lucio-Villegas, *et al*, 2009).

⁶² Ver la web ; Paulo & Nita Freire International Project for Critical Pedagogy. <http://www.freireproject.org>



Es un proceso democrático en el cual los miembros de la comunidad deciden directamente cómo gastar una parte del presupuesto público (ver Sergio Baierle en Borg y Mayo, 2007), aunque sería interesante analizar como este enfoque coincide o difiere de la teoría actual referida a la adquisición de la alfabetización crítica. (ver English y Mayo, 2012) . Todo esto se basa en hacer que la gente sea responsable de sus gastos financieros, con la implicación de que, si hay pobreza, se les pueden exigir responsabilidades: no se les enseñaron competencias financieras para elaborar un buen presupuesto. Además, este discurso podría provocar que el Estado no tuviera que render cuentas sobre este tema. Sin embargo, es necesario ser muy cautos en esta cuestión, ya que muchas ciudades intentan adoptar un presupuesto participativo. Tal como apuntan las ideas de Freire y Milani, la palabra clave en este contexto es “reinventar”. No se pueden transplantar ideas y proyectos, dado que, en cada lugar, hay unos contextos muy específicos. Milani era categórico en que la Escuela de Barbiana empezaba en Barbiana y debía acabar en Barbiana. El propio Freire afirma que los experimentos no deben transplantarse, sino reinventarse.

Dimensión colectiva

Desde mi punto de vista, lo más atrevido sería subvertir el discurso dominante e individualista de las “competencias” ampliándolo para incorporar aspectos de aprendizaje dentro de los movimientos sociales. Esta noción de competencias sin duda tendría una dimensión colectiva. Hay muchos movimientos para el progreso social, incluyendo aquí a los movimientos subalternos en África del sur, Latinoamérica e India, además del movimiento de los campesinos sin tierra eb Brasil (el MST), el movimiento Chipko en India y el movimiento Zapatista en Chiapas, México (ver Kapoor, 2009). Pues todos estos movimientos intentan conseguir que sus miembros adquieran varias “competencias”. Estas “competencias” para la ciudadanía active incluyen la capacidad de movilizar a las personas en los temas públicos, desarrollar aptitudes organizativas y ejercer derechos que, de otro modo, sería desconocidos para las personas implicadas. También requieren de la capacidad para concebir procesos de aprendizaje social como, por ejemplo, métodos de protesta no violentos, de enseñanza o estrategias de “ocupación. El movimiento “Occupy Wall Street” (Ocupa Wall Street) es instructivo porque lleva a cabo sesiones de aprendizaje alternativas y originales, por ejemplo creando bibliotecas móviles o distribuyendo comida, y siguen generando nuevas competencias en los enfoques variados que adopta y que continuará adoptando. También se realiza un gran trabajo en Europa y en otros lugares por lo que respecta a la adquisición de competencias para el desarrollo de una “economía de solidaridad social”. (SSE,



en inglés), todo ello basado en el conceptp de la “creación social” (De Vita, 2009). La SSE implica el esfuerzo de devolver el dinero al lugar dónde debería estar, lo que la convierte es un instrumento que prioriza los intercambios ante la especulación financiera. Por ese motivo, es relevante por lo que respecta a la precariedad actual de la financiación. La especulación tiende a beneficiar al 1% de las personas sobre el 99% restante, y la SSE es pionera en la creación de nuevas formas de intercambios.⁶³

1.3. Uso alternativo de competencias convencionales

La clase de “competencias” para una vida responsable y crítica que promocionan estos movimientos sociales incluyen aquellas que son importantes en el discurso dominante como, por ejemplo, el uso de Internet y ordenadores. Hay cierto tipo de conocimiento que debe dominarse, siempre con la diferencia del uso que hace cada individuo. Desarrollar un modelo alternativo no implica erradicar por completo el modelo anterior. Sin embargo, en este caso, las competencias, las cuales se imparten a través de un enfoque holístico e integrado, tienen un objetivo social y se consideran herramientas para actualizar las estrategias y los modos de comunicación. La llamada “guerra de Internet”, iniciada por los Zapatistas, sería un ejemplo. Es una política de persuasión y movilización, relacionada con el Tratado de Libre Comercio, la reforma del uso de la tierra, la vida de los indígenas y el derecho de las comunidades locales a tener una autonomía y una representación apropiada en las estructuras democráticas nacionales,⁶⁴ y todo esto se llevó a cabo mediante el uso de las redes de la información y con la argumentación en Internet.

1.4. Ciudadanía crítica

Sin embargo, para que exista una educación genuina con unos ciudadanos activos y participativos, es necesario añadir otra competencia importante, la cual podemos llamar “ciudadanía crítica”. Esta competencia deriva del enfoque educativo desarrollado por Lorenzo Milani and Paulo Freire: la capacidad para leer críticamente todo aquello que transmiten los medios de comunicación, incluso aquellas tecnologías de información y comunicación que se aceptan en el discurso general de una manera totalmente acrítica. Estoy convencido de que si Louis Althusser publicara hoy en día, consideraría que los medios de comunicación son una fuente importante de “pedagogía pública”, (Giroux, 2001), el principal Aparato Ideológico del Estado, tal como él hablaba de todos los aparatos del estado, (Althusser, 1971, p. 145), los cuales tienen unos objetivos ideológicos y,

⁶³ Estoy en deuda con Alessio Surian por este punto. Ver http://www.lux09.lu/fileadmin/lux09/Newsletter/Lux09-91jours/Charter_of_RIPESS__En_.pdf Accessed 17th April 2009.

⁶⁴ Estoy en deuda con Michael Briguglio, University of Malta, por la formulación de este punto.



a la vez, represivos. La competencia para la ciudadanía crítica que debe adquirirse en este contexto es la “alfabetización crítica ante los medios de comunicación”:

En nuestra concepción, la “alfabetización crítica ante los medios de comunicación” se vincula al proyecto de la democracia radicalmente se encarga de desarrollar capacidades para conseguir la democratización y la participación ciudadana. Dispone de un enfoque global que enseña las capacidades críticas y cómo usar los medios de comunicación como instrumentos de información social y cambio. Las tecnologías de la comunicación cada vez son más accesibles para los jóvenes y para el ciudadano de a pie, y pueden utilizarse para promover la educación, la expresión democrática y la justicia social. (Kellner and Share, 2009, p. 289).

Si pudiera añadir algo a la famosa frase de Paulo Freire en aquellas conversaciones con Donaldo Macedo, diría que esto implica no sólo analizar el mundo, sino también la “construcción” del mundo a través de los medios de comunicación.

2. COMPETENCIAS PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LOS PROFESORES

1. ¿Qué “competencias”, mientras no encontremos otra palabra mejor, o simplemente para ampliar la opinión general, son necesarias para que los profesores actúen como pedagogos críticos? En una conferencia reciente con los sindicatos educativos turcos en Ankara (Eğitim Sen), yo destacué un número de competencias que reflejan cierta actitud respecto a la enseñanza, la acción social y el desarrollo del conocimiento. En primer lugar, los profesores deben reconocer que la educación es política. Por tanto tienen que desarrollar una sensibilidad hacia las políticas del conocimiento. También deben enfrentarse a una pregunta inquietante: ¿de qué lado estoy cuando enseño/actúo? El educador debe tomar partido – “mejor un fascista que un indeciso”, según la famosa frase de Don Milani. La actitud crítica es obligatoria para centrar las cuestiones sobre decisiones pedagógicas, elecciones curriculares, opciones políticas y situaciones históricas y actuales. ¿Quién se beneficia? ¿Quién sufre? ¿Quién está incluido y quién excluido? ¿Qué cultura se valora más a costa de otras? Además, la humildad es una característica importante, aunque no sea fácil de adoptar. Ahora me refiero a la humildad de los maestros que, con una disposición democrática y dialogada hacia los estudiantes, se sienten inclinados a “reaprender” aquello que ya daban por sabido.



2.1. Algunas “competencias”

En este contexto, las competencias incluidas serían

- Promover y animar la dimensión colectiva del aprendizaje.
- “Tutoría entre iguales”, en la cual los estudiantes actúan como profesores y los profesores como estudiantes, compartiendo aquello que aprenden con otros, tal como hicieron los estudiantes de Barbiana bajo la dirección de Lorenzo Milani.
- Desarrollar una disposición al diálogo, en el sentido de la comunicación interpersonal promovida por Martin Buber y Paulo Freire. A este respecto, se desarrolla la competencia y la actitud de evitar una transmisión jerárquica y unidireccional entre el profesor y el alumno, lo que suele ser sintomático de un proceso de comunicación más amplio conocido como educación domesticada (educación bancaria). Los roles del educador y del alumno son casi intercambiables, ya que todos aprenden de todos. Sin embargo, no podemos decir que el profesor y el alumno están al mismo nivel. Este enfoque no implica una pedagogía directiva.
- Implicarse de forma significativa, no romántica o sentimentalmente, con las diferencias sociales en términos de clase, raza, género, capacidad, edad, sin ignorar los objetivos globales, estructurando las fuerzas (relacionadas con el capitalismo) que dan forma a las diversas discriminaciones (ej, sexismo, racismo, homofobia) las cuales, por desgracia, caracterizan nuestra época.
- Darles a los estudiantes la capacidad de analizar la historia y otras problemáticas sociales en contra de sus principios. (Simon, 1992).
- La capacidad de ayudarse a uno mismo y de permitir a los estudiantes que expandan su mente a través de la lectura, para así tener una visión que vaya más allá de las ideas preconcebidas del primer mundo.
- Desarrollar la “capacidad” de analizar los textos desde una perspectiva nueva, incluyendo aquí los textos literarios, y así adoptar la tesis de Edward Said sobre la literatura y la música.
- Desarrollar la competencia de implicarse con diferentes formas y aspectos culturales, incluyendo la cultura popular, siempre dejando de lado la idealización.
- Desarrollar la capacidad de implicarse de forma crítica con contenidos prescritos, indicando los detalles subjetivos existentes, qué se elige y qué se rechaza, cómo se muestran las comunidades, es decir, la alfabetización crítica.
- Implicarse en la Praxis (la competencia clave): animar a los estudiantes para que vuelvan a experimentar lo ordinaria de manera extraordinaria.



- Desarrollar la “pedagogía del problema”. El conocimiento se “problematiza”. Las cosas se cuestionan en vez de buscar un enfoque para solucionar los asuntos. Debemos promover el concepto de que no hay que responder directamente a todas las preguntas; incluso puede que no haya respuesta. De esta manera se ponen en cuestión los dogmas que se daban por válidos.
- Desarrollar la capacidad de tener una cierta autoridad (cosa que el alumno le concede al educador ya que es una competencia antigua en el campo del aprendizaje que necesitan los pedagogos) y que nunca debería degenerar en el autoritarismo, lo que destruiría cualquier intento de diálogo genuino.

CONCLUSIÓN

Este conjunto de competencias no es exhaustivo, ya que el mundo de la pedagogía crítica y la implicación social no conoce límites. También está vinculado a una situación en la que el educador acepta el desafío de apartarse de su “zona de confort”, para ver a los estudiantes como “sujetos” y no como “objetos”. La lucha como pedagogo crítica consiste en moverse entre dos extremos de un continuum, la crítica y la prescripción. Esta habilidades o “competencias” permitirán que el educador se desplace desde el extremo “crítico” hasta el extremo más convencional de la prescripción, siempre usando ciertas estrategias (obligaciones currículos preestablecidos, programas de estudios, grupo de textos, presiones paternas, etc). Desde mi punto de vista, ser una persona crítica implica aceptar la tensión que aparece en las discusiones.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L (1971), *Lenin, Philosophy and other Essays*, (B. Brewster - translator) New York and London: Monthly Review Press.
- BATINI, F. (2008). Competenze e diritto all' apprendimento. In F. Batini F & A.Surian (eds.), *Competenze e diritto all'Apprendimento*. Massa: Transeuropa.
- BAUMAN, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- BORG, C. and MAYO, P. (2006). *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*. Boulder Colorado: Paradigm.
- BORG, C and MAYO, P (2007), *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews*, New York and London: Peter Lang.
- BORG, C & MAYO, P (2006), *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical pedagogy*, Boulder Colorado: Paradigm.



- BRINE, J. (1999). *Undereducating Women: Globalizing Inequality*. Milton Keynes: Open University Press.
- CEC. (2000). *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
- CENTRE for Higher Education Policy Studies (CHEPS). (2007). *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*. Enschede: CHEPS, University of Twente.
- DARDER, A, Boltadano, M.P. & Torres, R.D (Eds.) (2008) *The Critical Pedagogy Reader: Second Edition*, London & New York: Routledge
- ENGLISH, L e Mayo, P (2012), *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*, Rotterdam e Taipei: Sense
- GADOTTI, M. (2008). Educación de los Adultos y Desarrollo de las Competencias: Una Visión basada en el Pensamiento Crítico. In F. Batini & A. Surian (Eds.). *Competencias e derecho al Aprendizaje*. Massa: Transeuropa.
- GANDIN, L. A and Apple, M. W. (2002). Thin versus Thick Democracy in Education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education* 12 (2), pp. 99-115.
- GELPI, E. (2002). *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Milan: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- GENTILI, P. (2005). *La Falsificazione del Consenso. Simulacro e Imposizione nella Riforma Educativa del Neoliberalismo* Pisa: Edizioni ETS.
- GIROUX, H. A. (2001). *Public Spaces/Private Lives. Beyond the Culture of Cynicism*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- GIROUX, H (2011) *On Critical pedagogy*, N. York & London: Continuum
- HARRIS, S (2007). *The Governance of Education: How Neoliberalism is Transforming Policy and Practice*. London: Continuum Publishing Group.
- KELLNER, D and Share, J (2009), Critical Media Literacy and Radical Democracy. In M.W. Apple, W. Au and L.A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*, New York and London: Routledge.
- LANDRI, P (2009), La Governance del Lifelong Learning in Europa. *Lifelong Lifewide Learning*, No. 13, pp. 37- 44.
- LUCIO-VILLEGAS Ramos, E (2004), Tejiendo la Ciudadanía Desde la Educación. In E. Lucio-Villegas Ramos & P. Aparicio Guadas (eds.), *Educación, democracia y participación*, Xativa: Crec.
- LUCIO-VILLEGAS, E, García Florindo, A., García Goncet, D., Romeo Ortiz, E., Castaño Moreno, A., Fragoso, A and Cowe, L. (2009), Educando la Ciudadanía con el Telón de Fondo de los Presupuestos Participativos. In Lucio-Villegas Ramos, E (ed.), *La Ciudadanía como Creación política y educativa. Educando para una ciudadanía Mundial*, Xativa (València): CREC



- LYOTARD, J-F. (1989). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MAYO, P (2008) Competenze e diritto all'apprendimento. Una Concezione Alternativa e Critica. In F. Batini & A. Surian (Eds.). *Competenze e diritto all'Apprendimento*. Massa: Transeuropa.
- MAYO, P (2009) Competences and the Right to Learning. *LLinE (Lifelong Learning in Europe)*, XIV (2), pp. 78-82.
- MAYO, P (2012), *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*, new York and London: Continuum.
- McLAREN, P (1997) *Life in Schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, N York & London: Longman
- McLAREN, P & Kincheloe, J.L (2007) *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, N. York & Frankfurt; Peter Lang.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: Organisation for Economic Development and Cooperation.
- OECD. (2007). Lifelong Learning and Human Capital (sic) *Policy Brief*. Paris: Organisation for Economic Development and Cooperation.
- SCHUGURENSKY, D. (2002), Transformative Learning and Transformative Politics. The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action. In E. O'Sullivan., A. Morrell and M.A. O'Connor (eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*, New York and Basingstoke: Palgrave.
- SCUOLA di Barbiana, (1996), *Lettera A Una Professoressa*, Florence: Libreria Editrice Fiorentina.
- SULTANA, R. G. (2009). Competences and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Educational Vocational Guidance*, 9, pp. 15-30.
- SURIAN, A. (2006). Gli orientamenti degli Organismi internazionali sulla valutazione dell'istruzione superiore. In R. Semeraro (Ed.), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Milan: Franco Angeli.
- THOMPSON, J.L (ed.) (1980), *Adult Education for a Change*, Hutchinson: Kent.
- WAIN, K. (2004a). Lifelong learning: some critical reflections. In D. Caruana & P. Mayo (Eds.), *Perspectives on Lifelong Learning in the Mediterranean*. Bonn: IIZ-DVV.
- WAIN, K. (2004b). *The Learning Society in a Postmodern World. The Education Crisis*. New York and London: Peter Lang.
- WILLIAMSON, B. (1998). *Lifeworlds and Learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*. Leicester: NIACE.



WINTERTON, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype* (Panorama Series, No. 1397). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.



LA INVESTIGACION BIOGRÁFICA Y NARRATIVA. EL SUJETO EN EL CENTRO

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La investigación educativa va sufriendo los mismos vaivenes que caracterizan los cambios en el conocimiento y en los marcos culturales. Si la modernidad colocó en el centro la razón, como entidad objetiva universal, la revolución cultural que supuso la posmodernidad, y en especial los cambios derivados de las revueltas de finales de los 60, rompieron esta tendencia para colocar al sujeto en el eje del pensamiento. Si bien los vaivenes socioculturales (y económico - políticos) han ido dando prioridad a una u otra orientación en momentos determinados, lo cierto es que la perspectiva narrativa y biográfica, como buque insignia de esta perspectiva, se ha asentado como una posición epistemológica y metodológica consolidada (Hernández, Sancho y Rivas, 2011).

Bien es verdad que los avances neoliberales y el empuje de los “neocon”, también en el ámbito cultural, presentan una dura confrontación que a menudo dificulta su desarrollo en paridad, ya que las veleidades técnico-racionalistas se ofrecen como la marca de la eficiencia y la calidad, las cuales se están convirtiendo en criterio hegemónico en el campo científico educativo. Por esta razón, aunque la perspectiva biográfico – narrativa esté consolidada en lo epistemológico, en el campo de la política de investigación está envuelta en una constante “lucha de posición” por conseguir mantener su espacio propio.

En esta presentación pretendo establecer algunas dimensiones básicas para entender qué significa y cómo actúa este modo de investigar y de conocer, desde los supuestos propios que le caracterizan. Igualmente plantearé cual es la propuesta metodológica que representa. Por tanto, avanzaré desde un punto de vista epistemológico y ontológico al metodológico.

¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

Cuando hablamos de investigación biográfico – narrativo hablamos de un tipo de investigación de tipo cualitativo que se interesa principalmente de las “voces” propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias. Se encuadra, por tanto, en el gran paraguas de lo “cuali”, si bien no niega cualquier otra perspectiva que tenga al sujeto como foco principal (Cochram-Smith & Lyttle, 2002). Desde esta perspectiva entendemos que la realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella. Para comprenderla



se hace necesario, por tanto, proceder a su interpretación mediante las herramientas conceptuales que utilizamos como referentes; los cuales también son fruto de nuestra propia biografía personal.

Esto representa una visión diferente al racionalismo mencionado anteriormente, según el cual solo existe una realidad objetiva, más allá de los sujetos mismos, a la que accedemos mediante la investigación y el descubrimiento. Desde la posición biográfico – narrativa no existe tal realidad objetiva a descubrir. Antes bien, se trata de narraciones que hacemos colectivamente que representan los modos como la comprendemos y accedemos a ella. Así, las diferentes disciplinas o, incluso, los diferentes paradigmas de cada disciplina, no dejan de ser sino diferentes modos de narrar la realidad.

Visto de esta forma podemos establecer algunos ejes conceptuales que nos sirven de marco para comprender de que hablamos cuando hablamos de investigación biográfico – narrativa:

- En primer lugar, se recupera el valor de la *subjetividad* al entender la realidad como una narración.
- La realidad es vista como una *construcción colectiva*, lo cual supone dar valor al contexto en el que se produce el relato.
- La realidad es un *proceso sociohistórico*, por lo tanto se da valor a lo contingente.

Atendiendo a estos ejes, la investigación biográfica y narrativa representa un modo de superar la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional en la investigación: los relatos de los sujetos son construidos en contextos específicos, de forma que representan las lecturas que estos hacen de estos contextos a través de su experiencia. A través de las voces de los sujetos, por tanto, podemos comprender los contextos en los que se han producido. Todo forma parte de la misma realidad: investigando las narraciones o las biografías, investigamos también los contextos y los procesos que han tenido lugar.

Por otro lado, más allá de una visión relativista que reduce lo subjetivo a una visión particular, esta perspectiva sitúa al sujeto necesariamente, en un marco colectivo y, por tanto, parte de un proceso de construcción a lo largo del tiempo y un espacio determinado. Por tanto exige del investigador una mayor carga ética, como parte e instrumento de la investigación misma. En este proceso histórico las voces propias de los sujetos son el objeto y el instrumento de la investigación, portadoras de sentido y con valor epistemológico. Como afirma Hargreaves (1996), la investigación biográfico – narrativa reivindica el conocimiento presente en las voces de los sujetos, con valor en sí mismas.



Presupuestos:

De acuerdo a lo dicho se pueden establecer unos presupuestos esenciales que nos sitúan en los significados inherentes en esta investigación. Así, no se trata sólo, a mi modo de entender, como una posibilidad entre otras, por la que se opta en función de los objetivos planteados. Desde mi punto de vista investigar de este modo representa no sólo una opción metodológica, sino también ideológica y epistemológica:

- Se trata de un opción *metodológica* en tanto que nos permite acceder a una información relevante y significativa acerca de la vida de los sujetos, a partir de la cual interpretar y comprender la dimensión social, cultural y política de los escenarios en los que actúan. Por tanto pone el énfasis en la capacidad para deconstruir la realidad, poniendo de relieve lo que la cotidianidad tiene de construcción compleja y colectiva.
- Representa también una opción *epistemológica*, en tanto que el conocimiento que se produce es de carácter crítico, significativo, y construido en interacción con los sujetos participantes y sus escenarios. Está presente un modelo de conocimiento que se pone en juego, el cual se basa en el encuentro intersubjetivo entre los participantes. Así, tal como decía anteriormente, se entiende que el conocimiento cotidiano y experiencial es también un conocimiento válido, y no sólo aquel producido mediante la investigación y el descubrimiento, o el establecido desde la racionalidad técnica. Desde el modelo eficientista actual pareciera que el conocimiento técnico es el único cierto, en la medida en que se basa en un sistema reglado, regulado y validado desde instancias externas y “objetivas”. Desde este punto de vista, cada sujeto, a través de su experiencia, pone en juego un modo de ver y comprender el mundo en el que vive, el cual, a su vez, forma parte de un proceso colectivo de comprensión de la realidad. Este conocimiento, justamente, es el que está ligado con la acción y, por tanto, es sobre el que hay que intervenir para propiciar una transformación de la realidad social.
- Por último es también un opción *ideológica* ya que representa el compromiso con un proyecto de sociedad basado en el respeto, la participación y la solidaridad. En definitiva, representa para un modo de concebir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad. En la medida en que el sujeto es el foco de interés, ineludiblemente es necesario atender a la dimensión ética presente en los asuntos humanos. Investigar de este modo entiendo que es también una manera de construir y transformar la sociedad en tanto que



entronca con la experiencia propia de los distintos sujetos. Por tanto está afectando a su posibilidad de actuar en su entorno, generando nuevas perspectivas. Se sitúa en el mismo plano, pues, sujeto, ética, transformación y realidad.

Qué pretende:

El objetivo de esta investigación, teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, es *comprender* el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación a los contextos socio-culturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etc.) en que viven. Cada biografía y cada narración pone de manifiesto esta complejidad, al tiempo que presenta el modo como cada sujeto construye y elabora su propia vida en escenarios particulares. Experiencia y contexto, desde esta perspectiva, son dos modos de mirar una misma realidad, ya que son totalmente indisolubles.

De acuerdo con esto se puede decir que cada narración contiene: el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que ha interactuado a lo largo de su vida, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales, políticos, ... en que este proceso tiene lugar. Podemos hablar de una lectura holística de las narrativas que nos permiten pensar en una multiplicidad de dimensiones presentes en cada una de ellas. Concebido de este modo entiendo que las historias personales constituyen los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva en la que ha ido construyendo su identidad.

El interés de esta investigación, por tanto, no es sólo poner de manifiesto la vida de los sujetos y sus relatos, sino la comprensión de la sociedad de la que forman parte y el modo como participan y actúan en la misma y en sus instituciones. Lo cual, necesariamente, nos lleva a establecer un proceso de investigación colaborativa y participativa en el que los distintos participantes (investigadores y sujetos) comparten los diferentes modos de interpretar la realidad como una forma de transformación de las visiones individuales y de su actuación. La narración nos remite, siempre, a una situación colectiva ya que vincula cada historia individual a los procesos colectivos de la cultura, la sociedad y la tradición.

Si bien diferentes perspectivas insisten en el exclusivo interés en la voz individual, tal cual como esta es producida (visión etic o, desde otra perspectiva, "relatos de vida"), el punto de vista que comparto pone el énfasis en el contenido social, cultural y político presente en cada relato (visión emic o historia de vida). El fin último no es el sujeto, considerado individualmente, sino el marco en que este sujeto se ha constituido. No obstante, la perspectiva ideológica a la que



me refería anteriormente nos remite a un punto de vista histórico y colectivo, que no podemos obviar en ningún momento. Así pues, no interesa la biografía en sí misma, que no se distanciaría mucho de una perspectiva hagiográfica, en cuanto que sitúa al sujeto en un rol ejemplificador, sea cual sea el sentido de la misma. Nos interesa comprender cómo es el mundo en que vivimos para así estar en condiciones de transformarlo.

Características:

Desde estos planteamientos que estoy haciendo se pueden establecer una serie de características que concretan los planteamientos epistemológicos e ideológicos planteados anteriormente. En particular se puede hablar de 3, tal como ya presentamos en otra ocasión (Sepúlveda y Rivas, 2003). Cada una de ellas implica diferentes procedimientos metodológicos, como formas de llevar adelante el proyecto que representan. Así, podemos establecer una serie de opciones metodológicas derivadas de estas características que representan, de algún modo, un plan de acción en la investigación biográfico – narrativa.

Según esto, podemos decir que esta investigación,

1. Permite *compartir* la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica acerca del mismo. Podemos hablar de una autobiografía o de una narración personal, o bien de biografía y narraciones construidas en un proceso dialógico (p.e., entrevistas), o bien de relatos contruidos con formas de expresión diferentes (audiovisuales, por ejemplo). Estos “textos” así contruidos deben conducir a un proceso de elaboración de una teoría “ad hoc” entre los sujetos implicados. En definitiva toda historia y la narración que hacemos de ella, supone una forma de comprensión de la realidad y de los contextos en que esta se produce, como ya he indicado. Por eso mismo, una misma historia, por ejemplo, contada por dos personas distintas, ofrece dos modos de entenderla; dos teorías; dos modos de comprender la misma realidad. En el diálogo que se establece entre los sujetos, estas distintas “teorías” son contrastadas y reelaboradas, provocando una reconstrucción de la misma realidad. Desde el punto de vista literario, por ejemplo, esta multiplicidad de formas de construir la realidad es la que Ian MacEwan refleja en su libro *Expiación* (2002), en el que cada situación es contada desde las diferentes perspectivas de los sujetos que participan en la misma.

Metodológicamente esto nos lleva a considerar que esta investigación sólo es posible desde el diálogo en paridad entre los diferentes sujetos que participan en una situación particular. Investigador/es e



investigado/s participan en paridad poniendo en juego sus biografías y sus identidades.

2. Representa una estrategia enmarcada en un *proceso democrático y colaborativo*, lo cual constituye un procedimiento fundamental en el proceso de indagación. La investigación narrativa tiene sentido en la medida en que se produce una implicación de todos los participantes en el proceso de construcción de significado, desde el punto de vista del respeto hacia el conocimiento propio de cada uno de ellos. El investigador, en su caso, sólo actúa como interlocutor para provocar el proceso narrativo o biográfico. En otros casos, este se produce sin intervención externa (autobiografías, por ejemplo). La interpretación, la reflexión, se realiza por parte de los propios sujetos participantes. En el caso de un investigador externo este es parte del colectivo que reflexiona y comparte, pero en ningún caso es el que ofrece su punto de vista como el auténtico. No existe una verdad que descubrir o que ofrecer, sino una realidad compleja que comprender, con diferentes teorías, diferentes niveles, diferentes intereses, etc. El conocimiento propio de cada sujeto es valorado como tal y no sólo como una fuente de información para la construcción de una teoría por parte del investigador.
3. Supone una forma de facilitar el *proceso de deconstrucción ideológica, teórica y práctica*, de los sujetos haciendo explícita la lectura que hacen de sus entornos de vida y, por tanto, de las experiencias que han ido conformando su identidad. La reflexión desde marcos ideológicos y cognitivos complejos, se convierte en la herramienta fundamental de trabajo de cara a generar criterios más amplios y críticos desde los que contemplar la propia realidad. Las diferentes lecturas que hacemos de la realidad, e incluso los diferentes hechos de los que se componen las narraciones, son manifestaciones de procesos sociales, políticos y culturales que le dan sentido. Por eso mismo podemos decir que las narraciones no son inocentes sino que representan los marcos ideológicos en los que se generan y desde los que se interpretan. Por eso mismo el proceso de reflexión e interpretación de las narraciones y de las biografías, es una forma de conocer la cultura y el sistema social y político, tal como vengo poniendo de relieve a lo largo de este texto. Un aspecto importante en este proceso, por tanto, es hacer explícitos los marcos de referencia a partir de los cuales se pone en marcha los procesos de interpretación, tanto por parte del investigador como del o de los sujetos investigados. Dichos marcos son sometidos a juicio



en el proceso mismo de interpretación y no son considerados como el patrón sobre el que emitir un juicio de valor sobre el conocimiento contenidos en los relatos.

Estas características, como vemos, claramente apuntan a formas de indagar que pretendo desarrollar con más amplitud en el apartado siguiente.

Cómo funciona: El punto de vista metodológico

Metodológicamente este tipo de investigación supone generar estrategias deliberativas y dialógicas para la interpretación de las narraciones de forma compartida, que en la medida de lo posible son siempre discutidas en el seno del grupo. Se puede interpretar de formas diversas de qué grupo se habla, ya que si bien básicamente siempre hace referencia al equipo de investigación, desde esta perspectiva grupo debieran ser todos (o al menos la mayoría de) los participantes, tanto investigadores como investigados. Esto se puede hacer de formas diversas: bien incorporándose al equipo de investigación con todas sus consecuencias, bien participando en grupos de discusión o grupos de reflexión establecidos “ad hoc” para debatir los contenidos de la investigación.

