

*educación permanente,
vida recibida
y cambio de civilización*



[Edicions del CR^eC]

*educación permanente,
vida recibida
y cambio de civilización*

edición al cuidado de

marina aparicio barberán · iolanda corella llopis · pep aparicio guadas

Editor: pep aparicio guadas

Maquetación: gap

Imagen de portada: Gerardo Martí. *Tiempo de Planck* (Acrílico. 110 x 98 cm)

© Los autores

© Edicions del Crec, 2012

Noguera, 10 - 46800 Xàtiva (Valencia)

crec@dival.es

www.crec.info/

ISBN: 978-84-15103-28-8

Depósito Legal: V-3506-2012

Imprime: Matéu Impressors, s.l.

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

Índice

I.	APRENDER EN TRANSFORMACIÓN: UNA EXTRAÑA EXPERIENCIA TRENZADA <i>pep aparicio guadas</i>	9	7
II.	VIDA RECIBIDA Y CAMBIO DE CIVILIZACIÓN <i>Maria Giovanna Piano, IFOLD</i>	29	
III.	EDUCACIÓN PERMANENTE EN TIEMPOS DE CRISIS: VOLVIENDO A FREIRE, GELPI E ILLICH <i>Licínio C. Lima, Universidade do Minho, Braga</i>	41	
IV.	EDUCACIÓN PERMANENTE, VIDA RECIBIDA Y CAMBIO DE CIVILIZACIÓN <i>Maria Giovanna Piano, Licinio C. Lima, Antonia de Vita, Iolanda Corella, Marina Aparicio Barberán, María Isabel Aparicio, Paqui Borox, Vicente Penalba, Dolors Monferrer, Maria José Gómez, Carlos Pallarés, Milagros Grau, Vicent Vila, Antonia Campos, Rafael Albert, Teresa Vila, Mar Sancho, Pascual Murcia, Marta Malet, Carmen Romero, María Jesús Durán, pep aparicio guadas</i>	63	

1. Aprender en transformación: una extraña experiencia trenzada

pep aparicio guadas¹

“Un també ha de poder donar sense sentir; si no, desaprèn el donar.”

Elias Canetti

“El subjecte s'inventa a si mateix, inventa una màscara, un tipus, un personatge”

Maria Zambrano

“La creació, la construcció o la gènesi, clar està, sols poden procedir de l'activitat, una activitat que és fonamentalment inconscient (la consciència, pel contrari, pertany sencera a l'ordre d'allò reactiu, és ella mateix una força reactiva que pressuposa l'activitat).”

José Luis Pardo

1. Mujeres y hombres nos educamos entre sí mediados por el mundo...

La relación educativa es también necesariamente una relación de libertad, de cooperación, de intercambio, de mediación... pero siempre asimétrica-creadora, y esta es quizá una de las características básicas que las personas educadoras no estamos dispuestos a poner en juego en un espacio y en un tiempo concretos y, sobre todo, no aceptamos esa dimensión de asimetría-creación —que en definitiva establece un

¹ maestro; coordinador del Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València; miembro de TAREPA-PV; miembro del comité de dirección de la revista *diálogos.educación y formación de personas adultas*; editor de la revista online: *rizoma freireano*; miembro del consell gestor del Instituto Paulo Freire de España.

equilibrio desequilibrado, quizá fluido pero no líquido, en el que no queremos o no sabemos ser y estar— que es la que hace emerger al otro y a la otra, y a nosotros, no solo en el proceso de aprendizaje sino en la vida entera como sujetos no sujetados, en un devenir capaz que nos posibilita tanto para crear capacidades como para cultivar-cuidar procesos de experienciación que requieren de construcción y de invención pero sobre todo de querer y poder y, entonces, la labor-trabajo-obra del maestro o de la maestra consiste en un quehacer intelectual y afectivo, creativo y cooperativo, dialógico y relacional... que, en definitiva, radica en dar sin sentido, como nos señala Canetti², para recobrar y volver aprender el sentido de dar que nos ancla en una posible y real vida en común que opera también al mismo tiempo como aprendizaje en común... y, de esta manera, podríamos hacer emerger de nuevo las maneras y saberes singulares y comunes, en una búsqueda atenta que requiere escucha y lectura, como escribe Almudena Grandes narrando lo que pasa en un centro de educación permanente, CEPER, de San Lucas de Barrameda: “y mientras aprendían a hacer bolillos y macramé, papel maché y joyas como cuentas de colores, se contaron su vida, descubrieron que tenían muchos problemas en común y se atrevieron a compartir las soluciones”³ y, además, proceder a configurar el grupo de aprendizaje, y hacer de este, un territorio y un con/texto de auto/transformación singular y conjunta.

Esta relación educativa, quizá uno a uno o uno a muchas y muchos —lo que siempre hemos denominado grupo de aprendizaje o círculo de lectura y escritura—, siempre ha estado y está guiada por una relación de acreedor/- deudor que nos incardina en un proyecto cultural —y ético, político...— que ha estado configurado por una memoria cultural, social... y, de una manera muy especial, no podemos ni liquidar ni olvidar pues tiene una dimensión orgánica y una dimensión de responsabilidad —la deuda, por ejemplo con la madre, en primer lugar, con el padre en segundo lugar, con la comunidad de acogida en tercer

² CANETTI, Elias (1992). *La provincia de l'home*. Edicions 62. Barcelona.

³ GRANDES, Almudena (2012). *Mardeleva*. El País Semanal, 9 de septiembre de 2012.

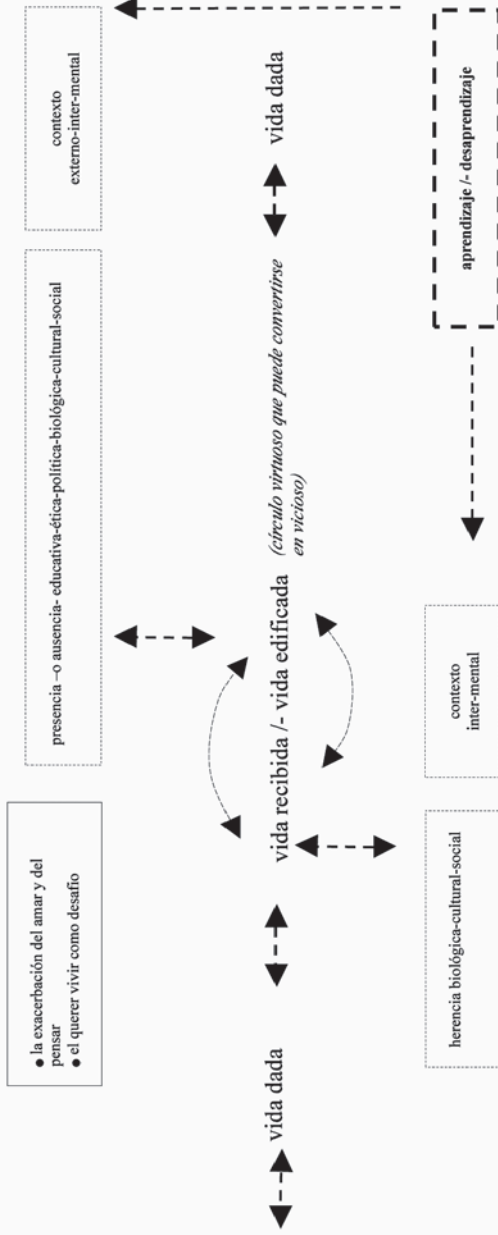
lugar, etc.— también asimétricas y, cuando la liquidamos o la olvidamos, entramos en una deriva agónica vivencial pero no experiencial que obstaculiza el proceso de humanización o sencillamente lo aborta; pues aprender a dar, por ejemplo, es una de las facultades que nos arraiga en un vasto proceso de cultivo-cuidado de sí mismo y de las y los otros, inmersos en una comunidad que nos acoge, pero que muy especialmente suscita e implica el singular y común proceso de transformación antes señalado como cambio y mudanza, como metamorfosis y vía de acceso al conocimiento... en definitiva, unos aprendizajes con los que tratamos de componer y de enlazar la vida recibida con la vida vivida-experienciada que es, como señala Martha C. Nussbaum, recogiendo el sentido y la expresión de diferentes aportaciones —y especialmente la de Sócrates—, una *vida examinada* y reflexionada que puede pasar a ser, si así lo deseamos, una vida política, como nos muestra López Petit: “*cuando la exacerbación de la vida llega a hacer del querer vivir un desafío, cuando el desafío del querer vivir es tal que llega a exacerbar la vida, entonces y solo entonces, surge una vida política*”⁴ y, esta vida política, como una acción-actividad, entre pasiva y activa, procede quizá de la cre-acción singular y social expuesta y mostrada, puesta en marcha en definitiva, de manera inconsciente-consciente al mismo tiempo y es claramente una fuerza activa y/o retroactiva que modifica educativa, ética y políticamente las subjetividades en movimiento y en transformación, operando metamorfosis —cambios y mudanzas—:

11

[educación permanente, vida recibida y cambio de civilización]

⁴ LÓPEZ PETIT, Santiago (2005). *Amar y pensar*. Edicions Bellaterra. Barcelona.

dimensiones filo-ontológica y sociogénica



dimensiones filo-ontológica

Unos cambios y unas mudanzas que quizá sean el alimento secreto del que habla Vita Cosentino⁵ y que pasa de madres a hijas —en muchas ocasiones también de padres a hijas e hijos, de madres y padres a hijas e hijos, etc.— y que mantiene una perspectiva y una dinámica de oblatividad —“*esa extraña calidad estética y moral*”, que señala Francisco Calvo Serraller⁶, a la que nosotros solo añadiríamos calidad educativa y política— que impulsa a muchas mujeres y a algunos hombres a ser y estar en el mundo con una palabra propia —que es al mismo tiempo ajena y común—, educándose y educando, entre sí, mediados, como también nos mostró Freire o, quizá como expuso y expresó Lluís Maria Xirinacs en Xàtiva, hace ya más 12 años, ser y estar dispuesto a: “*Deixar-me curar, curar-me i curar. Deixar-me educar, educar-me i educar. Deixar-me guiar, guiar-me i guiar*”⁷, en una donación de uno mismo sin pedir ninguna cosa a cambio; una donación que suscita e implica por una parte la recepción de la donación que es la vida recibida (entre: *herencia biológica-cultural-social y presencia —y/o ausencia— educativa-ética-política-biológica-cultural-social*) y, por otra, el reconocimiento de la insuficiencia-inacabamiento —y de la secundariedad así como de la interdependencia— de cada una y cada uno de nosotros en el proceso de aprender en transformación en relación con las y los otros, un proceso que es claramente vocacional y testimonial.

En esta relación educativa solo es necesaria la mediación de la palabra, del amor... es decir del cuerpo entero, ninguna otra cosa ni objeto ni herramienta ni equipamiento más es requerido, lo cual como mínimo pone en juicio los equipamientos, las herramientas y los programarios, tan solicitados y ordenados en la educación actual como los libros de texto —virtua-

⁵ COSENTINO, Vita (2008). ‘La professió il·luminada’ en: *Educació permanent, globalització i moviments socials. Producció de subjectivitat, creació social i potència*. Edicions del CREC. Xàtiva.

⁶ CALVO SERRALLER, Francisco (2012). *Oblatividad*. El País; suplemento Babelia: 1 de septiembre de 2012.

⁷ XIRINACS, Lluís Maria (2012). *El valor humà de la pau i altres textos inèdits*. Angle editorial. Barcelona.

les y presenciales— y establece que, el aprendizaje que germina en este proceso educativo, es portador de sentido y de valor el cual nos orienta hacia el futuro y nos arraiga en lo humano, posibilitando vivir como deseo y debo vivir, y este proceso educativo “*pasa por reinventar a partir de nuestras subjetividades y de nuestros problemas actuales el saber espiritual del que habla Foucault*”⁸, o el ‘cultivo de las humanidades’ que propone Martha C. Nussbaum o, quizá mejor, *la defensa y cre-acción de una vida política* tal y como lo expone y expresa Santiago López Petit, en la que “*aprendre ha de continuar sent una aventura, si no és que has nascut mort. El que aprens en aquest moment ha de dependre de trobades casuals i ha de continuar així, de trobada en trobada, aprendre en transformació, aprendre amb plaer*”⁹, en una trenza viviente compuesta con tres hilos: (i) la vida dada-recibida-edificada, (ii) la exacerbación del amar y del pensar y (iii) el querer vivir pasando a ser perenne desafío, más allá de la sutil afirmación que genera la diferencia que se mantiene, en la mayoría de las situaciones y posiciones, dentro del ámbito apolítico y quizá educativo-domesticador-progresista, de dos presencias, la del maestro y la del y la discípula, tal vez imposibles de conciliar, pero que si que pueden operar y afectar entre sí y también producir cambios y transformaciones en los sentidos, así como hacer-producir un corte que rompa el efecto domesticador-dominador de la educación y creen-efectuen los acontecimientos que abren nuevas perspectivas y líneas de éxodo en los cuerpos y en los grupos, afectándolos.

Si volvemos al artículo de Almudena Grandes: “*lo que está en juego es la dignidad de muchas mujeres sin suerte, de muchos hombres que han hallado en los clubes de lectura, y en los centros de adultos, una milagrosa posibilidad de formarse, de relacionarse y de recobrar la fe en sí mismos (...) Sólo con eso, más de una ha vuelto a nacer*”¹⁰ y, entonces comprendemos que pensar es

⁸ VERCAUTEREN, David, CRABBÉ, Olivier, MÜLLER Thierry (2010). *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Traficantes de sueños. Madrid.

⁹ CANETTI, Elias (1992). *La provincia de l'home*. Edicions 62. Barcelona.

¹⁰ GRANDES, Almudena (2012). *Mardeleva*. El País Semanal, 9 de septiembre de 2012.

relacionar, que hay que hacer-producir-crear una experiencia de aprendizaje, más allá de la existencia o no de recursos y, en este proceso de cre-acción, es fundamental *‘la disposición de la voluntad al servicio de la inteligencia’*¹¹ y el uso insubordinado, rebelde y exodal que cada una de las mujeres y de los hombres ignorantes, incluidos las y los maestros, que configuramos un grupo de aprendizaje hacemos de la inteligencia y del uso de la pregunta pues la indagación-interrogación, coimplica necesariamente una triple dimensión denunciadora, pronunciadora y anunciadora que supone un movimiento de crecimiento y maduración de los sujetos-en-proceso, y de los procesos-en-sujetos, así como una posición ante los otros y el mundo, en el propio proceso de conversación y de lectura-escritura, tal y como Freire y Faundez plantean claramente: *“L’existència humana està, perquè es crea preguntant, en l’arrel de la transformació del món. Hi ha una radicalitat en l’existència, que és la radicalitat de l’acte de preguntar”*¹², y con la interrogación suscitamos e implicamos un cambio de civilización que a la vez requiere de un cambio y transformación singular y común de cada uno de nosotros y solo con eso, más de una y más de uno ha vuelto a nacer, a través de una acción de re/nacimiento —una natalidad buscada, cultural, social...—¹³ o, quizás, como expresa Maria Giovanna Piano, mediante *“deshacer el propio nacimiento, la terrible experiencia en la que se reduce el propio ser a una especie de grado cero, y que sin embargo hace posible dar a luz a sí mismo en un nuevo nacimiento. Proceso que consiste en reinventarse, en reinventar el propio sueño cuidando para ello el conocimiento que ‘a menos que haya quien lo cuide mientras todos duermen como quien ama, como quien espera ver-*

15

[educación permanente, vida recibida y cambio de civilización]

¹¹ TALLER DE LOS SÁBADOS (2008). *Un elefante en la escuela*. Tinta Limón ediciones. Buenos Aires.

¹² FREIRE, Paulo i FAUNDEZ, Antonio (2010). *Per una pedagogia de la pregunta*. Edicions del CREC. Xàtiva.

¹³ APARICIO GUADAS, PEP (2012). *El placer y la vocación de educar: una perspectiva humana. Notas para un diálogo aconteciente*. Edición digital en: <http://www.crec.info/>; ISSN: 1575-9016.

daderamente”¹⁴, en cualquier lugar y tiempo pero es quizás en estas iniciativas, a las cuales alude Almudena Grandes y, en las cuales realizamos las prácticas educativas y sociales en las que participamos, de una manera potente y pasional, aprendiendo en transformación.

2. Lectura anómala

Reflexiono, ahora de manera esquemática, para poder profundizar sobre las cuestiones aquí planteadas y sobre el trabajo en un grupo que era mayoritariamente de jóvenes con unas vivencias educativas absolutamente superficiales e irresponsables al mismo tiempo que tenían la cuestión de los derechos —tengo derecho a...— plenamente asumida lo cual implicaba un estilo de vida donde el deseo, sin ningún aplazamiento, pasaba a ser el único motor de su vida y operaba una grave disfunción entre su(s) grupo(s) de referencia y la ecuación, más o menos establecida: familia-casa-escuela-sociedad y, también, con la manera de afrontar el proceso de aprendizaje que hemos hecho servir y que considero que ha estado en cierta medida un fracaso pero sobre el que:

Debo decir que he aprendido que en su concepción vital está ausente el concepto-práctica deuda, lo cual suscita que ellas y ellos no son deudores: ‘no deben nada a nadie’, sino acreedores: ‘todo me lo deben a mí’ y, por lo tanto, ninguna relación que no tenga un color narcisista y/o de dominio, superficial-vivencial... no las y los afecta y, evidentemente, la presencia de crédito, necesaria para la existencia de acreedores, suscita entre otras cuestiones un deseo desmesurado en el tiempo y en el espacio así como la liquididad-liquidez inherente a, y de, cualquier concepto-percepto-afecto así como la casi absoluta inexistencia y/o irrealidad de las huellas requeridas para realizar un proceso de lectura —y claro, de escritura—, y considero que aquí está otra de las llaves para trabajar de otra manera con ellas y ellos, solo con nuestras mediaciones sin ningún otro artefacto: cara a cara, uno a uno...

¹⁴ PIANO, María Giovanna (2007). *‘La filosofia verso una nuova nascita’* en: La perenne aurora del pensiero. Nuove letture di Maria Zambrano. Cucc. Cagliari.

Debo decir que he aprendido que las metamorfosis o mudanzas que han padecido-aceptado..., y a las que han estado y están expuestos —tatuajes, vestimentas, maquillajes...; comunidades de acogida de tercer nivel —iglesia y otros colectivos semejantes— y cuarto nivel —medios de comunicación, internet, facebook...— suscitan una socialización restrictiva y tribal que anula su deseo de aprender siempre y cuando este implique esfuerzo, responsabilidad, compromiso... lo cual suscita quizá un doble régimen de relación y de vida: entre autoritario y loco que imposibilita tanto la cre-acción como la perseveración de esta mediante la memoria y cualquiera de las prácticas lectoescritoras requeridas; por ejemplo, la acción de deriva —o realizar entrevistas, o hacer investigaciones, o ver y analizar películas...—, en ellas y en ellos, funciona justo al revés: es un viaje a ninguna parte que las y los afirma tanto en la dispersión como en la desorientación, tanto en la distracción como en la confusión... y profundiza en una atención superficial y en una liquididad-liquidez de los conocimientos, de los afectos... así como en la no necesidad de memoria encarnada —‘tengo el teléfono’; —ahora mismo me conecto y hago la actividad’; etc.— así que vuelvo a indicar que las acciones de lectura-escritura freireanas son quizá la única manera de poder afrontar esta situación, con tiempo y paciencia y amor para deshacer el tejido envidioso y rehacer el tejido amoroso que es la educación y con ellas abismarse en la catástrofe y, todo eso, tal vez, implica y suscita la anulación de cualquier impostura por parte mía y, claro, también una manera de disposición y de posición en el grupo de aprendizaje: dentro y/o afuera, una situación que requiere de autenticidad y de una relación-mediación plena y presencial.

Debo decir que he aprendido que embarcarse en otras acciones relacionadas con los procesos de aprendizaje de otra manera, por ejemplo: revista, taller de participación, taller de teatro, etc. suscitan, para ellas y ellos, un requerimiento interno que las y los interpela de una manera feroz: ‘estoy transformándome en una cosa que no quiero ser, es decir un mujer o un hombre poco *in* o enrollado’; o externo: a los grupos de referencia que antes

señalábamos: ‘no es ya uno o una de nuestros’ —¿no os recuerda el acercamiento de la mafia, o de cualquiera de las sectas religiosas, o de cualquiera de los grupos que funcionan desde una perspectiva identitaria y que requieren, por ejemplo, de uniforme formal o informal?— y que, en esencia y burdamente, es el principio de cualquier agrupamiento de masa en una forma de vida claramente autoritaria y, entonces vuelvo a proponer, y este es también un aprendizaje encarnado que, solo quien habla vero puede llegar verdaderamente a hablar con uno o una, con unos y unas, que son siempre las y los otros y, además, debe hablar de alguna cuestión, y en esta conversación que suscita un retorno a una oralidad cuajada y quizá de nuevo tipo, se hace indispensable el amor y la humildad, la confianza y la esperanza... y no se si he cumplido estas expectativas mías y, probablemente, de ellas y ellos.

Debo decir que he aprendido que la motivación funciona mal cuando la perspectiva del deseo y del interés es escasa, o sencillamente son ausentes; considero que el primer trabajo o la primera tarea que habría que poner en marcha debería tener como eje básico el fortalecimiento de un deseo e interés nuevos hacia las palabras, las cosas, las y los otros... acentuando el carácter y la pasión de aprender, y que todo aprendizaje implica y suscita una deuda con las y los otros seres vivientes y, que esta deuda, actúa y funciona con una doble dimensión: matriz y motriz, del propio y singular proceso de aprendizaje. Sin embargo cuando forzamos la dinámica-marcha motivadora y tratamos de ‘fabricar climas, ambientes, circunstancias, relaciones de comunicación, etc.’ lo que estamos haciendo en realidad es falsificar y/o mistificar la relación educativa auténtica, lo cual nos regula y nos empuja hacia un uso violento en y de la relación educativa que así pasa a ser autoritaria y ejemplo del fascismo de guante blanco y cotidiano que señalaba antes y, por lo tanto, realizamos una inversión en la relación, que ahora es profundamente deseducativa y nos aleja de una perspectiva y dinámica no-violenta activa.

Debo decir que he aprendido que la violencia —también los conflictos—, y con ella el dolor y la crueldad, emergen cuando en alguna situación de aprendizaje intentamos ultrapasar el um-

bral que determinan y/o condicionan cualquiera de las cuestiones antes señaladas. O quizá esta violencia es transformada en desidia y abulia e indiferencia por parte de las y los estudiantes, inicialmente, después también por nosotros los y las maestros. Y cuando suceden estas acciones es siempre por falta de amor e inteligencia y compasión y, con estas maneras y estilos, nos alejamos de la condición humana que requiere, entre otros, de una relación educativa basada en el amor, en la libertad, en la inteligencia... y muy especialmente en la no-violencia activa.¹⁵

3. Aclarar el bosque —y el territorio

“Aclarir un bosc consisteix a llevar-ne només una part de la massa forestal, extreure’n llenya i ramassa però sense malmetre mai la pervivència del bosc.”

Perejaume

Una manera de aclarar el bosque quizá sea definir la educación como una acción creadora, que requiere la colaboración tanto del patrimonio cultural como de los estudios históricos, que la anclan en un presente que es, simultáneamente, pasado y por venir y, al mismo tiempo, este presente está siempre situado en un territorio que es también contexto temporal y espacial, cultural y social quizá es una de las experiencias realmente *revolucionarias* en la que los seres humanos participamos —en un abanico muy amplio de participaciones y, sobre todo, de tendencias y/o grados de compromisos y responsabilidades— en unos trabajos y actividades concretos sobre el terreno en los que las tareas básicas

¹⁵ Quizás, con una larga cita, podríamos aclarar esta cuestión: “*Violència: tant en sentit físic com en sentit moral, la violència és el resultat de forces, coincidents en l’espai-temps, enfrontades, coactives (contraactives), i que interfereixen el camí d’altres forces. Pot ser cega o involuntària. És la topada en un encreuament casual de trajectes. I pot ser voluntària: per omissió (no mirar, no apartar-se) o per comissió (prepotència-covardia, domini-submissió) (...) Noviolència: tant en el sentit físic com en sentit moral (...) és, en la primera aproximació, l’acció no coactiva, i, en major profunditat (gestió de conflictes), la conjunció constructiva de forces diferents i, fins i tot, antagòniques, l’equilibri dinàmic de forces (...) Niels Bohr en diu ‘complementarietat contradictòria...’*” XIRINACS, Lluís Maria (2012). *El valor humà de la pau i altres textos inèdits*. Angle editorial. Barcelona.

son “desenvolver las líneas de uno dispositivo (...) trazar un mapa, cartografiar, explorar tierras desconocidas (...) hay que instalarse a las líneas mismas, que no se conforman con componer un dispositivo sino que lo atraviesan y le arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal”¹⁶, lo cual nos sitúa en una perspectiva y dinámica en el que ver y hablar, hablar y pensar, pensar y hacer, hacer y actuar, actuar y obrar... son las acciones que podemos realizar en una especie de trabajo singular y plural que genera una proliferación de bifurcaciones, de desuniformizaciones en definitiva de creaciones múltiples que deben suponer siempre la resistencia de los ámbitos locales así como su recuperación y su actualización¹⁷, y un ejemplo paradigmático es el que podríamos hacer desde las iniciativas de educación y formación de personas adultas en un trabajo en red con otras iniciativas.

Estas investigaciones, algunas de nuevo tipo y a caballo entre la encuesta militante, la investigación participativa y la coinvestigación, son las que haciendo una lectura del patrimonio, rastreando las capas y sedimentaciones históricas o quizá averiguando las redes y líneas, las relaciones y las mediaciones... realizan un mapeo de la realidad local, comarcal... y hacen emerger en ellas los acontecimientos que hicieran posible una acumulación de fenómenos históricos o tal vez obran, en la actualidad, un vasto campo de posibilidades en la medida en que pueden pasar a ser en una apertura a lo posible, como resistencia y como cre-acción, tanto en el territorio como en la sociedad y en el interior de las mujeres y de los hombres que lo pueblan quizá en una deriva social, cultural, histórica, económica, política y ética... como una sencilla y potente cuestión de vida pues el acontecimiento crea una nueva subjetividad, unas nuevas relaciones y mediaciones, unos nuevos afectos... y, claro, una transformación y una mudanza, reales y actuales, que operan una reconversión y, al mismo tiempo, la construcción y reconstrucción de nuevos dispositivos, equipamientos... que clausuran lo conservador y abren-instalan

¹⁶ DELEUZE, GILLES (2007). *Dos regímenes de locos*. Pre-Textos.Valencia.

¹⁷ El escritor Antonio Muñoz Molina, hacía el 8 de septiembre, en su propuesta de artículo semanal en El País, Babelia 1085: ‘*Patrimonios perdidos*’, una apuesta explícita desde esta perspectiva.

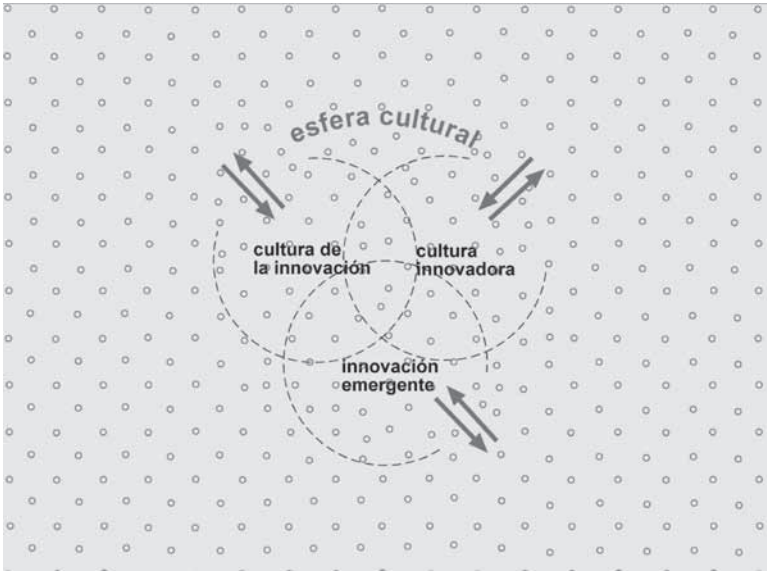
lo novador que enlaza y enreda a las mujeres y los hombres, en los territorios y sus comunidades así como en los patrimonios que en ellos existen en un nuevo contrato y un nuevo arraigo: en lo local y en lo global, en la propia comunidad de acogida y en todas las otras comunidades... “y al mismo tiempo, debemos aprender nuestra verdadera infinitud. Nada o casi nada resiste el entrenamiento. El cuerpo puede hacer más de lo que cree, la inteligencia se adapta a todo. Despertar la sed insaciable de aprendizaje, para vivir lo más posible de la experiencia humana integral”¹⁸.