En las investigaciones que he llevado a cabo desde esta perspectiva, este grupo normalmente suele ampliarse con otros sujetos que intervienen de forma esporádica, incorporando, por ejemplo, a responsables educativos (inspectores, administradores, investigadores externos, agentes sociales, etc.), compañeros o colegas de los sujetos participantes, u otros colectivos posibles. De este modo, las diversas teorías de la realidad que representan las narraciones son puestas en evidencia colectivamente, y a su vez, ponen en evidencia las propias teorías de todos los implicados en el proceso de interpretación. Podemos decir que de alguna manera, las narraciones interpelan a los distintos interlocutores enfrentándoles con sus propios procesos de vida. Lo cual pone las condiciones para la transformación de la realidad y el cambio de las instituciones educativas.

Podemos hablar de una perspectiva formativa presente también en este modo de entender la investigación, ya que a través de este proceso los docentes, u otros sujetos investigados, pueden estar en condiciones de reconocer las dinámicas a través de las cuales han construido y generado sus conocimientos profesionales o sus visiones sobre la educación y la institución escolar. Igualmente pone de relieve cómo han ido afrontando su vida profesional cotidiana, los modos de interacción con los distintos contextos, etc. Por tanto, son diversos y variados los focos que pueden darse en este proceso, así como las perspectivas que se ponen en juego. En cualquier caso, responden a los intereses generados



por la interrelación de los participantes en los marcos de relación propios que se generan en las dinámicas colaborativas indagatorias.

De este modo se propicia una forma diferente de afrontar la propia historia profesional que representa un cambio sustancial en el desarrollo profesional docente, en el caso del profesorado, o en la implicación educativa, en el caso de otros sujetos. A través de este cambio se pueden establecer las condiciones para generar nuevas pautas de actuación profesional o de desarrollar experiencias educativas, desde una perspectiva más reflexiva y crítica. Estas condiciones serían el producto de la toma de conciencia de los modelos que han ido conformando esta experiencia a lo largo de la vida personal de cada sujeto en su paso por la institución educativa.

En síntesis, pienso que el análisis biográfico puede constituir un pilar fundamental en el desarrollo de las prácticas escolares de los distintos participantes y en la formación de los futuros docentes, porque posibilita:

1. conocer y ser consciente de los argumentos teórico-prácticos que sustentan su práctica educativa. Esto es, cual es la teoría propia que cada uno ha construido a lo largo de su historia escolar, producto de su comprensión de la misma. Reconocer una teoría es la condición previa y necesaria para su cuestionamiento y, en su caso, su modificación.
2. analizar las claves y los referentes que han moldeado el pensamiento y actuación del mismo. Esto es, qué elementos del contexto han sido relevantes y significativos en este proceso de construcción personal, que ayuden al sujeto a reconocer y comprender cómo el contexto ha actuado sobre él y le ha constituido como tal, en ese marco institucional en particular. A partir de este “reconocimiento” es posible establecer cambios en los procesos institucionales implicados que reorienten las posibilidades de la experiencia en los mismos.
3. reorientar la actuación profesional y personal de los distintos sujetos apoyándose en una propuesta de trabajo. De acuerdo con lo planteado hasta ahora es necesario replantearse los procesos y estrategias de formación que se basan en la segregación de las dinámicas así consideradas teóricas, de las prácticas. Desde este punto de vista ambas instancias son indisolubles, de forma que no es posible pensar en la una sin la otra. Desde una posición más radical, incluso, podríamos decir que no es posible pensar en dos dimensiones, sino en una sola. La formación sin duda, debería adoptar otras perspectivas diferentes.

He intentado con este breve recorrido dar algunas pinceladas de qué supone la investigación biográfico-narrativo, intentando darle una perspectiva cercana



a la experiencia escolar. Esto es, como viven y sienten los sujetos que participan cotidianamente los procesos escolares. Esta perspectiva de investigación tiene la particularidad de que implica a los sujetos y está implicada con los sujetos. Por tanto se afronta desde una dimensión ética e ideológica fundamental. No esta preocupada por los sistemas conceptuales establecidos sino que los somete a juicio desde las propias concepciones de los participantes.

En este sentido, pues, supone una forma diferente de entender el sujeto, el conocimiento y la realidad, tal como creo que ha quedado patente a lo largo del escrito. El sujeto se entiende como un agente activo en su propia construcción y la de su entorno. Por otro lado, el conocimiento tiene un carácter holográfico, de forma que cada experiencia particular está conteniendo la totalidad del sistema social, político y cultural en el que se ha desarrollado. Por ultimo, la realidad es una construcción intersubjetiva, de carácter histórico, entendida como un relato que los sujetos y los colectivos hacen a partir de su experiencia.

Resumo a continuación lo que sería la propuesta del proceso de investigación que forma parte de nuestra acción como grupo de investigación. Sin duda, es una propuesta en cambio en la medida en que cada nueva experiencia de investigación va incorporando matices nuevos a nuestra actividad.

Propuesta de procedimiento de investigación:

- 1) En una primera fase se elaboran los *textos* narrativos y/o biográficos. Pueden ser escritos por los propios sujetos o producidos, si hubiera asistencia externa, en un proceso de entrevistas en profundidad. En este caso es importante que el *texto* definitivo sea producto de una elaboración compartida entre el sujeto y el agente externo, a partir de las transcripciones de las entrevistas.
- 2) Estos textos son analizados conjuntamente por todos los implicados mediante reuniones de trabajo sistemáticas y organizadas, que podrían ser del siguiente tipo:
 - a. Reflexión global sobre los textos producidos: Temas generales de interés
 - b. Categorización de las narraciones en un sistema común: Primero se extraen el conjunto de temas que aparecen en las distintas narraciones; se elabora un listado único; por último se extraen las categorías de análisis en las que se sintetiza el listado anterior.
 - c. Segregación de las distintas narraciones de acuerdo al sistema de categorías creado: Se extraen las evidencias de cada narración que corresponden a cada una de las categorías propuestas.
 - d. Recogida de información suplementaria: registros etnográficos, diarios, ensayos, documentos, etc. y categorización de la misma.

- d. Análisis e interpretación compartida de las distintas categorías a partir de las evidencias.
- e. Elaboración de un plan de acción resultante de este análisis para la transformación de la realidad educativa propia del grupo.

La definición de las estrategias concretas deben ser producto de la propia dinámica del grupo, que deberá ser quien define el procedimiento particular para cada situación. Planteo, por tanto, una propuesta tipo de carácter abierto y flexible.

BIBLIOGRAFÍA

- CALDERÓN, Ignacio y GARRIDO, Gala (2002): “Metodologías agresivas, alumnos violentos. Reflexiones desde un estudio de caso”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 5(4).
- COCHRAN-SMITH, Marilyn y LYTTLE, Susan L. (2002): *Dentro/Fuera. Enseñantes que Investigan*. Madrid: Akal.
- GOODSON, Ivor G. (ed.) (2004): *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, Andy (1996): “Revisiting voice”. *Educational Researcher*, 25(1): 12-19.
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María y RIVAS, J. Ignacio (2011): “Las Jornadas como un punto de partida”. En: Hernández, Fernando; Sancho, Juana María y Rivas, J. Ignacio (eds.): *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Licencia de Creative Commons. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- MACÉWAN, Ian (2002): *Expiación*. Madrid: Anagrama.
- RIVAS, J. Ignacio y HERRERA, David (Coords.) (2009): *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- RIVAS, J. Ignacio; SEPÚLVEDA, M. Pilar; RODRIGO, M. Pilar y GONZÁLEZ, Eduardo (2003): *La Cultura Profesional de los Docentes de Enseñanza Secundaria*. Málaga, <http://www.hum619.uma.es/CulturaProfesional/CulturaProfesional.pdf>
- RIVAS, J. Ignacio; SEPÚLVEDA, M. Pilar y RODRIGO, M. Pilar (2005). “La Cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico”. *Revista de Archivos Analíticos de Políticas Educativas (Educational Policy Analysis Archives)* 13(49).
- RIVAS, J. Ignacio; LEITE MÉNDEZ, Analía E.; CORTÉS GONZÁLEZ, Pablo; MÁRQUEZ GARCÍA, M. Jesús y PADUA ARCOS, Daniela (2010): “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”. *Revista de Educación*, 353: 187-209.



SEPÚLVEDA, M. Pilar y RIVAS, J. Ignacio (2003): “Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional”. En: Santos, M. Ángel y Beltrán, Remedios (Eds.): *Conocimiento y Esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga, págs. 367-381.



EL DIARIO COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN E INTROSPECCIÓN

M. DOLORES JURADO JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

INSTITUTO PAULO FREIRE ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN

Aplicar el diario como una herramienta de formación dentro del marco del Aprendizaje Servicio en la formación permanente de las personas adultas, requiere situar el diario desde una concepción de educación que integra la indagación de la vida cotidiana bajo parámetros del paradigma emergente y desde la complejidad e interdisciplinariedad.

Los usos del diario pueden ser múltiples: la investigación, la orientación, la introspección, la construcción identitaria, realizar un ejercicio literario, dejar constancia en el tiempo de hechos, situaciones, vivencias o experiencias, acentuar el yo, un medio de ayuda, un método de organización del pensamiento, el desarrollo del placer de la escritura, e incluso el control de ciertas situaciones.

Para situar bien nuestro trabajo de indagación sobre el diario, primero exponemos los parámetros teóricos que guían nuestras prácticas formativas e investigadoras. En ellas trabajamos con esta herramienta formativa, aunque también la podríamos tomar como un instrumento de investigación, evaluación, orientación o de apoyo a una enseñanza-aprendizaje introspectiva. Entendiendo que,

La enseñanza-aprendizaje introspectiva es aquella que hace referencia al trabajo de auto-observación sobre sí mismo que hace cada uno de los miembros del aula, a través de sus diarios o reflexiones, sobre sus vivencias personales y sociales en la reconstrucción colectiva del conocimiento en situaciones de enseñanza aprendizaje. A través de esta enseñanza las personas toman conciencia de sus aptitudes, actitudes, sensaciones, sentimientos, vivencias, reacciones, pensamientos y reflexiones, ante las distintas situaciones que se producen en el aula (López Górriz, Aparcero Martínez y Jurado Jiménez, 2006: 373).

En este trabajo exponemos en gran parte resultados de nuestra investigación a partir del trabajo con diarios en la formación universitaria pero también en la formación permanente. Mostramos algunos casos en los que hemos participado en proyectos de innovación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (desde 2003 hasta 2011). En



ellos el diario ha sido una herramienta transversal de creación de aprendizajes significativos y desarrollo de competencias de una educación existencial y transformadora.

Igualmente exponemos el trabajo el diario y su análisis en el marco de un Taller de Autoconciencia a través de la Historia de Vida. También hacemos uso del diario y su análisis en el marco de la autoformación e indagación existencial en un proceso de aprendizaje permanente y re-construcción identitaria como mujer a lo largo de nuestra vida. Todo ello lo llevamos a cabo en trabajos desde metodologías participativas activas, que consideramos necesarias para cubrir (al menos en parte) las exigencias de la sociedad actual intercultural, global y europea en la que nos ubicamos. En la que se nos requiere desarrollar competencias: personales, cognitivas, investigadoras, profesionales y de intervención socio-educativas, relacionadas con el “aprender a ser”, “aprender a estar” y “aprender a actuar”.

Consideramos, desde la experimentación, que el diario y su análisis constituyen una herramienta de formación muy potente para desencadenar procesos de análisis críticos y re-constructivos desde la experiencia, tanto a nivel personal como a nivel grupal. El diario es considerado desde nuestra labor profesional y nuestro proceso vital como aquél instrumento que nos ayuda a re-elaborar nuestras concepciones cotidianas de partida (teóricas y prácticas), apuntando así a una re-composición y re-elaboración educativa y formativa de diversas dimensiones: relacional, identitaria, cognitiva, investigadora, etc.

2. LOS MARCOS TEÓRICOS QUE NOS GUÍAN EN EL PROCESO DE INTEGRAR HERRAMIENTAS ÚTILES QUE NOS AYUDEN A CRECER COMO PERSONAS Y COMO PROFESIONALES

Tanto en la vida personal como en el mundo profesional (y muy especialmente en el de la Educación, ya sea en las instituciones formativas, la familia u otros contextos comunitarios o colectivos), necesitamos cada día un alimento para el pensamiento que nos guíe en la acción. Una acción que no sólo está en los foros académicos sino que traspasa estas instituciones y pone en relación el mundo interior con el mundo exterior. El mundo exterior nos lleva a cuestionarnos nuestro mundo interior y viceversa, quedando religados uno y otro en una figura rizomática que deja espacios en blanco para poder re-crear en la emergencia de lo que acontece en la vida.

Cuando escribimos esto, un poco de alimento nos llega de la mano del economista y escritor español Sampedro, quien pone palabras a algo que venimos sintiendo y percibiendo, que “nuestro sistema económico está descompuesto” y que “si no se hacen ciertas cosas, volveremos a otra crisis cuando salgamos de ésta”, por lo que se aboga por un “cambio de sistema”. A juicio



de este autor (Sampedro, 2012) de 95 años: “vivimos en un mundo global, donde todo depende de todo”. Él equipara la importancia de la aparición de la imprenta como difusora de las ideas de la razón frente a las ideas teológicas que predominaban en la edad media, al proceso que ocurre hoy con la informática, pero dice que “el sistema social que tenemos es aún antiguo cuando la técnica es nueva”, porque no se conoce bien aún “el uso humano que hacemos de los seres humanos”.

Ante esta idea nos acordamos de lo que planteaba Gutiérrez Pérez (2011: 65) cuando dice: “en nombre de la razón, hemos repudiado la intuición, los sentimientos, la creatividad, la imaginación y otras muchas formas no ordinarias de conocimiento”.

Ello nos hace pensar al mismo tiempo que sentir alivio – en una atmósfera de noticias cotidianas de destrucción y de hastío -cuando Sampedro (2012) indica que “a largo plazo sólo hay la educación y la transformación de los seres humanos”. Pero nos vuelve a congojar cuando menciona “la degradación de los valores que sostuvieron el sistema actual como: la dignidad humana, la libertad, la justicia o el derecho internacional”. Y más aún cuando expone el cambio que se ha producido en la concepción de la Universidad (contexto en el que nos situamos como profesional), pues “antes la universidad era para saber y la que se quiere ahora es de poder, o sea, que sea productiva”. Las palabras claves actuales son: “que la universidad sea productiva, pero, ¿para quién ha de ser productiva? (...) que sea competitiva (y no de cooperación) y que sea innovadora (si es innovación científica, pues fantástico, pero si es mercantil es atroz)”.

Todo ello supone una realidad que constatamos desde la cotidianidad y por tanto hemos de afrontar lo que Sampedro (2012) dijo a continuación, que es necesario “Educar y educarnos no sólo en una capacidad técnica, sino también humana. Si esto es así aceleraríamos el proceso de evolución y no a costa de sacrificios injustos, indebidos, sino con más justicia y equidad y no a costa de un gran sufrimiento de todos”. He ahí donde volvemos a cobrar el sentido y el significado de nuestra labor, aún sabiendo que como él dice con gran sencillez y humildad, que somos “personas que pertenecemos a un sector privilegiado de la humanidad” y que él es “aprendiz de sí mismo” para ser cada vez mejor. “Hacernos a nosotros mismos” en una vida en desarrollo y conscientemente vivida y con una cierta libertad de pensamiento.

Es en este sentido en el que comprendemos que la labor de escribir y posteriormente analizar un diario (no por obligación, no por mostrarnos ante otros), es una práctica que nos ayuda a: re-situarnos, re-componernos, re-elaborarnos o hacer frente a nuestros miedos, expresando lo más profundo de nosotros mismos. Apuntamos a una educación que integra una autoformación



que además de rescatar un presente y una perspectiva del pasado, “nos compromete en una nueva manera de pensar el futuro, de creer en sí mismo con los otros” (Courtois y Prevost: 1998: 19).

El diario y su análisis es una herramienta que nos permite una apertura ante la complejidad y la incertidumbre del mundo en el que vivimos, un mundo que apunta a comprendernos y conocer más del cosmos del que formamos parte. Esta pequeña huella de escritura que día a día o de tarde en tarde dejamos plasmada a modo de estela, nos permite en momentos de recomposición, incertidumbre, vacío existencial o de pérdida, retomarnos desde otra perspectiva para re-encontrarnos con nosotros mismos no sólo como sujetos sino como actores sociales. Nos ayuda re-elaborando los significados de las acciones, pensamientos o relaciones, pero también desmitificando los miedos que actualmente nos infunden, a una gran parte de personas, la gran mayoría de medios de comunicación (dejando mucha información analítica y crítica al margen):

... el miedo del futuro, asociado a nuestra aprehensión de las realidades exteriores, dan consistencia a la búsqueda de un apoyo necesariamente interior (no pudiendo residir más que en sí mismo)... La autoformación deviene en este contexto, una auto – construcción de sí, la búsqueda identitaria de un sujeto en la búsqueda de él mismo determinándose por su relación en esto que se ha “fijado”, “estabilizado” en la creencia de diversos medios y de múltiples pruebas que hacen mirar a su inexistencia, imponiéndole un esfuerzo de neutralización en la imagen de la inestabilidad actual (Paul, 2003: 2).

Ante la presencia de miedos, que interiorizamos como personales pero que en cierta medida son miedos colectivos (entre otros, están presentes el miedo a no tener trabajo, o a sufrir la precariedad en el que tenemos, miedo a perderlo o miedo a equivocarnos en las elecciones vitales, a perder nuestra coherencia, a no disponer de medios y recursos suficientes para subsistir, etc.), la comunicación y el intercambio se hacen muy necesarios. En la situación global en la que nos encontramos, hemos de cuidar y cultivar mucho nuestras palabras y pensamientos si pretendemos no ser absorbidos del todo por un pensamiento único y de masa, que se instala de modo invisible en todas las instituciones de las que formamos parte y que cala y hace suya la supeditación a una pequeña minoría cada vez más poderosa.

Aprender a vivir aceptando la dimensión cotidiana de la realidad y participando activamente en ésta es un proceso formativo importante. Y al igual que aprender a vivir es un proceso formativo, aprender a morir dignamente



también forma parte de ese mismo proceso, en el que somos como los átomos de la galaxia que, como dice Gutiérrez (2011: 55): “Si nuestra organización es un todo, cada uno de nosotros o nosotras será organización en la medida en que actuemos no sólo como parte de un todo sino como un todo”.

Como apuntábamos en la introducción, partimos de integrar herramientas, como el diario y el trabajo grupal que acompañaría el análisis del mismo, desde una perspectiva de educación existencial y social que se integra en una perspectiva del paradigma emergente que integra la complejidad, desde una visión transpersonal (Santiago Martínez, 2010) y sistémica (Traveset Vilaginé, 2007). Una educación existencial, según López Górriz (2007) comporta una doble vertiente:

Es un proceso duro pero también gratificante por la fortaleza interna que con el tiempo llegamos a sentir. Aunque a veces, sobre todo en algunas etapas parece que caemos en un pozo, en un vacío que está muy cercano a la muerte. Y es cierto, la muerte de una parte de nosotros llega para que puedan aparecer otras dimensiones que son las que conformarán la nueva dirección de nuestra vida. He ahí la cuestión de la existencia, de la búsqueda de sentido. Es un proceso más común de lo que creemos en las personas, lo que pasa es que pocas veces se explicita y comparte con los otros, lo sentimos como algo muy íntimo, muy nuestro, cuando creo que justamente es una cuestión social porque esas muertes y esas vidas son las que nos permiten los cambios, las transformaciones desde lo más profundo de nosotros mismos pero que también se traducen en lo exterior, en lo que nos conforma como seres y agentes sociales y socializadores. Hay momentos de crisis, que a veces son necesarios para poder retomar las situaciones de otro modo a como lo veníamos haciendo anteriormente. Las caídas no se viven como algo negativo, sino como una oportunidad para poder retomar un camino (Conversaciones con López Górriz, 2007).

Por tanto, aunque la atraviesan aspectos de la educación emocional, tan en boga y tan necesaria en estos momentos, la educación existencial comporta una mayor complejidad, que apunta a ahondar y re-crear las modelaciones y estereotipos de modelaciones identitaria y socializadora.

3. ALGUNAS CONCEPCIONES Y MODALIDADES DE DIARIOS

La práctica de escritura de un diario es una práctica instalada en las sociedades desde la antigüedad. Simonet- Tenant (2004)

expone una diversidad de usos que ha tenido el diario íntimo. Dicha autora, aunque lo sitúa como género literario, expone una gran diversidad de prácticas que van desde diarios de registros en la edad media y matiza que en el S-XVII es cuando se comienzan a distinguir los diarios públicos de los diarios personales, constituyéndose como publicaciones periódicas de noticias.

Actualmente seguimos teniendo una acepción para diario que hace referencia al periódico que se publica todos los días, según la Real Academia de la Lengua Española. Según Simonet- Tenant (2004: 39) en el S-XVIII se da paso del diario espiritual al diario íntimo y laico. Ella plantea que no es hasta el siglo XIX cuando se plantea la necesidad de adjuntar al sustantivo diario, el adjetivo íntimo, y así “designar la relación cotidiana de eventos o de pensamientos personales, privados y no destinados a la publicación”. Es en esta época cuando se reconoce la importancia de la vida privada y por tanto se crean las condiciones favorables para el auge del diario íntimo, aunque aún sigue siendo en la actualidad una práctica no del todo valorada.

Actualmente, nos llama la atención que la Real Academia de la Lengua, incluya los términos diario de máquinas (Aquel donde los maquinistas, a bordo de los buques, registran cuanto dato conviene al funcionamiento de las máquinas y al consumo de combustibles y lubricantes.), diario de navegación (El personal y obligatorio que llevan a bordo en la mar los oficiales de marina, donde registran los datos náuticos, meteorológicos, acaecimientos, etc., que constan en el cuaderno de bitácora) y diario de operaciones (El colectivo de las unidades armadas y de los buques de guerra, donde se registran las operaciones en que toman parte y sus vicisitudes más importantes); y no así el término diario íntimo o diario personal o diario de investigación.

Esto puede responder a lo que plantea Simonet-Tenant (2004: 40), que hay una gran variedad de diarios y que al ser difícil de catalogar en las generalidades se ha tomado como una realidad propensa a eludirse, aunque ha tenido una transformación a lo largo de su historia evolucionando desde una práctica privada y secreta a convertirse en un género literario aceptado por la institución.

Aún así, es importante conocer que hay una cuestión histórica en este sentido, pues la práctica femenina de escritura de diarios ha sido abundante según Perrot (Simonet-Tenant, 2004: 73), pero minorizada tanto en el siglo XIX como en el XX. Dicha escritura ha estado presente en ambos siglos, pero se han destruido muchos de estos escritos, en gran parte por las mujeres que los han escrito. Según esta autora, todo ello está ligado a la adhesión al silencio y a la negación de sí mismas que ha estado presente en el corazón de la educación feminista, religiosa o laica, en donde realizar un diario es visto como una pérdida de tiempo.



Frente a la indiferencia de sus descendientes o sus ironías o desprecio frente a ellas, como afirma Lejeune (Simonet-Tenant, 2004: 73): “las mujeres escriben, los hombres publican”, en gran parte debido a la representación desvalorizada que se ha hecho de los diarios y de su práctica en la educación femenina. El conflicto generado en este sentido es la dicotomía de un deseo de escribir/se por una parte y de:

Una sociedad que manifiesta la consideración de este deseo, sea como una hostilidad sistemática, sea en forma atenuada, pero puede ser más pérfida aún, que es con ironía y desprecio. (...) una de las conquistas del diario moderno femenino es la libertad que él adquiere de reír, de ironizar, de burlarse. (...) el humor es no solamente liberador, sino grandioso, en tanto que él manifiesta la resistencia del individuo a las ofensas del mundo exterior y a las heridas de la vida (Simonet-Tenant, 2004: 75-80).

Según Lejeune, el diario íntimo que se puso de moda en el siglo XIX continúa masivamente practicándose (Hess, 2004: 74). Pero “Gusdorf plantea la oposición entre un «diario para sí», aquel que no está destinado a la lectura de otro, manifiesta esta preocupación de su ser que defiende su intimidad cultivando su interioridad (...) y un «diario externo» designando los escritos diarios centrados sobre un interés exterior a sí mismo” (Delory-Momberger, 2000: 71).

Diversos son los campos de aplicación actuales de los diarios: diarios de bitácora, diarios de literatura, educación, antropología, sociología, psicología, etc. Puesto que el diario tiene distintas aplicaciones, por tanto puede considerarse como un instrumento de formación e introspección, un instrumento de evaluación educativa, un instrumento de recogida de datos en investigaciones, un instrumento de orientación o de evaluación. En el Cuadro nº 1, exponemos algunas modalidades de diarios, algunas de ellas recogidas en Hess (1998, 2004) y posteriormente sistematizadas por nosotras y otras que hemos recopilado desde otras fuentes.

DIVERSAS MODALIDADES DE DIARIOS	
Diario íntimo o personal	Donde se expone la vivencia personal de una persona. Es la exploración de la construcción de un “mi” o un “yo”. Es un tanteamiento cotidiano para desenmascarar todas las facetas de la personalidad. Desde este punto de vista, es un “diario total” donde los límites temporales no son fijados a priori. (...) Es una forma de buscar un orden en lo cotidiano. Leleu, Girard, Didier, Lejeune(1990, 2006), (Hess, 2006: 73)

DIVERSAS MODALIDADES DE DIARIOS	
Diario de vida	Diario personal y profesional al mismo tiempo. Refleja y analiza los sistemas socio-mentales y relacionales que hemos construido, las preocupaciones sentidas, las vivencias, angustias, reflexiones, etc. Nos ayuda a configurar nuestra modelación de persona y profesional desde la construcción misma de un conocimiento más introspectivo y socializador. Sirve para desaprender certezas o hábitos instalados en nosotras, es necesario para poder avanzar. Es totalmente abierto. Requiere una implicación fuerte, desde la que apuntamos hacia la significatividad de los datos. Es una herramienta que “desnuda” a la persona, es decir la deja vulnerable ante las demás, al tiempo es esa misma desnudez la que le permite una gran fortaleza. (Jurado Jiménez, 2006, 2007)
Diario de viaje, Diario de Navegación, Bitácoras	No pretende dar cuenta de toda la vida del sujeto. Se limita al período de uno o de varios viajes, como el diario de navegación o bitácoras (eran diarios de capitanes de los barcos, en donde describían las rutas por las que pasaban y narraban los acontecimientos significativos de sus viajes). El diario de navegación cuenta la vivencia de un grupo. Es destinado a ser leído por otros. Por su dimensión social, el diario de navegación se diferencia claramente del diario íntimo. Según Hess (2004) en un diario de viaje él tiende a escribir aún más páginas cada día que en un día ordinario, pues vive el viaje como una intensidad; por lo que pretende recoger esta intensidad de los días, pues esta situación no va a prolongarse.
Blog, Weblog	Una especie de diarios personales que se cuelgan en Internet, aunque también pueden ser páginas Web corporativas (son boletines de información o comunicación de miembros de una organización) o temáticas. Su proliferación se debe entre otros aspectos, a la facilidad de usar servidores públicos, que facilitan su creación, siendo algunos de los más conocidos: http://www.blogger.com ; http://www.blogalia.com o http://www.bitacoras.com . En dichas páginas, los usuarios pueden tener un rol activo, pues pueden participar dando su opinión o creando debates sobre temas de su interés. De este modo, se rompe con la uni-direccionalidad que tienen otros medios de información más tradicionales. Hay sitios Web que dan información sobre la actualización de las bitácoras sobre temas concretos. Esta herramienta cada vez más usada, permite crear espacios de socialización y difusión de información que en otros momentos parecía quedarse entre las hojas de nuestros cuadernos. Es también «un soporte de memoria personal que estudia a través de ejemplos concretos las estrategias desarrolladas por los bloggers para crearse vía este dispositivo comunicacional innovador un «espacio de conservación de sí mismo» en línea» (Nolwenn Hénaff, 2011)
Diario de Itinerancia	Se explora un viaje interior. Diario de investigación (Este autor parte de la idea de que es investigador/a todo aquel/lla que se autoriza a serlo. Por tanto, es posible investigar todos los temas que conciernen a la vida cotidiana), que recoge información diaria sobre la problemática que vive el investigador, y que le permite, a su vez, apropiarse de la misma. El diario de itinerancia se compone de tres fases: un <i>diario borrador</i> , en una primera fase, un <i>diario elaborado</i> , en una segunda fase de la investigación y finalmente un <i>diario comentado</i> , elaborado éste para otros lectores. (Barbier, 1997, 2002)
Diario filosófico	Se trata de una escritura en torno a temas que se pueden reanudar. La escritura se organiza en torno a una investigación.

DIVERSAS MODALIDADES DE DIARIOS	
Diario de investigación	En él el investigador o la investigadora señala sus hipótesis y sus hallazgos, con respecto a un “objeto” de estudio. Estos diarios tienen por objeto reunir información sobre la que posteriormente se trabajará. Lourau, 1988 (Hess, 2004: 74) defiende la idea que el Diario de investigación, ya es la investigación.
Diario de campo (Aplicado también a la Pedagogía Transpersonal)	El Diario de campo del o de la antropólogo/a o el/la etnólogo/a, en el que se pretende incluir un contenido determinado de antemano. Mauss invitaba a sus discípulos a realizar este tipo de diarios. Pero también, Fonvieille se inscriben en esta tradición del Diario de investigación pedagógico. (Hess, 2004) Actualmente si integra en concepciones diversas, por ejemplo en la Pedagogía Transpersonal (Santiago Martínez, 2010: 118) “el diario de campo, acompañante y amigo de cada participante, donde van quedando reflejadas las vivencias, las dudas, los problemas, los avances, las, la iluminación acerca del propio y común proceso... El diario será una preciada pista de revisión cuando queramos constatar la calidad de la investigación, junto a variados protocolos escritos donde va quedando reflejado el trabajo diario, semanal o quincenal”.
Diario de Formación	Zabalza Beraza (2004) propuso a los estudiantes de magisterio y psicopedagogos llevar a cabo diarios donde se incluyeran aspectos didácticos, dificultades que tenían en la clase. “Diarios de estilo abierto, no dando orientaciones de procedimiento, para que éste exprese el propio estilo personal” (Zabalza Beraza, 1991: 110). Es importante la lectura exterior que ayude en la práctica a sobrepassar ciertas contradicciones que se alcanzan a expresar.
Diario de formación e investigación	López Górriz (1997 y 2007) introduce el diario (y su análisis) del alumnado y del profesorado en el aula universitaria. La finalidad principal es tomar en retrospectiva el proceso seguido (...) y leerlo con otra lógica distinta a la vivencial, así como emerger desde la implicación y actuar en dialéctica entre la implicación y la distancia y poder objetivarse, aún estando implicados. Igualmente desde la concepción del práctico investigador, López Górriz (2007b y 2011) conjunta la dimensión formativa e investigadora y trabaja el diario con diferentes finalidades, pero hace hincapié en la evaluación de los procesos internos (desde una perspectiva de educación existencial) que se generan en el alumnado universitario.
Diario de formación y evaluación	Instrumento de auto-hetero-observación e introspección de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula. La escritura como recogida de datos (investigación) y como formación. Los diarios se analizan cualitativamente para evaluar la metodología seguida, el proceso del grupo, el rol de la profesora, los aprendizajes investigadores desarrollados, etc. (Gabari Gambarte, 2007, 2011)
Diario del profesor/a universitario (formación y evaluación)	Instrumento de análisis y reflexión que le permite llevar un seguimiento y una evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Se concibe desde la perspectiva del profesor/a como investigador/a en el aula universitaria. Plantea la importancia del diario como un instrumento fundamental de innovación en el aula, ya que le permite recoger información cotidiana de su enseñanza, reflexionarla, analizarla, evaluarla y mejorarla. Igualmente, le permite tener un conocimiento más individualizado del alumnado y en consecuencia poder acompañarlo mejor en su aprendizaje generando un proceso participativo en el aula. Desde esta perspectiva se dan indicaciones de qué indicadores deben recogerse, tanto en las clases teóricas, como prácticas, así como una posible organización de la información. (Vega Navarro, 2007). También Gimeno Soria (2005) plantea estas vertientes.