Y, quizá, esta experiencia humana integral y comprometida, e integradora, tiene en el patrimonio cultural, social... una señal inequívoca para novar —entre el pasado y el por venir— pero esta operación de novación que suscita y requiere de la cre-acción singular y social, como prerequisite imprescindible, está anclada en tres coordenadas (“instrumentalización de la cultura-mercados culturales tradicionales-cultura emergente”), tal y como señalan los miembros de YProductions¹⁹ que, a la vez, son también categorías de novación (“cultura de la innovación-cultura innovadora-innovación emergente”) que, en cierta medida, constituyen el tejido y/o la esfera del patrimonio cultural, social..., material e inmaterial, que es sostenida por la cre-acción singular y social de las comunidades locales y comarcales y, además, podría proceder a realizar unas aperturas emancipadoras y revolucionarias, en manos de los grupos sociales mayoritarios, como una deriva perenne y viva; o unas clausuras conservadoras y tradicionalistas, en manos de los grupos sociales minoritarios, como repetición y muerte, però quizás asumiendo la valorización de Paulo Freire “solament un ésser que és capaç d'eixir del seu context, de 'distanciar-se' d'ell per a quedar en ell; capaç d'admirar-lo per a, objectivant-lo, transformar-lo i, transformant-lo, saber-se transformat per la pròpia creació; un ésser que és i està sent en el temps que és el seu, un ésser històric, tan sols aquest és capaç, per tot això, de comprometre's (...) Aquest ésser és l'home.”²⁰

¹⁸ SERRES, MICHEL (1991). *El contrato natural*. Pre-Textos. Valencia.

¹⁹ YPRODUCTIONS (2009). *Innovación en cultura. Una aproximación crítica a la geneología y usos del concepto*. Traficantes de sueños. Madrid.

²⁰ FREIRE, Paulo (2012). *Educació i canvi*. Edicions del CREC. Xàtiva.



Tres coordenadas de innovación en cultura. *Creatividad social*; gráfico V²¹

Y, en esta tarea-función, el educador y la educadora —como trabajadoras y trabajadores sociales—, cualquier mujer y hombre, como intelectuales singulares y comunes, requiere de *“la vocación de ser más, como expresión de la naturaleza humana haciéndose en la historia, necesita condiciones concretas sin las que la vocación se distorsiona. Sin la lucha política, que es la lucha por el poder, esas condiciones necesarias no se crean. Y sin las condiciones necesarias para la libertad, sin la que el ser humano se inmoviliza, es privilegio de la minoría dominante el que debería ser atributo de todos.”*²²

Y la educación permanente es, en este doble proceso, la bisagra que adjunta y articula por una parte los estudios históricos y el patrimonio cultural, social... y, por otra, las mudanzas que de manera interrelacionada e interaccionada unos-unas crean y producen, en singular y en común, como sujetos singulares y so-

²¹ YPRODUCTIONS (2009). *Innovación en cultura. Una aproximación crítica a la geneología y usos del concepto*. Traficantes de sueños. Madrid.

²² FREIRE, PAULO (1996). *Política y Educación*. Siglo XXI. México.

ciales que se constituyen —educación y patrimonio, mudanza y estudios históricos, mudanza y educación...— en relación y mediación con sus mundos-de-vida en una praxis transformadora y emancipadora: “en la praxis emancipadora, la subjetividad de los trabajadores sociales se va configurando en el juego de una intersubjetividad muy particular, que se construye compartiendo el mundo de vida del otro, la intimidad de la vida cotidiana, las vivencias emocionales, la forma de estar en el mundo y de relacionarse con el resto y el modo de ser, de sentir y de actuar”²³ y, de esta manera, poder llevar a cabo un compromiso profesional y personal con el resto de seres humanos que nos posibilite para reiniciar y recrear estos procesos, en virtud de nuestra finitud e inconclusión, como momentos singulares y comunes de educación, de estudios históricos y de patrimonio cultural, planteándose las interrogaciones adecuadas y, sobre todo, haciendo real y actual que “l’home ha de ser el subjecte de la seua pròpia educació”²⁴; la del resto de hombres y mujeres y la nuestra, lejos, muy lejos de la colonización-domesticación con la que operan las y los trabajadores sociales, cualesquiera, con un afán de no establecer ningún tipo de compromiso ni testimonio, ni con los seres humanos, ni con las comunidades, ni con los contextos sociales, culturales y patrimoniales materiales e inmateriales.

Por ejemplo, desde el *Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València*, hemos hecho diferentes acciones investigadoras-formadoras-creadoras locales —entre el amplio abanico de acciones formativas, asesoras, editoras, etc. desplegadas—²⁵, en un trabajo de colaboración entre el CREC y la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València, en algunos municipios valencianos, tratando de poner en marcha *Planes Locales de Educación Permanente*²⁶, que abordaran la situación y el

²³ MARTINEZ, SILVIA i AGÜERO, JUAN (2009). *Trabajo social en tiempos de globalización y de profundas desigualdades sociales*. Trabajo social núm. 47. Eppal. ISSN: 0797-0226. Montevideo.

²⁴ FREIRE, Paulo (2012). *Educació i canvi*. Edicions del CREC. Xàtiva.

²⁵ Ver: <http://www.crec.info/>

²⁶ AAVV (2007). *Diagnosi i implementació de Plans Territorials d'Educació Permanent*. Edicions del CREC. Xàtiva.

contexto educativo, formativo, cultural, asociativo, etc., los intereses y las necesidades, expresadas o latentes, de estas poblaciones y de estos territorios así como la construcción-reconstrucción de condiciones, potencialidades, proposiciones, etc. para, mediante la educación y la formación, operar transformaciones pues “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, cuando menos, están dispuestos a ello”²⁷; y hay que poner en pie la dimensión educadora que tenemos y que nos califica como aprendices, de manera perenne, y como enseñantes, en algunas ocasiones y situaciones, por qué “solo nos encontramos en disposición de enseñar algo si, al mismo tiempo, aprendemos, es decir, si en el mismo acto de la transmisión se da la transformación interior de quien transmite algo; o dicho de otra manera, realmente se enseña algo si al acto de enseñar se da una interacción efectiva y afectiva entre el ‘sujeto docente’ y el ‘sujeto discente’”²⁸ y, en estas acciones, el testigo es primordial y cabal del, y para el, proceso de experienciación de las luchas, de los aprendizajes... pues “els protagonistes de les societats del coneixement són els propis ciutadans. El principal és la capacitat humana per a generar i utilitzar coneixements de manera eficaç i intel·ligent, sobre una base en contínua transformació. Per a poder desenvolupar aqueixa capacitat plenament hem de voler i poder prendre el control de les nostres pròpies vides, en definitiva, hem de convertir-nos en ciutadans actius.”²⁹

Este reto implica unas prácticas investigadoras, educativas y sociales cotidianas, así como políticas y éticas, que sean garantes no solo de los derechos de las mujeres y de los hombres, independientemente de su edad, de su condición social y de su género sino también de la creación de condiciones, contextos,

²⁷ 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.

²⁸ DUCH, LLUÍS (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós Editorial. Barcelona.

²⁹ AA.VV. (2001). *Memoràndum sobre l’aprenentatge permanent*. Papers de Dénia 2. Ajuntament de Dénia i edicions del CREC. Dénia.

patrimonios culturales, materiales e inmateriales, instituciones y organizaciones que suponen la creación-construcción de un entramado de hilos, cuerdas y redes de comunidad, de solidaridad, de intercambio de conocimientos y experiencias y de cre-ación social que potencian a las mujeres y a los hombres en las diferentes estructuras de acogida, viejas y noveles, y que en el seno de ellas puedan efectuar, todas y todos juntos, el renacimiento y el crecimiento de nosotros mismos y del resto de las mujeres y hombres que participan, en unos procesos educativos de relación y mediación que, de manera cooperativa y procedimental, realizamos así como las problematizaciones y reproblematicaciones satisfactorias que implican, por una banda, el compromiso y la responsabilidad de la transformación de las mujeres y de los hombres en una profundización de la condición humana y, por otra, la transformación del propio mundo, ambas interrelacionadas e interaccionadas, en un proceso de mudanza y no mudanza al mismo tiempo, de tradición y de novación.

Quizá estamos presentando la posibilidad de figuras de resistencia y/o de creación que enhebran la educación con el patrimonio cultural —material e inmaterial— y con los estudios históricos, en movimiento, a los contextos socioculturales y territoriales valencianos, sin olvidar que sin derechos sociales, políticos, educativos... no hay patrimonio social, cultural y, sobre todo, recordando que no hay transformación sin auto-trans-formación, mediante la escritura —es decir el hecho-acontecimiento de empalabrar la experiencia—, más allá de la razón que siempre es insuficiente para comprender y/o determinar las prácticas:



Habría que articular las oportunidades de investigación-acción así como las pertinentes cooperaciones en un dispositivo de aprendizaje, configurando y constelando experiencias, investigaciones y movimientos, más allá de los estudios y de los diagnós-

ticos, que posibilitan la emergencia de las mujeres y los hombres en una gestión política primera que sustraiga la representación y acerque las decisiones a los contextos y territorios locales y comarcales a partir de la constitución de unas praxis autotransformadoras, que conjuguen acciones destitutivas de lo conservador tradicional y, al mismo tiempo, de prácticas restitutivas y creadoras novadoras que potencien lecturas y escrituras noveles del patrimonio cultural, posibiliten la realización de investigaciones y estudios y, además, susciten la intervención real y actual en los contextos y en los territorios desde una propuesta que es básicamente un “*arte de la inservitud voluntaria, de la indocilidad reflexiva*”³⁰, desde una perspectiva y dinámica críticas, configurando matrices y motrices afectivas, perceptivas y conceptivas otras como agenciamientos y/o dispositivos que aclaran la composición de los bosques así como de los territorios naturales-culturales y promuevan reconversiones subjetivas alternativas mediante la cre-acción singular y social y, muy especialmente, en y desde las iniciativas de educación y formación permanente crear-producir también el cambio civilizatorio en unas experiencias extrañas y trenzadas, en un aprendizaje en transformación y en movimiento, que posibilitan una democracia viva y despierta por que hay una ciudadanía, singular y común, viva y despierta.

Por lo tanto, las cuestiones a abordar, no están solo en lo que uno conoce, sino sobre todo en lo que sabemos y como lo sabemos. El empobrecimiento de la experiencia, que señalaba Walter Benjamin, es realmente la inflexibilidad de la propia capacidad para pensar, y para actuar en coherencia y consecuencia; las indagaciones críticas y críscas son necesariamente, antiautoritarias, y nos colocan —disposición y posición— en una situación de vulnerabilidad y humildad democrática que suscita e implica el conocimiento de sí y, también, un proceso de auto-trans-formación, en singular y en común, que parte de acontecimientos reales y actuales que nos afectan directamente, quizá como expresa y nos muestra Joan-Carlos Mèlich, mediante una “*pedagogía del testimo-*

³⁰ FOUCAULT, MICHEL (2005). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI. Madrid.

*nio que es una pedagogía de la complementariedad entre el decir y el mostrar, entre el signo y el símbolo, entre el concepto y la metáfora, entre el logos y el mito, entre el profesor y el maestro*³¹ que, quizás muestra lo que se puede decir-mostrar, que es en definitiva, lo que se hace —en un sentido amplio del término— y, por tanto, tiene una composición experiencial-material-facticia y, además, viviente, educativa y aprendedora.

Y tal vez, por esa misma razón-emoción, radicalmente testimonial pero no ejemplificante-ejemplificadora, que conlleva una visión del mundo y de los seres vivientes absolutamente no sobrenatural, que se concreta cotidianamente, de una manera epistemológica y ontológica, en experiencias y acciones específicas, a veces más allá de la dimensión lógica-razional que uno expresa-muestra-expone pues la dimensión de dejarme educar, educarme y educar —en singular y en común— es articulada, de una manera diferente, mediante una plena conjugación relacional que abarca y comprende también la dimensión afectiva-amorosa y edifica-labora-cuida una vida política-educativa-ética que no es, en ningún de sus aspectos, simplemente contemplativa —o mística en su literalidad—, sino quizás una vida iniciada y profana, al mismo tiempo, corpórea y política, que relaciona y enlaza la dimensión experiencial afectiva, en general, y que religa y mezcla sentimientos, emociones... y siguiendo a Mèlich y otras aportaciones, cualifica las tareas de los maestros-profesores, *entre la palabra del profesor y el gesto del maestro*, en ese aprender en transformación:



³¹ MÈLICH, Joan-Carles (2010). *Ética de la compasión*. Editorial Herder. Barcelona.

que expone-despliega palabras y gestos, acciones y obras... encauzadas en el mundo y en nosotros, más allá del decir un hacer mostrando que deviene testimonio en libertad y liberador inmerso en el proceso de aprendizaje, que implica y suscita, el cambio civilizatorio y, como nos señala Elias Canetti, “*com pot gosar, algú que té coneixement dels altres, pensar en l'alliberament per a ell mateix? Encara que fos possible aconseguir-lo, amb això hauria perdut els altres, que serien l'únic alliberament vertader.*”³²

Y, por otra parte, señala Antonio Damasio que “*el tret distintiu de cervells com els que posseïm és la sorprenent capacitat de crear mapes. El mapeig és essencial. Quan el cervell fa mapes, s'informa () Els mapes es construeixen quan interactuem amb objectes, com ara una persona, una màquina, un lloc, des de l'exterior cervell cap al seu interior () També es construeixen mapes quan recordem objectes, des de l'interior dels bancs de memòria dels nostres cervells () El mapeig no es limita a patrons visuals sinó a tota mena de patró sensorial que el cervell construeix*”³³, y claro, la pedagogía del testimonio deriva en una pedagogía de la proximidad-presencia, centrada en las mujeres y en los hombres que participan en la experiencia que deviene, a su vez, en acontecimiento, y viceversa, y que evidentemente, tal y como nos aportó Maria Zambrano suscita y engendra una labor-obra-trabajo que implica y suscita que “*la experiencia es algo que tenemos de crear, no se logra con sólo dejarse ir o vivir, sino con la máxima actividad. Porque crear nuestra experiencia es, sencillamente, crear nuestra persona*”³⁴, que es también cooperar y cuidar la cre-acción, singular y común, de la experiencia de la otra y del otro, en un aprender en transformación y con placer, pues “*una persona que ja no aprén res, ¿encara pot sentir-se responsable?*”³⁵.

Finalmente, todo aprendizaje origina una metamorfosis —y viceversa— y, ambos, implican el papel central de la palabra como humanidad cifrando que “*la esperanza es tiempo futuro*”.³⁶

³² CANETTI, Elias (1992). *La provincia de l'home*. Edicions 62. Barcelona.

³³ DAMASIO, Antonio (2011). *El cervell fa l'home*. Destino. Barcelona.

³⁴ ZAMBRANO, Maria (2010). *Esencia y hermosura*. Galaxia Gutenberg, Barcelona.

³⁵ CANETTI, Elias (1992). *La provincia de l'home*. Edicions 62. Barcelona.

³⁶ STEINER, George (2012). *La poesia del pensament*. Arcàdia. Barcelona.

II. *Vida recibida y cambio de civilización*

Maria Giovanna Piano, IFOLD

29

Mirando bien la realidad que desde hace un tiempo no para de desconcertarnos, se podría observar como el cambio de civilización ya se ha producido, en sentido contrario y en dirección involutiva.

Frente a la deriva material y cultural, política y moral que invade nuestras sociedades, no son pocos aquellos que estigmatizan cuanto imparablemente ocurre, como una vuelta a la barbarie.

Hoy parece menguada la cresta sobre la que, hace sólo un par de lustros, al final del siglo, se mantenían en vilo la mirada crítica sobre el fenómeno de la globalización y la confianza constructiva en unas nuevas oportunidades. Que todo el viejo mundo del trabajo fuera barrido por el llamado postfordismo, podría parecer, en cierta manera, que estaba en el orden de las cosas, lo que parecía menos claro era la progresiva desaparición del valor social del capitalismo y la revocación de todo sentido de responsabilidad respecto al territorio y sus habitantes.

Lo “nuevo” avanzaba bajo un escudo cognitivo que poco después se transformaría en una total obsesión y con un rasgo de inmaterialidad que, en breve tiempo, devoraría y haría volátil la materialidad de muchas existencias.

La sociedad del conocimiento ha empezado a afirmarse como un pensamiento operativo que, para funcionar requiere la superficialidad mental y que debe deshacerse de los saberes no compatibles.

Tanto el dinero como la palabra, pertenecen desde siempre al sistema de los signos, lo que hoy caracteriza la “sociedad del conocimiento y del lenguaje” es justo una especie de enloquecimiento del saber de los signos que ha perdido ya cualquier referencia concreta. Como señala el filósofo Carlo Sini, el dinero, desde los albores de su aparición, que coinciden con la aparición de la escritura, llevaba ya en el ADN de su configuración, la transposición entre fines y medios.

El dinero ha oscilado siempre ambiguamente entre ser la unidad de medida del intercambio de mercancías y la mercancía misma. *“Pensemos en la relación que, desde la antigüedad, se ha considerado siempre entre la palabra y el dinero: la palabra como signo por excelencia y el dinero como signo por excelencia en el plano económico y del intercambio. La misma locura del dinero en la economía financiera que estamos viviendo —consecuencia de algunos aspectos del capitalismo financiero que por otra parte ya Marx tenía bien presentes— va a la par con el enloquecimiento de la palabra, que se ha transformado en puro instrumento de ilusión hecha mercancía”* (Carlo Sini, 2012).

Sin este enloquecimiento la economía no habría podido hacerse absoluta y sin medida, ni deshacer todo vínculo con las realidades locales, transformadas en lugares de consumo más que de producción, y tampoco habría podido librarse de la cooperación como esfera propia de lo económico. Sólo bajo el signo del enloquecimiento se ha hecho posible la progresiva mercantilización de los bienes comunes sustraídos a la gestión política y al control democrático. El nuevo modelo de las reformas políticas en marcha desde hace tiempo, lleva en sí los *déficits* del cambio estructural de la economía y explícita la progresiva separación entre el poder y la autoridad.

Está a la vista de todos, la erosión de la soberanía operada por una economía que ya no responde a los Estados. Por lo contrario, los Estados deben someterse a los dictámenes económicos, puestos en jaque por el espectro gigante de una deuda imposible de solventar. Hoy está permitido a los globalizados sistemas económicos lo que no está permitido a la esfera política (lo que la esfera política ha dejado de permitirse).

El desmesurado aventajamiento de las finanzas sobre la economía real y la impotencia total de los Estados para cualquier intervención, la fuerza mixtificadora del “Mercado Regulador”, han llevado sociedades enteras a vivir exclusivamente en función de sus obligaciones monetarias.

Un indicador significativo de esta pérdida de civilización lo muestra seguramente la tendencia a la supresión de buena parte de los derechos sociales, acompañada por una interpretación enfa-

tizada y culpabilizadora de los derechos suprimidos, considerados como privilegios que habrían empobrecido nuestro presente. Tal lectura, desfigura y mixtifica los acontecimientos reales y fomenta el conflicto entre generaciones que contribuye a una preocupante deriva ética de las comunidades y a una descomposición social que perjudica gravemente el futuro de los mismos jóvenes.

En el rencor social que aumenta sin medida, confluyen el malestar, la desazón económica, pero también la demanda de justicia que no consiguen traducirse en fuerza que propone y en estímulo de cambio.

Disminuye la legitimidad misma de los intereses opuestos, se debilita progresivamente cada relación contractual que debería ser el nervio de la vida democrática. Mientras las relaciones sociales se plantean como relaciones económicas, estas últimas van perdiendo el valor relacional que era propio de lo económico y que funcionaba en los intercambios como principio regulador. Hoy se puede decir del mercado que es regulador sólo en el sentido que dicta las normas.

En estos años, de lo que hemos sido testigos no es sólo un cambio de paradigma en el mundo del trabajo, no se trata sólo de esto, se trata de la expulsión del trabajo de la esfera pública (mientras la política se transforma progresivamente en el escenario de tráficos y de intereses privados, de ilegalidad y de corrupción).

Con respeto a este dato, cobra una relevancia especial el conjunto de las prácticas y de la reflexión femenina de los últimos decenios. Las mujeres han luchado tenazmente para que la “derrota histórica” del mundo del trabajo no fuera su derrota. En este sentido y propósito se puede hablar de obstinado mantenimiento de un baluarte de civilización.

Ellas han hecho de todo no sólo para mantener el trabajo en la esfera pública, incluyendo el trabajo doméstico, sino también para otorgarle un importante valor político. En efecto, justo en la escena pública del trabajo, ha madurado en estos años, “otra” idea política de la que degeneraba en las instituciones del Estado y en los partidos.

Son las mujeres las que en estos años han mostrado la distancia que separa la política de los partidos, la autoridad del poder.

32 | De la crisis que hace tiempo nos afecta, solemos considerar los aspectos más evidentes de la dimensión económica, que son por otra parte aspectos de impacto muy fuerte en la condición material de nuestra existencia. Pero la situación actual se debe considerar asimismo atentamente como una importante crisis antropológica.

Hoy no está en cuestión sólo un sistema económico, sino la misma redefinición de lo humano. Se vuelve contra un entero sistema antropológico y la *hybris* que lo sustenta.

Cada vez más los humanos se vinculan con su estar en el mundo y con sus vidas como si no tuvieran que rendir cuentas a nadie, viven con la soberbia de la autosuficiencia y con la insolencia del dominio. La remoción sistemática de la propia condición de criatura es el rasgo que ha permitido la proliferación de tanta insolencia.

Este dato se ha evidenciado históricamente en la relación con la naturaleza, en la relación de dominio y de explotación de las criaturas no humanas y en las relaciones de dominio dentro del mismo género humano.

A menudo ha sido el componente masculino de los humanos el que ha tenido la mayor responsabilidad política y también moral de tal situación, porque han sido los hombres los que han destruido o rebajado la obra de civilización que las mujeres han llevado a cabo en el curso de los siglos. En suma, los hombres han vivido siempre como si la vida fuera algo debido en vez de vida recibida. La idea de que la vida sea "vida recibida" se relaciona de inmediato con la consideración que de la vida haya que rendir cuentas y de que el modo de vivir deba estar implicada una considerable aceptación de responsabilidad.

El hecho que los humanos estén sometidos a la necesidad, ha originado el poder procurarse aquello necesitan. A lo largo del tiempo ha ocurrido que el estado de necesidad ha dejado de ser la medida de este poder, lo que ha acabado funcionando como una fuerza descontrolada que pretende anexionarlo todo, más allá de las necesidades.

La antropología muestra signos y muestra rasgos de civilización en que el poder de los humanos respondía correctamente al estado de necesidad que lo había determinado.

Pensemos en las comunidades de la antigüedad en las que, a la explotación de la naturaleza correspondían formas rituales de reparación de las que se deduce, de manera clara, como aquel poder era percibido en los términos de una violación y tal percepción era posible porque el estado de necesidad de la condición humana, mientras originaba un poder, garantizaba su contención. Vida recibida entonces, sometida al estado de necesidad y vinculada a la responsabilidad.

La fractura progresiva de este equilibrio ha conllevado la negación y la eliminación de algunos rasgos constitutivos fundamentales de la condición humana.

La exigencia de un cambio de civilización se sitúa, ante todo, a partir de una exigencia de redefinición del humano mismo.

No se trata de una vuelta a la retórica de cierto humanismo, sino más bien de la recuperación de aquellos rasgos excluidos por una civilización que justo a causa de esta exclusión se cae a trozos. Se trata de lo que hace reconocible lo humano como tal y hace posible un proyecto de sociedad que sea medido por lo humano.

Desde este punto de vista, el título del seminario es muy sugerente, porque la conciencia de que la vida se recibe sólo puede estar absolutamente en el centro del cambio que intentamos contemplar.

En este sentido aparece prioritaria la puesta en discusión de todos los mitos de la autosuficiencia y de la independencia que han fundamentado el sujeto moderno, la política moderna y todos los saberes correlacionados, incluso las disciplinas psicopedagógicas que han seguido proponiendo obsesivamente independencia y autosuficiencia, es decir, hacer de la absolutización del sujeto la meta de la madurez individual.

Son estos los mitos que han sostenido ideológicamente la delirante actitud de una economía que trabaja contra sí misma y

que han deshecho el trabajo de civilización que las mujeres han llevado y siguen llevando a cabo en el mundo.

34 | No es por casualidad y tampoco por una edificante consideración de lo femenino que podemos sostener que hay que volver a empezar desde aquel trabajo de civilización y de sus implicaciones.

La elemental y aparentemente banal constatación que todos hemos nacido de una mujer, puede ayudar a evidenciar nuestra condición de criaturas, condición que se debe aceptar y tener en cuenta.

Está muy claro que no se trata de un *memento mori*, sino de un supuesto rico en implicaciones vitales para el cambio.

Dependencia y vulnerabilidad son las características de una condición de criatura que coincide con lo propio humano y de las que no se puede desprender.

El cambio de civilización presupone la restitución del principio de atención y cuidados que todos los seres, humanos y no humanos, reciben al nacer debido a su vulnerabilidad e inacabamiento.

El hambre de ser, que por otra parte es tan importante para la autorealización de los individuos, pone a menudo en marcha un poder que oculta la causa, es decir lo inacabado del ser humano.

El cambio de civilización impone, por lo tanto, la consideración y la aceptación de la dependencia y la recuperación de su valor positivo fundamental, o sea, el valor relacional.

La relación nace en la dependencia y no hay vida social auténtica sin relaciones de inter dependencia.

El sentido de la dependencia se reconduce a la matriz creadora y no se debe confundir ni malentender con ser subalterno que es, por lo contrario, una configuración no libre de las relaciones.

Es necesario entender que, al contrario de cuanto sugieren los tópicos, la conciencia de la fragilidad constitutiva del humano no obstaculiza la libertad y la autodeterminación, por lo contrario refuerza su sentido poniéndolo al abrigo de peligrosas absolutizaciones.

El sentido del límite no es un estorbo a la suerte azarosa de nuestra vida, es sin embargo, un potente antídoto a una *hybris* que desgasta el tejido social.

La conciencia de la universal vulnerabilidad nos dirigirá hacia un sentido de la autonomía más correcto y privado de todo carácter absoluto. Dependencia e interdependencia han de ser concebidas como fundamento de nuestras cualidades humanas y sociales y como presupuesto de un proyecto capaz de mostrar las necesidades y los deseos de los sujetos concretos.

En estos últimos decenios se han afirmado pensamientos y prácticas que pueden constituir un recurso para una alternativa al presente. No se empieza de la nada, hay áreas consistentes de la sociedad civil que han funcionado en estos años como verdaderos laboratorios de civilización. Tenemos el deber de dar un aliento político a estas experiencias y de sostener la tensión universalizante.

La reflexión de estos años sobre lo que se define como la *ética del cuidado*, merecería una interpretación en clave política.

En cuanto a *ética del cuidado*, sería mejor hablar de política del cuidado, me refiero a aquella área de reflexión llevada a un primer plano por Carol Gilligan y Judith Butler y, más recientemente por Joan Tronto. En particular esta última, propone la *ética del cuidado* como una ética pública. Es en las ideas de Tronto donde se hace reconocible una tensión extensiva del principio de cuidado que se va a proponer como ideal válido “*como base para la realización política de una buena sociedad*” (Tronto, 2006).

Originadas en el ámbito de las relaciones personales y privadas, la cultura y la práctica del cuidado están llamadas hoy a traducirse en prácticas sociales, mejor aún, en prácticas políticas.

El cuidado se ha pensado como un *continuum* materno y ha sido muy importante para recuperar lo simbólico de la obra materna en el trabajo de civilización llevado a cabo por las mujeres.

Ha sido tal vez evidenciado lo irreductible que se encuentra en la subjetividad femenina entre la relación del cuidado y la dimensión pública. Con respecto a esto, el paso adelante se encuentra, en mi opinión, en poner en práctica el principio de cuidado en la dimensión pública y en el discurso político.

Transformar por lo tanto el cuidado en un principio antropológico y político y convertir los valores del cuidado en principios inspiradores de todo proyecto de sociedad.

36 | Se hace necesario un paso de la *ética del cuidado* a la política del cuidado; esto entendido no como la disposición femenina al sacrificio de sí, sino más bien como universalización y ampliación del trabajo de civilización que las mujeres han hecho desde siempre cuidando el mundo y sus criaturas. Este principio, del que hay que reconocer el origen femenino, se transforma en un recurso disponible para todos los humanos, hombres y mujeres. Un principio del que especialmente los hombres deben hacer propio, no en la perspectiva de una sustracción y de la ingratitud y del desconocimiento, sino en la perspectiva de un compartir acompañado de un reconocimiento político de aquella parte femenina de la humanidad con la que están en deuda.

Este principio de compartir reconociendo al otro y sus necesidades, es sustento de civilización, justo en la medida en que es capaz de mantener una tensión que lleva a lo universal y de asumir un valor político. Es importante entender que el principio del cuidado tiene un alcance que va más allá de las relaciones entre los humanos, porque en él se deben inspirar todas las relaciones entre los seres vivientes, entre los humanos y la naturaleza misma.

Responder a este principio en términos antropológicos y políticos se vuelve hoy un imperativo indispensable para llevarnos de la supervivencia a la buena vida.

En qué medida el principio del cuidado esté profundamente arraigado y apto para la dimensión pedagógico-educativa, es una evidencia y no sólo desde hoy.

Los textos clásicos de la filosofía antigua lo atestiguan y conciben el cuidado como una práctica reflexiva orientada a la sabiduría, y como la verdad entendida como toma de responsabilidad de la mente, del alma y del ser.

En el mundo antiguo, como Foucault ha demostrado, existe una elaboración muy articulada del cuidado de sí. El cuidado de

sí se encuentra ya en el lema delfico, retomado por Sócrates; “*conócete a ti mismo*” incluye una amplia gama de cuidados que van desde el cuerpo a las actividades de habla y de escritura en las que están estrechamente relacionados el trabajo sobre sí mismos y la comunicación con los demás. (Foucault, 1984).