DIVERSAS MODALIDADES DE DIARIOS	
Diario institucional	Pretende tener en cuenta las dimensiones individuales, interindividuales, grupales, organizativas, institucionales de la vida de un establecimiento (hospital, universidad, empresa, etc.). Coulon, 2005 (Hess, 2004: 75) habla del Diario de afiliación, con respecto a los estudiantes que tienen una forma de Diario institucional. Lapassade también, ha llevado a cabo este tipo de diarios en 1984, sobre la reforma en la institución universitaria.
Diario de los momentos	Son diarios tomados en el sentido antropológico, pudiendo tener una misma persona podrá tener varios diarios paralelos (un Diario contable, un Diario de ideas, Diarios de viaje, etc.) El sociólogo Edgar Morin a menudo practica esta forma de escritura. (Hess,2004)
Diario etnosociológico	Realizado por un actor social en situación de observación participante sobre un objeto bien preciso. Los primeros se correspondían con “diarios de salud”, y “los diarios históricos y anecdóticos” que se llevaban a cabo en algunos reinos por algunas personas de la corte. Ahora se incluyen temáticas diversas: diarios de lecturas (donde se incluyen comentarios de lecturas), diarios de danza, diario de ideas, diario profesional (enseñanza en instituciones educativas), diario de investigación intercultural, diario de paternidad/maternidad, diario de salud, diarios de momentos de dirección de tesis (Hess, 2003), etc.

Cuadro 1. Algunas modalidades de diarios.

Expone Gutiérrez Pérez (2011: 70) que, “todo sujeto que participa en la dirección de su propia vida adquiere poder político”. Como planteamos en un trabajo anterior (Jurado Jiménez, 2006: 15):

El diario es un instrumento de gran utilidad sobre todo en determinadas prácticas sociales, no sólo por la riqueza de información que nos permite obtener sino también por el valor formativo del instrumento. Nos permite además de “volcar” nuestra vivencia, clarificarnos ideológicamente y posicionarnos científica y socio-políticamente, nos facilita la apertura y redefinición continua, así como el contraste, conllevando creatividad, construcción-deconstrucción de esquemas de conocimiento, actitudes, valores, etc.

Pero sólo se puede llegar al conocimiento profundo de este instrumento y a la compleja problemática investigadora, ética y formadora que conlleva, a través de su experimentación. Y como dice Gutiérrez Pérez, (2011: 11), “sólo por el corazón nos podemos acercar a las cosas y a las personas; porque así lo sentimos, o porque lo sentimos lo hacemos. No se trata de convencer a nadie sino de Con-Vivir, con-sentir, com-partir y co-mulgar con todos los seres del universo”.



4. EL DIARIO: UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE Y DES-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

Un aprendizaje entendido como un proceso significativo, donde el aprendizaje humano es considerado como proceso auto-organizativo y energético. Es en este sentido en el que convertir la práctica de la confección y análisis del diario en un proceso de aprendizaje significativo es un proceso que se vivencia desde el placer del re-descubrimiento y como una práctica que nos ayuda en el proceso de des-aprender.

Para aprender e integrar un aprendizaje humano es necesario des-aprender cuestiones y parámetros que hemos asumido desde las estructuras socializadoras de partida y eso se hace desde un proceso lento y en el cada día, en los que los diarios cumplen una función importante.

¿Qué nos lleva a escribir un diario? ¿Cómo hacerlo? Estas son cuestiones que nos acontecen cuando vamos a elaborar algún diario. El diario se puede trabajar de distintas formas y en diferentes momentos, como hemos podido apreciar en el apartado anterior, pero hay aspectos que hemos de tener en cuenta como son los que exponemos en el Cuadro nº. 2, en el que a modo de pinceladas, mostramos algunas cuestiones que creemos importantes si lo queremos trabajar desde la formación permanente de las personas adultas.

<p>ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA REALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DIARIOS OBJETIVOS con los que se hace o para los que se plantea un diario (López Górriz, 2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para recoger información significativa y cotidiana de las distintas situaciones observadas. • Para observar mejor lo que hacemos (auto-observación) y observar mejor a las otras personas con las que nos relacionamos (hetero-observación). • Para evaluar los distintos saberes aprendidos, del problema del poder, de la gestión en grupo, de las estrategias y/o metodologías utilizadas, etc. • Para reflexionar sobre nuestros propios procesos de aprendizaje. • Para valorar las acciones con una perspectiva evolutiva e histórica que refleje la calidad de las formaciones e intervenciones desarrolladas. • Para mejorar nuestra práctica. • Para cambiar actitudes, comportamientos y actuaciones en general. • Para ser más conscientes de nuestras actuaciones. • Para retroalimentarnos. • Para aprender a investigar diversos aspectos de la cotidianidad
<p>CÓMO se propone y/o asume un diario y qué CARACTERÍSTICAS va a contener</p>



- Claridad en *objetivos* para los que se elabora
- Si va a ser una construcción *día a día* o recogida *esporádicamente*
- Si se va a centrar en *un solo tema* o se incluyen *diversos aspectos* de la vida que atraviesa en ese momento a la persona que escribe.
- Si va a ser *individual* o se va a construir *colectivamente*.
- Si se escribe *para sí* o para retomarlo en otros momentos o para *compartirlo* con otras personas.
- Si cada día o cuando lo escribamos se restringe o de deja libertad para abarcar *espacios y tiempos* diferentes.
- Las *modalidades* de escritura también son diferentes, pues es distinto escribir en cuadernos, hojas sueltas, a mano o a máquina, hacer uso de Internet, etc.
- Qué se *incluye o se deja fuera* (observaciones, pensamientos, sentimientos, etc.)
- ❑ Datos e información detallada y precisa sobre:
 - situaciones concretas,
 - tareas que hemos realizado,
 - hechos,
 - anécdotas,
 - descripciones minuciosas,
 - narraciones,
 - incidentes,
 - conversaciones informales
 - términos o temas que aparecen con frecuencia, etc.
- ❑ Sentimientos, vivencias, sensaciones, pensamientos, reflexiones, surgidas de las situaciones de observación o de otras que se relacionen con nuestro objeto de estudio y procedan de experiencias, lecturas, conversaciones, debates, películas, viajes u otros de la persona que escribe el diario.
Gráficos, mapas, esquemas, dibujos, fotos, u otros materiales que sean fuentes significativas de información.
- La duración e intensidad que va a tener.
- Si se hacen revisiones, ¿en qué momentos? ¿con qué finalidades?

Qué cuestiones ÉTICAS comporta (éstas se pueden consensuar y debatir conjuntamente)

- Respeto y Privacidad. Confidencialidad
- Desnudez, intimidad
- Interpretación
- Solidaridad y Comprensión
- Aprender a escuchar

APORTACIONES de los diarios

Aprendizajes: introspectivos, analíticos, investigadores, reflexivos, emotivos, expresión, diálogo, etc.

LIMITACIONES de los diarios

Tiempo de dedicación

Disponer de espacios propios de concentración sin interrupciones para que emerja una escritura singular e idiosincrásica

Cuadro nº 2. Aspectos a tener en cuenta en la realización y análisis de los diarios en la formación permanente de personas adultas

Además de estos aspectos, como ya planteamos (Jurado Jiménez, 2010), lo importante no es sólo construir un diario sino también poder analizarlo grupalmente o contrastarlo con otras personas (López Górriz, 1997a). Ello requerirá un procedimiento que dependerá del tipo de análisis que queramos hacer y la finalidad con la que nos lo planteamos.

Hay distintas formas de hacer análisis: *análisis del discurso* ligado a la narrativa (Bardin), *análisis de contenido*, ya sea manualmente o disponiendo los datos para extraerlos después en alguno de los programas informáticos de análisis cualitativo (AQUAD, ATLAS-TI, el NUDIST u otros). Los programas ayudan a organizar los datos, las categorías, pero el verdadero análisis lo hace el/la investigador/a (en el sentido amplio del término como antes expusimos y que hemos adoptado de Barbier, 1997), es quien tiene que darle sentido.

Algunos de los procedimientos más rudimentarios de cómo hacer un análisis cualitativo es seguir un *análisis procesual, evolutivo y dinámico*, muy adecuado para quienes lleven un proceso de investigación-acción y conocer más en profundidad cómo se van desencadenando una serie de procedimientos de forma evolutiva. En otros casos, se da un *análisis cualitativo organizado por categorías*, no tan evolutivo. Nosotras hemos seguido a López Górriz, la cual plantea que el análisis del diario comporta distintas fases. Y aunque ella lo enfocó a la educación universitaria, en otras ocasiones lo aplicó en otros contextos de educación de adultos y formación permanente (1986, 2007b). Por tanto, creemos que es extrapolable a otras situaciones de educación permanente.

Estas fases, expuestas por López Górriz (1997: 109), a las que les hemos dado una denominación particular, serían las que a continuación sintetizamos en el Cuadro nº 3, que exponemos a continuación.

FASES DEL ANÁLISIS GRUPAL DEL DIARIO Y PROCEDIMIENTO SEGUIDO	
FASE 1 (individual) Re-lectura	Cada persona lee su diario y saca los indicadores más destacados, subrayando con el mismo color (en papel o directamente en el ordenador apoyándose en programas informáticos como el atlas-ti) los que son de la misma temática.
FASE 2 (pequeño grupo) Consenso	Terminada la Fase 1, se ponen en común en pequeño grupo las diversas temáticas. El grupo consensúa lo más democráticamente posible aquellas temáticas que son más significativas para dicho grupo.
FASE 3 (pequeño grupo) Estructuración	Más tarde el grupo recoge la información colectiva de dichas temáticas y le dan una estructura coherente, que les lleve a hacer un análisis descriptivo y argumentativo de aquéllas.



FASE 4 (pequeño grupo) Valoración- Teorización	Luego, relacionan e interpretan los análisis de las diversas temáticas para hacer una valoración – teorización del modelo educativo que hemos llevado. Es necesaria una relectura de todas las categorías y sus epígrafes, así como extraer una síntesis y conclusiones provisionarias.
FASE 5 (grupo aula) Exposición y colectivización	Por último, los pequeños grupos buscando sus recursos, o bajo fórmula de mesa redonda, las exponen por bloques temáticos y generan fuertes debates valorativos y conceptuales del trabajo (no sólo de las temáticas, sino también sobre los procedimientos, metodología, limitaciones, aportaciones, etc.). Ello ayuda a una retroalimentación y a un metanálisis de los procesos que han guiado la acción de enseñanza y aprendizaje compartido y co-construido. Lo que permite que se complete el análisis realizado en la Fase 4, antes de ser entregado el informe correspondiente a la profesora o el profesor para su posterior evaluación/valoración (junto a otros trabajos personales y grupales realizados a lo largo del curso).

Cuadro nº 3. Fases del análisis del diario y procedimiento seguido

Elaborar y analizar el diario es un proceso complejo, en el sentido en que lo plantea Gutiérrez Pérez (2011: 76): “ese estado entre el orden y el caos concebidos éstos como situaciones extremas”, pues son diversas las dimensiones (personales, sociales, investigadoras, de conocimiento, formación, clínicas, etc.) que se ponen en relación en la escritura de un diario y en su análisis posterior.

5. EJEMPLIFICACIÓN Y APLICACIÓN PRÁCTICA DEL DIARIO Y SU ANÁLISIS GRUPAL COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN PERMANENTE

Hemos usado el diario con distintas finalidades, pero pudimos interiorizar la importancia del mismo, así como el modo de llevarlo a cabo, a través de las clases impartidas por López Górriz, en el curso académico 1995/1996 (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla), estando nuestros primeros diarios más centrados en una dimensión formativa-introspectiva que en la investigadora.

A partir de esta experimentación hemos incorporado los diarios y su análisis como una herramienta de investigación y formación, pero también como aquella que nos ayuda en la toma de decisiones de nuestra vida cotidiana, tanto a nivel personal como profesional. Por ello, concebimos al diario y su análisis no sólo como una herramienta formativa e investigadora dentro de un ámbito educativo institucional, sino que también constituyen un medio que nos ayuda a clarificarnos para poder tomar conciencia y hacer cambios significativos en nuestras acciones personales y profesionales que apunten hacia una transformación.

Desde entonces ahondamos en la potencialidad que tiene el diario y su análisis; después de haber desarrollado algunos trabajos de investigación en el

aula universitaria junto a López Górriz y otras compañeras, con el objetivo de desencadenar procesos innovadores (López Górriz; Aparcero Martínez, y Jurado Jiménez, 2006). Hemos desarrollado el diario como una herramienta que nos ayuda a la transformación del actor social (Jurado Jiménez, 2006) y también hemos destacado el “diario de vida” como herramienta de formación e investigación autobiográfica (Jurado Jiménez, 2007a). Del mismo modo hemos planteado la importancia del diario en los procesos auto-formativos en el transcurso de una investigación-acción existencial (Jurado Jiménez, 2007b) y detallado ampliamente el diario en la formación permanente donde lo integramos como elemento de autoformación e investigación al mismo tiempo (Jurado Jiménez, 2011). Aquí exponemos sólo algunas ejemplificaciones del diario por el acotado espacio que tenemos, haciendo mayor hincapié en el proceso. Para ello exponemos 3 casos que lo ejemplifican.

5.1. CASO 1. El diario desde la dimensión profesional de profesoras experta y novel en el marco de proyectos educativos innovadores

En este caso exponemos parte del análisis con algunas dimensiones y citas textuales de los diarios de las profesoras. Es una síntesis, que junto con nuestra maestra López Górriz y otra compañera expusimos en la memoria de un proyecto de investigación e innovación desarrollado en el aula universitaria y subvencionado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla durante el curso escolar 2004/2005, denominado: *Nuevos retos investigadores e innovadores en la capacitación profesional del alumnado universitario*. (López Górriz; Aparcero Martínez, y Jurado Jiménez, 2006).

Dicho proyecto se llevó a cabo con tres grupos de alumnado de las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía, y aunque elaboramos dimensiones concernientes a los aprendizajes del alumnado a partir de sus diarios personales y grupales, aquí solo recabamos a modo de ejemplo alguna de la información que hace referencia a las vivencias, sensaciones, aprendizajes, retos, saberes, estrategias, etc. que conlleva el desarrollo profesional docente de las profesoras novel y experta. Por ello, sólo recogeremos ciertas dimensiones de ambas, ilustrándolas con algunas citas de sus diarios personales.



DIMENSIONES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS DOCENTES (PROFESORA NOVEL Y PROFESORA EXPERTA)

A. IMPLICACIÓN

El concepto de implicación hace referencia a la fuerte inversión, vital, profesional y existencial que las profesoras hacen en su desarrollo profesional docente investigador. Para ambas, supone un reto su docencia. La profesora novel hace referencia al gran esfuerzo que le exige el recoger información sistemática sobre su enseñanza y convencer a sus alumnos para realizar la misma tarea. Y la profesora experta manifiesta el peso que siente cada año con cada grupo nuevo para generar en los alumnos un proceso de transformación.

1. Esfuerzo para desarrollar el compromiso de la docencia como investigación.

“Con lo que me cuesta a mí escribir... espero que pueda continuar durante mucho tiempo, porque entre que se me olvida y que otras veces no tengo ganas pues me va a encantar... pero lo tengo que hacer.” (Diario de Profesora Novel).

“En ese momento y con ese panorama intento tranquilizarlos. Les explico que es una variante al que realizaron el año anterior, que para esta asignatura el diario será grupal, será redactado dentro de clase, que todas las semanas se dejará un tiempo expresamente dedicado a la redacción del mismo, y que me comprometo con ellos desde el primer día a que eso sea así durante todo el cuatrimestre”. (Diario de la Profesora Novel).

2. El esfuerzo vital de la docencia como transformación.

“Mi implicación con las asignaturas es desde que empiezo el curso con los alumnos hasta que lo termino, los siento como un fuerte peso, pues cada año, con cada grupo de alumnos me planteo un fuerte reto de transformación. Y me agoto en estos procesos. Cada año es un recomenzar.” (Diario de la Profesora Experta).

B. PROCESOS INTERNOS

La dimensión de procesos internos, hace referencia para nosotras a las vivencias, conflictos, emociones, cuestionamientos, miedos, inseguridades, etc. que nuestro desarrollo profesional nos produce. En el contraste entre las profesoras novel y experta, vemos aquí, que para la novel es importante verse capaz de confrontarse al aula y saber gestionarla e igualmente le preocupa caerle bien a los alumnos. Para la profesora experta la observación de ciertas situaciones o reacciones de los alumnos la alerta, y piensa en la búsqueda de estrategias que faciliten el desarrollo de comportamientos equilibrados y dialógicos. Ambas se cuestionan ciertas situaciones de aprendizaje buscando maneras de resolver o mejorar ciertas situaciones.

1. Miedos e inseguridades.

“Este año es el primero que me enfrento en la facultad a clases de las que denominamos como dios manda, es decir, con sus créditos teóricos y sus créditos prácticos. Unas clases de esas en las que hay que estar preparada para resolver cualquier tipo de duda de manera muy profesional, y estoy muerta de miedo. ¿Y si no soy capaz de enfrentarme a esa clase llena de gente que me mira con cara de inquisidores?; seguro que algunos son incluso mayores que yo y con más experiencia laboral. ¡yo de esta me muero!” (Diario de la Profesora Novel).

“Con respecto a los alumnos, me preocupa el hecho de no encajar, de no caerles medianamente en condiciones, y que eso sea un obstáculo para crear un buen clima de clase”. (Diario de la Profesora Novel).

2. Conflictos.

DIMENSIONES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS DOCENTES (PROFESORA NOVEL Y PROFESORA EXPERTA)
<i>“El primer problema ya ha salido. El diario, mira que lo sabía. En el grupo de mañana las caras y los comentarios hacia el diario han sido verdaderos poemas, pero no poemas de amor insuflados por fecha amorosa del mismo de Eros, se han asemejado más a los poemas épicos clásicos.”</i> (Diario de la Profesora Novel)
3. Alerta ante ciertas situaciones que pueden crear problema.
<i>“Llevo varios días observando en el aula a algunos alumnos, cuya palabra es agresiva y puede ocasionar conflicto. Debo ir observando su participación y procurar buscar estrategias que deriven en un diálogo respetuoso”.</i> (Diario de la Profesora Experta).
4. Reflexiones y cuestionamientos.
<i>“Entiendo que este cuestionamiento es difícil romperlo, quiero decir, que es difícil estar abierto a modificar la forma de aprendizaje que venimos haciendo, y así mismo la actitud ante algo distinto a la norma”</i> (Diario de la Profesora Novel). <i>“A pesar de que llevo un montón de años trabajando con alumnos y alumnas que vienen con unas estructuras mentales muy lineales, y provocando en ellos procesos holísticos, reflexivos, analíticos críticos, constructivistas, etc., cada año, con cada grupo, busco diversas estrategias para ir generando estos cambios mentales y estructurales y a pesar de que afinó mis estrategias, no acabo de estar satisfecha y sigo buscando nuevas fórmulas”.</i> (Diario de la Profesora Experta).
C. UBICACIÓN INSTITUCIONAL
Con respecto a esta categoría la profesora novel se encuentra desubicada, estresada en la dinámica institucional y sin atreverse a posicionarse, ni a pronunciar su palabra, se siente como una espectadora de la situación de la que ella forma parte. Mientras que la profesora experta, se siente ubicada en la institución dando su juicio crítico sobre la misma donde ella se sienta actora social. Podemos decir pues, que las diversas dimensiones que aquí hemos apuntado respecto a las docentes novel y experta, sólo pretenden ilustrar las vivencias, posicionamientos, compromisos, conflictos, tomas de decisiones, ubicaciones institucionales, etc. a las que se ven confrontadas las docentes en su ejercicio y desarrollo profesional. Sin embargo, éstos que aquí mencionamos sólo son algunos de los aspectos que recubren esta profesión. Somos conscientes que el campo es más complejo, pero también sabemos que nos vemos limitadas para plasmarlos aquí con toda su complejidad.
1. Desubicación y familiarización institucional.
<i>“Las situaciones me siguen estresando mucho. Me siento como desubicada y desdibujada. No sé que hago allí, si no puedo decidir y no puedo levantar la mano, soy como el convidado de piedra, tengo que estar pero sin voz ni voto”.</i> (Diario de la Profesora Novel).
2. Ubicación y reflexión crítica institucional.
<i>“La gestión que se está haciendo de nuestra facultad me parece muy cutre y muy mediocre, pienso que tenemos el gobierno que nos merecemos, ya que no somos capaces de implicarnos buscando alternativas institucionales que creen una facultad pionera, comprometida con la profesionalidad del universitario y que abra espacios en la sociedad”.</i> (Diario de la Profesora Experta).

Cuadro nº. 4. Ejemplificación de algunas dimensiones de análisis extraídas del diario elaborado en el marco de la formación universitaria como profesoras novel y experta.



5.2. CASO 2. El diario y su análisis en el marco de la Formación Permanente. Taller de Autoconciencia a través de las Historias de Vida

El caso que exponemos aquí es sólo una síntesis (está más ampliamente desarrollado en (Jurado Jiménez, 2011a) En este caso, hemos tomado una experiencia educativa y vital que se ha dado en un colectivo de 10 mujeres, con las que emprendimos un trabajo en 2007, cuya finalidad fue compartir conocimientos, experiencias e investigaciones. Dichas mujeres teníamos un nexo común, Isabel López Górriz, quien fue (hasta su fallecimiento) directora de las tesis y trabajos de investigación que algunas de nosotras llevamos a cabo.

Poco a poco, en este colectivo, fuimos construyendo teorías en formas diversas. Hemos pasado por procesos formativos e investigadores que han ido desde la oralidad, pasando por la creación de cuentos, de nuestros relatos autobiográficos o la teorización de temáticas de interés. Desde nuestras vivencias hemos religado presente, pasado y proyecciones futuras. También hemos generado conocimientos que de unas a otras nos iban impregnando y calando, pues nuestras experiencias quedaron religadas al punto de ser encuentros de generación de sinergias que nos ayudaban a configurar y confrontarnos a las distintas realidades con mayor entereza. Es con este colectivo como grupo de formación permanente, como hemos llevado a cabo un diario personal y posteriormente hemos elaborado un análisis emergente que nos ha ayudado a comprender más profundamente el proceso formativo vivenciado.

Ha sido muy intenso el trabajo elaborado tanto oral como escrito a partir del desarrollo e implicación en un taller de Autoconciencia a través de Historias de Vida que condujo en el año 2009, la profesora de origen mexicano González Uribe, quien a partir de diversas dinámicas nos condujo a realizar aprendizajes tanto grupales como singulares importantes en un momento de duelo para el grupo (González Uribe, 2011).

Aquí sólo exponemos a modo de ejemplificación algunos datos sobre una de las categorías tomadas del análisis de nuestro diario (elaborado en agosto 2010). Hemos tomado las funciones de la escritura y la oralidad en la investigación autobiográfica, según lo registrado en el diario. Para construir una investigación autobiográfica, es importante tener en cuenta elementos fundamentales como son la escritura y la oralidad, además de la disponibilidad y apertura para pasar por procesos de indagación y expresión de cuestiones inicialmente consideradas muy íntimas y singulares. Esta disponibilidad se refiere tanto a las personas que construyen las investigaciones autobiográficas como a aquella/s quien/es acompaña/n el proceso de co-construcción. A continuación exponemos algunas de las funciones de la escritura y la oralidad.

ALGUNAS DIMENSIONES DEL DIARIO Y SU ANÁLISIS ELABORADO EN UN TALLER DE AUTOCONCIENCIA A TRAVÉS DE LAS HISTORIAS DE VIDA
Comprender el presente a partir de la escritura sobre el pasado. Un pasado reelaborado permite en el presente relativizar e integrar situaciones vivenciadas
<i>Cada persona durante la escritura autobiográfica extrae vivencias que le retrotraen a aquellas sentidas en el pasado. Esto, al mismo tiempo que nos ayuda a tomar distancia de la vivencia también nos va recomponiendo desde el interior, pues nos permite relativizar situaciones, digerirlas, integrar las vivencias desde una nueva comprensión que resulta menos dolorosa por la aceptación del pasado y comprender que tenemos otras posibilidades en el presente desde el que hacemos una proyección futura. (Diario del Taller de H. V. Sevilla, domingo 6 de septiembre de 2009)</i>
Reorganización de las vivencias y experiencias a través de la escritura.
<i>En la escritura es importante dejarse impregnar por el momento creativo, pues partimos de un orden y pasamos por un desorden hasta llegar a una reorganización interior. Es necesario dejarse llevar porque sino hay pérdida no puede haber reordenación. (Diario del Taller de H. V. Sevilla, domingo 6 de septiembre de 2009)</i>
La escritura autobiográfica como un medio de clarificación cognitiva al mismo tiempo que de recomposición física
<i>Mientras escribo esto, no paro de ir al baño, es la eliminación de líquidos del cuerpo a través de la toma de distancia con el objeto de estudio y la clarificación la que nos ayuda a limpiarnos por dentro y por fuera. Esto lo hablaba con nuestra querida Isabel. (Diario del Taller de H. V. Sevilla, domingo 6 de septiembre de 2009)</i>
La nocturnidad y la expresión escrita como medio de relajación y expulsión de dolor
<i>Es de nuevo la escritura, en el silencio de la noche, la que me ayuda a sacar un poco de dolor a través del llanto. Después de escribir y llorar me siento más relajada. (Diario del Taller de H. V. Sevilla, miércoles 16 de septiembre de 2009)</i>
La escritura y la oralidad como medio de comprensión y de expulsión del dolor
<i>Tenía dolor y he necesitado escribir para poder comprender porqué lo siento y cuál es mi postura en este momento. Esta escritura y las conversaciones posteriores me han permitido sentirme mejor y clarificar el punto en que me encuentro. Ahora veo que todo este revuelo de estas semanas anteriores no ha sido en vano. (Diario del Taller de H. V. Sevilla, madrugada del 28 al 29 de octubre de 2009)</i>
Descifrando los miedos interiorizados a través de los relatos orales, que inicialmente se quedan en un plano más superficial y que poco a poco van siendo más analíticos
<i>¿Cuáles son los miedos? Ir al fondo de las cuestiones que nos atraviesan cuesta mucho esfuerzo por el dolor que hay metido al fondo de nosotras mismas pero ¿hasta cuándo? (...) ese primer relato para mí se quedó en una superficie. O quizás yo estoy acostumbrada a desgarnar aspectos que tocan más fondo. (Diario del Taller de H. V. Sevilla, viernes 2 de octubre de 2009)</i>

Cuadro nº 5. Ejemplificación de algunas dimensiones de análisis extraídas del diario elaborado en un Taller de Autoconciencia con Historias de Vida.



5.3. CASO 3. El diario y algunas dimensiones de re-construcción identitaria de mujer durante un proceso de aprendizaje permanente de vida

En este caso la dimensión “identidad de mujer” que apunta por empoderarse y recomponerse constantemente es la que rescatamos aquí en este espacio, a través de algunos extractos al azar de nuestro diario personal, el cual vamos registrando en cuadernos que suman ya más de 25.