Tales actividades constituyen un ejercicio no tanto de auto educación en soledad, sino más bien una verdadera práctica social, práctica que irá intensificándose en el mundo helenístico y romano.

Hay que advertir que, el cuidado de sí en la antigüedad se inscribía en la ética del control, pensada sobre la base del modelo jurídico del dominio: se es de sí mismo, dueño de sí.

Todo el aparato conceptual se dirige aquí a sostener los mitos de autosuficiencia y de dominio como se ha dicho antes, lo que va a crear un problema en nuestro presente, problema causado por la progresiva pérdida de medida.

En la antigüedad sin embargo, la búsqueda de la medida entraba de lleno en la determinación de la sustancia ética. En este sentido merece la pena recordar el otro importante concepto delfico *de nada demasiado*.

El principio de dominio sobre sí mismo se transforma, en el mundo antiguo, en núcleo ético esencial y en condición del gobierno/dominio sobre los demás. (Foucault, 1984).

El ser se determina en una relación esencial con un sí en quien reconocerse, de tal manera el individuo se constituye como sujeto de sus propias acciones a través de una relación lo más independiente posible del estatus y de sus formas exteriores.

Lo que es exactamente lo contrario de lo que ocurre hoy, todos se preocupan más por lo qué somos en vez de quién somos.

En la antigüedad, la constitución de sí como sujeto moral se producía, más que en relación directa con un sistema de prohibiciones, en conexión con una estética de la existencia y con una conducta de sí mismo como ejercicio de libertad. (Foucault, 1984).

La evolución que se producirá entre el paganismo y el cristianismo llevará a una reestructuración de las formas de relación consigo mismo.

Lo que parece permanecer una constante (una constante hoy perdida) es la necesidad de una relación ética consigo mismos como condición previa para poderse ocupar de los demás. El ejercicio del poder político requerirá el poder sobre sí mismo como principio peculiar de autoregulación. (Foucault, 1984).

Es en este ámbito en el que madura el rasgo viril de la virtud y una idea de dominio que irá progresivamente perdiendo, con el tiempo, la medida de contención.

El cristianismo circunscribirá el sentido del cuidado concibiéndolo según su inspiración religiosa.

La reflexión sobre el cuidado permanece en lo filosófico hasta nuestros días; recordemos su importancia en el pensamiento de Heidegger que interpreta el cuidado como una modalidad ontológica existencial fundamental, capaz de hacer posible la apertura al Ser.

Es reconocible el principio del cuidado en las ideas de María Zambrano, en particular en su concepción de *pietas*, individuada como sentimiento originario, patria de todos los sentimientos, que reenvía a la relación de alteridad. En efecto, la relación es concebida en el sentido de *saber tratar el otro adecuadamente*, donde el otro se entiende en un sentido amplio que comprende todas las criaturas.

En el ámbito del discurso pedagógico el tema del cuidado ha sido tratado por diversos autores. En Italia, por ejemplo, por estudiosos como Alberto Granese (1993), Rita Fadda (1997), Cristina Palmieri (2000). Quisiera recordar además, el trabajo de Luigina Mortari (docente en la Universidad de Verona) que ha escrito un texto titulado: *Aver cura della vita della mente* (Nuova Italia, 2002).

Esta obra es de especial importancia porque reconduce las reflexiones del cuidado, propias de la tradición pedagógica, a la centralidad simbólica del arquetipo del cuidado que se basa en la relación materna y que funciona como la matriz generativa.

El ámbito educativo es un contexto idóneo para el ejercicio de mantener unidos el aprendizaje de ser y el cuidado del otro, según un proyecto pedagógico menos marcado por la obsesión empresarial por la eficiencia, sino más centrado en dar un sen-

tido a la propia existencia y a sus propias decisiones. Lo que es importante para la existencia de cada ser, debe serlo también para el discurso y las prácticas pedagógicas como para la vida política de las comunidades. Salir de la lógica utilitarista que domina hoy los procesos formativos, significa saber mantener el proyecto educativo, hasta en sus más pragmáticos aspectos funcionales de acompañamiento del mundo del trabajo, dentro de la búsqueda de un sentido, capaz de restituir a quien se está formando, la clave propia del estar en el mundo.

De esta manera se honra el sentido de la vida recibida, haciendo de él un horizonte de conciencia, en cuyo interior toman forma las relaciones vitales que dibujan “otras” modalidades de habitar en este mundo. El principio del cuidado, tan importante para sanar una realidad enferma, no es por esto un principio de ingenua bondad que se alimenta de visiones pacificadoras. Por lo contrario es un principio que anima el conflicto y que requiere de un cierto uso de la fuerza, de aquella fuerza que hemos dejado de atrevernos a usar y que es necesario poner sobre el terreno con renovada radicalidad política. La radicalidad, como el movimiento de las mujeres ha demostrado ampliamente a lo largo de su historia, llega siempre con palabras inauditas, desarregla las cartas del lenguaje, nombra diversamente, llama política lo que nunca había sido considerado como tal. Se comporta, en suma, como un ángel de la realidad que de repente ponga en relación lo inaudito y lo invisible y que restituya todo a lo pensable y a lo practicable.

III. Educación permanente en tiempos de crisis: volviendo a Freire, Gelpi e Illich

Licínio C. Lima, Universidade do Minho, Braga

1. Educación permanente: ambigüedades y mutaciones

El concepto de educación permanente es mucho más antiguo de lo que generalmente pensamos y, para determinados grupos sociales, posiblemente haya existido desde siempre, bien como instrumento liberador o bien como instrumento dominador; “para descubrir y potenciar la creatividad de los individuos” o, quizás, “para domesticarlos y manipularlos” (Gelpi, 2007: 27-30). Se muestra realmente legítima la ambigüedad en torno a un concepto de educación permanente basado en el hecho, obvio por su parte para numerosos observadores a lo largo de la historia, de que los seres humanos aprendemos a lo largo de toda la vida, “desde la cuna hasta la sepultura”. Entre otros, el filósofo francés Claude-Adrien Helvétius llamaba la atención sobre esta cuestión en su obra póstuma, publicada a finales del siglo XVIII. En ella, junto al elogio de la educación y de sus infalibles capacidades (“la educación lo hace todo”), que Diderot (1998) habría de refutar, apuntó además:

“Continúo aprendiendo: mi instrucción no ha concluido. ¿Cuándo concluirá? Cuando deje de ser susceptible: con la muerte. El curso de mi vida no es más que un largo proceso de educación” (Helvétius, 1773, v. I: 12).

Sin embargo, la articulación inmediata entre *vivir y aprender* puede contribuir a naturalizar tal relación, atribuyendo por esta vía el atributo de experiencia educativa a cualquier experiencia vital, en una visión antropológica de la educación que en su extremo tendería a despolitizar los fenómenos educativos, a ignorar sus opciones axiológicas, a aceptar la educación y el aprendizaje tal y

como la vida es, como un “destino” o “sino”, es decir, como resultado de la situación presente en la que nos encontramos “inmersos”, según la categoría *freireana* (Freire, 1967, 1975a). De esta forma, toda la vida conformaría un aprendizaje ininterrumpido, un proceso educativo perenne y natural, independientemente de los valores y de los objetivos, de las circunstancias y de las relaciones de poder, de la libertad y de la autonomía o de la opresión y de la dominación heterónoma³⁷. Pero si todo se transformase, de forma totalitaria, en experiencia educativa, independientemente de las opciones políticas, de las visiones del mundo y de los intereses divergentes, celebrando todo tipo de actividades de aprendizaje simplemente porque ellas se derivan de la vida (“aprender hasta morir”) y son, ahora, enormemente valoradas bajo la designación de “experienciales”, o “informales”, revelando un gran potencial de socialización y adaptación de los individuos (al trabajo, a un ambiente competitivo, a la precariedad...), dejaría de haber lugar para la crítica a las formas de educación corrosivas e inhumanas, las experiencias de aprendizaje de corte doctrinario, orientadas al amaestramiento y a la alienación. Dejaría de poder existir, en la ausencia de un referencial político y axiológico, lo normativamente considerado como “deseducativo”, o falsamente educativo. Al contrario, cuestionar los sentidos y las clasificaciones de aquello que es y de aquello que no es considerado “educación” y “aprendizaje” se muestra como una tarea crítica y de una gran importancia. ¿Aprendizaje y educación para qué y según quien? Porque el aprendizaje humano no se transforma necesariamente en una experiencia educativa, y no es difícil encontrar ejemplos de procesos y contenidos de aprendizaje a los que negamos el epíteto de educativos, desde la instrucción para la guerra hasta ciertas formaciones en contexto de trabajo, desde el entrenamiento de recursos humanos hasta los programas de reeducación.

El concepto moderno de educación permanente, especialmente objeto de teorización a lo largo de las décadas de 1960

³⁷ Lo que configuraría, según Paulo Freire, una educación despolitizada y, en este sentido, ideologizada, denegando la naturaleza “directiva” o forzosamente política de la educación, es decir, rechazando aquello a lo que llamó “politicidad” o no neutralidad de la educación (Freire, 1996: 78).

y 1970 (ver la síntesis reciente de Barros, 2011) y, también en cuanto objeto de orientaciones normativas y de políticas sociales (para consultar una discusión al respecto, ver Lima & Guimarães, 2011), aunque sin dejar de remitir a la dimensión temporal, “a lo largo de la vida” —según la expresión en lengua inglesa (*lifelong education*) que, en el contexto de la Unesco y del Consejo de Europa, ha sido semánticamente equivalente a la expresión “educación permanente” en las lenguas latinas—, ha comprendido otros atributos. Primeramente los atributos derivados de la concepción de educación “formal”, “no formal” e “informal”, sobre todo cuando se enfoca desde una lógica de *continuum* (Rogers, 2004) y no como realidad fragmentada por la imposición de fronteras rígidas y definitivas entre distintas modalidades de educación. Y ha comprendido también una concepción más amplia e integrada del sistema educativo, atribuyéndole un nuevo sentido a cada uno de los “subsistemas” que lo componen (por ejemplo, de la educación de la infancia a la educación superior, de la educación de adultos a la educación dirigida al mundo laboral). La naturaleza holística que resulta de esta nueva conceptualización teórica, a pesar de su difícil implantación en la actualidad en lo que a políticas y prácticas se refiere, podría contribuir para integrar dialécticamente distintas modalidades y diversos procesos de educación. De esta forma, procedería a una crítica al modelo escolar facilitando su transformación y el cambio del propio sistema educativo, ampliaría democráticamente la materialización del principio de igualdad de oportunidades educativas, y consolidaría la autonomía individual y colectiva desde un enfoque de transformación social, de “intervención en el mundo” y no de simple adaptación o ajuste. En suma, transformaría la educación en una acción entre sujetos y no en una tarea sobre objetos.

A pesar de los esfuerzos teóricos y conceptuales iniciados durante la época dorada de la educación permanente, o educación a lo largo de la vida, especialmente en el ámbito de determinadas organizaciones internacionales y ciertos discursos políticos gubernamentales en boga en países centrales, resultantes del Estado-Providencia y de sus políticas de provisión de naturaleza socialdemócrata, la ambigüedad y complejidad inherentes al con-

cepto han permanecido y, en cierta forma, como bien ha indicado Ettore Gelpi, solo serán susceptibles de clarificación a partir del momento en que aquel ideal pueda traducirse por experiencias y prácticas concretas:

44 |

“Educación para todos, y para todas las edades; pero, con qué objetivos y con qué medios? La ‘educación permanente’ podría ser el resultado de un reforzamiento del orden establecido, de un aumento de la productividad y de la subordinación. Sin embargo, una opción diferente nos haría comprometernos cada vez en mayor medida con la lucha contra aquellos que oprimen a la raza humana en el trabajo y en el tiempo libre, en la vida social y emocional” (Gelpi, 2005: 31).

Ha sido, efectivamente, una concepción de educación permanente (en la escuela y fuera de ella) ampliamente subordinada al ajuste a la economía en el nuevo capitalismo, a la productividad y al crecimiento económico, a la empleabilidad y a la competitividad, aquella que viene dominando durante las últimas décadas. Hasta tal punto, que se han diluido no solamente las resonancias democráticas y autonómicas de una educación permanente comprometida con la transformación de la economía y de la sociedad, sino que también se ha sometido a una fuerte erosión de las dimensiones libertarias y críticas al propio concepto de educación permanente, pasando a ser incluso objeto de profundas mutaciones. En los últimos años, el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” se ha asumido como categoría dominante dentro de los discursos políticos, en el contexto de las grandes organizaciones internacionales, de la Unión Europea y de los gobiernos de los respectivos Estados miembros. En un contexto marcado por la defensa de la reforma neoliberal del Estado de bienestar social, dando lugar a la responsabilización de cada individuo por la construcción de su portafolio competitivo de competencias, visando al ajuste de cada uno a las necesidades de una economía y de un mercado de trabajo cada vez más desregulado, el concepto de educación ha sido con frecuencia evacuado de los discursos políticos y pe-

dagógicos, para dar lugar a nuevas categorías emergentes como cualificaciones, competencias, o habilidades económicamente valorables.

Incluso donde había sobrevivido desde el punto de vista terminológico la educación permanente, o a lo largo de la vida, ésta se vio sometida a un profundo proceso de re-significación, abandonando sus ideales críticos y de transformación, e incluso una buena parte de sus compromisos socialdemócratas en lo que se refiere a la igualdad de oportunidades y a una concepción no elitista de la educación, que fueron desarrollados en un contexto de democracias capitalistas liberales que, históricamente, consagraron un papel intervencionista al Estado en la educación pública. Sin embargo, en la actualidad el aprendizaje a lo largo de la vida y sus derivados pospedagógicos (empleabilidad, flexibilidad o innovación, entre otros) se han fijado de forma pragmática en torno a las celebradas virtudes del “aprender para ganar” y del “conocer para competir” (Lima, 2012), consideradas centrales en las llamadas “sociedades del conocimiento y del aprendizaje”. La educación permanente se ha subordinado a patrones restringidos de utilidad, siendo frecuentemente confundida con: escolarización permanente, educación escolar de segunda oportunidad, reconocimiento y certificación de competencias, formación profesional continua, vocacionalismo adaptativo y funcional, inclusión social para las periferias o bordes de dentro de un sistema cada vez más basado en la competitividad desenfrenada y en la performatividad selectiva y excluyente. Esto no quiere decir que algunas de las dimensiones indicadas no integren, necesariamente, un concepto amplio y polifacético de la educación permanente, sino tan solo que no es posible admitir que todo sea drásticamente reducido a una de las partes o dimensiones apuntadas. Tal y como Ivan Illich ya criticó, la superación de los sistemas escolares tradicionales, a través de los nuevos sistemas educativos y de educación permanente basados en el modo de producción industrial, daría lugar a “[...] instrumentos de condicionamiento, poderosos y eficaces, que producirían en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles, usuarios resignados” (Illich, 1976: 8).

2. El Estado como motivo de la crisis de la educación y el retroceso estatal como regeneración de los aprendizajes

46 | Los procesos de mutación y re-significación de la educación permanente anteriormente mencionados no han sido resultado de nuevas teorías educacionales ni de consejos técnico-científicos, sino por el contrario lo han sido del abandono o de la erosión de los ideales de una educación permanente que, a pesar de las ambigüedades indicadas, ha sido históricamente forjada bajo el emblema “Aprende a Ser” (Faure, 1977), entre abordajes humanistas, de corte socialdemócrata y modernizador, o de naturaleza crítico-emancipadora, en cualquier caso admitiendo posibilidades de transformación democrática de la economía y de la sociedad, y no abdicando de la responsabilización del Estado ante una carta de responsabilidades inalienables para con la educación del público. El crecimiento económico y el empleo, la productividad y el rendimiento, la inclusión social y la prevención de la anomia, la modernización y la competitividad nunca han estado ausentes de las concepciones reformistas dominantes, más institucionales y funcionalistas, de la educación permanente. De ahí también su centralidad político conceptual, su dispersión discursiva en cuanto tópico prácticamente ineludible en las políticas educativas entre las décadas de los setenta y de los ochenta del siglo XX; a pesar de encontrarse con frecuencia matizadas por una cierta energía utópica que remitía a posibles articulaciones, más o menos puntuales, con abordajes que evidenciaban otra potencia crítica y una más radical vocación transformadora. La posición de la UNESCO ha sido, y hasta cierto punto continua siéndolo, el resultado más visible de las tensiones apuntadas y de la tentativa de mantener el diálogo abierto entre distintas perspectivas, bien sufriendo ciertas contradicciones y atolladeros, bien experimentando oscilaciones a lo largo del tiempo o bien resistiendo a las tendencias hacia una total subordinación de la educación a la economía, a la competitividad y a la creación de empleo. En el caso de la educación de adultos, por ejemplo, la más reciente CONFINTEA (2009) y el respectivo cuadro de acción suscrito en Belem do Pará (Brasil) apuntan hacia las potencialidades y los límites actuales de la UNESCO, sobre todo cuando, como

observa Carlos Torres (2011: 50), el Estado-nación permanece como su gran aliado, aunque en un contexto en el que el propio Estado no considera la educación de adultos como una prioridad. Se trata de un dilema difícil de sobrepasar —situación que para Torres (Ibid: 55) significará una educación de adultos que se arriesga a continuar “bailando en la cubierta del Titanic”—, más aún en tanto en cuanto se asiste a una regresión del Estado y de sus funciones sociales. Sea en una tradición socialdemócrata, sea por referencia a las teorías críticas y a las concepciones de democracia radical, el Estado representa un actor central e inevitable, aún si lo es partiendo de distintos presupuestos teóricos e ideológicos, y con implicaciones igualmente diferentes. Centralidad que, aunque de signo negativo, no deja de reflejarse también en las propuestas neoliberales y en los abordajes reformistas del Estado providencia en la educación, dado que, en buena parte, la actual crisis de la educación se define en correlación con la crisis del Estado providencia, siendo éste su principal responsable. Según las críticas de los defensores de los modelos de reforma neoliberal de las políticas sociales, la intervención estatal en la educación habrá revelado, entre otros muchos aspectos: más control burocrático que igualdad de oportunidades; más paternalismo y menos libertad de opción; mayor preocupación con la cantidad en el acceso a la educación que con la calidad del éxito educativo; exceso de fijación en objetivos de perfeccionamiento social y poca atención a la formación para el trabajo, para el crecimiento y la productividad; poder desmedido otorgado a los educadores profesionales y a la pedagogía, en perjuicio de los “*stakeholders*”, de las necesidades socioeconómicas y, en particular, de los empresarios; exceso de democracia y de colegialidad, con déficit de eficacia, de eficiencia y de liderazgo unipersonal en la gestión de la educación; costos financieros excesivos y, ahora, considerados insostenibles, inherentes a la lógica redistributiva y universal de la prestación de servicios públicos, en perjuicio de políticas basadas en la equidad y en el respectivo acceso diferenciado, a partir de nuevas políticas fiscales también diferenciadas, con regímenes contributivos en la seguridad social de tipo opcional o parcialmente opcional.

En este contexto de crítica a la intervención del Estado y de sus principales funciones sociales es donde la responsabilidad individual, la innovación personal y la selección racional de consumidores en mercados libres tienen lugar. Se trata de un nuevo modelo del bienestar individual que debe ser diligentemente perseguido por cada individuo, de forma aislada y competitiva, proceso del que resultará, según se afirma, la evolución de la sociedad y del bien común. Tal y como apuntan O'Brien y Penna (1998: 103), el neoliberalismo ha perdido la fe liberal en la perfectibilidad humana y en los ideales de clarificación de la Ilustración, habiendo en consecuencia desistido del "proyecto liberal", subordinando la vida cotidiana a las relaciones mercantiles y a transacciones en una economía desregulada, bajo la sola coordinación de la "mano invisible" del mercado.

Así, la intervención estatal se considera uno de los principales motivos de la actual crisis de la educación, e incluso de la crisis de la economía y de la sociedad, razón por la que la teoría de la "elección pública" y sus correspondientes concepciones elitistas de democracia se ven revitalizadas, en conjunto con el mercado del aprendizaje y de la reconfiguración del Estado como "Estado evaluador", "Estado supervisor", o "Estado estratega" (ver, entre otras, las críticas de Clarke y Newman, 1997). Exactamente en este contexto es donde la provisión de la educación por parte del Estado cede su lugar a la defensa del principio de la libre opción, supuestamente capaz de liberar los individuos de las sobredeterminaciones estatales, y capaz también de regenerar los aprendizajes individuales, finalmente considerados útiles y responsables, competitivos y competentes, legitimando diferentes estatutos, destinos y papeles sociales a partir de la "ideología de la competencia", la cual

"[...] interviene muy a propósito para justificar una oposición que se asemeja un poco a la que existe entre los señores y los esclavos: por un lado, ciudadanos de parte entera que tienen capacidades y actividades muy exquisitas y sobrerremuneradas, que pueden escoger su entidad empleadora [...] y, por otro lado, una masa de gente abocada a los empleos precarios y al desempleo" (Bourdieu, 2000: 53).

La reforma del Estado y la promoción de un mercado del aprendizaje orientado a la satisfacción de las “necesidades de formación” de sus clientes, empresas y trabajadores, es responsable del vocacionalismo reinante. El crecimiento y la productividad, la competitividad y la empleabilidad, la modernización de las empresas y la innovación, la formación de mano de obra cualificada, han dejado atrás a la educación o, como alternativa, la citan en términos “fríamente tecnicistas”. Nos hacen olvidar que la creencia en un crecimiento económico ilimitado y permanente, en la competitividad y productividad máxima, es lo que nos ha conducido a la crisis actual, ignorando que nuestros mayores problemas muy difícilmente podrían ser resueltos mediante soluciones de índole pedagógica solamente basadas en las necesidades de cualificación de la población activa, sin retroguardia educativa y cultural, cívica y política, en busca de la adaptación isomórfica a la crisis, en lugar de entablar un combate con la crisis mediante una transformación profunda del entorno social. Como ya indicó Gelpi (2006: 21), “El dominio de las técnicas sin una rica formación cultural no es suficiente para superar las crisis [...]”³⁸.

3. La formación de recursos humanos competentes: administrar la crisis, promover el crecimiento

El mundo laboral es una realidad ineludible en cualquier proyecto de educación permanente, pero esto no legitima la sobre-determinación de la economía sobre la educación, condenándola al estatuto de variable del crecimiento económico, reduciéndola a la categoría de instrumento de empleabilidad, bajo una “política de resultados”. Sin embargo, esta es la perspectiva que se viene mostrando como dominante, incorporando la educación permanente, y especialmente la educación superior, la educación de adultos y la formación profesional continua de jóvenes y adultos, escolar y no escolar, bajo la denominación genérica de “formación

³⁸ Y en otro momento afirma: “Una sociedad no puede continuar formando personas cada vez más competentes en el ámbito profesional y cada vez más ignorantes en el plano cultural” (Gelpi, 2009: 41).

de recursos humanos”³⁹, con el objeto de promover el crecimiento económico. Aquí residirá, según este raciocinio, la clave para una correcta administración de la crisis, de manera a que se alcancen el crecimiento, la competitividad y el empleo, reducidos así a la escala de problemas esencialmente educativos y pedagógicos que nuevos instrumentos de formación y entrenamiento, considerados relevantes desde el punto de vista económico y empresarial, habrán de resolver. El plan de ajuste de la educación permanente, ahora reducida en buena parte a programas de formación profesional continua y a estrategias individuales de aprendizaje, consagra como nunca antes en la historia la hegemonía de la visión tecnicista sobre la educación, sobre la que Freire (2000: 79) llamó la atención afirmando que:

“La visión tecnicista de la educación, que la reduce a técnica pura, o más aún, neutra, trabaja a modo de entrenamiento instrumental del educando, considera que ya no existe antagonismo en los intereses, que todo está más o menos igual, para ella lo que es realmente importante es el entrenamiento puramente técnico, la estandarización de contenidos, la transmisión de una formal y dócil sabiduría de resultados.”

Bajo abordajes típicos del “capital humano” y bajo el lenguaje de los clientes y consumidores de servicios y productos educacionales, algunos de los cuales son hoy objeto de transacciones a escala global, incluso los adultos en contexto de formación tienden a ser representados como una especie de materia

³⁹ Según Gelpi (2008: 52), “La reducción de los seres humanos a recursos humanos conduce a la destrucción de algunos de éstos y de los mismos seres humanos.”

En lo que se refiere, específicamente, a los posibles efectos sobre la educación popular, he anotado (Lima, 2006: 48-49): “Subordinada a los imperativos globales de la modernización y de la productividad, de la adaptación y de la empleabilidad, la educación popular está sitiada. O es objeto de una reconfiguración de tipo funcional y vocacionalista, evolucionando a una formación de tipo profesional y continua, articulada con la economía y con las empresas (y en ese caso prospera), o insiste en su tradición de cambio social y de ‘concientización’, articulándose con movimientos sociales populares y renovando los ideales de educación política y de alfabetización crítica (y en ese caso corre serios riesgos).”

prima, como objetos susceptibles de modelado y acomodación. Son vistos como “pacientes” de acuerdo con la crítica de Paulo Freire⁴⁰, como objetos de “tratamiento” y de “terapia” mediante la prestación de servicios mercantilizados y de una “administración institucional”, de acuerdo con las críticas de Ivan Illich (1977)⁴¹. Tal y como he venido llamando la atención (más recientemente en Lima, 2012), aquellos adultos con bajo nivel de escolaridad, los desempleados de larga duración y los trabajadores considerados poco cualificados son vistos como individuos incapaces, que evidencian déficits y lagunas que exigirán su recuperación, colmatando necesidades de formación a través de la adquisición de instrumentos, o “prótesis” formativas, que funcionalmente los capaciten para integrar la nueva “economía del conocimiento”. Se parte de esta forma, y al contrario de lo que aprendimos hace mucho en el campo de la educación de adultos y de la educación popular y comunitaria, de los puntos negativos y de lo que se considera como deficiencias y limitaciones de los “destinatarios” hacia la tentativa de su recuperación, en lugar de partir de la cultura, de la experiencia vivida y de la “lectura del mundo” de los participantes, en dirección a su revitalización y problematización críticas. Se insiste en lógicas vocacionalistas y de modernización, de tipo exógeno y jerárquico, en ocasiones en el marco de la prestación de servicios de formación y de la comercialización de experiencias de aprendizaje, en otras ocasiones incluso en el contexto

⁴⁰ “Si, en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, empiezo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación al cual me considero el *objeto*, que él es el sujeto que *me forma* y yo, el *objeto* por él *formado*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos a mí” (Freire, 1996: 25).

⁴¹ A pesar de las diferencias que separan a Freire y Illich, especialmente en lo que concierne a la centralidad de la escuela en sus obras y la creencia en las posibilidades de su transformación democrática, Carlos Torres observa que se puede intentar articular la “conscientización” y la promoción de una educación liberadora en Freire, y la “desescolarización de la sociedad” como forma de alcanzar una educación para la convivencia en Illich, ambos compartiendo elementos tales como la centralidad de la comunicación y del diálogo, la epistemología de la curiosidad, el cruce de fronteras, el lenguaje de la posibilidad y las relaciones entre educación y poder (Torres, 2005: 98).

de programas públicos de carácter asistencialista y finalista, en ambos casos corriendo serios riesgos de recuperar el “extensio- nismo” y sus dimensiones antidialógicas de “domesticación” y de “normalización”, que fueron analizados por Freire (1975b). Las lógicas indicadas son propias de unos abordajes tecnócratas del aprendizaje para el trabajo, despreciando el hecho de que no todas las formas de educación técnica y vocacional puedan considerarse decentes y justas, de calidad democrática y social para todos, incorporando necesariamente procesos de participación en la decisión y en la discusión de los valores, objetivos, contenidos y procesos, formas de organización y evaluación de la formación profesional, y no aceptando su insularidad frente a un proyecto de educación integral y de formación general, o de base, pues

“Una formación de base atenta a la creación, la creatividad y la generosidad permitirá resistir mejor a las formaciones profesionales de éxito que, en el nombre de la eficacia productiva, se transforman rápidamente en adiestramiento más o menos continuo” (Gelpi, 2004: 113).

En su crítica a la reorientación de la educación en función de la mundialización de la economía liberal, basada en la promoción de competencias profesionales más o menos atomizadas, Gelpi (2009) ha advertido de los peligros del tecnicismo, de la pura adaptación y de reducción del ser humano a objeto, recordando la necesidad de que seamos también capaces de “aprender a desaprender”, yendo más allá de las lógicas estrictas y más inmediatistas de las cualificaciones y competencias de preparación para la vida⁴², para abrir incluso espacios para una educación promotora de identidades:

“La cualificación y la competencia, por sí solas, pueden generar violencias desastrosas para la sociedad e incluso para la economía. Los jóvenes y los adultos exigen cualificaciones y competencia, pero desean de hecho

⁴² Recordando que “[...] la educación no es simplemente una preparación para la vida sino, además, y cada vez en mayor medida, una parte esencial de las actividades del hombre” (Gelpi, 2007: 152).

una educación que refuerce su identidad a nivel cultural, social y sexual de 'productores' (no sólo en el sentido estrictamente productivo)" (Gelpi, 2009: 41).