Decir no a la autoridad interiorizada. Romper con el modelo de mujer interiorizado para decir NO a la relación con un hombre jerárquico

Estos días (...) ando bastante revuelta internamente, mi cuerpo está también sintiendo la situación y me hincho, retengo líquidos. (...) De nuevo decir no a la autoridad (encarnada en hombre de modo jerárquico) me duele, me cuesta. Es este mi crecimiento también, aprender a decir NO y anteponer un crecimiento mío antes que dar a los otros (para aprender a relacionarme desde la horizontalidad con los otros). Son estos aprendizajes recreados en la cultura los que están latentes. Un modelo de mujer que carga con “culpas” (muy latentes en una sociedad donde el arraigo católico es fuerte a pesar de no ser practicante) por elegir a un hombre con el que no es feliz (...) o una mujer que “da” a todos “todo” esperando el amor y cariño del hombre que la concibió y que la rechazó al nacer y yo me veo en medio de ambos modelos, cargando culpas, esperando amor y cariño de la figura hombre. Es por ello que he tenido que hacer todo este trabajo de escritura interior y aún quedan restos de situaciones que se tienen que digerir. El peso del hombre para dar identidad a la mujer ha sido muy fuerte en mí. (...) Esa fue la relación que recreé donde sentí al hombre fundido con su madre, al punto de no poder recrear una relación sana con otra mujer, pues para él la mujer-compañera era el sostén y de donde sacaba fuerzas y energía para sostenerse y salir airoso en su vida (emocional, profesional, etc.) pero no queriendo mirarla a ella y valorarla como persona desde un tú a tú, sino desde el odio profundo que enmascara a través de la fusión de amor-odio hacia quien lo concibió, su madre. (Diario del Taller de H. V. Sevilla, miércoles 16 de septiembre de 2009)

El riesgo de estancarnos en modelos autoritarios y jerárquicos que necesitan el control como medio de subsistencia

Esos modelos que interiorizamos como autoridad (por el peso que para nuestro crecimiento o para nuestras vidas hemos sentido que tenían), en una



cultura como la que estamos tan opresora y “aniquiladora” de vida, a veces los deseamos “aniquilar”, porque así sin su mirada, sin su peso, sin su cuestionamiento nosotras nos damos el permiso de ser nosotras y no las que creemos que aquellas personas a quienes interiorizamos quieren que seamos, desde nuestro punto de vista. Cuando somos personas muy controladoras, muy atadas o encorsetadas y necesitamos el control de todo para sentirnos bien, no dejamos que otras personas nos cuestionen, porque eso puede desmovilizarnos y hacernos daño y desde luego ponemos barreras para que nada ni nadie nos toque ni nos derrumben aquello que hemos construido con tanto esfuerzo, pero también esto tiene una contrapartida y es que entonces nos estancamos y no podemos avanzar. (Diario del Taller de H. V. Sevilla, madrugada del 28 al 29 de octubre de 2009)

Reconociéndonos en una modelación de mujer que es extraña incluso para nosotras mismas durante ese proceso de cambio. Comprendiendo nuestro ser como ser social en interacción que trasfiere energías, pensamientos, sentimientos al mundo en el que habita

Rescatar la capacidad de sorpresa sobre nosotras mismas, nuestras acciones, comportamientos, pensamientos que podemos llevar a extremos en situaciones críticas. Ser extraños para nosotras mismas en esa nueva emergencia. (...) Por la física sabemos que ninguna de nuestra energía se pierde sino que se genera e integra en nuestro consciente y/o inconsciente que aparecen en momentos a veces desconcertados para nosotros mismos. Registro de materias en el cosmos, contenidos que nos impregnan a las personas. Aunque no prestemos atención, nos activamos en momentos de calma, hay memoria que se hace visible en la noche, y que estaría conectada con la formación nocturna (Pineau, 1986). (...) El orden y desorden de nuestro consciente o subconsciente, el espacio que ocupamos, aquel que registramos y que va minando nuestro pensamiento, nuestras acciones, que en algún momento toman forma. (...) Los pensamientos transmiten energía y estos pueden ser acogidos o percibidos por otras personas. Efectos y consecuencias de energías de pensamientos no sólo nuestros o que nos afectan a nosotros. Somos cadenas que estamos atadas y/o imbricadas en otras personas y que intuitivamente nos percibimos (...) Cansancio por la preocupación continua, por pensar de forma negativa, perdemos energía porque grabamos energía negativa. (...) Cuestionarse a uno mismo: auto-cuestionarse sólo se logra si hacemos observaciones críticas sobre lo que pienso, digo y hago. Desmenuzar y tomar consciencia de cómo nos posicionamos en lo cotidiano. (Diario del Taller de H. V. Sevilla, jueves 12 de noviembre de 2009)



6. RESULTADOS DEL PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN Y FORMACIÓN A TRAVÉS DE LOS DIARIOS

a modo de síntesis comprobamos que el diario y su análisis es una herramienta muy potente que permite tomar conciencia de la complejidad del proceso de aprendizaje que requiere la vida y de los roles que cada persona desempeñamos, no sólo individual sino también a nivel social. La indagación apoyada en la experimentación nos ha llevado a comprender que es una herramienta muy importante tanto para desarrollar una formación humana, como para ahondar en nuestros posicionamientos y aprendizajes hechos en grupo, como herramienta introspectiva y de investigación que va de planos más internos y existenciales a planos más socializadores y sociales y de intervención.

El diario y su análisis nos preparan y capacitan profesionalmente para una intervención desde un auto-conocimiento y conocimiento del otro de forma más exhaustiva. Ello nos ayuda a comprender mejor la necesidad de desarrollar la responsabilidad individual y grupal. Nos permite el diálogo, el debate, la reflexión, el análisis, la sistematización para la construcción del conocimiento individual que nos ayuda en las relaciones y en la construcción colectiva. La escritura del diario y su posterior análisis ayudan a comprender los diversos climas de participación, compromiso, escucha, implicación, responsabilidad que se dan en los diversos contextos en los que nos situamos. Predispone para el desarrollo de actitudes participativas, comprensivas e integradora de pluralidad de visiones. Es al mismo tiempo una herramienta que nos ayuda en momentos importantes vitales, desencadenando una mayor capacidad de autoformación para la superación de conflictos y situaciones difíciles.

Es una gran herramienta que permite dejar constancia de la observación y ahondar tanto en la auto-observación como en una hetero-observación introspectiva de los procesos de aprendizaje cotidianos, experienciales, profesionales, personales, relacionales, etc. Es un instrumento, que recoge de forma holística la realidad, permitiendo un análisis cualitativo de la información. Nos permite hacer una auto-hetero-evaluación procesual y cualitativa de la información recogida. Es un medio para conocer con más precisión los aprendizajes realizados y analizar las mejoras que pueden plantearse en diversas situaciones. Es importante desarrollar el manejo del instrumento para futuras orientaciones e intervenciones. Desarrollar capacidades reflexivas de autoconocimiento y sobre el propio proceso de aprendizaje personal, académico y profesional, que ayude en orientaciones e intervenciones futuras. Aunque también constatamos que esta herramienta tiene un gran costo y requiere un gran esfuerzo e inversión de tiempo.

7. CONCLUSIONES FINALES

como conclusión general, podemos decir que raramente se integran en las dinámicas institucionales educativas otros tipos de aprendizajes que no sean los *conceptuales* (asimilación de aquellos conceptos ideas y teorías que recogen los temarios y programas educativos), o los aprendizajes sobre distintos campos sociales como consecuencia de las de las charlas, conferencias o exposiciones de personas expertas o a través de proyectos de investigación, o la que se incluye en los medios de comunicación. También se priorizan aprendizajes *técnicos y tecnológicos*: dominio de herramientas en tecnologías investigadoras y aplicadas a diversos campos de estudio.

En los últimos años en el ámbito educativo en general, se hace mucho hincapié en los aprendizajes *investigadores*, aunque sea de forma sesgada y muy estructurada. Igualmente se hace hincapié en los aprendizajes *procedimentales*, es decir, desarrollo y adquisición de estrategias de aprendizaje individual y grupal, tales como: lecturas de documentos, técnicas de estudio, cuadros comparativos, reflexiones personales y grupales, mapas conceptuales, esquemas, búsqueda de información, organización de temáticas, estructuración y sistematización, exposición de informaciones, planificación de tareas y reparto de “responsabilidades”.

Pero creemos que es un momento importante en el que hemos de analizar más minuciosamente el significado del lenguaje que usamos en la vida cotidiana. Pues comprobamos en los entornos en que nos situamos, que se hace menos hincapié en desarrollar de verdad procesos de participación, diálogo, reflexión y dinamización grupal que nos lleven a desarrollar *aprendizajes sociales* generados por los procesos grupales, en donde se desarrollen distintas habilidades y capacidades de: escucha, reflexión, diálogo, análisis, participación, resolución de conflictos, gestión rotativa del poder, aceptación de la pluralidad de visiones y construcción colectiva del conocimiento. Siendo éstos aprendizajes básicos para desencadenar aprendizajes *profesionales a nivel de intervención directa en situaciones prácticas de acción*. Aprendizajes *evaluativos* científicos que permitan capacitar y desarrollar procesos rigurosos de intervención en los diversos campos profesionales.

Aunque al mismo tiempo, constatamos que poco a poco van constituyéndose otro tipo de aprendizajes ligados al enfoque y métodos biográficos que, como planteaba Pineau (1996), refiriéndose a las Historias de Vida en la Formación de personas adultas; éstas han entrado de contrabando en las Ciencias sociales y humanas. Estos aprendizajes tienen relación con los aprendizajes *introspectivos y existenciales*, relacionados con el autoconocimiento, en sus diversos niveles: emocional, sentimental, actitudinal, intelectual, etc. Estos son desarrollados esencialmente, entre otras herramientas o metodologías a



través de: los diarios (en sus diversas modalidades, pero nosotras creemos que sobre todo desde los diarios personales), los procesos de análisis grupal de los diarios y también a través de las Historias de Vida.

Son aprendizajes significativos que ayudan e impulsan al ser en la búsqueda de equilibrios y re-estructuraciones no sólo personales, sino también sociales y socializadoras. Como dice Gutiérrez Pérez (2011: 67) “en toda experiencia educativa de los sectores populares se debe dar un especial énfasis a promover grupos y equipos de trabajo que a través de procesos educativos tomen conciencia de sus carencias (necesidades básicas) y de sus potencialidades (recursos externos y endógenos). Para ello dejar constancia de nuestras historias, sentimientos, pensamientos, vivencias, carencias, situaciones de dolor y de alegría nos ayudan con el tiempo a revisar y a digerir situaciones difíciles que pueden haber quedado enquistadas y que las hemos tapada no queriendo revisarlas por el dolor que pueden provocar heridas no del todo cicatrizadas e incluso equivocaciones que no aceptamos y que hemos preferido echar al olvido. Estos trabajos tienen una vertiente terapéutica que en ocasiones se tendría que trabajar conjuntamente con otros profesionales par de verdad hacer un trabajo de fondo, que ayudara a las personas a una apuesta fuerte de cambio.

Y para concluir, diremos que el enfoque de aprendizaje que desarrollamos, y que se ubica dentro del nuevo paradigma emergente, en donde de manera holística, la formación y la investigación acompañan a la vida generando importantes procesos de transformación existencial, personal y social. Igualmente, creemos que a través del diario y su análisis tal como lo hemos experimentado, se desarrollan diversos tipos de aprendizajes: cognitivos, vitales, intuitivos, emocionales, científicos, sociales, tecnológicos, grupales, experienciales, etc. que facilitan el desarrollo de una mayor autonomía y autodeterminación del ser humano.

Entender que cada espacio formativo puede ser entendido como un laboratorio generador de experiencias y de transformación existencial, desarrolla un concepto de educación existencial, que permite a los individuos un mayor despliegue de sus potencialidades. Algunos de los indicadores que aquí hemos presentado, nos ayudan a vislumbrar la profundidad de esta perspectiva formativa e investigadora y también nos confrontan al reto de seguir ahondando en ella, buscando otras herramientas que como el diario puedan ayudarnos a desplegar más ampliamente el aprendizaje humano. “El aprendizaje humano es un proceso placentero y holístico, multidimensional y multisensorial. Se desarrolla de manera espontánea y provoca una reorganización completa del sistema: ser/nicho vital. En otras palabras, aprender es vida. El placer es una condición indispensable a la expansión de la inteligencia” (Gutiérrez Pérez, 2011: 99).

BIBLIOGRAFÍA

- BARBIER, René (1997). *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris. Anthropos.
- BARBIER, René (2002). *Écrire, lire et parler: comment construire le savoir avec les stagiaires en formation d'adultes. Pratiques de formation - analyses. Ecriture et formation*, 85-90.
- COURTOIS, Bernadette y PRÉVOST, Hervé (Coord.) (1998). *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon. Chronique Sociale.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris. Anthropos.
- GABARI GAMBARTE, M. Inés y JURADO JIMÉNEZ, M. Dolores (2011). El proceso de re-construcción de identidad/es de género y su relación dialógica con los estudios de tercer ciclo. El diario, una herramienta formativa y evaluativa de investigación. Revista on-line *Rizoma Freireano - Rhizome Freirean*, vol. 11 · 2011. Instituto Paulo Freire de España. Disponible en: <http://rizoma-freireano.org>
- GIMENO SORIA, Xavier (2005). *El diari d'aula com a eina per a la formació i l'avaluació en l'educació superior dels professionals de l'educació*. En IDES: Innovació Docent en Educació Superior. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://magno.uab.es/ides/jornades/arxiu/diariaula.pdf>. (consultado 11/09/2006)
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco (2011). *Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente*. Xàtiva (Valencia-España). Ediciones del CREC.
- HESS, Remi (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris. Anthropos.
- HESS, Remi (2003). *Produire son oeuvre, le moment de la thèse*. Paris. Tétraèdre
- HESS, Remi (2006). *La pratique du journal, comme construction du moment interculturel*. Disponible en: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue2/11Hess.pdf> (consultado el 20/02/2010)
- HESS, Remi (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris. Anthropos.
- JURADO JIMÉNEZ, M. Dolores (2006). Le journal comme un outil d'aide à la transformation de l'acteur social. En Frago, Antonio, Lucio-Villegas, Emilio. y Kurantowicz, E. (org.). *Proceedings of the first meeting of the ESREA Research Network. Between Global and Local: Adult Learning and Development*. University of Algarve, Faro. Portugal. Pp. 141-157.
- JURADO JIMÉNEZ, M. Dolores (2007a). Diario de vida: una herramienta de formación e investigación autobiográfica. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*; año XII, 52, volumen 3, 47-51.



- JURADO JIMÉNEZ, M. Dolores (2007b). El diario como instrumento para el desarrollo de procesos autoformativos en el transcurso de una investigación – acción existencial. En López Górriz, Isabel (Coord.) Simposia: El diario como instrumento transversal de investigación, evaluación y formación en los procesos educativos de innovación universitaria. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. "Convivencia, Equidad, Calidad"*. Donostia - San Sebastián, pp. 89-91.
- JURADO JIMÉNEZ, M. Dolores (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, 24, 173-200.
- LEJEUNE, Philippe (1990). *La pratique du journal personnel*.
- LEJEUNE, Philippe (2006). *Le Journal intime: histoire et anthologie*. Paris. Éditions Textuel.
- LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (1997a). *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesorado que pide la LOGSE*. Ed. CCS. Madrid.
- LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (1997b). El diario como instrumento de formación e investigación en el aula universitaria. *Actas del IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Granada. 34-37.
- LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel; APARCERO MARTÍNEZ, Laura y JURADO JIMÉNEZ, M. Dolores (2006). Enseñanza universitaria desde la complejidad: nuevos retos investigadores e innovadores en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo profesional de la profesora - investigadora. En Mesa López-Colmenar, J. M., Castañeda Barrera, R. y Villar Angulo, L. M. (Ed.) *La Innovación en la Enseñanza Superior (II). Curso 2003 – 2004*. Colección "Innovación y desarrollo de la calidad de la enseñanza universitaria" nº 11. Instituto de Ciencias de la Educación. Vicerrectorado de Docencia. Universidad de Sevilla. 371 – 406.
- LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel; JURADO JIMÉNEZ, M. Dolores y APARCERO MARTÍNEZ, Laura (2004). Estrategias de innovación y evaluación psicopedagógica para la calidad de la docencia universitaria. En Mesa López-Colmenar, J. M., Castañeda Barrera, R. y Villar Angulo, L. M. (Ed.) *La Universidad de Sevilla y la Innovación Docente. Curso 2002-2003*. Colección "Innovación y desarrollo de la calidad de la enseñanza universitaria" nº 7. Instituto de Ciencias de la Educación, Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías. Universidad de Sevilla. 245 – 265.
- NOLWENN Hénaff, «Blog: un journal intime comme mémoire de soi», Conserveries mémorielles [En ligne], # 10 | 2011, mis en ligne le 15 août 2011, Consulté le 20 avril 2012. URL: <http://cm.revues.org/920>
- SAMPEDRO, José Luís (2010). Audio: En días como hoy - Sampedro: "Nuestro sistema económico está descompuesto". Entrevista 04/marzo/2010.

- Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/en-dias-como-hoy/dias-como-hoy-sampedro-nuestro-sistema-economico-esta-descompuest> (consultado el 19/04/2012)
- SAMPEDRO, José Luís (2012). Audio: En días como hoy - José Luis Sampedro: "Sigo indignado". Entrevista 19/abril/2012. Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/en-dias-como-hoy/dias-como-hoy-jose-luis-sampedro-sigo-indignado/1380347/> (consultado el 19/04/2012)
- SANTIAGO MARTÍNEZ, Paloma (2010). Pedagogía transpersonal: una nueva realidad humana pide una nueva pedagogía. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº 23, pp. 105-126
- SIMONET-TENANT, Françoise (2004). *Le journal intime. Genre littéraire et écriture ordinaire*. Paris. Téraèdre.
- TRAVERSESET VILAGINÉS, Mercè (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona. Graó.
- VEGA NAVARRO, Ana (2007). El diario del profesor como instrumento de seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula universitaria. En López Górriz, Isabel (Coord.). Simposia: El diario como instrumento transversal de investigación, evaluación y formación en los procesos educativos de innovación universitaria. XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. "Convivencia, Equidad, Calidad". Donostia - San Sebastián
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona. PPU.
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Ed. Narcea. Madrid.



EL APRENDIZAJE-SERVICIO: HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

ROSER BATLLE

ASHOKA EMPRENDEDORES SOCIALES, ESPAÑA

1. UNA MANERA DE APRENDER

El aprendizaje-servicio es un método de enseñar y de aprender. Consiste en aprender a través de hacer un servicio a la comunidad.

Por tanto, es un instrumento pedagógico, una herramienta para educar mejor. Sin embargo, no sólo es un recurso didáctico, ya que responde a una pregunta filosófica de calado más profundo: ¿cuál es la finalidad última de la educación?

Nuestra sociedad ha dado saltos de gigante en las últimas décadas. El desarrollo científico y tecnológico nos ha permitido controlar y desterrar enfermedades, multiplicar las comunicaciones, innovar los sistemas de producción, mejorar el acceso a la educación por parte de amplios sectores de la población... En permanente proceso de innovación, sentimos que debemos orientar la educación a un mundo acelerado, cultivar las competencias básicas y las inteligencias múltiples, la capacidad para adaptarse, para reinventarse y ser creativo, a riesgo de quedar marginados del progreso.

Pero, por otro lado, nuestra civilización ha sido incapaz de superar los problemas básicos que hoy atenazan a la humanidad: miseria, hambre, destrucción de los recursos naturales, violencia, explotación, abuso, corrupción, soledad... Esta incapacidad y el sufrimiento que conlleva nos estimula a orientar la educación en el fomento de la solidaridad para transformar el mundo.

Entonces, ¿cuál es la finalidad de la educación en el siglo XXI? ¿Mejorar la competencia y el currículum individual para subirnos al progreso? ¿O fomentar los valores de justicia, igualdad, fraternidad, para poder superar los graves problemas que no supimos resolver en épocas pasadas?

Pensando en la primera opción... ¿acaso no eran competentes Goebbels, Madoff, Osama Bin Laden, los ejecutivos sin escrúpulos de Lehman Brothers...? ¿No eran buenos comunicadores? ¿No poseían talento? ¿No eran creativos? ¿No hubieran sacado buenas notas en los exámenes PISA? ¡Obviamente eran competentes! Y, obviamente también, esto no es suficiente.

La dicotomía debe poder resolverse, porque no queremos renunciar ni a la competencia ni a la solidaridad. Como dice la filósofa Adela Cortina, *no se construye una sociedad más justa con ciudadanos mediocres*. Hay que sumar ambos anhelos para resolver la antinomia.



Y esta suma es la que ya aplican muchas escuelas, institutos y entidades sociales que quieren educar personas competentes, capaces de poner sus conocimientos y habilidades al servicio de los demás. Veamos algunos ejemplos:

La clase de Maribel y Héctor están organizando una campaña de recogida de alimentos en el barrio. Hablan con las familias y con el vecindario, convencen a las empresas, cuelgan carteles y explican a todos los que les quieren oír aquello que aprendieron clase: que ha aumentado la pobreza y la demanda de alimentos y que el déficit de nutrientes tiene consecuencias desastrosas: ¡hay que colaborar!

Katrina, Berta y Chema y el resto del grupo-clase están construyendo cajas-nido para los carboneros. En la clase de ciencias estudiaron los estragos de la procesionaria del pino y los efectos beneficiosos que para combatir esta plaga tienen los carboneros, porque se las comen. Próximamente, en el marco de una excursión, colgarán las cajas nido con el apoyo del guarda forestal y de la asociación medioambiental que les está asesorando.

Blanca y el resto de sus compañeros de la asociación juvenil organizan cada año la tómbola solidaria del barrio. Durante los dos meses anteriores a la Navidad, se dedican a recoger juguetes de segunda mano, los revisan, los limpian y los arreglan para sortearlos en la tómbola. Paralelamente, buscan información sobre diferentes problemas sociales, reflexionan, discuten y escogen una causa a la que destinarán el dinero recogido.

Óscar y Fernando están a punto de salir del centro penitenciario y siguen un curso de formación ocupacional en soldadura. Les propusieron colaborar con la comisión de fiestas del barrio cercano, y ahora están aplicando los conocimientos y habilidades adquiridas construyendo con los vecinos una de las carrozas del desfile.

Todos estos chicos, chicas y personas adultas están viviendo una experiencia altamente educativa. Esto es el *aprendizaje-servicio*: aprender haciendo un servicio a la comunidad.

Los ejemplos relatados expresan cómo la educación para la ciudadanía se lleva a cabo posibilitando que las personas actúen y se comprometan, como manera directa de aprender a participar en la sociedad.

Y haciéndolo de una manera práctica, “ensuciándose las manos”, adquieren conocimientos, ejercitan habilidades, fortalecen actitudes y valores... contribuyendo a mejorar alguna cosa en su entorno. Crecen en competencia al tiempo que se convierten en mejores ciudadanos.

Porque la educación para la ciudadanía debe poder realizarse en la comunidad, debe poder llevarse a la práctica, no puede limitarse a estimular la sensibilidad y la receptividad, o a hablar de la participación y lo importante que es, o a ejercitar en el aula habilidades democráticas.

Por poner una definición completa:
El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. [1]

El aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología orientada a la educación para la ciudadanía, inspirada en las pedagogías activas y compatible con otras estrategias educativas. Es un método para unir éxito educativo y compromiso social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. Es sencillo y es poderoso.

Sin embargo, el ApS no representa una novedad absoluta, sino una combinación original de dos elementos sobradamente conocidos por las pedagogías activas y los movimientos sociales o de educación popular: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. Por tanto, no es un *invento* pedagógico de última moda, sino un *descubrimiento* y un poner en valor buenas prácticas que están en el ADN de la educación integral y comprometida.

En nuestro país existe una larga tradición de centros educativos abiertos a la comunidad, que impulsan frecuentemente proyectos solidarios, de medio ambiente, de cooperación al desarrollo, de conservación del patrimonio... El ApS los pone en valor, al completar la acción solidaria con el vínculo curricular.

El ApS inspira a los educadores a meter la la campaña de recolecta de alimentos en la clase de sociales; la plantación de árboles en la clase de ciencias o biología; la narración de cuentos a los niños pequeños en la clase de lengua... Ofrecer a los alumnos la oportunidad de aprender siendo útiles a los demás provoca la mezcla creativa, flexible y abierta de retos académicos y retos sociales.

Si la creatividad es la imaginación puesta a trabajar, el aprendizaje-servicio pone la creatividad a trabajar en la mejora de la sociedad.

2. UN INSTRUMENTO DE COHESIÓN SOCIAL

Si bien el aprendizaje-servicio es una metodología educativa, una herramienta pedagógica, se puede valorar también desde otras miradas. El aprendizaje-servicio más allá de su identidad educativa, puede ser considerado también como instrumento de desarrollo comunitario, de cohesión de la comunidad. Un proyecto que requiere la colaboración de todos los actores educativos y sociales implicados.

Sin embargo, frecuentemente el centro educativo no está acostumbrado a trabajar en red. El trabajo aislado y endogámico puede parecer más fácil y operativo. Ahora bien, los proyectos de aprendizaje-servicio inciden directamente en la comunidad y necesitan un mínimo trabajo en red con las entidades



sociales e instituciones públicas del entorno. No sería razonable planificar una intervención en un parque natural sin contar con los responsables municipales de este servicio público; como tampoco lo sería programar actividades solidarias con una residencia de ancianos sin llegar a un acuerdo con los responsables de la misma.

En el trabajo en red cada parte hace lo que le toca:

- el *centro educativo* puede definir más los aprendizajes que han de lograr los jóvenes y algo menos el servicio socialmente necesario.
- los *agentes educativos y sociales* pueden definir mejor del servicio socialmente necesario y menos los aprendizajes que han de lograr los chicos y chicas.

Trabajar en red quiere decir cooperar. Y cooperar no es lo mismo que coordinarse. Digamos que coordinarse es un *acto de inteligencia* - porque la descoordinación es una amenaza- , mientras que cooperar es un *acto de amor* porque, aparte de inteligencia, necesita un plus de afectividad y generosidad.

El profesor que conoce el proyecto social de una entidad del barrio y anima a sus alumnos a participar en él, o incluso ajusta su agenda escolar para permitir que los jóvenes expliquen su experiencia de participación, está empezando a “coordinarse” con la entidad social.

Cooperar es dar un paso más, es ponerse a trabajar juntos los centros educativos y las entidades sociales, las fundaciones, las ONG y los ayuntamientos, compartiendo un mismo proyecto, aunque cada parte asume lo que le toca. Esta suma de voluntades a favor del éxito educativo y el compromiso social resulta especialmente valiosa en tiempos de dificultades.

La extraordinaria experiencia en aprendizaje-servicio que existe en Argentina [2] muestra como en situaciones de crisis social, como la que vivió a principios de este siglo, el aprendizaje-servicio funciona no solamente para sostener la motivación y el proceso de formación de los estudiantes implicados (cosa que ya sería importantísima) sino también como motor de superación de las dificultades, de activación de las redes sociales y de fomento de la confianza de los ciudadanos en que es posible generar cambios.

Podemos decir, entonces, que un proyecto de aprendizaje-servicio es un proyecto educativo y social al mismo tiempo. Un proyecto integral de educación para la ciudadanía que fortalece la comunidad porque fomenta su capital social, es decir: fortalece el trabajo en redes, explicita y consolida los valores y normas que aportan cohesión social, y contribuye a crear confianza y seguridad entre la población.

Algunos de los signos evidentes serían:



- Mejora la participación y compromiso de las personas, aumentando el voluntariado.
- Mejora el conocimiento mutuo por parte de los actores educativos y sociales y se crean lazos de comunidad.
- Mejora la eficacia de las actuaciones de cada actor social, porque el apoyo mutuo multiplica los buenos resultados.
- Mejora el nivel cultural de la población porque se difunde en el territorio la cultura pedagógica del profesorado y del centro educativo.
- Mejora la autoimagen y autoestima de los ciudadanos, que ven como se llevan a cabo mejoras concretas y tangibles en el entorno. Crece la confianza.
- Mejora la comunicación entre los diferentes sectores de población (jóvenes, adultos, ancianos, niños y niñas), se rompen tópicos y se crean relaciones más afectuosas.
- Mejora la imagen pública de los centros educativos implicados en el proyecto.
- Mejora la capacidad de la población para enfrentarse a retos y a adversidades, porque se movilizan los recursos del territorio.
- Mejora la responsabilidad ciudadana, por el hecho de colocarla dentro del sistema educativo y estabilizarla más allá de las respuestas de carácter emocional y efímero.
- Mejora el calado de la ética del cuidado entre los ciudadanos, cosa que, en nuestro contexto de crisis económica, se torna una necesidad inexcusable.

Como consecuencia, podemos afirmar que a los líderes sociales, responsables políticos y poderes públicos les interesa promover el aprendizaje-servicio como estrategia de desarrollo local.

3. APS Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Podría argumentarse que promover el aprendizaje-servicio sería como promover el voluntariado en los centros educativos y en las organizaciones sociales. Pero no es lo mismo: el aprendizaje-servicio se parece al voluntariado, pero sólo “se parece”.

- En el voluntariado el acento, la prioridad, se pone en la acción altruista. La causa solidaria es lo importante y lo que se aprende sirviéndola es una consecuencia positiva, pero no un objetivo primordial.
- En el aprendizaje-servicio, por el contrario, las prioridades son dos, y ambas igualmente importantes: la acción altruista o solidaria, y el



proceso de aprendizaje que ésta comporta. Cuando se impulsa un proyecto ApS, se persiguen dos objetivos al mismo tiempo, uno social y otro formativo.

El ApS resuelve la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad (la acción de voluntariado) y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes (el aprendizaje). La acción de servicio no tiene porqué ser un añadido solidario o bien intencionado al final o al principio de un proceso de aprendizaje, sino que, estrechamente vinculada a éste, ambos aspectos salen ganando.

Todas las investigaciones llevadas a cabo a nivel mundial [3] reflejan la utilidad del aprendizaje-servicio como herramienta de promoción del éxito educativo, encontrando impactos positivos en los estudiantes en seis campos: desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral; desarrollo personal y desarrollo social. Los hallazgos más fuertes y consistentes de la investigación se detectaron en autoestima, “empoderamiento”, conducta prosocial, motivación y compromiso con las actividades.

Por tanto, está comprobado que el aprendizaje-servicio incide positivamente en todos los aspectos académicos y además, obtiene resultados espectaculares en aquello que todos los profesores desean encontrar en sus alumnos, sea cual sea la especialidad o la asignatura: una buena actitud y predisposición hacia el aprendizaje.

En clave de aprendizaje a lo largo de la vida, el ApS:

- favorece que la persona se sienta útil y valorada por las personas destinatarias del servicio, reforzando la idea de tener un lugar en la sociedad, al verse aceptada por ésta.
- favorece que la persona mejore su capacidad de comunicación, tomando contacto directo con el grupo de destinatarios a los que ayuda.
- mejora la formación permanente porque proporciona la oportunidad motivadora de aplicar los contenidos que se aprenden a una acción real de servicio a los demás
- facilita la adquisición y interiorización de los valores humanos a partir de la vivencia directa, de los sentimientos y las emociones.
- fomenta la responsabilidad cívica de las personas, que pasan a ser ciudadanas activas, protagonistas e implicadas en algún aspecto de la mejora del entorno, en lugar de mantenerse como consumidores pasivos.



4. A MODO DE CONCLUSIONES

1. El ApS es un proyecto educativo con finalidad social
2. El ApS es un descubrimiento, no es un invento: muchos centros lo practican sin saberlo.
3. El ApS fomenta el capital social de la comunidad.
4. El ApS es un entrenamiento para el emprendimiento social.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] Definición aportada por el Centre Promotor Aprenentatge Servei de Catalunya.
- [2] TAPIA, María Nieves, *Aprendizaje y servicio solidario*. Editorial Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2006.
- [3] FURCO, Andrew. *El impacto educacional del Aprendizaje-servicio: ¿qué sabemos a partir de la investigación?*. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Buenos Aires, 2004. www.me.gov.ar/edusol.

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN FRANCIA. “LOS GRETA, SERVICIOS PÚBLICOS DE FORMACIÓN: ACOGER, FORMAR, ACOMPAÑAR A LOS ADULTOS, EL EJEMPLO DE CÓRCEGA”

ANGE-FRANÇOIS FILIPPI

GRETA DE CORSE DU SUD (FRANCE)

1. UNA CUESTIÓN DE PALABRAS: FORMACIÓN, EDUCACIÓN, Y APRENDIZAJE.

Lo que en España ustedes llaman “*aprendizaje a lo largo de la vida*” se dice en Francia “*formación a lo largo de la vida*”.

Y lo que españoles llaman “educación de personas adultas” se dice “*formación de adultos o formación continua*”.