En este marco de referencia, las críticas a la subordinación de la educación permanente a objetivos productivistas y consumistas⁴³, al “crecimiento máximo”⁴⁴ o ilimitado, a su creciente tendencia para la escolarización y la formalización, bajo modalidades que llegan a ser obligatorias, con objetivos típicos de las “escuelas convencionales” y de sus “paquetes educativos”, dirigidos a un “consumidor curricular competitivo”, configuran de acuerdo con la crítica illichiana una educación permanente como “institución manipuladora”, transformada en “herramienta” de opresión y alienación. Una educación permanente que comparte con las escuelas “obligatorias, interminables y competitivas” y con los educadores siempre “preparados para derrumbar las paredes de las salas de aula, con el fin de transformar toda la cultura en una gran escuela” (Illich, 1977: 118), es aquello que Illich denomina la “institucionalización alienante de la vida”, “separando educación de la realidad y trabajo de la creatividad” y “enseñando la necesidad de ser enseñado” (id., ibid.: 87), dado que “aprender por sí mismo es visto con desconfianza” (id., ibid.: 23).

4. La humanización de los seres humanos: educar la crisis, transformar la economía y la sociedad

De raíz totalmente diferente es la educación permanente, entendida como proyecto de humanización y de transformación, justificada por Paulo Freire en los siguientes términos:

⁴³ Según Manuel Reis (2011: 36), “Los principales monstruos de las modernas sociedades occidentales industrializadas, denunciados y combatidos por I.I., son la productividad y el crecimiento sin límite. De estos factores se derivan sus ideas matriciales y sistémicas: A) Es necesario y urgente ‘descolarizar’ la sociedad. B) La productividad debe corregirse y equilibrarse con la convivencialidad (en conjunto con la primera)”.

⁴⁴ Para Bourdieu (2000: 39), el “trabajo de inculcación simbólica”, o de “imposición”, se basa en determinadas premisas consideradas obvias, una de las cuales consiste en admitir “[...] que el crecimiento máximo, y por lo tanto la productividad y la competitividad, son el fin último y único de las acciones humanas; o que es imposible resistir a las fuerzas económicas”.

“La educación es permanente no porque así lo exija una determinada línea de pensamiento, una determinada posición política o un determinado interés económico. La educación es permanente por un lado debido a la finitud del ser humano, y por otro lado a la consciencia que el ser humano tiene sobre su carácter finito” (Freire, 1997: 20).

Como clarifica el autor, los seres humanos no son apenas seres inacabados, sino que también son los únicos que tienen consciencia de su propio inacabamiento:

“Esto significa ser el ser humano, en cuanto histórico, un ser finito, limitado, inconcluso, más consciente de su inconclusión. Y por eso un ser humano constantemente en búsqueda, naturalmente en proceso. Un ser que, teniendo como vocación la humanización, se enfrenta sin embargo con el desafío continuo de la deshumanización como distorsión de aquella vocación” (id., ibid: 18).

De acuerdo con una concepción antropológica basada simultáneamente en el “inacabamiento” del ser humano y en el hecho de que éste nazca “programado para aprender”, es decir, de que se encuentre biológica y socialmente condicionado, aunque no determinado, Freire concluye que los seres humanos presentan una “vocación ontológica para ser más”. Por este motivo se encuentran en un proceso permanente de educación y aprendizaje, mucho más allá de los límites institucionales de la educación escolar, estando dotados de una “curiosidad epistemológica” para saber más, para cuestionar el mundo e indagar a cerca de la sociedad en la que viven y la cultura que construyen. Para Freire, más que la adquisición de competencias sociales y cualificaciones y habilidades para el trabajo, la educación permanente supone una contribución indispensable para la humanización de los seres humanos y la realización de su vocación intelectual, a través de la interpretación crítica del mundo y de la participación activa y responsable en el proceso de su transformación.

En tiempos de crisis, la educación permanente no solamente supondría un recurso para la interpretación crítica de sus causas, y para la comprensión profunda de la naturaleza de la crisis, sino que tendría incluso la responsabilidad de participar activamente en la búsqueda de procesos de transformación de la economía y de la sociedad, en función de su vocación de humanización, educando la crisis en este sentido, es decir, problematizándola y afrontándola en términos políticos y culturales, de valores e intereses, de relaciones de poder y de otros recursos distribuidos de forma asimétrica, rompiendo el círculo vicioso de las explicaciones ideológicas y de las soluciones convencionales que, frecuentemente, representan en mayor medida instrumentos para la gestión y profundización de la crisis que propiamente instrumentos orientados a su superación. Y es exactamente en este proceso de legitimización de la crisis y de las condiciones estructurales de su aparición donde se revela crucial evitar la institucionalización de procesos de educación y formación con objetivos solamente paliativos, de mera gestión de la crisis, los cuales buscan solamente amortiguar los efectos más negativos y más dramáticos de la precariedad⁴⁵ y de las elevadas tasas de desempleo estructural, “un inútil delito contra el hombre”, como lo ha llamado Gelpi (2008: 52), pero que en la práctica contribuyen para la reproducción de la crisis y, en general, para empeorar las condiciones de dependencia y de alienación de los ahora denominados “destinatarios” o “usuarios”.

La inconclusión, siendo propia de nuestra condición humana, no puede sin embargo ser aceptada como fuente de déficits o de lagunas, susceptibles de enmienda mediante una ideología vocacionalista de las competencias y habilidades funcionales. Como en idéntica línea sostiene Gelpi (2008: 54),

“Una humanidad ‘humana’ requiere no sólo sentimientos humanos, sino también habilidades que no sirvan únicamente para la producción del mercado.”

⁴⁵ Es oportuno prestar atención a las palabras de Pierre Bourdieu (2000: 124), para quien “La precariedad afecta profundamente a aquel o aquella que la sufre; haciendo incierto todo el futuro, impide cualquier anticipación racional y, en especial, ese mínimo de esperanza y de creencia en el futuro que es necesario con la revuelta, sobre todo colectiva, contra el presente, por más intolerable que éste sea.”

Por ello, son importantes las habilidades para la supervivencia, la alegría, el placer, un comportamiento creativo y la comprensión intercultural, internacional y interétnica.”

56 |

La simple adaptación al mundo no puede ser asumida desde esta perspectiva como el objetivo central de la educación permanente, pues su vocación se orientará a permitir la transformación de los seres humanos en sujetos de la historia, participantes libres, activos y responsables, que actúan individualmente y de forma colectiva en el proceso de “rehacer el mundo”. También por este motivo las luchas sociales en pro de una mayor democracia, autonomía y poder de decisión suponen para Freire verdaderos procesos educativos, capaces de enseñar la democracia mediante prácticas de decisión y el ejercicio de la participación activa⁴⁶. Por este motivo representan posibilidades de inserción y de “emersión”, o de “inscripción”, contrariando la tendencia a la pasividad, la alienación y la no inscripción que según José Gil (2005), heredamos de una educación que nos ha enseñado la irresponsabilidad y el “miedo a existir” que nos ha infantilizado y transformado pasivos. Una tendencia que igualmente Freire apuntara de una forma temprana (1975a) en su *Pedagogía del Oprimido*, cuando se refiere al “miedo de la libertad”, al fatalismo y a la “desproblematización” del futuro. Sin embargo una educación por y para el régimen del miedo, la falta de confianza y de esperanza en el futuro, en un estado permanente de inseguridad ontológica o de sumisión, de estigma, asistencialista, es absolutamente incompatible con una educación permanente entendida como práctica de libertad y, en términos illichianos, de naturaleza “convivencial”, capaz de establecer intercambios libres, formas de comunicación, redes de cooperación y otras estructuras relacionales (Illich, 1977: 96-102).

En conclusión también el aprendizaje y la educación para el trabajo, en el ámbito de un abordaje crítico y transfor-

⁴⁶ A este propósito, ha escrito Gelpi (2005: 82): “No debemos aislar a la educación de la lucha de los trabajadores contra su alienación. Ésta es la conexión entre la lucha educativa, económica y política que caracteriza la participación del movimiento de la clase obrera en el ámbito de la educación.”

mador de la educación permanente, están orientados a crear condiciones para la movilización en pro de un trabajo decente y con significado, contra la subordinación de los ciudadanos y la alienación de los trabajadores, superando el estatuto de simples instrumentos técnicos y de ajuste⁴⁷, como si nuestros problemas pudiesen resolverse mediante una adaptación funcional de los individuos a los imperativos de la economía y las políticas de ajuste y de austeridad que son presentadas como respuesta a la crisis, sin intervención sustancial en el cambio de las condiciones estructurales de nuestra existencia colectiva.

5. La educación para el combate de la crisis: conciencia crítica, convivencialidad, lucha contra la alienación

Como se puede concluir, la educación permanente tiene lugar en el proceso de comprensión crítica de la crisis, de su “desarrollo”⁴⁸, y también en la adquisición de los instrumentos de intervención para enfrentarla, así como a lo largo del proceso que la combate y de las respectivas experiencias de lucha.

Tales experiencias educativas se derivan de acciones sociales en las que se forja el paso de la “consciencia ingenua” a la “consciencia crítica” (Freire, 1967), asociando las capacidades de un pensamiento autónomo y de una interpretación crítica que trascienden las visiones mágicas y las explicaciones ideológicas de la realidad, procesos dialógicos, reflexivos, y acciones compro-

⁴⁷ Refiriéndose a la educación de adultos, Gelpi (2004: 118) observó que ésta “no es un instrumento apto sólo para aprender técnicas de trabajo y saberes instrumentales, sino que también está en condiciones de permitir a los adultos implicados participar activamente en la organización del trabajo y de la vida, en la definición de políticas educativas y en su aplicación práctica. Los adultos están interesados no sólo en la observación del contexto social, sino también en su transformación.”

⁴⁸ Para Freire (1975a: 99), al contrario que la “educación bancaria”, que “implica en una especie de anestesia, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica en un constante acto de desarrollo de la realidad. La primera busca mantener la inmersión; la segunda, por contra persigue la emersión de las consecuencias de que resulte su inserción crítica en la realidad.”

metidas de transformación social. La transición del fatalismo y del conformismo, paralizantes y desesperanzados, a la movilización ciudadana y la participación democrática, entendidas como “injerencia” y práctica de decisión, representan el amago de la educación problematizadora, como práctica de libertad, y de la pedagogía de la autonomía que ha propuesto Freire. La vocación crítica, liberadora y humanizadora de la educación permanente implicaría una praxis de transformación de la realidad que oprime, la cual no es transformada por casualidad ni sin necesidad de lucha contra los condicionantes que impone.⁴⁹

El combate de la crisis —industrial, del productivismo, del crecimiento ilimitado— exigirá según Ivan Illich la “inversión social” de las instituciones, y en el caso específico de la educación, la “desescolarización” de la sociedad y el enfoque de la educación permanente no como “herramienta” de dominación o como “instrumento industrial” de control, formalizado y *superprogramado*, al servicio del consumo y del uso de la innovación (Illich, 1976: 99), sino por el contrario como “herramienta” convivencial. Para el autor, “Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta”, es lo “inverso a la productividad industrial”, rechazando “educar al hombre para servir a la máquina” (ibid.: 11, 23-25). La crisis, consecuencia de la cosificación y alienación en que “Cercado por instrumentos todopoderosos, el hombre es reducido a un instrumento de sus instrumentos” (Illich, 1977: 174), y consecuencia incluso de la *intoxicación y domesticación por la educación manipuladora*, solamente se superará contando con la aportación de una educación convivencial. Una educación permanente convivencial, no escolarizada, sería capaz de garantizar el acceso libre a los recursos, en cualquier momento y a todos los interesados, garantizando el encuentro la comunicación y la

⁴⁹ En una clara referencia a las relaciones entre estructura y acción, concluye Freire (1975a: 52): “La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma al azar. Si los hombres son los productores de esta realidad y ésta, en la ‘inversión de la praxis’, se torna sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres.”

puesta en común en términos públicos⁵⁰. Sería de esta forma servida por “tramas educacionales”, incluyendo más concretamente (ibid.: 132-133): servicio de consulta a objetos educacionales (garantizando el acceso a cosas y lugares para un aprendizaje formal), intercambio de habilidades (para la adquisición de aptitudes), encuentro de colegas (para aprender con otros que tienen los mismos intereses), servicio de consultas a educadores en general (a educadores profesionales o a educadores independientes).

Entre otras propuestas alternativas, de exigente concreción teniendo en cuenta la radicalidad y las condiciones de viabilidad inherentes, sin ignorar las aproximaciones empíricas que tienen ya lugar en diferentes lugares y tradiciones de educación permanente y que, incluso por esta razón, se alejan de la condición de utopía como imposibilidad y se aproximan a la condición de “inédito-viable” (Freire, 1975a), lo que en definitiva se cuestiona es la destrucción de la educación por parte de las directrices económicas y de otra índole, así como por el fatalismo de la adaptación subordinada. Una especie de “licuefacción” de la educación permanente, correlativa con la “modernidad líquida” o “fluida” (Bauman, 2001), representaría el colapso ante las presiones para la adaptación en función de la crisis y de sus exigencias económicas, financieras, técnicas y administrativas, conduciendo a la degeneración de los procesos educativos democráticos, así como a una situación de heteronomía generalizada, aunque sea bajo la retórica de la libertad y la autonomía de cada individuo y de su capacidad de opción libre en el mercado de los aprendizajes útiles y eficaces, bajo el lema del rigor y de la excelencia, de la minimización de las desigualdades sociales mediante una cultura de los mínimos y de la correspondiente administración de mínimos formativos de tipo técnico-instrumental.

⁵⁰ Escribe Illich (1977: 128): “Un buen sistema educativo debe responder a tres propósitos: proporcionar a todos aquellos que quieran aprender acceso a los recursos disponibles, en cualquier momento de sus vidas; permitir que todos aquellos que deseen compartir lo que saben puedan encontrarse con quienes desean aprender algo de ellos y, por último, dar la oportunidad de hacer público un determinado asunto a quienes así lo deseen.”

No obstante, y especialmente en tempos de crisis, resulta especialmente necesaria una educación permanente, capaz de resistir a la adaptación y al mimetismo, incluso considerando que una naturaleza tal, considerada “subversiva”, conllevará una difícil realización⁵¹. Pero si, tal como Peter McLaren (2010: 51), “No queremos que las personas se adapten al orden social imperante, colmado como está de tanta lucha, corrupción y explotación”, entonces “*una pedagogía crítica de la inadaptación*” será ineludible para una educación permanente capaz de contribuir para enfrentar la crisis.

Bibliografía

- BARROS, Rosanna (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Chiado Editora.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BOURDIEU, Pierre (2000). *Contrafogos*. Oeiras: Celta.
- CLARKE, John & NEWMAN, Janet (1997). *The Managerial State. Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. Londres: Sage.
- DIDEROT, Denis. (1998). *Oeuvres Philosophiques*. Paris: Classiques Garnier (edición de Paul Vernière).
- FAURE, Edgar. (1977). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand (1ª ed. 1972).
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1975a). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1975b). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (1ª ed. de 1969).
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

⁵¹ De acuerdo con Gelpi (2005: 229), “La naturaleza ‘subversiva’ de la educación permanente, no basada en adaptación ni repetición, es —junto con el interés que suscita entre quienes desean transformar su sociedad— la causa de los obstáculos que impiden su aplicación práctica.”