En otros países de la Unión Europea, se llama de diferentes maneras. *Por ejemplo,*

- en Bélgica : *éducation permanente, enseignement de promotion sociale*
- en Irlanda : *adult education*
- en Italia : *educazione degli adulti*

2. EL SISTEMA FRANCÉS DE FORMACIÓN DE ADULTOS

El estado asegura el control a posteriori de los organismos de formación. Las regiones se encargan de gestionar la formación al nivel local. Las empresas contribuyen a la financiación de la formación profesional (*el 1,6% de su masa salarial*).

3. LOS PRINCIPALES ACTORES DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS EN FRANCIA

3.1. Las políticas:

El ministerio de asuntos sociales, de trabajo y de solidaridad:

Fija las reglas generales en contacto con las políticas del empleo.

El ministerio de juventud, de educación nacional:

Es responsable de la formación profesional inicial de los jóvenes, concibe y entrega los principales diplomas tecnológicos y profesionales.

Las Regiones:

Tienen la responsabilidad de la puesta en ejecución y de la financiación de la Formación de adultos.

Los socios sociales :

Las organizaciones profesionales de los asalariados y de los empleadores.

3.2. Los financiadores

En Francia, el estado, las empresas y las regiones son los principales financiadores de la Formación de adultos, que con un coste de 21 mil millones de euros representa cerca del 1,8 % del producto interno bruto.



Esta suma incluye los salarios, las indemnizaciones y las cargas sociales de las personas en formación.

El coste pedagógico total de las formaciones: 5,6 mil millones de euros.

Tenemos censados cerca de 37 800 organismos de formación.

El 16 % de ellos, es decir aproximadamente 6 000, concentran el 84 % del mercado.

El sector público : 14,2 % del mercado

Las universidades, Greta, El CNAM, Los centros de formación de ministerios

El sector privado: 78,6 % del mercado

Las asociaciones sin ánimo de lucro, las empresas privadas de formación, las empresas que tienen su propio servicio de formación

3.3. Los organismos de formación

Tenemos censados cerca de 37 800 organismos de formación.

El 16 % de ellos, es decir aproximadamente 6 000, concentran el 84 % del mercado.

El sector público : 14,2 % del mercado

Las universidades, Greta, El CNAM, Los centros de formación de ministerios

El sector privado: 78,6 % del mercado

Las asociaciones sin ánimo de lucro, las empresas privadas de formación, las empresas que tienen su propio servicio de formación

3.4. Los destinatarios de la formación

Los asalariados de empresas privadas: cerca de 3,8 millones de beneficiarios

Los asalariados de las empresas públicas, las administraciones, las cooperativas, los hospitales: cerca de 3,5 millones de beneficiarios

Los solicitantes de empleo : cerca de 700 000 beneficiarios

Los jóvenes de 16 a 25 años: cerca de 750 000 beneficiarios

Los destinatarios “específicos”: emigrantes, personas con minusvalías, mujeres,

Las personas que financian por su cuenta su formación continua

4. ¿QUE SIGNIFICA GR.ETA?

Un GR.ETA es una agrupación de CENTROS públicos de enseñanza (*Institutos, colegios*).

Sobre el conjunto del territorio francés, los GR.ETA constituyen una red

5. LA RED DE LOS GR.ETA

UN SERVICIO PÚBLICO DE FORMACIÓN PARA EL MERCADO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

La red de los GR.ETA es el servicio de formación continua de la Educación Nacional

La formación continua es uno de los objetivos de la Educación Nacional, y se encuentra al mismo nivel que la formación primaria y secundaria de los jóvenes. Los GR.ETA de la Educación nacional constituyen hoy la primera red de organismos de formación continua en Francia.

Tres niveles

EL NIVEL NACIONAL, EL NIVEL REGIONAL, EL NIVEL LOCAL:

EL NIVEL NACIONAL: Ministerio de la Educación Nacional,

EL NIVEL REGIONAL: EL (*DAFPIC*) delegaciones ACADÉMICAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL Y CONTINUA (*30 DAFPIC en toda la Francia*)

EL NIVEL LOCAL: un GR.ETA, agrupación de CENTROS públicos de enseñanza en un territorio.

Se apoya en los recursos en equipo y personal de estos centros para proponer formaciones continuas para adultos.

Funciona en sus fondos propios.

Hay 210 tipos de GR.ETA repartidos en el conjunto del territorio francés, entre los que hay 2 en Córcega

6. CÓRCEGA

La isla de Córcega es una región francesa.

Se extiende sobre 183 km de longitud y 83,5 km de anchura.

La capital, AJACCIO, está situada en la misma latitud que BARCELONA.

Es la más pequeña, pero la más montañosa, de tres grandes islas del Mediterráneo occidental.

Hay diez macizos montañosos, la altitud de cuyas cumbres sobrepasa 2000 m.

La región Córcega está poco poblado, tiene 302 000 habitantes y solamente 35 habitantes por kilómetro cuadrado.

La región está formada por 2 departamentos, La Haute-Corse y Córcega del Sur.

Cada departamento tiene una población aproximadamente de 150 000 habitantes, o sea, menos que la ciudad de Castelló de la Plana, que cuenta con 180 000.



Las dos grandes ciudades, AJACCIO y BASTIA, concentran más de una tercera parte de la población total de la isla.

7. LOS GR.ETA DE CórCEGA

El GR.ETA de Alta Córcega y el GR.ETA de Córcega del Sur.

Como todos los GR.ETA, trabajamos con fondos propios, eso significa que no tenemos ninguna subvención pública.

El ministerio solo paga a los consejeros de formación continua.

Debemos pues encontrar clientes, responder a las ofertas y colocar proyectos con el fin de encontrar los recursos necesarios para el funcionamiento del sistema.

Funcionamos pues como una empresa privada, pero ocupándonos de servicios públicos.

¿Qué niveles de formaciones?

Desde los niveles bajos de calificación a dos años después del bachillerato

¿Qué contenidos de formación?

- Competencias de base
- Técnicos y tecnológicos en todos los sectores de actividad
- Servicios y terciarios
- Desarrollo de la persona

¿Qué tipos de formación?

formaciones colectivas : períodos de prácticas, sesiones, módulos,

Formaciones individualizadas : del “a medida” presencial o a distancia

Formaciones a tiempo parcial : períodos de profesionalización en empresas

Los puntos fuertes

En un territorio donde las comunicaciones son difíciles (*relieve, infraestructuras poco desarrolladas*) la presencia de los establecimientos colaboradores de GRETA (*todos los liceos y los colegios*) así como la plataforma de formación a distancia “ E.GRETA “ permiten proponer acciones de formación más cercanas del usuario.

Así, la presencia de Greta en las microrregiones realmente responde a nuestra misión de servicio público y constituye además, una ventaja competitiva.

Los Greta de Córcega gozan de una buena imagen de marca en los medios de comunicación, los medios institucionales y los financiadores del departamento.



Las prestaciones de formaciones de los Greta de Córcega gozan de una imagen de gran calidad respecto a la oferta de los competidores y los formadores de los GRETA dan prueba de una competencia reconocida y apreciada.

8. LA ACTIVIDAD DE LOS GR.ETA DE CÓRCEGA POR SECTORES PROFESIONALES

Terciario (*Secretariado, Ofimática, Comercio / Venta, Informática*):

Hasta 2010, representaba el volumen de negocios más importante de la actividad de GRETA, a causa de la coyuntura actual está en retroceso.

Hostelería Restauración:

Curiosamente, en una región fuertemente turística es un sector en gran retroceso:

- es una actividad temporal
- La formación inicial cubre una gran parte de las necesidades de formación.
- La contratación de asalariados formados se hace en gran parte en la Francia continental o en el extranjero.

Salud social:

Este sector está en ascenso. Hay una demanda importante de formación de personal en este sector portador. La media de edad de la población corsa es la más elevada del territorio nacional.

Integración:

Es el sector de actividad más importante de GRETA, está en ascenso constante a causa de la situación económica general que provoca la precariedad.

En el conjunto de la región, Gr.eta organiza cada año cerca de 40 formaciones en los dominios de la integración.

Las formaciones en la lengua regional:

La lengua corsa no es una lengua 'oficial' en Francia, su supervivencia está claramente en peligro.

El GR.ETA tiene un papel que debe jugar.

9. LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS MÁS DESFAVORECIDAS, Y LA PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA

Como servicios públicos de la educación, los Gr.eta están comprometidos desde hace varios años en el desarrollo de las posibilidades educativas y de la formación a lo largo de la vida, para las personas más desfavorecidas, las personas en prisión, los grupos en riesgo de exclusión y los emigrantes.



Estos cursos son financiados por diferentes organizaciones públicas:

- Las prefecturas y los servicios de la cohesión social y de la protección de poblaciones.
- La colectividad territorial de Córcega
- Las Ciudades de AJACCIO y de BASTIA en el marco de la política de la ciudad.
- El ministerio del trabajo y del empleo.
- La dirección regional de Pôle emploi, y sus agencias. (*Servicio Público de Empleo Estatal*)
- La dirección regional de l'Acse, Agencia para la cohesión social y la igualdad de oportunidades.
- El OFII, Oficio francés de la Inmigración y de la Integración
- El ministerio de la justicia

GRETA es una organización de formación reconocida por la pertinencia y la calidad de las acciones llevadas en el marco de la lucha contra las desigualdades, los riesgos de exclusión social y económica y la prevención de la delincuencia.

Participa activamente en el marco del LIFELONG LEARNING PROGRAMADO GRUNDTVIG, el programa europeo Hands on Help que asocia a cinco otros socios europeos como el Centre Públic Municipal de Formació de Persones Adultes de Betxí.

Otro proyecto del mismo tipo ha sido solicitado para 2012/2014.

Las personas encargadas de estas formaciones se enfrentan con diferentes problemáticas:

- Problemática judicial
- Problemática de integración
- Problemática de inserción social

9.1. Problemática judicial

Estas formaciones se dirigen a cuatro tipos de sectores sociales:

- jóvenes adultos con problemas judiciales, tanto los ya condenados como aquellos en peligro de caer en la delincuencia:
- detenidos encarcelados en las prisiones de la región
- detenidos próximos a cumplir la pena, y que se preparan para la salida de prisión
- personas que salen de prisión.

Se trata para estos sectores:



- De integrar valores que les permitirán escapar de la delincuencia o de la reincidencia
- De adquirir competencias sociales y profesionales que les permitan escapar de la espiral negativa de la delincuencia

9.2 Problemática de integración

Estas formaciones se dirigen a sectores emigrantes (*Comunidad Europea y fuera de Comunidad Europea*):

Dos categorías de públicos:

- Inmigrantes que desean residir en Francia de forma duradera, y que en el marco de un trayecto de integración firman un contrato de acogida y de integración (C.A.I) que se basa en el conocimiento de los valores de la República y una formación obligatoria en lengua francesa máxima de las 400 horas. Este itinerario de formación es validado por un diploma y cuya obtención puede condicionar la regularización de su estancia en Francia.
- Mujeres de origen magrebí para las cuales se trata de integrarse en el modo de vida del territorio europeo y de adquirir un mínimo de competencia en lengua francesa.

9.3. Problemática de inserción

Públicos en gran dificultad de inserción laboral

Dos tipos de públicos:

- jóvenes salidos del sistema educativo sin aprobar sus estudios básicos.. Se trata para ellos de adquirir el saber de base y de preparar su acceso a la formación profesional.
- parados de larga duración. Se trata para ellos de establecer un proyecto profesional realista.

10. EL EJEMPLO DE UNA FORMACIÓN LARGA PARA LOS JÓVENES 16 / 25 AÑOS QUE HAN SALIDO DEL SISTEMA EDUCATIVO SIN APROBAR SUS ESTUDIOS BÁSICOS

Esta acción se nombra “ TRAYECTO HACIA EL EMPLEO “

La duración Total es de 1085 horas

En centro de formación: 630 horas

En empresa: 455 horas

Esta formación consta de 4 módulos



Las competencias ciudadanas

- Las competencias sociales y cívicas
 - El trabajo en grupo
 - El conocimiento de uno mismo
 - La apertura personal
- Hacia la autonomía

Las competencias genéricas

- Aprender a aprender,
- Comunicación en lengua francesa,
- Competencia matemática y competencias de base en ciencias y tecnologías.
- Competencia numérica,
- Sensibilización al desarrollo sostenible, económico, local y cultural
- El espíritu de iniciativa y de empresa

La elección profesional

Este módulo consta de tres fases:

- Fase 1: evaluación formativa del profesor.
- Fase 2: confirmación para un oficio o un sector profesional:
- Fase 3: confirmación del proyecto profesional.

La inmersión en la empresa

- Descubrimiento por sectores diferentes de actividad.
- Período de estancias alternativas en diferentes empresas y descubrimiento de la realidad profesional y de los oficios contemplados.
- Acompañamiento en curso de empleo y evaluación del “hábito” de trabajar.

Los interventores

- Un interventor referente encargado de acompañar y de seguir a cada joven en su trayecto a lo largo de la acción
- Un coordinador encargado de la coordinación de los diferentes actores implicados en la elaboración y el seguimiento de la acción
- Interventores especializados: dominios de formación, personas, recursos...

La pedagogía

- Pedagogía activa / participativa
 - Enseñanza individualizada,



- Individualización después de posicionamiento
- Enfoque interactivo basado en el intercambio y la valorización de las experiencias individuales.

El método pedagógico se funda en un enfoque participativo, que valoriza al alumno en su práctica.

Los formadores ponen por delante y valorizan las competencias adquiridas por sus alumnos.

Así los alumnos ven sus conocimientos consolidados y se dan cuenta, de modo positivo, de las competencias que todavía les faltan por adquirir. Entonces, se diseña el camino de la inserción social.

11. EL EJEMPLO DE UNA FORMACIÓN CORTA QUE SE PROPONE A LOS JÓVENES CON PROBLEMAS JUDICIALES Y EN RIESGO DE CAER EN LA DELINCUENCIA

Este programa de llama Formación «CIVISMO Y CIUDADANÍA»

Duración : 5 jornadas de 6 horas.

Se trata de hablar sobre los riesgos y los peligros de las adicciones y de concretar las nociones y los valores relacionados:

- Al civismo
- a la ciudadanía
- a la vida democrática
- a la libertad, la igualdad, la fraternidad
- a la laicidad
- a la justicia
- al racismo y la tolerancia
- a los derechos y los deberes del ciudadano.

Personas que intervienen

- **Formador animador** encargado de aportar los contenidos, de animar(presentar) la acción y de coordinar las diferentes acciones.
- **Interventores especializados:**
 - Prefectura de policía, jefe de departamento, comisario.
 - Ministerio de la justicia, abogado, juez
 - Asociación Nacional de Prevención en Alcología y Addictologie, médico, psicólogo ...

La pedagogía

Se alternan los contenidos y los intercambios con y entre los participantes basados en reglas previamente definidas y aceptadas:



El funcionamiento del grupo, las reglas de la escucha y la toma de palabra. Al final de cada día, se realiza un trabajo de formalización y de síntesis.

Las producciones del grupo son presentadas a un representante del marco (ejecutivo) legal para que él realice comentarios, complementos o sugerencias.

12. LA FORMACIÓN EN LA LENGUA CORSA Y EL CERTIFICATU DI LINGUA CORSA.

Los GRETA de Córcega llevan a cabo numerosas formaciones en la lengua corsa.

Hasta 2009, en territorio francés, no existía ninguna certificación para adultos en lengua regional (*bretón, corso, vasco, catalán*)

Con el fin de medir del nivel de competencia de los participantes, GRETA de Córcega del Sur creó la primera certificación en lengua corsa para los adultos.

Esta certificación se divide en 3 niveles basados en la escala de niveles del Marco Europeo Común de Referencia del Consejo de Europa.

Antes de crear nuestro modelo de certificación, fuimos a ver lo que se hizo para catalán por El Consorci per a la Normalització Lingüística.

Nuestra certificación ha sido elaborada en el marco de una reflexión común entre el GR.ETA y la Universidad de Córcega.

Cómo se celebra el clc

Las pruebas se efectúan cada año en junio.

La certificación CERTIFICATU DI LINGUA CORSA se divide en dos etapas:

- una serie de pruebas en línea.
- Una conversació cara a cara con un examinador.

Una serie de pruebas en línea de una duración aproximada de 30 minutos. Gracias a un login y una contraseña el candidato accede a documentos de pruebas multimedia.

Estas pruebas pretenden evaluar dos competencias:

- comprensión oral
- comprensión escrita

El resultado de la evaluación se le hace llegar en línea al examinador encargado de la conversación.

Una conversación de una duración aproximada de 30 ‘ que tiene dos objetivos:

1. Verificar la evaluación efectuada en línea. Una conversación breve le permite al examinador identificar al candidato como autor del expediente que tiene entre manos.
2. Evaluar las competencias de expresión oral y de producción escrita.

Para mejorar la calidad de esta certificación, organizamos la capacitación de instructores y examinadores.

Antes de finales de 2012, el público tendrá acceso a nuevo portal que integre una amplia gama de formación en línea y mejorada con la certificación.

13. EL GR.ETA Y LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Así, con ejemplo de los GR.ETA de Córcega, he intentado presentarles los servicios públicos de la formación en Francia que responden a las orientaciones del Artículo L122-5 de nuestro Código de la educación: *“La educación permanente constituye una obligación nacional. Tiene como objeto asegurar en cada época de su vida la formación y el desarrollo del hombre, de permitirle que adquiera los conocimientos y el conjunto de las aptitudes intelectuales o manuales necesarias para su apertura al progreso cultural, económico y social.”*

Por mi parte, quiero añadir a esto lo que dice Manuel Marti en un libro titulado *“El aprendizaje a lo largo de la vida : una propuesta de futuro”* :

« la formación de personas adultas, en todas sus formas, ha de fomentar la ciudadanía activa y participativa, fortalecer el crecimiento personal y garantizar la inclusión social, superando con mucho la esfera de la empleabilidad »



APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: UN (NUEVO) CONTRATO SOCIAL

JOSÉ DAS CANDEIAS SALES

UNIVERSIDADE ABERTA

Hoy es ampliamente destacado, en numerosos documentos oficiales, el papel fundamental que la enseñanza y la formación desempeñan para un crecimiento inteligente, sustentable e inclusivo, al dotar a los miembros de una comunidad de las necesarias competencias y aptitudes para la competitividad e innovación a nivel económico y para la promoción de la cohesión y de la inclusión a nivel social. La educación y la formación son, sin duda, vectores estratégicos en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje en que vivimos o en que queremos vivir.

En este sentido, se entiende bien que el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) sea incentivado y promocionado, ya que integra, teóricamente, todas las actividades de aprendizaje de la vida que persiguen mejorar conocimientos, aptitudes y competencias a nivel personal, cívico o profesional.

En el caso de Portugal, aun siendo extensible a otros países europeos, inicialmente hay tres factores histórico-sociales que justifican la creciente relevancia que se han atribuido al ALV: 1) el envejecimiento demográfico de la población, 2) La intensificación de la globalización y 3) el desarrollo acelerado de la sociedad de la información y del conocimiento así como el de las redes sociales.

Con el rápido envejecimiento de la población, se alteran, en algunos casos de manera significativa, algunos de los «equilibrios» sociales anteriores: la edad de la jubilación de los activos se retrasa, cambia el ratio entre jóvenes y mayores, se vuelve más lento el proceso de sustitución de las generaciones en el mercado de trabajo, se transforma la composición de mano de obra, igual que los patrones de búsqueda de los servicios sociales, de salud y de educación.

Invertir únicamente en los jóvenes, en el momento de su formación inicial, ya no es suficiente y es por eso necesario renovar las ofertas formativas y de cualificación pensando ahora en otros rangos etarios y de formación. Cada vez más personas permanecen más tiempo en los sistemas de educación y de formación, pero eso no ha atenuado, sin embargo, las disparidades entre los que poseen cualificaciones para mantenerse activas en el trabajo y las que, inevitablemente, son apartadas y marginalizadas de él.

La vida moderna implica mayores y más variadas peticiones, oportunidades y opciones para los individuos muchos cambios, particularmente en lo que se refiere a las cualificaciones. Los menos cualificados tienden a quedar excluidos y es, por eso, necesario por parte de los sistemas educativos y formativos una



intensificación de sus propios esfuerzos, innovando, flexibilizando y racionalizando formaciones, con soluciones cada vez más adaptadas a ciclos de tiempo más cortos que las tradicionales ofertas.

El sistema clásico (tradicional) en el que los docentes/ formadores trabajan para organismos institucionales que instruyen a estudiantes inscritos en programas específicos conducentes a cualificaciones/ diplomas que concluyen dentro de un determinado periodo de tiempo, tiene que ser revisado y adaptado con el fin de integrar programas modulares, recorridos y cualificaciones no secuenciales, enseñanza abierta y a distancia y programas de autoaprendizaje.

La intensificación de la globalización ha traído consigo otra realidad, sobre todo para las sociedades europeas, cada vez más sentida y activa: la multiculturalidad/ la multietnicidad. La sociedad europea es hoy, de hecho, en casi todos los aspectos, un mosaico intercultural cuya diversidad encierra en sí misma un elevado potencial de creatividad e innovación en todos los dominios, incluido naturalmente el educativo y el formativo.

Las nuevas tecnologías, internet y las redes sociales, han potenciado todas estas alteraciones en todos los dominios de la vida, al mismo tiempo que han cambiado la forma en cómo se aprende, cómo se accede a lo que se aprende y cómo compartimos lo que, pero esa multiplicidad de perspectivas y de posibilidades implica también mayores inseguridades y riesgos añadidos. La tranquilidad y la seguridad de antaño es ahora, en muchas situaciones, sobresalto e indefinición.

La intensificación de la globalización ha traído consigo una reestructuración de las relaciones de interdependencia entre países y regiones lo que aceleró se aprende. La tecnología digital ha transformado todos los aspectos de la vida individual y colectiva de lo que se aprende. El abordaje al ALV debe, de esta manera, tener siempre presente el fomento de la autonomía en el aprendizaje de los individuos que las nuevas tecnologías proporcionan y desarrollan. Debe, así, contemplar las formaciones informales e no formales.

Hay, por tanto, un cuadro general de dinámicas sociales particularmente favorable a la implementación y el desarrollo de políticas y practicas del ALV. Sin embargo, para que esas políticas y las practicas del ALV se asuman de manera efectiva como paradigmas orientadores de la sustentabilidad y del desarrollo de un país o de una comunidad es necesario, sin ninguna duda, con firmeza y sentido de la responsabilidad, trazar nuevos caminos en el campo de la educación, sea la Educación Básica, Secundaria o Superior.

Lo esencial residirá, no obstante, en la capacidad que exista para movilizar a toda la sociedad para los propósitos y programas que se deban implementar. Esto es más difícil cuando lo que está en causa es un cambio cultural y de

paradigma de los servicios de educación y de formación: de una cultura escolástica, formal y temporalmente delimitada, es preciso ahora evolucionar hacia una cultura flexible, adaptable y continua.

Esto significa implícitamente que hay aún, una serie de desafíos, individuales y colectivos, que se plantean en este campo de políticas y de prácticas del ALV. El esfuerzo serio y responsable en estas materias exige, por un lado, que a nivel político se reconozca y estimule el esfuerzo dedicado que las instituciones hacen en favor de la cualificación de los ciudadanos, a veces en situaciones particularmente adversas, y, por otro, que se identifiquen claramente los factores críticos que aún existen en las prácticas del ALV. Únicamente así, se puede desarrollar una estrategia global capaz de garantizar y mejorar el acceso al aprendizaje a lo largo de la vida por iniciativa pública o privada o articulada en red, sobretudo para los segmentos de la población en riesgo o ya en situación de exclusión social.

1. FACTORES CRÍTICOS DEL APRENDIZAJE A LOS LARGO DE LA VIDA EN PORTUGAL

En Portugal, el cambio de paradigma cultural y educativo es determinante para su desarrollo y sustentabilidad, ya que a la desinversión relativa a la educación en comparación con sus socios europeos se juntan los bajos niveles de cualificación de su población adulta. Esta situación alcanza, por tanto, a las empresas, a las instituciones públicas y a las propias comunidades, transformándose en un factor inhibitor o retardador de su efectivo desarrollo.

Pero ese es solo uno de los factores críticos estructurales que caracterizan la situación portuguesa. Hay, no obstante, otros que son importante considerar.

1.1. Deficiente percepción de la urgencia de las transformaciones

Si bien se puede afirmar que en Portugal hay, desde hace algunos años, una percepción de que el sistema de educación y de formación no está respondiendo como era de esperar a las nuevas exigencias y dinámicas sociales, sobre todo en relación a las necesidades de cualificación de las poblaciones jóvenes, cuando se habla del concepto del ALV y de su aplicación a poblaciones adultas, ya insertadas en el mercado de trabajo o con vista a su reinserción, la percepción es muy difusa, imprecisa y deficiente. Generalmente, la temática no genera simpatía o adhesión y hay sectores políticos y profesionales manifiestamente hostiles a su discusión. En este grupo se integran, desgraciadamente, algunos educadores. Y esto ocurre en un cuadro de manifiesta necesidad de cualificación de los activos.

Mientras se ignore o finja que el capital humano es el sustrato esencial de una economía basada en el conocimiento y capaz de, debidamente entrenado



e integrado en un *continuum* del ALV, crear valor añadido, entonces el cambio de paradigma no será viable.

Desperdicias el ALV como elemento de desarrollo y de transformación en un momento de crisis económica y financiera puede ser hipotecar o por lo menos dificultar el éxito de las respuestas a la crisis y sus inevitables consecuencias.

En este contexto, sea en Portugal, sea en cualquier otro ambiente, es vital desarrollar una visión y una estrategia de cambio que haga evidente la importancia y los beneficios del ALV. En el caso de las instituciones de enseñanza dedicadas al ALV, deben reflexionar sobre las mejores formas de realizar esa promoción/comunicación junto a sus potenciales públicos y de establecer sus redes de soporte y apoyo a los programas que pretenda lanzarlas o mantenerlas. Paralelamente, toda la comunidad debe se alertada y envuelta en la dinámica de cualificación y/o de reconocimiento de cualificaciones.

La creación de una red de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida centrada en las personas, introduce la visión de una ósmosis gradual entre estructuras de oferta que permanecen, hoy, aun, desgraciadamente, relativamente desconectadas unas de las otras. Esta visión implica el desarrollo de las redes abiertas de oportunidades y de reconocimiento y de validación de todos los contextos de aprendizaje.

Es necesario planear en conjunto actividades de aprendizaje a lo largo de la vida coherentes con los estilos de vida de los aprendientes (ritmo, localización, coste) y, si fuera posible, eliminar o reducir sus experiencias de aprendizaje no exitosas o negativas, como forma de motivarlos para el progreso de sus estudios. Es necesario que se consideren sus perspectivas culturales y experienciales académico-profesionales anteriores. Sin eso, difícilmente se sentirán motivados para participar en cualquier acción de aprendizaje, ni querrán invertir tiempo, esfuerzo y dinero en un aprendizaje avanzado si los conocimientos, las aptitudes y las competencias que ya han adquirido no son reconocidos de forma tangible, bien sea en el plano personal, bien en el profesional. La motivación individual para aprender y la disponibilidad de varias oportunidades de aprendizaje son, en última instancia, los principales factores para la ejecución exitosa de una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida.

1.2. Apuesta estructura da en un proceso de apoyo y asesoría a lo largo de la vida

La red de *Centros de Novas Oportunidades*, extendidos por todo el país, bien en instituciones públicas (ej.: Escuelas Básicas y Secundarias), bien privadas (ej.: Empresas o asociaciones profesionales) fue, en Portugal, la estructura que aseguró la implementación y monitorización de las varias acciones de promo-

ción de ALV, desde el punto de vista local y regional. La crisis financiera que el país está sufriendo, ha alterado radicalmente el escenario, con una profunda remodelación, en términos numéricos y funcionales, de esos centros.

No obstante, muchos informes técnicos especializados apuntan a soluciones completamente distintas, particularmente la evolución de *Centros de Novas Oportunidades* para centros de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, de base comunitaria y soportadas por una Red Local/ Regional de Cualificación. Esta propuesta de la que depende el éxito, la sustentabilidad y la eficacia del sistema de este nuevo modelo está, pues, seriamente amenazado por las más reciente decisiones políticas, apoyadas o justificadas por las dificultades económico-financieras.

Sea como sea, lo que se releva evidente para Portugal o para cualquier otro territorio, es que el ALV exige una estructurada red social de apoyo y asesoramiento. Únicamente de esta forma se vuelve más productiva la apuesta individual de cada ciudadano en su formación continua.

El proceso de asesoramiento de las personas en su recorrido del ALV (acogida, diagnóstico, remisión a ofertas educativas y formativas a medida) es una responsabilidad social añadida de las instituciones educativas y formativas, que tendencialmente debe ser continuada en el tiempo.

En el caso de las instituciones universitarias públicas, por ejemplo, es aconsejable que existan estructuras internas especialmente dedicadas para el ALV (Centros de Formación, Unidades, Oficinas...) que desarrollen estrategias y procedimientos destinados a garantizar la necesaria información, asesoramiento y seguimiento de los candidatos/alumnos.

En el caso de la Universidad Aberta, la implementación de una política estructurada del ALV implicó una reestructuración orgánica con el objetivo de acomodar una nueva unidad organizacional, la *Unidade para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (UALV), que funciona de manera directa sob mí coordinación como miembro de lo equipo rectoral de la *Universidade Aberta*.

La UALV, como unidad organizacional equiparable a una unidad orgánica, tiene como objetivo organizar y gestionar recursos específicos en áreas estratégicas para la universidad, dirigidas a la creación el desarrollo y la oferta de programas y de cursos de aprendizaje a lo largo de la vida, en articulación con los varios departamentos de la universidad.

Diariamente, nuestra actividad se dirige a la organización de programas de estudio a distancia (cursos, acciones de formación, módulos, etc.) a través de la plataforma Moodle, en la modalidad e-learning, adecuados a las necesidades de la búsqueda y/ o del mercado, dentro de un exigente nivel de calidad, que puedan auxiliar a los aprendientes a suplir sus deficiencias de conocimientos, competencias y capacidades y, al mismo tiempo, que los habilite académica



y/ o profesionalmente para los desafíos del mercado de trabajo. Aunque no se garantice el empleo, se garantizan condiciones de empleabilidad en un mercado que es cada vez más exigente y agresivo.

Así, la *Universidade Aberta* ofrece a sus estudiantes y a la sociedad portuguesa en general, un conjunto de acciones y programas de formación que sobre variadas formas y designación se encuadran en los objetivos del ALV tal como habían sido definidos por la Comisión de las Comunidades Europeas:

- Garantizar el acceso continuo al aprendizaje, con vista a la adquisición y renovación de las competencias necesarias a la participación sustentada en la sociedad del conocimiento;
- Aumentar visiblemente los niveles de inmersión en recursos humanos, a fin de dar prioridad al más importante triunfo de Europa - sus ciudadanos;
- Desarrollar métodos de enseñanza y aprendizaje eficaces para una oferta continua de aprendizaje a lo largo y en todos los dominios de la vida;
- Mejorar significativamente la forma como son entendidos y evaluados la participación y los resultados de aprendizaje, en especial del aprendizaje no-formal e informal;
- Proporcionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida tan próximas como sea posible de los aprendientes, en sus propias comunidades y apoyadas, si fuera necesario, en estructuras TIC.

Todos estos procedimientos persiguen objetivamente fidelizar al estudiante a la Universidad, dándole la seguridad de que en la institución habrá siempre una formación que lo pueda ayudar a lidiar con sus dificultades/ deficiencias/ formativas, bien a través de la profundización en las temáticas, bien a través la reconversión o reciclaje profesional.

La seguridad y el rigor que esos procedimientos generan a los candidatos/ estudiantes es una extraordinaria plusvalía para su efectiva dedicación en las actividades, por un lado, y para el desarrollo de un programa individual del ALV, por otro. Solo así se crea el verdadero espíritu, abierto y disponible, para el permanente proseguimiento/ profundización de estudios - si queremos, el verdadero espíritu inherente al ALV.

1.3. Actitud de los educadores

No hay ningún cambio estructural que sea exitoso sin la directa y activa dedicación de sus más íntimos intervinientes. En el caso del ALV estamos hablando específicamente de los educadores: sin una actitud abierta, cooperativa, reflexionada y profesional, será imposible alcanzar estadios de consecución positivos.

Los técnicos y docentes que se envuelven en las actividades del ALV necesitan, por eso, tener una mentalidad proactiva, favorable a la anticipación de escenarios de futuro y a su construcción, en la medida de lo posible, en el presente. No siempre, sin embargo, estos atributos surgen garantizados *a priori*.

Sea por los modelos formativos en los que estuvieron integrados inicialmente como estudiantes y después como docentes, sea por las dificultades en acomodarse a los nuevos y exigentes papeles pedagógicos que les están ahora reservados (muchas veces, casi siempre, deben actuar más como moderadores de los aprendizajes, centrado en el estudiante, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de que como tradicionales «transmisores del conocimientos»), sea por los «nuevos diálogos educativos» con los estudiantes que ahora son necesarios, sea por algunos «bloques mentales» en relación al valor y significado del ALV, hay aún muchas restricciones en este dominio.

En lo que respecta a la enseñanza superior, estas restricciones son aún mayores: la tradición universitaria portuguesa no atendía a estos nuevos públicos (etaria y formalmente) ni se disponía a considerarlos como sus «destinatarios». A pesar de la evolución ya verificada, hay aun un largo camino a recorrer.

Teóricamente, solo cuando los educadores y las instituciones educativas respeten íntegramente a estos nuevos públicos y los traten sin prejuicios ni condescendencias, se podrá desarrollar un espíritu ideal de formación en el que los educadores tienen genuina preocupación por el trabajo y futuros académicos y/ o profesionales de sus aprendientes. Ya es así cuando se trata de poblaciones jóvenes, en formación inicial. Debe ser así en relación a todos los restantes públicos en el ALV.

CONCLUSIÓN

Las mutaciones económicas y sociales están transformando y actualizando el perfil de competencias básicas que todos deben poseer como requisitos mínimos, permitiendo la participación activa en la vida profesional, familiar y en todos los niveles de la vida de las comunidades, de la esfera local a la europea.

Es incuestionable que en la Europa de los modelos de vida y del trabajo se transformaron o están transformándose. En consecuencia, y en conformidad, los modelos de aprendizaje deben también alterarse, con procedimientos distintos de los tradicionalmente establecidos. La apuesta en el aprendizaje a lo largo de la vida, debe, así, estar al mismo nivel de la transición exitosa a una economía y a una sociedad asentadas en el conocimiento y en el aprendizaje.

Aprender a aprender, aprender a adaptarse al cambio y aprender a comprender vastos flujos de información son competencias cada vez más básicas que



todos debemos adquirir. Cada vez más, los empleadores exigen la capacidad de adaptarse rápidamente a nuevos desafíos y situaciones. Un sólido dominio de estas competencias básicas es crucial para todos, pero es solo el inicio de un continuo de aprendizaje a lo largo de la vida.

La capacidad del sistema educativo formal para garantizar acceso universal a las competencias de la base y del desarrollo de una cultura del aprendizaje, son cuestiones que deberían ser profundizadas justamente desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

El aprendizaje a lo largo de la vida no puede ser solo un componente de la educación y de la formación, sino que debe transformarse en el principio orientador de la oferta y de la participación en un continuo de aprendizaje (a lo largo y en todos los dominios de la vida), independientemente del contexto, promoviendo una ciudadanía activa e fomentando la empleabilidad.

En síntesis, las instituciones educativas y formativas deben esforzarse en desarrollar y mantener estrategias que garanticen:

- El acceso universal y continuo del aprendizaje, visando la adquisición y renovaciones de las competencias necesarias a la participación sustentada en la sociedad del conocimiento;
- La oferta de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida tan próximas como sea posible de los aprendientes;
- El incremento de los métodos de enseñanza y de aprendizaje eficaces para una oferta continua de aprendizaje a lo largo y en todos los dominios de la vida, a través de docentes/ formadores particularmente dedicados y habilitados;
- La capacidad de concebir y de crear procesos de aprendizaje social con las nuevas competencias que el mundo actual demanda.

El éxito de las políticas y iniciativas residirá en la construcción de un sentido de responsabilidad compartida relativamente a los aprendizajes a lo largo de la vida entre todos los intervinientes, colaboradores sociales y mundo empresarial; autoridades regionales y locales; instituciones de educación y de formación; profesionales de la educación y de la formación; organizaciones, asociaciones y grupos de la sociedad civil.

Los actores principales de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje son los individuos. Es la capacidad humana la que crea conocimiento y la que es capaz de usarlo de forma eficaz, sobretodo en contextos de mutación continua y acelerada. En nuestra opinión, la mejor forma de dar respuesta a los desafíos del cambio reside en la educación y en la formación a lo largo de la vida.



SEMPRESENCIALIDAD: UN ENFOQUE CONECTIVISTA PARA ANDAMIAR EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA. DIFUSIÓN DEL MODELO A TRAVÉS DEL PROYECTO TC-TEACHER

JOSÉ LUIS SOLER, AMPARO VALLÉS¹
FLORIDA UNIVERSITARIA (ESPAÑA)

NUEVOS RETOS, NUEVAS SOLUCIONES

Nuestra sociedad se enfrenta a desafíos que, posiblemente se hayan vivido con anterioridad, pero en diferentes formas. Esto, hace que nos sintamos inseguros frente a la efectividad de las posibles soluciones propuestas a los mismos y que surjan múltiples vías para resolver los retos que afrontamos.

El ámbito educativo no es ajeno a esta situación y frente a las diversas disyuntivas que se nos muestran, debemos elegir la fórmula que más confianza genere.

Este es el caso del artículo que nos ocupa: un reto y una fórmula para su solución. No pretende ir más allá, ni tan siquiera es capaz de validar científicamente el camino propuesto ya que el ámbito de la verificación de propuestas académicas basadas en las nuevas metodologías requiere todavía de mucho trabajo y los resultados de los análisis no son suficientes, ni cuantitativa y cualitativamente.

Por tanto, tomémoslo como lo que es, una propuesta, originada a partir de un proyecto de ámbito trasnacional, testada a través de diversos pilotos en otros tantos países y con el respaldo de algunas de las teorías de aprendizaje surgidas en los últimos tiempos.

El reto

La sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos representa una espada de doble filo por su propia naturaleza tecnológica. Por una parte, es capaz de defender al más débil, dotándole de oportunidades inimaginables hace pocos años.

Tomemos como ejemplo la experiencia de las escuelas NEPAD (New Partnership for Africa's Development schools) en África [1], donde en tan sólo 4 años de proyecto (desde el 2008) han conseguido aventajar en casi dos puntos (8,27 sobre 6,69 en base 10) en los exámenes nacionales a las escuelas que no están dotadas de equipamiento TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ni conexión a Internet. Otros ejemplos de democratización de oportunidades de la mano de las TIC pueden ser el hacer llegar la formación superior de alto nivel a lugares donde, por sus condiciones geográficas, políticas o económicas sería imposible o generar oportunidades



de negocio y nuevas profesiones compatibles con escasas infraestructuras industriales y/o sociales.

Pero, por otra parte, el otro filo, muestra su lado más peligroso al ser capaz de generar brechas insalvables entre aquellos que poseen las competencias necesarias para incorporarse a esta nueva sociedad y los que no. Es por eso, que en los distintos planes de los organismos y gobiernos internacionales, se muestra como una prioridad el lograr que las personas sean capaces de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse con las TIC.

La UNESCO, propone una estrategia en la que la incorporación de estas competencias TIC se realiza de manera gradual y progresiva a través de los distintos sistemas educativos. La premisa es la siguiente: “Si formamos al profesorado de todas las etapas educativas en las habilidades y conocimientos que requiere la Sociedad de la Información y la Comunicación, estos los incorporarán en su práctica docente y se trasladará a sus alumnos de una manera natural”.

Para ello, en su marco de competencias TIC para docentes [2], fija como objetivo prioritario que los alumnos sean:

- competentes para utilizar tecnologías de la información;
- buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y
- ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

Esta formación específica en la utilización de la tecnología es propia de los estadios más tempranos de incorporación de las TIC, pasando a un segundo plano incluso desapareciendo cuando se han adquirido las competencias necesarias para utilizar las TIC como meras herramientas para el aprendizaje de las disciplinas específicas.

Por este motivo, y con el objetivo último de hacer que nuestros conciudadanos sean capaces de alcanzar las competencias antes mencionadas para lograr la autonomía necesaria para seguir formándose y aprendiendo de manera permanente, se concibió el proyecto Tech-Connected Teacher (TC-Teacher de aquí en adelante). Inspirándose en la formación en cascada propuesta por la UNESCO, crea un marco formativo de capacitación TIC para adultos de modo que les permita crear un ecosistema accesible, abierto y motivador de formación a lo largo de la vida.

Una solución

La solución propuesta y testada en el proyecto TC-Teacher se apoya en dos pilares fundamentales: el aprendizaje semipresencial (blended learning) y la estimulación de la motivación personal. Estos dos factores promueven una inercia positiva para crear un entorno propicio para la formación permanente.

En los siguientes puntos de este artículo analizaremos cada uno de estos factores así como su fundamentación teórica.

EL APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL: SINERGIAS INFINITAS

Conceptualización

Podemos definirlo como un método de aprendizaje que combina los elementos de la enseñanza tradicional y la enseñanza con el uso de dispositivos tecnológicos (ordenadores, smartphones, tablets) e Internet. El objetivo de conectar ambos métodos no es sólo enriquecer el conocimiento y mejorar la comprensión, sino también desarrollar habilidades de aprendizaje así como buscar las fuentes de información.

Además, permite también mejorar las condiciones de aprendizaje, pues los alumnos pueden comunicarse, independientemente del tiempo y del lugar.

Combate la sensación de soledad [3] inherente a los sistemas de e-learning al combinar el trabajo autónomo con reuniones / encuentros con el profesor y el grupo-clase, siendo también posibles los encuentros en línea.

La frecuencia de estos encuentros se puede establecer individualmente y se adaptan a las necesidades de cada alumno. Si al alumno le interesa un estudio intensivo, puede quedar con el profesor varias veces por semana, o si, por el contrario, el alumno no tiene tiempo para seguir un curso regular, los encuentros pueden ser menos frecuentes.

Tipos de aprendizaje semipresencial

Las experiencias de aprendizaje semipresencial pueden darse de cuatro maneras: autoestudio guiado, sincrónico, estático y asincrónico tal como se analizó en el proyecto TC-Teacher [4]:

En **autoestudio guiado** no existe comunicación alguna entre el profesor y el alumno. El profesor juega un papel de guía que proporciona el acceso a todos los materiales necesarios para un estudio individual, mientras que el alumno aprende gracias a los materiales impresos y multimedia. La ventaja de esta forma de aprendizaje es la flexibilidad: el alumno puede estudiar cuando quiera y, lo que es especialmente importante para los discapacitados, a su propio ritmo: él mismo decide cuánto tiempo dedicar a cada parte del curso. En este tipo de estudio, los materiales están también disponibles después de



la finalización del curso. Otra ventaja es el bajo coste. Sin embargo, existen algunas desventajas, tales como la falta de o baja motivación para el estudio individual si no se aprecia el esfuerzo, se requiere mucha auto disciplina o, el alumno puede sentirse perdido entre la gran cantidad de material cuando no haya nadie para ayudarlo.

Enseñanza sincrónica significa comunicación entre el profesor y el alumno al mismo tiempo. El profesor se comunica con los alumnos directamente a través del chat o de videoconferencia, para que puedan tener las explicaciones en tiempo real. La ventaja de este tipo de enseñanza es la rápida respuesta (los alumnos, durante las sesiones en Skype o el chat, pueden encontrar las respuestas a sus dudas), no necesitan estar en el mismo lugar y la duración de las clases puede ser flexible. Sin embargo, tanto profesor como alumno tienen que estar conectados al sistema al mismo tiempo y la duración de las clases tiene que decidirse con antelación. La dificultad puede ser el acceso a una conexión rápida a Internet para las videoconferencias.

Durante los cursos **presenciales**, el profesor tiene un contacto completamente verbal y no verbal con el alumno, trabaja con el grupo en un entorno de clase y controla completamente su progreso, mientras que los alumnos practican bajo la supervisión del formador. Estas son ventajas obvias a las que podríamos añadir otra: el grupo entero puede integrarse. El profesor, durante las clases estáticas, puede modificarlas al instante, al tener una gran influencia sobre los alumnos. Las desventajas principales son que el grupo tiene que estar en el mismo lugar a la misma hora, participan en la misma formación al mismo ritmo, el coste es más elevado pues incluye desplazamiento, alquiler del aula y, a veces, gastos de alojamiento también, así como el hecho de necesitar más tiempo a causa de los desplazamientos.

En las clases **asincrónicas**, la comunicación entre ambas partes tiene lugar a distintas horas. El profesor entrega tareas, facilita el debate, hace comentarios sobre el trabajo de los alumnos que ha recibido etc. El alumno recibe los comentarios del profesor con retraso. En este caso, las ventajas principales son que no existe la necesidad de un contacto cara a cara entre las dos partes, hay más tiempo para pensar y trabajar sobre la tarea, es posible organizar la comunicación a través de Internet (compartir ideas, dejar espacio para las tareas). Entre las desventajas se encuentran la comunicación lenta y el retraso en recibir feedback (retroalimentación), lo que puede desanimar a los alumnos.

Los cursos de aprendizaje semipresencial deberían organizarse de una manera particular. En un curso estándar de aprendizaje semipresencial distinguimos las siguientes etapas:



- reuniones con el profesor, durante las cuales todos los alumnos pueden quedar con el profesor y recibir instrucciones en cuanto al trabajo adicional durante el curso y el profesor puede comprobar que todos los alumnos del curso son capaces de utilizar los materiales de la plataforma e-learning,
- formación electrónica que proporciona información teórica básica (uso de las tecnologías modernas),
- reuniones con el profesor – la propia parte de la formación, durante la cual se trabaja más en detalle la información teórica básica y se desarrolla por medio de ejercicios prácticos, talleres y debates,
- formación electrónica – implementación de soluciones e-learning para asimilar el conocimiento obtenido (asimilar el material, críticas, ejercicios, crucigramas, muestras de tests etc.),
- comprobación y evaluación del conocimiento adquirido con dispositivos de e-learning (tests, ejercicios, casos de estudio, etc.),
- comprobación del conocimiento adquirido del profesor durante las clases tradicionales,
- evaluación del curso. Aplicar el método de aprendizaje semipresencial permite a los alumnos del curso desarrollar sus habilidades y conocimientos avanzados durante las clases tradicionales así como su trabajo en línea, que tiene como resultado una asimilación más efectiva de esta información. Debido a la forma atractiva y variada de esta formación, los contenidos presentados en un curso de aprendizaje semipresencial se memorizan mejor y son recordados durante más tiempo. Como ventajas principales del aprendizaje semipresencial hay que mencionar en primer lugar:
 - La eficacia – los cursos se centran en las necesidades de los alumnos, permiten una mejora continua de todas las habilidades dentro y fuera de la clase,
 - La versatilidad – los cursos influyen en todos los sentidos al introducir elementos que resulta imposible presentar durante las clases presenciales con el profesor,
 - La modernidad – los medios modernos relacionados con la experiencia y el conocimiento del profesor crean un entorno de aprendizaje interesante donde el alumno adquiere conocimiento desde diferentes fuentes, de manera que se implica más eficazmente en el proceso de aprendizaje.
 - La accesibilidad – el acceso en línea al curso es ilimitado en tiempo y es posible en cualquier lugar, el contacto con el profesor no se



limita tampoco a encuentros presenciales, pues el alumno puede estar en contacto por medio de e-mail, chat, foros etc., lo que es una novedad en la educación que explora las tendencias positivas en la educación,

- La innovación – el acceso a numerosas herramientas modernas que facilitan la adquisición del conocimiento y que permiten una rápida retroalimentación sobre los trabajos del alumno son otras razones para usar el aprendizaje semipresencial en la educación.
- La flexibilidad – desde el principio el curso se puede adaptar a las necesidades individuales de cada alumno, lo que resulta difícil en la educación tradicional (presencial); la posibilidad de modificar el curso según las sugerencias de los alumnos intensifica la impresión de que todos los alumnos del curso tienen una influencia sobre la manera en que se lleva a cabo el curso así como sobre sus contenidos, resultado de ello, estudiar es más efectivo. Para resumir, el aprendizaje semipresencial puede considerarse una manera muy útil de estudiar, especialmente para los adultos que habitualmente no tienen tiempo de hacerlo. El único requisito es tener un ordenador con acceso a Internet. El conocimiento adquirido de manera electrónica se consolida más tarde durante las clases presenciales.

Metodología para el diseño de experiencias de aprendizaje semipresenciales

En demasiadas ocasiones los modelos formativos de blended e-learning (aprendizaje semipresencial) han derivado un mero vertido de contenidos o intentan reproducir los elementos físicos del entorno presencial, sin llegar a reproducir los aspectos clave del aprendizaje. En general se puede decir que todos se centran en el aprendizaje como “producto” (un curso o un “campus virtual”) sin prestar atención a los procesos fundamentales.

El enfoque introducido en este capítulo pretende volver a los principios básicos relacionados con los objetivos educativos así como reconsiderar los aspectos clave del aprendizaje que deben aparecer en el marco del uso de las TIC.

Aspectos clave en el aprendizaje

Existe una gran variedad de teorías sobre el aprendizaje. Aquí tenemos los aspectos más importantes que surgen de una mezcla de teorías:

- **El aprendizaje tiene que ser significativo.** Según Ausubel, el aprendizaje significativo existe cuando se establecen relaciones entre nuevos conceptos y conceptos previamente construidos por el individuo.

Aparece un aprendizaje significativo cuando se puede conectar la nueva información, de una manera **substancial** y **no-arbitraria**, con aquellas cosas que la persona ya conoce.

No-arbitrario significa que la relación se establece con el conocimiento relevante ya existente en la estructura cognitiva, estos conceptos que están claros y funcionan como ancla para el nuevo conocimiento.

Substancial significa que lo que se aprende o asimila en la estructura cognitiva es la esencia del nuevo conocimiento, no está relacionado con las palabras o los signos para nombrar los conceptos.

Con la visión que genera un conocimiento significativo deben estar presentes las siguientes condiciones:

- Predisposición individual para aprender,
- Presentación del material significativo potencial,
- Existencia de ideas principales en el individuo para que se relacionen con el nuevo contexto.
- **El aprendizaje tiene que ser activo.** Si el alumno aprende haciendo, experimentando y a través de actividades, y si la autonomía es el objetivo clave del proceso, entonces el individuo tiene que intentar probar esta autonomía. Esto no tendrá lugar si la estructura del curso o la metodología de la formación obliga al alumno a adoptar un papel pasivo.
- **El aprendizaje es un proceso social.** La interacción entre los participantes en el proceso de aprendizaje, tanto con el profesor como con los otros alumnos, expone al alumno a otras perspectivas sobre el tema, lo que le permite experimentar diferentes maneras de expresar los conceptos y así lograr comprender el tema.
- **El aprendizaje entendido como exploración y descubrimiento tiene una serie de procesos clave identificables.** Éstos incluyen el pensamiento, la conceptualización abstracta, la experimentación abstracta y las experiencias reales.

La interacción que se lleva a cabo en la clase tradicional está limitada por las circunstancias. El proceso de exploración y descubrimiento que el alumno experimenta permanece escondido para el profesor, bien porque el alumno no tiene la oportunidad de exteriorizarlo debido al tiempo limitado en la clase, bien porque sucede en contextos informales fuera de la clase. El uso de comunicación asíncrona a través de la informática puede proporcionar al alumno muchas oportunidades de exteriorizar el proceso y, por lo tanto, muchas oportunidades al profesor para facilitarlos.



El aprendizaje tiene tres elementos básicos y se deberían tener en cuenta a la hora de crear un curso e-learning: **las personas** (alumnos, profesores, otros), **las actividades de aprendizaje** y **los recursos** que apoyan estas actividades como libros, notas, artículos, animaciones, videos, etc.

El enfoque de los autores

Las hipótesis arriba mencionadas sirven de estructura para nuestro enfoque. De esta estructura destacaremos tres conceptos particularmente importantes:

- El concepto de participación activa del alumno en la actividad,
- El concepto de interacción social, tanto como elemento de motivación, comprensión y expresión, como aplicación de esta comprensión,
- El concepto de aprendizaje como proceso de exploración. La parte cara a cara de la formación puede ser bastante útil para crear grupos y para motivar la participación de los aprendices y, para la parte a distancia, se elige la **comunicación asíncrona**. Las razones que han llevado a elegir un enfoque de **aprendizaje colaborativo** están relacionadas con la importancia de la experiencia previa del alumno en su proceso de aprendizaje. Si los alumnos utilizan lo que ya saben, si se les permite trabajar con otros y contribuir con su propio conocimiento y experiencias, dirigidos a los objetivos de aprendizaje establecidos por el profesor, entonces pueden adquirir realmente un aprendizaje significativo. Los elementos presentes en ese tipo de aprendizaje son:
 - cooperación entre los alumnos y con el profesor,
 - responsabilidad,
 - comunicación,
 - trabajo en equipo,
 - autoevaluación.

La metáfora básica de este enfoque es la **conversación**. Se pueden entender los cursos como conversaciones ampliadas en el tiempo, a veces cara a cara y otras a través de nuevas tecnologías. Esta conversación está estructurada por el profesor y está dividida en una serie de actividades diseñadas por él para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Los recursos del contenido que se utilizan son elegidos por el profesor y dependerán de las necesidades específicas de los alumnos en cada contexto de las actividades. Algunas actividades pueden darse cara a cara y otras a distancia, pero todas ellas tienen que estar basadas en la colaboración entre alumnos. Los recursos tecnológicos tienen que ser sencillos y familiares para los usuarios y es importante que **la herramienta ponga la comunicación, el foro, en el centro de todas las actividades**.

Consideraciones prácticas

Se pueden definir tres aspectos que el profesor ha de tener en cuenta cuando incluye las TIC en su trabajo: **aspectos administrativos y de organización, aspectos técnicos y aspectos pedagógicos**. Aunque analizaremos los aspectos pedagógicos más en detalle, es necesario mencionar brevemente otros aspectos, puesto que si no están presentes, pueden dificultar la buena realización de la labor formativa.

Aspectos técnicos

Los aspectos técnicos son aquellos que están relacionados con el buen uso del software y del hardware. Se refieren a la necesidad del formador de conocer a nivel usuario el software utilizado, ser capaz de resolver cualquier problema técnico que un aprendiz pueda tener. El curso puede fallar debido a pequeños aspectos técnicos sin resolver.

Aspectos administrativos

Los aspectos administrativos se refieren a la administración de la educación fuera de la clase, e implican, entre otros, lo siguiente:

- **La organización del tiempo, tanto para el profesor como para el alumno.** La parte administrativa está establecida por la institución y es necesario tenerla en cuenta porque, especialmente cuando empieza la enseñanza online, hay importantes ajustes a hacer en la gestión del tiempo con respecto a la enseñanza presencial, ya que no es necesario organizar el aprendizaje en bloques de “50 minutos”.
- **La programación.** Es esencial tener el curso perfectamente planeado cuando se habla de los materiales a utilizar, URLs de referencia, etc. y es importante cerciorarse de que todo el material utilizado esté disponible.
- **Uso de guías, líneas directrices, programa, etc. para guiar al alumno.** Es importante que el alumno tenga referencias sobre lo que la institución espera de él. Estas herramientas son una estructura que ayuda al alumno a fijar los límites del curso. El profesor tiene que establecer las bases al principio del curso.

Generalmente, estos aspectos y otros relacionados con la evaluación son, en muchos casos, responsabilidad de la institución, pero el profesor, como portavoz principal frente a los alumnos, debe tenerlos en cuenta.



Aspectos pedagógicos

El proceso de aprendizaje se puede entender como un proceso de interacción: interacción con expertos (directamente o a través de contenidos – interacción cognitiva), con profesores y con otros alumnos. Se puede caracterizar utilizando la metáfora de la conversación. Es una conversación de aprendizaje que puede durar semanas o meses. El papel del profesor es facilitar y guiar esta conversación, moderarla y estimularla a través de actividades apropiadas para facilitar el aprendizaje, proporcionando a los alumnos la oportunidad de explorar conceptos juntos. Hacer esto requiere no solamente conocimientos sino también destrezas sociales y de comunicación. Para muchos profesores, estas habilidades son intuitivas y forman una parte integral de su educación presencial, pero pensamos que es interesante hacerlas explícitas para facilitar la transición hacia el contexto de aprendizaje con las TIC.

Aquí el enfoque sugerido está centrado en el intercambio de mensajes tanto en el espacio físico (la clase) como en el “espacio” electrónico llamado foro. Este intercambio genera una especie de “conversación de aprendizaje asíncrona” por medio de la cual el estudiante aprende. El concepto de “conversación de aprendizaje” no es nuevo y la clave de la pedagogía en este contexto es apoyar al grupo y facilitar la conversación.

Los aspectos pedagógicos se pueden dividir en dos secciones: aspectos sociales y aspectos de organización (o de estructura) del proceso de aprendizaje. Obviamente estos dos aspectos están claramente relacionados. Por ejemplo, es difícil generar una discusión si no hay relación alguna entre los participantes y la organización de esta discusión implica el uso de una serie de habilidades sociales, tales como facilitar la participación, tener en cuenta la diversidad de los participantes, etc. Las relaciones entre participantes son un aspecto clave y son a menudo el aspecto más difícil de manejar.

Aspectos sociales

La participación en el entorno virtual es un factor clave, sin ella no podría suceder nada más. La presencia de un alumno en el entorno virtual viene determinada por lo que dice en el entorno. El alumno existe, dentro de este entorno, en los mensajes que envía. No obstante, para muchos alumnos empezar la participación es duro, prefieren observar a los otros y mantener una actitud pasiva. Esta pasividad no lleva a un aprendizaje rico y tiene que ser evitada, respetando las necesidades de cada alumno para habituarse al entorno. El alumno se tiene que sentir cómodo y el trabajo inicial del profesor es lograrlo.

Existen muchas posibilidades para facilitar la participación del alumno. Las más frecuentes son: dar oportunidades para conocerse por medio de actividades



que les permita hablar sobre su propia experiencia, turnos de presentación, lista de preguntas personales y actividades para “romper el hielo”. Además, el uso del espacio físico para lograr la participación y colaboración de los alumnos es esencial.

Se debe cuidar la participación a lo largo del curso, pues en muchos cursos se incluye la calidad y/o cantidad de **la participación como elemento de evaluación**.

Con el objetivo de lograr una experiencia de aprendizaje efectiva en un entorno electrónico, **construir una relación** es importante; con lo cual es necesario que todos los alumnos sientan que forman parte de un grupo en el que cada miembro se conoce.

Definir los roles y las reglas dentro del grupo es extremadamente importante. Es necesario cubrir aspectos tales como qué es lo que el profesor espera de los alumnos y cuáles son las expectativas de los alumnos. La estructura del curso, cómo se va a llevar a cabo la evaluación, el ritmo del contacto del profesor, el tiempo que necesita el profesor para responder a los alumnos, etc. tienen que estar claro. Es útil proporcionar a los alumnos una guía que contenga lo que se espera de ellos en cuanto a comportamiento, participación, etc. y hablar de la guía con ellos. El proceso ayuda a crear una sensación de grupo y da estructura, lo que ayuda a guiar al alumno. Especialmente, para los alumnos que no conozcan el entorno, es necesario ser más explícito en cuanto a las reglas de trabajo/funcionamiento. La apropiación de las responsabilidades por los alumnos es esencial si establecemos actividades de grupo que permitan que se desarrolle un aprendizaje colaborativo, bien en actividades presenciales bien en actividades a distancia.

Durante todo el proceso, se debe tener en cuenta una serie de aspectos del papel del profesor. Uno de ellos es la **relación del profesor con el grupo con el tiempo**. En una clase presencial se puede entender el curso como una serie de momentos de contacto con el profesor. En el entorno virtual, el contacto tiene que ser continuo porque es esencial responder a los mensajes de los alumnos en un tiempo razonable. El profesor debe hacer todo lo posible por crear **un clima “apropiado” en el grupo que facilite el trabajo entre los alumnos y cree un entorno positivo y relajado**. Otro aspecto muy positivo, si se da el caso, es **la confianza** entre los alumnos. Normalmente ocurre si el grupo está unido, pero esto también se puede fomentar.

Todos los aspectos mencionados son importantes por dos razones. En primer lugar porque la interacción en sí misma es positiva, como se ha dicho anteriormente. Cuanta más interacción haya, más perspectivas sobre el tema habrá, mientras los alumnos exploran el campo con el profesor. En segundo



lugar porque el grupo aumenta su sensación de confianza y cohesión, normalmente adquiere cierta **autonomía**. Los alumnos empiezan a ser más responsables en cuanto a su propio aprendizaje de manera activa. En algunos casos, los alumnos continúan siendo una comunidad de aprendizaje viviente una vez terminado el curso. Esta autonomía debe ser uno de los principales objetivos para cualquier formador.

EL CONECTIVISMO

Uno de los baluartes del blended learning y que le confieren tanta potencia en nuestros días es la capacidad de establecer redes de aprendizaje, esto es, conexiones entre nodos de información que conforman unidades cognitivas distribuidas, complementándose. Tal como se expone en [5], nos encontramos ante el alumbramiento de una nueva teoría del aprendizaje donde el conocimiento no está compuesto por los datos en si sino por las relaciones entre ellos y la trazabilidad de los mismos.

En las palabras del mismo Siemens, su creador junto con Downes:

- El aprendizaje y el conocimiento residen en la variedad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos de información especializados.
- El aprendizaje puede basarse en entidades no-humanas.
- La capacidad de saber más es más crítica que lo que actualmente se sabe.
- Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje permanente.
- La capacidad de ver las conexiones existentes entre diversos campos, ideas y conceptos es una competencia clave.
- El conocimiento preciso y actualizado es el objetivo final de todas las actividades de aprendizaje conectivistas.
- La toma de decisiones en si misma es un proceso de aprendizaje. Escoger qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Es posible que una respuesta actual a un problema esté errada el día de mañana bajo la nueva información que se recibe.

Bajo el paraguas de esta nueva teoría, una de las labores fundamentales del tutor dentro del esquema semipresencial de enseñanza-aprendizaje es ayudar a los alumnos a construir sus propias redes conectivistas, esto es, redes personales de aprendizaje, con las fuentes y contactos necesarios para cubrir sus necesidades de aprendizaje.



Para ello, tal como comentábamos en puntos anteriores, es preciso aunar competencias tecnológicas e informáticas (de información).

Esas redes tendrán un núcleo claro: los compañeros de la experiencia de aprendizaje presencial. Estos se unirán a través de vínculos fuertes debido a las sesiones presenciales que ayudan a reforzarlos y darán la seguridad necesaria a los alumnos para ampliar esas redes a nodos exteriores.

De este modo, paradójicamente, una formación grupal y semipresencial, afianza un productivo ecosistema de aprendizaje autónomo y mega-conectado.

En el caso de la formación a lo largo de la vida estas redes van creciendo y cambiando con el paso del tiempo, favoreciendo la conectividad y el intercambio de experiencias y conocimiento. Incluso cuando estamos trabajando con alumnos y alumnas adultos sin experiencia previa en aprendizaje conectivista, las posibilidades que encuentran en él son muy altas, permitiéndoles generar redes propias con la ayuda del tutor. Estas redes se afianzan y crecen con las diferentes oportunidades de formación de los alumnos. Mejorando las redes de sus compañeros y del profesor, con ello hacemos realidad un principio básico: la mejora y mantenimiento de las conexiones para facilitar el aprendizaje permanente.

LA MOTIVACIÓN: FUENTE DE ENERGÍA RENOVABLE

Uno de los motores del aprendizaje a lo largo de la vida y más aún, del aprendizaje autónomo (autónomo desde el punto de vista de autogestionado, externo a instituciones formales, no entendido como solitario) es la motivación. Es algo que en muchas propuestas pedagógicas queda fuera del diseño pero que consideramos fundamental para el éxito de cualquier experiencia de aprendizaje.

La motivación en el aprendizaje adulto está relacionada con los siguientes factores [6]:

- relaciones sociales: hacer nuevos amigos, encontrar un motivo para establecer nuevas asociaciones y amigos,
- expectativas externas: ajustarse a las instrucciones de otra persona y satisfacer las expectativas o recomendaciones de alguien con una autoridad formal,
- bienestar social: mejorar la habilidad de servir a la humanidad, prepararse para el servicio a la comunidad y mejorar la habilidad de participar en el trabajo de la comunidad,
- progreso personal: alcanzar un estatus más alto en un trabajo, asegurar un progreso profesional y permanecer al frente de los competidores,
- escapar/estimular: suprimir el aburrimiento, proporcionar una pausa en la rutina de casa o del trabajo, y proporcionar un contraste frente a otros detalles emocionantes de la vida,



- interés cognitivo: aprender por el simple hecho de aprender, buscar el conocimiento por buscarlo y satisfacer una mente curiosa.

Por tanto, debemos cuidar extremadamente el aspecto motivacional. Para ello, introducimos las siguientes propuestas:

- Puntuar: Cambiar la puntuación de la enseñanza para mantener el constante interés de los alumnos; disminuir la puntuación cuando se enseñan nuevos materiales y cuestiones e incrementar la puntuación cuando los contenidos se están repitiendo.
- Comentar: Centrarse en el profesor para: explicar el contenido, definir los términos y definiciones, nombrar los casos, favorecer la participación. Centrarse en el grupo: es la base de la experiencia, que investiguen los casos, refuercen las relaciones, hagan preguntas y formulen ideas. Enfoque colaborativo: resolver problemas planteados por los alumnos, compartir responsabilidades, comparar soluciones alternativas, examinar y modificar condiciones.
- Implicar a otros profesores: Permitir que los alumnos hagan presentaciones, invitando a visitantes externos – profesores itinerantes o expertos para el “juego de rol”, invitar a un catedrático y organizar discusiones y debates, seguidos por una ronda de preguntas y respuestas.
- Proporcionar herramientas de aprendizaje activo: Rotación entre dar nuevos contenidos y repetir: utilizando simulaciones y juegos que estimulen el interés, casos de estudios para introducir la sustancia de un problema de modo que se discuta más tarde de la mejor forma posible para resolverlo; formular preguntas concretas y complejas y evitar las preguntas cerradas (Sí/No); formular preguntas y, después de un tiempo determinado presentar las respuestas en nombre de los alumnos.
- Utilizar diferentes herramientas: Estimular el interés utilizando varias herramientas como diagramas, gráficos, tablas, imágenes, proyecciones de vídeo, relacionados con una cuestión específica. Utilizar una imagen o figura ayuda a mantener el interés, más de lo que lo puede hacer una clase.

CONCLUSIONES

Tras la ejecución de las distintas experiencias piloto en los distintos países participantes (Grecia, Italia, Polonia, Lituania y España) con profesorado del ámbito público y privado, pudimos objetener las siguientes conclusiones.

- El profesorado es consciente de que constituyen un papel clave en la creación de un entorno de aprendizaje permanente y que para ello deben ser los primeros en adquirir las competencias tecnológicas y relativas a la información para poder transmitirla a través de los diferentes niveles educativos.
- El aprendizaje semipresencial presenta numerosas ventajas frente al e-learning puro, principalmente en los aspectos sociales y motivacionales y además, según va mejorando la conectividad de las personas, cada vez es más sencillo crear una “presencialidad diferida”.
- El conectivismo nos presenta un enfoque nuevo acerca de la manera en la que se aprende en nuestra sociedad y debe ser objeto de estudio en profundidad ya que, en cierto modo, invalida muchas prácticas docentes actuales así como instrumentos de evaluación.

En cualquier caso y como posibles líneas de investigación, cabría destacar la necesidad de averiguar si existen diferencias en cuanto a rendimiento y motivación entre la semipresencialidad común y la semipresencialidad con “presencialidad diferida”. También puede ser una línea interesante de ampliación la recolección de evidencias de los diferentes niveles de rendimiento y motivación a partir de los diferentes niveles existentes de competencias TIC y relativas a la información.

BIBLIOGRAFÍA

- AYERE, M., ODERA, F.Y., AGAK J.O. (2010). ‘E-learning in secondary Schools in Kenya: A Case of the NEPAD E-schools’. *Educational Research and Reviews* Vol. 5 (5), pp. 218-223.
- ‘UNESCO INFORMATION AND COMMUNICATION TOOLS COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS’ (2008). Self Edited.
- GROOMS, L.D., (2003), ‘Computer-Mediated Communication: A Vehicle for Learning’, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol.4, no.2.
- DARUL A., KARCZEWSKA E. (2011) ‘TC-Teacher: Methodological guide’. Self Edited. pp 19-21
- SIEMENS, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- LIEB, S. (1991). *Principles of Adult Learning / Principios del Aprendizaje Adulto*, Arizona Department of Health Services and part-time Instructor, South Mountain Community College, disponible en: <http://www.hipaacow.org/Docs/PrivacyGrid/PRINCIPLES%20OF%20ADULT%20LEARNING>.

PEDAGOGIA DE LA CREACIÓN SOCIAL: RELACIONES Y RESPUESTAS

ANTONIA DE VITA

UNIVERSITÀ DI VERONA

PRIMERA PARTE

Parte de la reflexión pedagógica ha planteado y discutido las contradicciones y dilemas en los procesos educativos y formativos. Estos procesos han sido capturados por la rápida corriente de cambios y transformaciones, que se revelan demasiado deudoras de una racionalidad economicista y sujetas a derivas finalista y utilitarias. Bruno Schettini, en un texto dedicado a la cuestión del educar a lo largo de la vida, ha recogido las preocupaciones pedagógicas enmarcadas en el dilema actual. Su argumento es que hemos asistido a una transformación del sentido de las promesas educativas emancipadoras y políticas que iban abriéndose en los años setenta con la incipiente educación de adultos y que hoy vivimos un riesgo real de caer en una visión instrumental de ella. “La educación permanente y la educación de adultos, nacidas en un contexto histórico en el que la exigencia de contestación era muy fuerte, han devenido hoy lenguaje común de los políticos y los economistas hasta el punto de que han conseguido desnaturalizar sus mismas raíces históricas y su carga fuertemente reformadora y revolucionaria, en definitiva, innovadora. La transformación del discurso público, propuesta por los grandes organismos europeos e internacionales en los últimos quince años, muestra a las claras hasta qué punto, el horizonte cargado de expectativas sobre los procesos de auto-formación y auto-educación de los sujetos adultos, ha sido sustituido por una perspectiva neoliberal. Peter Mayo, por medio de un cuidadoso análisis de los principales documentos internacionales (UNESCO, OCDE, Unión Europea) sobre cuestiones de educación a lo largo de la vida, analiza los pasajes que nos han llevado desde un horizonte de ideas democráticas y humanistas bien enraizadas e inspiradas en pensadores como Antonio Gramsci hacia un panorama que concentra su atención sobre competencias cada vez más polarizadas en el individuo singular en un contexto de sociedad del conocimiento al servicio del mercado globalizado. Seguramente, ha faltado, como sostiene Anna M^a Piusi, el necesario proceso crítico capaz de controlar el punto en que las oportunidades y las promesas abiertas por un replanteamiento de la educación y de la política para la capacitación de los sujetos se transformaron en una oportunidad de “liquidar la educación”⁶⁵ a través de una idea de libertad demasiado inclinada hacia la libertad de mercado y muy poco dirigida hacia la libertad humana de hombres y mujeres. “Nos encontramos de nuevo hoy ante la necesidad de

⁶⁵ Schettini B. (2005), *Una educazione per il corso della vita*, Luciano Editore, Napoli.



hacer las cuentas con nuevas e imprevistas faltas de libertad que disimuladas bajo un máximo de libertad para todos, nos proponen nuevas declinaciones de los saberes, super-especializados, aplicativos, formateados en términos de aprendizajes útiles, expendibles, objetivamente evaluables y certificables (...) Pero los saberes no pueden reducirse a las competencias y a los conocimientos, mucho menos a aquel conocimiento formateado y rápidamente sustituible, cultivado en lugares separados de las comunidades económicas y tecnológicas, de las que hablan los manuales de la globalización y los documentos nacionales e internacionales, y de las que nuestra sociedad haría depender su futuro imponiendo a su vez sus cánones a sociedades lejanas”.

Las razones de los dilemas, como puede verse por estas reflexiones, son múltiples y de difícil elucidación. Trataremos de hacerlo adentrándonos en el paisaje que la sociedad del conocimiento ha diseñado y en las relaciones que ha establecido con los sujetos y los saberes con el fin de mostrar el sentido de la capitalización de los conocimientos y de las consecuencias para la disposición entre relaciones, bienes y contextos.

Sin embargo, lo que la sociedad del conocimiento ha puesto en el centro de la sociedad compleja ha sido una masiva producción de competencias, especializaciones e instrumentos cada vez más sofisticados que acentúan las separaciones y la posibilidad de establecer vinculaciones, orientadas a la promoción de saberes globales en respuesta al mercado global y a los cambios rápidos y forzosos que de él se derivan. Una aceptación que, lejos de ser neutral, ha significado un pasaje vertiginoso; un pasaje que se ha justificado como respuesta necesaria a las transformaciones de la organización del mercado de trabajo y de sus formas, y a las nuevas expresiones de nuestra sociedad y de nuestra vida asociada. Una respuesta tan pronta e inmediata que nos ha arrastrado, casi sin saberlo, a la persecución de aquello de lo que el mercado está necesitado. Sin embargo en esta carrera ha surgido una cuestión, muy contemporánea y sumamente relevante para la pedagogía: la pérdida de autonomía sustancial y el riesgo real de un extravío de la tarea y de la responsabilidad social del educar y del formar. Una desorientación puesta en evidencia por la escasa capacidad negociadora por parte de las instituciones y sus agencias formativas y educativas con el mercado y sus continuas ofertas y propuestas que se han impuesto combinando las orientaciones europeas y los cambios organizativos⁶⁶.

La Pedagogía del capital

Con el fin de poder analizar las “posturas pedagógicas” asumidas por el capitalismo y las consecuencias para el libre intercambio cultural, humano y

⁶⁶ En, p. 36.

relacional de los que la ciencia pedagógica se ha hecho promotora en la segunda parte del siglo veinte⁶⁷, trataré de describir diversos elementos que sirvan para mostrar en qué consisten.

Una pedagogía democrática de ficción

Para empezar a comprender la pedagogía del capital hay que mirar a aquel conjunto de modalidades y procesos que han hecho posible no sólo la consolidación hegemónica del modo de producción capitalista sino incluso más recientemente –y este es un paso del que hay que ser conscientes– su transformación en un modo de producción simbólicamente evolucionado y sofisticado, con contornos cada vez más netos en un orden simbólico educativo, con un horizonte de producción de sentido que hace escuela en sus modos de organizar y de reorganizar, narrar y re-narrar la experiencia, estableciendo las modalidades en que las relaciones humanas y sociales pueden articularse y dar lugar a nuevas mercancías.

Lo que me interesa destacar es la disposición entre relaciones educativas, relaciones sociales y mercancías y sus consecuencias para la acción educativa y formativa y es precisamente esta demanda lo que me ha sugerido esta aproximación entre dos palabras comprometidas como lo son “pedagogía” y “capital”. Con las debidas cautelas, estas dos palabras en relación pueden aportar luz a gran parte de la complejidad del tiempo presente y de las dificultades que como educadores y educadoras, formadores y formadoras, encontramos cotidianamente en el trabajo social. Pienso, además, que podrían emerger hipótesis teóricas útiles para re-imaginar el trabajo social y educativo, para avanzar hipótesis sobre nuevos enfoques del presente educativo⁶⁸. Llamo “pedagogía del capital” a las posturas pedagógicas del capitalismo contemporáneo que *han realzado de nuevo y radicalmente la concepción y la práctica del intercambio*: lo que circula entre las relaciones humanas y sociales y los bienes y las mercancías. La relación entre bienes, entre bienes y relaciones, entre bienes y lengua, entre bienes y experiencia ha cambiado profundamente en los últimos treinta años a consecuencia de la posición impostada de la renovación espiritual del capitalismo. Renovación tanto más notoria cuanto mistificada, tanto más sabida cuanto incomprendida en sus radicales consecuencias para los intercambios humanos y la calidad y las formas sociales y educativas de las relaciones. Presente e invasor “el nuevo espíritu del capitalismo”⁶⁹ ha trastornado los paisajes de lo real y los contextos

⁶⁷ Mayo P. (2004), *El aprendizaje a lo largo de la vida*, en “Trabajo futuro: la formación como proyecto político y el aprendizaje permanente” Laboratori d’iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi, 2, pp.17-30.

⁶⁸ Piussi A. M. (2008), *Posibilidad de una escuela de libertad*, en VV.AA., *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia*, Edicions del CREC, València.

⁶⁹ En p. 180.



de la acción educativa y social proponiendo-imponiendo una disposición de la experiencia en las relaciones humanas y sociales totalmente inclinada hacia el intercambio mercantil, el utilitarismo, el individualismo forzado, la competitividad obligatoria, la extrañeza de la experiencia ajena, lo superfluo de las relaciones que sean ajenas a cualquier valoración propiamente productiva". Se ha caminado hacia una economía de las relaciones profundamente sometida al economicismo, que con su ideología-pedagogía pretende instruir a pequeños y mayores en una concepción del estar en el mundo que cada vez se parece más a frecuentar un supermercado o a trabajar en una empresa, o ambas cosas a la vez. El intercambio entre humanos y seres vivos, aquel dar, tener, donar, intercambiar, alimentar intereses y deseos, vivir y trabajar en una economía grande de la que hablaremos en el tercer capítulo, que hace inmenso todo intercambio, todo esto que puede circular entre nosotros, la pedagogía del capital no lo ignora sino que lo utiliza y reduce su potencia quitándole valor e imponiendo un orden simbólico que establece con toda certeza lo que vale y lo que no.

Se trata de una descomposición propia de esta época, a la que estamos asistiendo desde hace años y, quizás, sean precisamente los pedagogos de profesión, los y las profesionales de la educación, más que otros, los que han quedado desplazados ante los cambios a que han sido sometidos los contextos educativos y formativos.

Para poder leer con lucidez en que consiste la competencia de la pedagogía del capital y delimitar los rasgos de su maestría, es necesario entrelazar las dimensiones del orden social y del orden simbólico y comprender, así, de qué modo, hombres y mujeres en las concreciones de su vida material y cotidiana son posicionados y se posicionan en el trabajo que desarrollan, en el contexto vital que frecuentan, en los papeles que representan, en la producción de sentido de la que son todavía portadores y en las derivas alienantes en las que, en caso contrario, acabarán expulsados.

El lugar del otro, la otra

En el orden simbólico de la producción capitalista el lugar del otro, del vecino, del prójimo, del extraño está sujeto a una *gran ambivalencia*, que le es connatural. La ambivalencia es un dispositivo fundamental del intercambio indecente que cambia incluso de lugar: confunde, por ejemplo, el lugar móvil e interactivo de los habituales del intercambio con el unidireccional y unilateral del consumidor, del cliente, del usuario. Desde una posición en movimiento, de ida y vuelta, pasa a una posición pasiva y estática. El otro, la otra, por usar una imagen, es situado en los anaqueles de un supermercado: yo, tu el otro,



la otra estamos uno-junto-al-otro bajo el modelo de tantas y tan variopintas mercancías como se pueden encontrar en el supermercado. Y todos somos diferentes, porque las mercancías han evolucionado también gracias a su capacidad de diversificarse. *Pero estamos juntos más como series que como vecinos.*

¿Por qué? Porque las relaciones situadas en el circuito de la modalidad simbólica de la producción capitalista se han convertido ellas mismas en bienes-mercancía útiles para ser consumidas individualmente como las diversas marcas de jaboncillos en el anaquel de un supermercado. Por tanto, todos estaremos interesados en las mismas cosas, tendremos “un horizonte común consumista” que, aparentemente, nos hace a todos iguales, pero esto no será un mundo-en-común. La persona que vive en la casa vecina a la mía, mi compañero de escuela o de universidad, mi colega, dejan de ser mi prójimo, mi vecino para ser simplemente *aquello que me es contiguo*. En la plena afirmación del *homo oeconomicus*, que ha traído consigo una manera utilitaria de disponer las relaciones, las relaciones no instrumentales, los intercambios impagables, de reciprocidad, acaban siendo cada vez más inútiles e inutilizables, impracticables como bienes-mercancía de un tiempo que fue, de otro mundo ya desaparecido del que, con la modernidad, ha sido necesario emanciparse. Complemento de ese proyecto utilitario es el conjunto de procesos que han forzado a hombres y mujeres al individualismo, hasta el punto de provocar un verdadero cambio antropológico propiamente dicho. “El utilitarismo no representa un sistema filosófico particular o una componente entre otras del imaginario dominante en las sociedades modernas. Más bien ha llegado a ser el imaginario mismo, hasta el punto de que, para los modernos, es francamente incomprensible e inaceptable aquello que no pueda traducirse en términos de utilidad y de eficacia instrumental. En el mejor de los casos, todo lo que pertenece al campo, enorme por otra parte, de lo no utilitario es pensado dentro del registro de lo lujoso, más o menos superfluo, o del ideal inaccesible, porque no es de este mundo.”⁷⁰ Alain Caillé sintetiza con gran claridad hasta qué punto el utilitarismo y la modernidad han crecido juntos y nos muestra las razones de la incapacidad presente para comprender las dimensiones anti-utilitarias o no utilitarias. En este paradigma el lugar del otro queda fijado por la esfera del interés económico entendido de manera muy reduccionista, dentro del intercambio pensado como intercambio mercantil o comercial, fruto de una economía empequeñecida donde lo simbólico que nos sitúa y nos pone en condiciones de relacionarnos con los demás no es en absoluto dinámico sino que nos paraliza en una posición fija.

⁷⁰ Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Torino; Alessandrini G. (2002), a cura di, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.



¿A qué fin el otro como alteridad o como diferente si el lugar del otro acaba siendo un lugar establecido de manera unilateral? Las retóricas del *management* han pensado también en ello: la diferencia con todas sus ramificaciones imposibles de gestionar se hace manejable como *diversidad* a tratar con las oportunas competencias de inter, multi y transculturalidad. Por otra parte, en el mercado global de un tiempo globalizado el *management* no puede más que asumir las diversidades como un valor, como un elemento precisamente estratégico a transformar en recurso del mejor modo posible.

En un estudio sobre las retóricas del *global intercultural management* se puede ver con claridad que estas tres palabras son lo suficientemente vagas como para remitirnos a otras tantas retóricas.⁷¹ El autor alude a una presentación de un conjunto de seminarios sobre el *management* y la comunicación intercultural: “Saber utilizar las diferencias de modo estratégico contribuye a aumentar la ventaja competitiva. Las organizaciones de éxito son, en realidad, aquellas que dan valor y utilizan las diversidades, no las que intentan aplanarlas y tratarlas como problema”⁷²: el empleo de la jerga del *management*, que en la actualidad se ha extendido al lenguaje común, invita a usar las diferencias y a darles valor con el objetivo de la competitividad. Estas retóricas empeñadas como lo están en comunicar y en proponer el modo en que debe utilizarse cualquier cosa, en realidad desactivan las diferencias, las refuerzan sólo en la operación de utilizarlas para su valorización productiva. En realidad, las diferencias no se prestan a ser gestionadas, las diversidades sí. Las verdaderas diferencias en el horizonte simbólico del capitalismo se convierten en diversidades y son contiguas, aplanadas en horizontal, precisamente al contrario de lo que sus retóricas mantienen.

SEGUNDA PARTE

La pedagogía de la creación social

Una vez atravesado el bosque de la pedagogía del capital con sus miles de insidias, se trata de comprender cómo —también por la luz del saber adquirido en esa travesía— y en qué condiciones nos es posible emprender *nuevos modos de afrontar la realidad* y de entrar en relación con nuestra experiencia, con nosotros mismos y con los demás, con el contexto que nos rodea. Cómo y en qué condiciones es posible rediseñar una economía de los intercambios humanos y sociales capaz de acoger la exigencia de una nueva propuesta de las relaciones y los contextos en su potencia educativa y formativa, más allá de la disposición utilitarista y gerencial y más allá de los enfoques individualistas y des-contextualizantes que nos aíslan, por una parte y, por otra nos des-localizan.

⁷¹ Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.

⁷² Olivetti Manoukian F. (2005), *Re-immaginare il lavoro sociale. Appigli per una nuova progettualità*, EGA, Torino.

Existe la necesidad de construir con otros saberes e itinerarios concretamente significativos, la necesidad de sentirse sentirnos situados, de saber cuál es nuestro lugar en un contexto que nos ayude a saberlo.

Trataré de destacar algunos elementos que nos puedan orientar para salir de una visión hiper-individualista de nuestra experiencia y de la de los demás y para hacernos sensibles al contexto.

La balada del viejo marinero y la bendición de la belleza

Antes anuncié ejemplos que pudieran sernos de ayuda para la comprensión del significado que tiene *formar parte de un contexto, devenir sensibles a ello*. En primer lugar significa no reducir un amplio sistema de relaciones y correlaciones tan sólo a lo que estrictamente nos afecta, significa descubrir cuál es nuestro lugar, no en el sentido normativo y jerárquico, sino en el sentido de una economía más grande de la que nosotros sólo somos parte. Sentirnos parte de un sistema que nos supera sin desbordarnos y que, al contrario, al superarnos nos incluye y nos orienta. Ello implica una visión sistémica y ecológica que nos permite descubrir una sagrada unidad en la naturaleza⁷³ y que nos restituye a un contexto, a aquella densa red de relaciones y de conexiones que nos liga a los demás y al sistema viviente entero sin inmovilizarnos a nosotros mismos ni a las contradicciones que experimentemos en nuestra experiencia. Gregory Bateson, en *Finalità cosciente e natura*, ensayo incluido en *Verso un'ecologia della mente (Pasos hacia una ecología de la mente)*, explica muy bien el grave error epistemológico en que nos encontramos desde el momento en que comenzamos a pensar de manera finalista y a olvidar la naturaleza sistémica del mundo en el que estamos insertos. Este error hace que frente a los “embrollos” en que nos encontramos nos sintamos culpabilizando a los demás o a nosotros mismos, incapaces de no estar de algún modo en el centro de nuestra culpa, omnipotentes, sin reconocer los vínculos que nos unen al resto. Bateson relata a su modo el mito de la expulsión del Jardín del Edén y muestra las consecuencias de la asunción preferente de acciones intencionadas que tienen la ventaja de alcanzar los objetivos pero que quizás son las causantes de la pérdida de la sabiduría sistémica que hacía al Jardín tan hermoso y placentero para vivir. Nos hacen perder las fuerzas sistémicas – que según Bateson podríamos llamarlas Dios- nuestro límite, la percepción de nuestras relaciones de dependencia, la humildad, no entendida como principio moral sino como elemento de una filosofía científica, favoreciendo en cambio actitudes de arrogancia, avidez e insensatez.⁷⁴ Encajados en estos atajos que nos permiten alcanzar rápidamente

⁷³ Boltanski L., Chiapello E. (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, (Hay traducción castellana: *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madrid, 2002 y en Universidad Nómada): www.sindominio.net/unomada).

⁷⁴ Caillé A (1991), *Critica della ragione utilitaria*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 4-5.



lo que queremos pero no actuar con sensatez, permanecemos atrapados en nuestras contradicciones vivas, incapaces de saber qué hacer. En realidad nos hemos quedado sin Dios, sin *una idea de lo sagrado, de aquella sagrada unidad* capaz de situar nuestros problemas dentro de un orden más grande.

Para introducirnos en el más vivo significado de lo sagrado, Bateson se refiere al poema de Samuel Taylor Coleridge *The Rime of the Ancient Mariner*. El viejo marinero está atenazado por el sentimiento de culpa que no lo abandona, a pesar de todos sus esfuerzos de voluntad y vive como muerto. Ha sobrevivido a todos sus compañeros de navegación por haber matado a un pájaro, el albatros, que ha significado la muerte inmediata de todos excepto la suya. Los compañeros antes de morir le habían maldecido colgándole del cuello el albatros para recordarle su culpa. No hay escape para el marinero mientras está solo con su culpa. Sin embargo llega un momento en que se produce un cambio. “Tan sólo en un instante, al reconocer la belleza de las criaturas vivientes, por la impensada bendición de las serpientes marinas, acontece un gran cambio, una modificación de sus dinámicas relacionales”⁷⁵ Los versos pronunciados por el viejo marinero son los que anulan la maldición y lo liberan de su encierro. “Más allá de la sombra de la nave/ veía las serpientes marinas/ (...) Oh! felices cosas vivas! No existe lengua/que pueda nombrar su belleza!/ un ímpetu de amor me brotó del corazón: Sin saberlo yo las bendecía!/ Seguramente mi santo tuvo piedad de mi:/ Sin saberlo yo le bendecía.”⁷⁶

La bendición tiene que ver con un perdonarse, con una compasión hacia sí mismo que brota del poder/saber reconocer la belleza de las criaturas vivas, del reconocer que hay otras cosas más allá del propio sentimiento de culpa, que él y su culpa forman parte de un sistema de relaciones entre los vivos, de algo más grande que nosotros mismos. El ejemplo muestra cómo fue posible para el marinero cambiar, renunciando, frente al espectáculo de la vida, a una postura egocéntrica e impregnada de libertad individualista, la misma que le hacía absolutamente artífice de su culpa- Es precisamente esa postura la que impulsa, paradójicamente junto al sentimiento de culpa, una posición de omnipotencia de la voluntad que hace imposible durante mucho tiempo un cambio de mirada, un desplazamiento. La bendición, en cambio, permite re-situarse, encontrar el propio lugar en un mundo que puede acoger la culpa junto a la extraordinaria belleza de la serpiente marina.

La bendición del viejo marino es un ejemplo de la posibilidad de hacer la experiencia del cambio. Pasando de una organización egocéntrica a otra que deja espacio a dos, descubrimos que la relación – hospedar al otro/a la otra-

⁷⁵ Zoletto D (2005), *La diversità come valore. Retoriche del global intercultural management*, en “aut aut”, 326, *Retoriche del management*, abril-junio, pp.46-55.

⁷⁶ En p. 46.

no nos quita nada, antes bien, muy posiblemente añade, porque el hospedaje de la nueva criatura puede acrecentar y multiplicar nuestro sentido de ser en la medida en que estamos disponibles para reorganizarnos a partir del reconocimiento de esta relación. Una reorganización que es una transformación, desde un egocentrismo estrecho hacia una reapertura de un nuevo horizonte egocéntrico más comprensivo y abierto. El descubrimiento de la belleza es una bendición, en cuanto descubrimiento de un contexto grande – el contexto de contextos- que Bateson llama sagrado,⁷⁷ donde poderse reconocer insertos en una densa trama de relaciones, conexiones, ligámenes, libertad y dependencias, posibilidades, imposibilidades, entre seres vivos, entre lo humano y lo divino. Ver y acoger la belleza de las criaturas, alejándonos de la fealdad de nuestras culpas, es ocasión de un aprendizaje extraordinario, el de que cambiar es posible allá donde haya espacio simbólico para reconocer un contexto que engrandezca el espacio a fin de que nuestras contradicciones y nuestras experiencias puedan integrarse.

TERCERA PARTE

Después de muchos años ocupándome de educación de adultos y de los procesos de aprendizaje que se originan en situaciones y grupos, encuentro de gran interés lo que está ocurriendo en estos últimos años en los laboratorios de las economías alternativas, sociales o solidarias, en las otras economías. Consumidores críticos y productores críticos han originado tramas económicas y sociales con un importante componente autoeducativa y poiética. Creo que para ir hacia una educación planetaria, la que nos será realmente necesaria y útil en los contextos vitales y en todos los espacios de aprendizaje, las prácticas relacionadas con cambios en el estilo de vida son cada vez más relevantes.

Asistimos, todavía más en estos tiempos de crisis, a un incremento de estas experimentaciones en prácticas sociales y relacionales que conciernen y que se miden con los cambios de vida y por consiguiente con una profunda reforma del día a día y que hacen hincapié en la redescubierta posición activa, participativa, creativa por parte del consumidor y del productor.

Quisiera presentar a continuación algunos resultados de una investigación cualitativa, puesta en marcha en Italia junto a consumidores y productores críticos bajo el título de *Economías diversas. Prácticas sociales y educativas en las prácticas económicas emergentes*, llevadas a cabo por la Universidad de Verona y de Parma en las ciudades de Verona y Parma y también Nuoro e Iglesias en Cerdeña.

⁷⁷ Bateson considera fundamental para nuestras sociedades enfermas el reconocimiento de la necesidad de una nueva epistemología que permita nuevas actitudes hacia el medio ambiente biológico, hacia las enfermedades, las minorías, las relaciones interpersonales.



Entre los brotes intuitivos que nos han motivado a emprender un estudio sobre las *economías diversas*, hay uno que centra más mis intereses: las personas, las comunidades o las libres asociaciones que a distintos niveles se miden con los cambios en el estilo de vida, desde la perspectiva del consumidor y/o productor tienen mucho que decir y enseñar sobre la puesta en marcha de actividades educativas y auto-educativas, de formación y auto-formación y, tal vez, también creativas.

Con esta inspiración, junto a otras hemos encontrado experiencias de mujeres y de hombres implicados en la creación de procesos económicos capaces de hacer hincapié sobre los sujetos de la acción económica con parte de éxitos que están aún por investigar.

Hemos escuchado a los Grupos de Compra Solidaria (Gas) o emprendedores y emprendedoras que han creado su propio trabajo en el sector agrícola y en las energías renovables y otros que han originado como voluntariado unas realidades implicadas culturalmente. La cosecha recogida de estas escuchas ha sido abundante en experiencias, enfoques y prácticas, de intuiciones para fomentar nuevos lenguajes y representaciones de las economías diversas.

Cuando de verdad el cambio supera la prueba del día a día y está en disposición de reformular las jornadas desde el interior: qué compramos y comemos, cómo trabajamos y qué ganamos junto al dinero, cómo gastamos nuestros recursos y cómo todo esto tiene que ver con la búsqueda de nuevas relaciones, humanas y con el ambiente, de qué manera intensificamos o ralentizamos las horas que componen nuestras jornadas y, por concluir, a cuáles sueños y a cuáles utopías responden estas elecciones de vida y/o de trabajo, la dimensión educativa no puede más que estar presente. En las prácticas de economías alternativas o solidarias o sociales o diversas, como preferimos llamarlas nosotros, las demandas educativas y auto-educativas son consistentes y brotan especialmente de personas adultas aunque no falten los jóvenes y no se excluyen a los pequeños y a las pequeñas.

A través del día a día entramos en el entramado vivo de la economía y podemos ponernos a la escucha de las historias que muestran una participación activa en los procesos económicos, en un sentido tanto elemental cuanto radical ya que re-interpretan y re-cuestionan el entrelazarse de falta y deseo, límites y recursos, necesidades y lujos; esto sin perder de vista la búsqueda de un horizonte de felicidad o de responsabilidad que es la mirada que surge del pequeño sin renunciar al mundo grande y a pensar a lo grande. Un mundo en el que representamos sólo una pequeña parte y aún así no podemos no escuchar la llamada para cumplir nuestra tal vez pequeña pero importante parte.

**BIBLIOGRAFÍA**

- BATESON G. (1997), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, pp.449-50
(Existe edición en español *Pasos hacia una ecología de la mente*).
- URBANI S. (2006), *Verso una sacra accettazione delle nostre dipendenze*, en AA.
VV. *Legami con Gregory Bateson*, Librería Editrice Universitaria, Verona,
p.34
- TAYLOR COLERIDGE S. (1987) , *La ballata del vecchio marinaio e altre poesie*,
Mondadori, Milano, p. 63 (Trad Castellana en S.T.Colleridge *La balada del
viejo marinero y otros poemas*, Colección Visor de Poesía, Madrid, 1982).



BARRIOS QUE PARTICIPAN. UNA EXPERIENCIA ITALIANA EN CURSO

LUCIA BERTELL

UNIVERSITÀ DI VERONA

Io guardo spesso il cielo. Lo guardo di mattino nelle ore di luce e tutto il cielo s'attacca agli occhi e viene a bere, e io a lui, mi attacco, come un vegetale che si mangia la luce.

Mariangela Gualtieri

Esta intervención desea ser un gesto de restitución de un trabajo desarrollado entre los años 2004 y 2012, un trabajo de acercamiento a un territorio-Borgo Nuovo- y a su gente, de acceso a un campo de trabajo e investigación y de puesta a disposición de competencias externas. Un trabajo de escucha y valorización de competencias interiores, de tejeduras y conexiones a primera vista imposibles, un trabajo de pequeñas y grandes quiebras y pequeños pasos de adelanto humano, social, político, educativo.

Es un trabajo que ha sido un recorrido de aprendizaje: aprendizaje y capacitación para esos habitantes del burgo que lo han acogido con los brazos abiertos como puede acoger un rosal que crece y adorna la entrada de un jardín, perfume, deseo y espinas que abren paisajes inesperados; aprendizaje para las instituciones públicas que se han debido enfrentar y sucesivamente también querido y que han participado en ello a veces como máquina de poder, otras como jóvenes experimentadores e innovadores; para nosotros que lo hemos estimulado y acompañado y que hoy lo consideramos una criatura viva capaz de seguir también sin nosotros.

La que, por lo tanto, voy a contar es la historia de un proceso de participación que ha implicado diferentes instituciones públicas: el Ayuntamiento de Verona y algunos sectores en particular, Agec que es una empresa que administra el patrimonio de construcción municipal, Ater que es una empresa regional que se ocupa de construcción popular; los habitantes y las realidades asociativas de un barrio de Verona, Borgo Nuovo, y por fin nosotras Estudio Guglielma, encargadas de mediar entre instituciones y habitantes y acompañar el proceso de recalificación urbana y regeneración social. Es una historia que dura muchos años y de la que os puedo sólo hacer una restitución muy parcial, importándonos mucho pero entregaros unas llaves de acceso a una interpretación autoformativa y de aprendizaje individual y colectivo y asimismo organizativo.

LA PUESTA EN MARCHA

La ocasión viene de un bando del Ministerio de Infraestructuras llamado "Contrato de Barrio II". Dos porque esta tipología de programa urbano in-



novador estaba en su segunda edición. La innovación consistía en el entrelazamiento de recalificación constructora y regeneración social, una experiencia aprendida - por los que han extendido el bando - por proyectos llevados a cabo en las principales ciudades europeas como Viena, Barcelona, Berlín. En estas grandes ciudades, en efecto, de cara a áreas urbanas degradadas y con presencia de gran malestar social, la administración pública ha llevado a cabo acciones de proyecto participado y acompañamiento social y al mismo tiempo la reestructuración de edificios y realización de obras de urbanización secundaria (calles, jardines, etc.). Estas experimentaciones europeas han tenido como resultado una disminución de las conflictividades entre habitantes e instituciones y una toma de conciencia de los espacios públicos por parte de los residentes que participaron en el proceso.

Es la confirmación que hay una gran diferencia entre construir casas y pensar en habitarlas.

Ha sido denominado “Contrato de Barrio II”: un contrato, un pacto, entre el Ayuntamiento primero - en nuestro caso el Ayuntamiento de Verona y su brazo operativo Agec - y los socios públicos, privados y del privado social portadores de un interés propio y un interés colectivo. Un pacto con los habitantes del barrio, por medio de la implicación de asociaciones y comités.

En 2003 un grupo de técnicos compuesto por ingenieros, arquitectos y aparejadores se puso a trabajar, retomando un viejo proyecto y readaptándolo a las nuevas ideas y exigencias. Todo el trabajo se ha desarrollado exclusivamente entre ellos - considerados como los exclusivos encargados de obra - hasta cuando, como cuenta bien el ing. Tartaglia⁷⁸ en su contribución al libro, alguien ha hecho notar que faltaba algo importante al proyecto que se iba a proponer al Ministerio: faltaba la participación de los habitantes.

ALGUNAS INFORMACIONES PARA COMPRENDER EL CONTEXTO

La propuesta del Ayuntamiento de Verona fue clasificada segunda a nivel regional, recibiendo el máximo de la financiación posible: algo más de 10 millones de euros sobre un gasto total de aproximadamente 40 millones de euros entre inversiones directas del Ayuntamiento y los de constructores privados y otras financiaciones públicas de proyectos específicos.

Las intervenciones de construcción han previsto: la demolición de 9 edificios denominados “casas de paso” en que residían 110 núcleos familiares asignatarios de alojamientos públicos; la venta de áreas para la realización de construcción privada conveniada con 70 nuevos pisos; la reedificación de 82

⁷⁸ Director de AGECE, Azienda Gestione Edilizia Comunale (Empresa Gestión Construcción Comunal). Es un organismo municipalizado que se ocupa del proyecto y la gestión de los edificios de propiedad municipal, en particular viviendas populares.



nuevos pisos de construcción pública (Agec y Ater); la reestructuración de 6 edificios de construcción pública (36 pisos Agec); obras de urbanización y nueva red de calefacción; venta de la iglesia, de obras parroquiales y del terreno de pertinencia de propiedad del Ayuntamiento; reedificación de la iglesia y las obras parroquiales (por el CEI); ampliación de la *escuela media*; reconstrucción de las obras de urbanización primarias y secundarias; demolición y reedificación del cine-teatro del barrio.

Estos importes y números os pueden dar una idea de la grandeza del proyecto y su complejidad. Y os pueden sobre todo hacer entender a qué tipo de cambio han sido sometidos el barrio y sus habitantes. Se trataba de un territorio considerado degradado y una población frágil, sobre los cuales pesaban una diferencia de vivienda y servicios, una historia y un imaginario difícilmente superables si, de acuerdo con Amartya Sen, pensamos en cómo la democracia y la libertad son una cuestión de accesibilidad y capacitación.⁷⁹

Es necesario que, aunque sintéticamente, os haga una crónica del barrio, para permitir os comprender dónde nace la fragilidad de este territorio y su gente. Borgo Nuovo nace en los años 30 con las viviendas ultrapopulares unifamiliares. Las crónicas cuentan que el impulso inicial lo dio un famoso pintor veronés, Angelo Dall'Oca Bianca, que donó al Ayuntamiento el provecho de la venta de una de sus obras con el objetivo de dar un techo a los pobres que vivían en los bastiones abandonados por el ejército austríaco adosados a las murallas de la ciudad. Las crónicas no dicen, pero los observadores atentos sí, que este donativo fue administrado por la Administración para alejar del recién barrio residencial de la ciudad los sin techo y los inmigrantes del sur de Italia que encontraban amparo en los bastiones. La zona elegida para la nueva edificación estaba en la extrema periferia de la ciudad y allí se llegaba por calles desmontadas y sin medios de transporte públicos. El barrio fue llamado por mucho tiempo Urbanización Dall'Oca Bianca, en honor del benefactor. En los años siguientes se realizaron posteriores edificios, predominantemente de construcción pública, y en los años '60 fueron construidas las llamadas "Casas mínimas de paso" aptas para hospedar temporalmente a un centenar de familias necesitadas. Esta continua edificación de viviendas populares y ultrapopulares determinaron con el tiempo la connotación social del barrio: una verdadera construcción de malestar social por medio de la urbanización, tanto como para hacer considerar la Urbanización Dall'Oca Bianca como el Bronx de Verona y para dar espacio a la principal plaza de venta de droga de Italia en los años 80.

⁷⁹ Amartya Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori 2010, Milano. Título original: *The idea of justice*, Penguins Books 2009.



EL PRINCIPIO

Nuestro trabajo ha sido una mezcla entre plan de acompañamiento social y la investigación-intervención. Se ha necesitado un tiempo adecuado para acceder a la información y para que nosotras fuéramos consideradas dignas de confianza por parte de los diferentes contextos con los que nos hemos debido relacionar: habitantes, organizaciones, la parroquia, el Ayuntamiento, organizadores políticos y Agec.

Después del encuentro con el ing. Tartaglia de Agec, que ha solicitado nuestra colaboración por la preparación de la propuesta, hemos salido y cogido el coche para ir enseguida a dar un paseo exploratorio por Borgo Nuovo. No todas conocíamos el barrio y yo misma lo he cruzado pocas veces. A Borgo Nuovo hemos llegado por Avenida Milán, una de las principales vías de acceso a la ciudad, costeano el Canal Camuzzoni y cogiendo la calle Sicilia. De aquí en adelante casi todas las calles llevan el nombre de una ciudad de la isla: calle Agrigento, calle Taormina, calle Erice, etc. Para los que no son italianos y los del Norte no es fácil entender que incluso esta toponimia ha dejado un estigma sobre el barrio, que quiere decir “aquí están los *terroni* (despectivo para habitantes del sur)”, o en todo caso “aquí está la isla.” Hemos aparcado el coche en Plaza Dall’Oca Bianca y hemos empezado a dar una vuelta por las calles: Melfi, Enna, Monreale, Gela, Crotone. Un pequeña iglesia de pueblecito, nada de tráfico, un viejo cine-teatro como ese icono de la película Cinema Paradiso de Tornatore, una vieja lechería de las que en la ciudad ya no existían desde hace mucho. Luego Roberta, mapa en mano, ha empezado a preguntar “pero, ¿son estas las casas que quieren derrumbar?” Todas nos hemos vuelto a mirar una serie de casas, viejas sí pero a primera vista decorosas, niños en el patio, mamás sentadas con las sillas en el umbral de casa. Hemos empezado a desaprobar con la cabeza: “los especuladores de siempre”. Nos habían descrito el burgo como un lugar degradado. A nosotras sencillamente nos recordaba algo perdido en la ciudad. El entusiasmo empezaba a bajar y muchas dudas y perplejidades a surgir. Pero una cosa que habíamos aprendido del trabajo de mediación social era que no se podían tener demasiadas dudas. La mediación social es una posición de intermedio, una tierra de nadie, un lugar que permite hacer transitar los otros de una posición a otra. Es el espacio vacío del juego del 15 que permite a los números volver a encontrar su orden, si va bien, o dejarle abierta la posibilidad.

Quien trabaja con el dispositivo la mediación no puede permitirse ni tomar partido, ni ocupar ese espacio vacío con una perplejidad personal demasiado fuerte e ingobernable.

Así en los días siguientes hemos vuelto al burgo, para hablar con algunas personas, recoger información para hacernos una idea precisa, discutimos

muchísimo entre nosotras, también con Massimo que nos alcanzó en Verona y, como arquitecto social, nos ha dado otras llaves de lectura del proyecto pensado por Ayuntamiento y Agec. Así en cosa de poco tiempo hemos vuelto a Agec para aceptar el encargo.

EL PROYECTO INICIAL

Como afirma Ulf Hannerz, las ciudades “tienen en común el hecho de favorecer los contactos entre los individuos en un espacio limitado, que comparten en diferentes grados. Difieren, en cambio, la una de la otra ante todo por medios de subsistencia, y son precisamente éstos que, en gran parte, hacen de cada ciudad lo que ella es”⁸⁰. Y sus barrios, añadido yo. En la fase de proyecto inicial los ámbitos que Hannerz pone en evidencia como indicadores de diferenciaciones nos han ayudado a comprender cual hubieran sido los discriminantes y determinantes de una situación de inequidad social. El ámbito familiar, el avituallamiento, las actividades recreativas, el vecindario y el tráfico (viabilidad), son precisamente los más adherentes al principio de libertad de acceso considerados por Sen como los que hacen la diferencia sustancial con los otros barrios: acceso al avituallamiento y accesibilidad física. Antes se ha hablado de la voluntad con su creación de relegar el barrio en una zona poco alcanzable. Hoy día, algunos de los antiguos residentes todavía se acuerdan de lo difícil que era ir a la ciudad.

No nos sorprendió para nada, por lo tanto, que en las primeras asambleas informativas y de recopilación de elementos de criticidad, mientras el grupo que estaba trabajando en el proyecto - siempre presente en las asambleas para la participación de los habitantes - se esperaba principalmente asuntos sobre las nuevas casas, los habitantes nos remetíán exigencias que tenían que ver con habitar los lugares, con el estigma del aislamiento. Giuseppe, por ejemplo, insistía mucho sobre esto, casi obsesivamente: “la viabilidad aquí en el burgo está cerrada, circular. Aunque confinamos con una de las principales vías de acceso a la ciudad, en la Urbanización es necesario querer llegar, no se pasa por aquí por equivocación”. Los hombres estaban más interesados en hacer propuestas concretas para reabrir el acceso a la ciudad.

Maria, Antonietta, Germana, en cambio, pedían un mercado cerca de casa. “Aquí no hay tiendas. ¡No hay una mercería dónde comprar bragas! Tenemos una plaza muy bonita y podría haber un mercado semanal como los hay en muchos otros barrios”.

La descentralización que los habitantes hacían de las cuestiones puestas por el proyecto estaba desplazando un planeamiento lineal de la propuesta y

⁸⁰ Ulf Hannerz, *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Il Mulino 1992, Bologna, pp. 407-408.



al mismo tiempo lo enriquecía sustrayéndolo a un mayor peligro de futuros ataques y despilfarro de recursos.⁸¹ El proyecto social estaba asomándose en el grupo extendido. Estaban creándose conexiones directas entre quién habitaba y vivía el territorio y quién iba a tener su responsabilidad en la redefinición urbanística. El proyecto del Contrato de Barrio empezaba a asumir el aspecto de un proceso social relacional y a poner en juego importantes reconocimientos recíprocos.

En esta fase inicial en las asambleas estaban siempre presentes los técnicos: Adriano Martinelli y Sandro Tartaglia, que son dos ingenieros, Lorenza Santolin, arquitecta, Romano Foroni y Nicola De Angelis, dos aparejadores y otros colaboradores. Además había políticos. En las asambleas nosotras de Estudio Guglielma teníamos el papel de facilitadoras y trabajábamos con las conflictividades.

Estábamos poniendo en marcha las prácticas de mediación social y gestión de conflictos aprendidas a lo largo de las experiencias anteriores y citadas como nuestras prácticas: contexto, relaciones, cuerpos responsables. Prácticas que para nosotras son una evolución de nuestra formación en el movimiento político de las mujeres. La práctica es para nosotras un elemento importante para dar continuidad a los procesos sociales ya que permite continuar el proceso y la mediación social. Las prácticas permiten compartir y dar continuidad en el contexto a competencias y a conocimientos.

Mientras tanto habíamos abierto una oficina de escucha justo en el inmueble de la Circunscripción de fácil acceso desde la plaza. La gente después de las asambleas venía con dudas, preguntas, cuestiones personales y de “buena ciudadanía”. Nosotras estábamos allí con los papeles que nos pusieron a disposición Ayuntamiento y Agec y con toda la información que nosotras mismas habíamos adquirido en el trabajo de grupo extendido con los técnicos. Nosotras podíamos dar voz a los que habíamos escuchado. A propósito de conflictos, algunas temáticas producían tensión. Sobre algunas cosas Sandro y su grupo tenían las ideas muy claras y no estaban siempre tan dispuestos a poner todo en tela de juicio: los tiempos se alargaban, no entendían algunas solicitudes.

Esta exteriorización ha sido importante porque nos ha hecho entender de repente que por parte del grupo de los técnicos había habido una incompreensión del papel que estábamos desempeñando. Esto nos ha permitido aclarar y reempezar con más armonía y al mismo tiempo ha abierto en nosotras cierta contradicción: “¿no seremos de veras un digestivo?”. Esta pregunta reabría, efectivamente, una antigua cuestión sobre la que reflexionábamos en el Estudio Guglielma en momentos de confrontación y verificación. Una pregunta

⁸¹ Vere el interesante aporte de Judith Tendler, *Progetti ed effetti. Il mestiere di valutatore*, Liguori 1992, Napoli

algo difícil a la que no sabíamos y todavía no sabemos dar ahora una respuesta definitiva. La pregunta es más compleja: ¿hacer mediación social, manejar conflictos entre habitantes e instituciones potencia o debilita las capacidades de las personas en las prácticas de ciudadanía? Si quien hace mediación social actúa en continuación para tener abierto el diálogo y encontrar soluciones que juntan los intereses de las partes, ¿no incita al mismo tiempo a debilitar una sana conflictividad social que da voz a los sujetos? ¿No es tal vez una profesión que en vez de simplificar la complejidad la sustenta y más bien se alimenta de ella? Todas estas cuestiones todavía nos acompañan y nos obligan a pensar y mantener la atención sobre nuestra labor. Porque, como hemos dicho entonces, no queremos ser para nada el Malox de la situación.

LA PUESTA EN MARCHA DEL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL Y PARTICIPADO

Como decía al principio, la propuesta fruto de un trayecto de intercambio ha sido aprobado y financiado y después de algunos meses hemos vuelto a tomar el trabajo en el territorio. Otra vez asambleas públicas, siempre la presencia de la oficina de atención y además hemos empezado con una serie de acciones a soporte de las obras y el tejido social. El plan, atrevidamente, ha previsto el derrumbe de los 9 edificios llamados “Casas de paso”, las que habían suscitado en nosotras un sentimiento de nostalgia por un mundo antiguo se han revelado luego casas malsanas, sin fundamentos desde las cuales muchos habrían querido irse. ¿Pero para ir dónde?

¡No nos vamos! o bien mediación y contratación

En previsión de la movilidad de aproximadamente 170 familias en cosa de unos años, Agec había hábilmente guardado libres en el barrio cierto número de pisos destinados a las casas populares. La mayor parte de las contrataciones entre Agec y habitantes ha ocurrido de manera directa. Las peticiones principales de los domiciliados en las casas Agec han sido el quedarse en el barrio y mejorar sus condiciones de vida. En algunos casos unas familias se han dirigido a Antonietta, una mujer del burgo, considerada más hábil que ellos para llevar a cabo una contratación con la institución. Antonietta era a nuestros ojos una mediadora natural. Uno de ellos que lograba llevar a casa un resultado para ellos. Tenía, con respecto a nosotras, cierta libertad conflictiva. Después de un primero momento de tensión porque pensaba que le quitáramos cierto papel, hemos empezado a trabajar juntas. Así a nosotras nos han tocado los casos más difíciles, las resistencias extremas. Los que no confiaban en nadie. A diferencia de planes de movilidad de otras ciudades italianas, en Borgo Nuovo no ha habido desalojos forzosos. La última familia ha contratado hasta al final,



también abriendo un fuerte conflicto con el ejecutivo de Agec. Pero luego se ha encontrado un acuerdo.

La cosa más interesante para el imaginario colectivo del proceso relacionado con el plan de movilidad ha sido que sus habitantes se mostraban con plenitud como parte de un tejido social vivo y solidario. De 110 familias relacionadas al primer plan de movilidad, 100 ha pretendido quedarse en el barrio para no perder amistades, historia y memoria.

La mesa intersectorial y el puente, o bien la complejidad de las organizaciones y la importancia de las figuras institucionales de continuidad

Entre tantas atenciones al proceso educativo y autoformativo, gracias a la presencia constante del responsable del Contrato de Barrio - Adriano Martirelli- hemos podido trabajar en otro contexto, en un terreno difícilmente tocado por los procesos sociales que conciernen a los habitantes. Con Adriano hemos contactado con los ejecutivos, o colaboradores cercanos, de todos aquellos sectores municipales que estaban interesados en la importante intervención de regeneración y recualificación de Borgo Nuovo: Servicios sociales, Policía Municipal, Carreteras y jardines, Comunicación, Construcción pública, Descentralización y Circunscripción.

Mientras nosotros dábamos vueltas por plazas, parques infantiles, salas parroquiales para encontrar a madres, jóvenes, ancianos, con unos mapas rígidos mudos para recoger las críticas, los recursos y las memorias del barrio, Adriano explicaba los objetivos, las modalidades, la complejidad a los compañeros del proyecto. Explicaba sobre todo que habría sido imposible afrontar con modalidad estándar una experimentación tan compleja. Ha nacido así una Mesa intersectorial que se reunía una vez al mes. Pero mientras tanto Adriano se ha convertido en “el puente” y el portador de una innovación organizativa que ha dejado su pequeña huella.

Las dificultades han sido muchas. Primero la de nosotras, las operadoras, que hemos tenido que ser del burgo pero al mismo tiempo de la institución, que hemos visto nacer muchas cosas y resistir sólo algunas. Pero ciertamente muchos han sido los aprendizajes individuales, colectivos y organizativos: personas crecidas con la colaboración y sus competencias, una confianza recuperada si no hacia la institución sí hacia algunas personas que forman parte de ella, la capacidad de co-planear en pequeñas actividades comunes, la obstinación de encontrar información sobre lo que ocurre en los lugares de la política y que les concierne, la valorización de lo que son hoy por lo que son y no por lo que fueron.



Dall'Oca alla farfalla (de la oca a la mariposa), o bien reapropiarse del pasado para tener visión del futuro

A la feria de hace unas semanas Marco y Mauro⁸² han distribuido una chapa en la que han dibujado una oca en vuelo junto con una mariposa, con una inscripción Urbanización Dall'Oca Bianca. En esos días ha vencido nuestro contrato laboral. Me gusta leer la chapa como una metáfora de un viaje hecho juntos, dónde la oca (que simboliza claramente la historia de la Urbanización, también negativa) al principio ni siquiera se citaba y hoy, después de algunos años de trabajo de todo el mundo, vuelve a volar acompañada por una mariposa.

⁸² Asociación Mondo Fantastico, firmante del CdQ.

TÍTOLS PUBLICATS

ESTUDIS 1

LA FORMACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT. FORMACIÓ/INSERCIÓ PROFESSIONAL
TERRITORIALITZADA
ASSOCIACIÓ IN LOCO

ESTUDIS 2

FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES, CIUTADANIA I DESENVOLUPAMENT: UNA
PERSPECTIVA ECOPEPAGÒGICA I PRÀXICA

ESTUDIS 3

EL DIFÍCIL ALLIBERAMENT DE LES FORCES CREADORES. ANÀLISI TRANSNACIONAL
DE LES POLÍTIQUES D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES
PAUL BÉLANGER I PAOLO FEDERIGHI

ESTUDIS 4

ORGANITZACIÓ ESCOLAR I DEMOCRÀCIA RADICAL. PAULO FREIRE I EL GOVERN
DEMOCRÀTIC E L'ESCOLA PÚBLICA
LICÍNIO C. LIMA

ESTUDIS 5

LA NATURALESA DE LA TRANSFORMACIÓ. EDUCACIÓ ECOLÒGICA DE PERSONES
ADULTES
DARLENE E. CLOVER, SHIRLEY FOLLEN I BUDD HALL

ESTUDIS 6

GRAMSCI, FREIRE I L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES. POSSIBILITATS PER A
L'ACCIÓ TRANSFORMADORA
PETER MAYO

ESTUDIS 7

ÈTICA, COMPLEXITAT I FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES EN UNA SOCIETAT PLANE-
TÀRIA

ESTUDIS 8

GLOBALITZACIÓ I EDUCACIÓ. POLÍTIQUES EDUCATIVES I NOVES FORMES DE GOVERN
ANTÓNIO TEODORO

ESTUDIS 9

EN LA FRONTERA. RAYMOND WILLIAMS EN L'EDUCACIÓ I FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES

JOHN MCLLROY I SALLIE WESTWOOD

ESTUDIS 10

ESCOLA DE RELACIONS CULTURA I PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES.

BARBARA MAPELLI I MARIA GIOVANNA PIANO

ESTUDIS 11

SISTEMATITZANT EXPERIÈNCIES: APROPIAR-SE DEL FUTUR. ÍTINERARIS I BÚSQUES DE LA SISTEMATITZACIÓ D'EXPERIÈNCIES

ÓSCAR JARA HOLLIDAY

ESTUDIS 12

L'OR DE L'EMPRESA SOCIAL.

COMUNICACIÓ I MARQUETING SOCIAL: EL LLOC DEL TREBALL FEMENITZAT.

ALESSANDRA DE PERINI I ROSSELLA DE VECCHI

ESTUDIS 13

EMPRESSES DE DONES.

UNA INVESTIGACIÓ SOBRE L'EMPRESARIAT FEMENÍ A SARDENYA.

DANIELA BOI, PATRIZIA GIANCOLA, BIANCA MARINELLI, MANUELA SINIS

ESTUDIS 14

EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES VIVA. FREIRE EN ESCÒCIA

GERRI KIRKWOOD I COLIN KIRKWOOD

ESTUDIS 15

VIURE L'ESCOLA, VIURE LA DEMOCRÀCIA. ACTUALITAT DE LA SAFA DE RIOTINTO

JUAN MIGUEL BATALLOSO NAVAS

ESTUDIS 16

DESENVOLUPAMENT COMUNITARI I EDUCACIÓ

ANTÓNIO FRAGOSO ALMEIDA

ESTUDIS 17

EDUCACIÓ PERMANENT, POLÍTIQUES DE RELACIÓ-MEDIACIÓ I CIUTADANIA

*ANTONIA DE VITA, EMILIO LUCIO VILLEGAS RAMOS, ROSA MARIA TORRES, PETER MAYO
I PEP APARICIO GUADAS*

ESTUDIS 18

PEDAGOGIA SENSE COMPLEXOS

XAVIER BESALÚ

ESTUDIS 19

LA CONSTRUCCIÓ COL·LECTIVA DE LA CIUTADANIA I L'EDUCACIÓ.

APORTACIONS DES DE LA INVESTIGACIÓ PARTICIPATIVA

EMILIO LUCIO-VILLEGAS RAMOS

ESTUDIS

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: UNA PROPUESTA DE FUTURO

MANUEL MARTÍ PUIG Y M^a LUISA SÁNCHEZ RUIZ, EDITORES

ESTUDIS 20

CARTA A UNA MESTRA. CONTRIBUCIONS DE LORENZO MILANI A LA CIUTADANIA
CRÍTICA.

CARMEL BORG, MARIO CARDONA I SANDRO CARUANA

ESTUDIS 21

GRAMSCI I L'EDUCACIÓ.

EDITAT PER CARMEL BORG, JOSEPH BUTTIGIEG, PETER MAYO

ESTUDIS

APRENDIZAJE PERMANENTE. COMPETENCIAS PARA UNA FORMACIÓN CRÍTICA:

APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA

MANEL MARTÍ PUIG Y JESÚS GIL GÓMEZ, EDITORES