- FREIRE, Paulo (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez (3ª ed.).
- FREIRE, Paulo (2000). *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água (3ª ed.).
- GELPI, Ettore (2004). *Trabajo Futuro. La Formación como Proyecto Político*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2005). *Educación Permanente. La Dialéctica entre Opresión y Liberación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2006). *Conciencia Planetaria. Investigación y Formación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2007). *Educación Permanente y Relaciones Internacionales*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2008). *El Trabajo: Utopía Cotidiana*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GELPI, Ettore (2009). *Formación de Personas Adultas: Inclusión y Exclusión*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GIL, José (2005). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- HELVÉTIUS, Claude-Adrien (1773). *De l'Homme, de ses Facultés Intellectuelles et de son Éducation*. Londres: Chez la Société Typographique, 2 vols. (1ª ed.).
- ILLICH, Ivan (1976). *A Convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- ILLICH, Ivan (1977). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes.
- LIMA, Licínio C. (1996). "Políticas educativas y educación popular: la ciudadanía democrática y los imperativos del mercado competitivo. In J. Francisco de Souza (Org.). *Investigación-Acción Participativa: Qué?* (48-71). Recife: NUPEP/Edições Bagaço.
- LIMA, Licínio C. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: Sobre a Subordinação da Educação na "Sociedade da Aprendizagem"*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio C. & GUIMARÃES, Paula (2011). *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers. (Hay traducción al castellano: Edicions del CREC-Instituto Paulo Freire de España; Xàtiva, 2012).

- MCLAREN, Peter (2010). “Pedagogía crítica revolucionária de las épocas oscuras”. In P. Aparicio Guadas (Org.). *El Poder de Educar y de Educarnos. Transformar la Práctica Docente Desde una Perspectiva Crítica* (15-56). Xàtiva: Edicions del CREC-Instituto Paulo Freire de España: Cátedra Paulo Freire
- O'BRIEN, Martin & PENNA, Sue (1998). *Theorising Welfare. Enlightenment and Modern Society*. Londres: Sage.
- REIS, Manuel (2011). *Em Torno de Ivan Illich*. São Paulo: EDICON.
- ROGERS, Alan (2004). “Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm”, *the encyclopaedia of informal education*, www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.
- TORRES, Carlos Alberto (2005). “Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire”. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (83-100). Porto: Afrontamento.
- TORRES, Carlos Alberto (2011). “Dançando no convés do Titanic: a educação de adultos, o Estado-nação e os novos movimentos sociais”. In A. Teodoro & E. Jezine (Orgs.). *Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-América* (33-59). Brasília: Liber Livro Editora.

IV. Educación permanente, vida recibida y cambio de civilización

Maria Giovanna Piano, Licinio C. Lima, Antonia de Vita, Iolanda Corella, Marina Aparicio Barberán, María Isabel Aparicio, Paqui Borox, Vicente Penalba, Dolores Monferrer, María José Gómez, Carlos Pallarés, Milagros Grau, Vicent Vila, Antonia Campos, Rafael Albert, Teresa Vila, Mar Sancho, Pascual Murcia, Marta Malet, Carmen Romero, María Jesús Durán, pep aparicio guadas.

63

MGP.- El título es muy apropiado y sugerente en muchos planos. Mirando la realidad que hace tiempo no para de desconcertarnos, el cambio de civilización se ha producido en sentido contrario, involutivo, frente a la deriva, una vuelta a la barbarie. Se ha solucionado la cresta, la ambigüedad, en esa mirada crítica sobre la civilización. El viejo mundo ha sido barrido por el post-fordismo. Lo que parecía menos claro hace tiempo era la progresiva desaparición del valor social del capitalismo. Con el capitalismo la sociedad contrataba. Eran contrataciones patronales, llevaban el signo de los trabajadores, que se tenía que tener en cuenta. Y mirábamos lo nuevo que avanzaba bajo un oscuro cognitivo; que se transformaría en una total obsesión y haría volátil la sociedad del conocimiento. Tanto el dinero como la palabra pertenecen a la sociedad de los signos. Es un enloquecimiento del saber de los signos, que ha perdido la referencia concreta. Existe un paralelismo entre el dinero y la palabra. Transposición entre fin y medios. Ha oscilado entre ser la unidad de intercambio de mercancías y la mercancía misma. La palabra como signo, por excelencia y el dinero como signo por excelencia. Enloquecimiento de la palabra y enloquecimiento de la economía. Es difícil hablar de racionalidad capitalista, porque también se ha volatilizado. Sin este enloquecimiento la economía no podría haberse hecho absoluta. Tampoco no habría podido librarse de la cooperación como lo propio de lo económico. Se da una progresiva comercialización

de los bienes públicos alejados del control democrático y político. Hay una soberanía que ya no responde a los poderes políticos. Es la impotencia de los Estados para realizar cualquier intervención. No pueden regular el mercado. La economía no reconoce reglas pero pretende imponer las suyas. Hay rasgos metafísicos en asumir la culpa del déficit, que es como una espada de Damocles.

Esto lleva a la supresión de los derechos sociales, y a una enfatización de la culpa por los derechos suprimidos (y, además, añadiendo un elemento generacional de competición por el trabajo). Hay una deriva ética de las comunidades y el rencor social aumenta sin medida. Confluyen el malestar económico, pero también la demanda de justicia, como estímulo de cambio, debilita la legitimidad de intereses contrapuestos. Las relaciones sociales se plantean como relaciones económicas, mero utilitarismo; mientras las relaciones económicas, van perdiendo su valor relacional que era lo propio de la economía. El mercado es sólo regulador en el sentido que dicta normas. Se ha producido no solo un cambio de paradigma, sino también la expulsión del trabajo de la esfera pública. Cobra relevancia la reflexión de las mujeres. Las mujeres han trabajado mucho el tema del trabajo desde un ámbito emancipatorio. En los últimos años se ha producido una reflexión sobre el trabajo, no ya desde esta perspectiva emancipadora, sino interrogando el signo sobre el trabajo y confiriendo al trabajo un signo político; para que la derrota del trabajo no sea su derrota, las mujeres han hecho de todo para mantener el trabajo en la esfera pública; incluyendo también el trabajo doméstico, llevándolo a lo público. Han contribuido a darle un rasgo político al trabajo. En la escena pública del trabajo ha madurado otra escena del trabajo, era un contexto en que plantear nuevas formas políticas, una política otra, diferente de la dinámica de los partidos y de la dinámica institucional que han ido perdiendo crédito.

Con la crisis consideramos los aspectos más evidentes del panorama económico, pero hay que entenderla también como una crisis antropológica; un modelo que no se puede sostener. Hay en juego la misma redefinición de lo humano. Quiero subrayar la *hybris* que concurre, sin medida de la sociedad. Cada vez más insolencia del dominio, re-moción, de la condición de

criatura, no deben nada a nadie. Hay un cambio en la condición de humanidad que ha permitido la proliferación de tanta insolencia. El propio progreso concebido como lineal es una muestra de la insolencia del vivir. Se ha evidenciado en el vivir humano y la explotación de otras criaturas y de la naturaleza y en las relaciones de dominio entre el mismo género humano. A veces ha habido una acción civilizadora de las mujeres que en ocasiones los hombres han infravalorado, o deshecho... que no ha sido visible. Los hombres no han vivido como vida recibida sino que se han considerado dueños en todas sus formas. De la vida hay que rendir cuentas. No podemos considerarnos dueños de ella. Hay que asumir la responsabilidad, no la de dominar, sino la de respetar.

Los humanos estamos sometidos a la necesidad, filosóficamente y culturalmente. Hemos establecido una superación de la necesidad, para procurarnos lo que necesitamos. La palabra de la necesidad ha caído y lo que permanece es el poder. A lo largo del tiempo, el origen de la necesidad ha dejado de ser la medida. Ha desaparecido y hay un poder que lo controla todo. Ha perdido el ligamen con la realidad y se muestra como absoluto. El poder humano correspondía a la necesidad que lo había generado. El poder era percibido como una violación y por tanto elaboraban procesos de reparación y la necesidad justificaba esa violación (por ejemplo, la cacería). La necesidad humana mientras garantizaba el poder, garantizaba la contención. Hay un cambio de la necesidad humana, en concreto en la eliminación de la condición creatural del ser humano.

Se requiere la recuperación de aquellos rasgos que recompongan lo humano como tal. Una sociedad que sea medida por lo humano. Recuperar la conciencia de que la vida se recibe y romper todos los mitos de la autosuficiencia que han vehiculado que la madurez del sujeto se produce en la autosuficiencia e independencia. Hay que reconstruir la civilización. Todos somos criaturas nacidas de una mujer, y esto nos permite recuperar la noción de criatura y el valor humano. Hay que atender a la atención y cuidado de todos los seres, humanos y no humanos.

Hay un poder que oculta la causa del poder humano, lo inacabado. Desde la filosofía la visión de inacabado lleva un “ham-

bre de ser” que pone en marcha todo lo que hemos dicho sobre el poder; la búsqueda de su propia autorrealización. Pero en eso mismo está la trampa, ya que podemos entrar en relaciones de dominio. Hay que poner en valor la dependencia y su valor relacional. Hablamos de las relaciones que permiten una vida auténtica, interdependencia... Mi madurez se produce en un contexto relacional. No se debe confundir el ser dependiente con el ser subalterno. No es un modelo de dominio. Hablamos de una configuración libre de la relación. Una dependencia que se dé en un proceso de libertad; con la autonomía y libertad del sujeto. La relación se dicta por la dependencia y no debemos ocultarlo, sino reconocer políticamente la dependencia o necesidad del otro. La consciencia de la fragilidad, el sentido de límite, no es un estorbo en nuestra vida, pero es un antídoto a una *hybris* que desgasta el tejido social. La dependencia e interdependencia deben ser indicadores de un tejido social. Existen laboratorios sociales que pueden ofrecer su experiencia y sugieren políticamente una opción. Tenemos el deber de dar aliento a estas experiencias, a su dimensión universalizante. Hay trabajos enfocados en la ética del cuidado, el trato. Al igual que ocurrió con el psicoanálisis que una mirada que surge desde lo patológico ha servido para observar la normalidad, en la teoría del cuidado, también va descendiendo, desde el cuidado, hacia un principio ético y político del cuidado. Se habla de ética pública (política pública) que tiene que incluir este principio del cuidado. Supone la elevación simbólica del simbólico materno del cuidado, en un principio antropológico y político. Se hace necesario un paso de la ética del cuidado a la política del cuidado; y hay que hacerlo desde un principio de restitución y de compartir reconociendo.

Cuando hablo de universalización hay que tener en cuenta que muchas veces las mujeres hemos enfrentado esta universalización que establece que lo masculino es representante de lo humano. Las mujeres han de-construido este principio de universalización abstracto que deshace la base de la universalidad. Hablo de una universalización diferente que está enraizada en la realidad material en que se encuentra. Partir de lo concreto con una tensión universalizante. En la pedagogía hay que tener muy en

cuenta el cuidado. Y en el cuidado también hay un reconocimiento de la disparidad. Debemos mantenernos alerta sobre el falso igualitarismo porque no se reconoce la disparidad y se exonera de la responsabilidad del otro. Hay que ponerla en primer plano en la relación educativa. Yo reconozco al sujeto como vulnerable, y el que yo aprenda de ellos no significa que yo sea igual que el otro. Hay responsabilidad. En la filosofía antigua, el *cuidado de sí* es una condición para poder curar al otro. Desde hoy podemos pensar que es una luz humanizadora. Hacer pasar el dominio a través de una sustancia ética.

Sócrates habla de “*conócete a ti mismo*”. Hay que ser dueño de sí mismo antes de ser dueño de otra persona. El problema de la autosuficiencia estaba dentro de la búsqueda de una medida; de la búsqueda de la sustancia ética. Toma una medida. El individuo se constituye con su relación con los demás. Esto era un rasgo muy interesante. Leyendo se construía una configuración de sí mismo, independiente de sus formas exteriores. Había figuras de dominadores que llevan muy fuerte el rasgo de esta disciplina de sí, de esa ética de sí como base del dominio. No se trata por tanto de no mirar al exterior, sino mirarse a sí. De este modo se preparaba mejor para dominar a los otros; cuando más dejaba de mirar lo que los otros pensaban de él. Era como una estética de la existencia; como ejercicio de la libertad. El rasgo viril de la virtud que debe pasar por la ética.

En María Zambrano, el principio del cuidado tiene un valor filosófico. Saber tratar adecuadamente al otro, que es el principio propio del cuidado en sentido laxo y valorizante. En la salud pública se ha volatilizado el principio del cuidado; el saber adecuarse al otro (lo humano, lo natural, etc.). El ámbito educativo también es un ámbito idóneo para trabajar el cuidado del ser. Hay que salir de la lógica utilitarista, que domina este ámbito, en un sentido de restituir a quien se está formado. Se dibujan nuevas formas de habitar el mundo. Es necesario para sanar... No se trata de “ingenua bondad”. No es un principio de “buenismo” entendido como que se eliminan los conflictos. Debemos ponernos en la cabeza que no hay conflictos serenos; hay que atravesarlos y no circundarlos. Porque los conflictos nos agitan, nos ponen nerviosos, pero llevan

a nuevas configuraciones de las relaciones, que requiere un cierto uso de la fuerza. La frase “Dios es violento” pone en cuestión la componente pacifista de la religión que ha llevado a una parálisis de fuerzas políticas en la sociedad... El fracaso es la falta de conflicto. Hay necesidad de poner en juego una nueva radicalidad política.

LCL.- Mi texto intenta hablar de la educación permanente, de la política pública y de nuestro contexto, en tiempo de crisis. Ahora vivimos una crisis muy concreta, la sentimos cotidianamente, lo cual significa que tenemos nuevas formas de reflexionar sobre la educación permanente como política pública. Propongo la reflexión sobre algunos autores como Freire, Gelpi...

Creo que habría que discutir algunos conceptos, como por ejemplo el de educación permanente. En el texto cito a un filósofo francés, Helvetius que postula que el proceso de vida es un proceso de educación.

Esta asociación entre vivir y aprender creo que es problemática porque es antropologista, no antropológica, porque puede llevarnos a aceptar la educación según la vida es, según nos encontramos. Así, el aprendizaje sería un proceso natural y perenne. No es aceptable la relación entre vivir y aprender, ya que puede ser vivir y desaprender. Ahora todo se transforma en experiencia educativa, independientemente de las opciones políticas, y de los enfoques. Elimina los referentes axiológicos. Al contrario, al identificar qué es aprendizaje y educación y para quien, y según quien; el aprendizaje humano no necesariamente ha de ser educativo... Por ejemplo, la instrucción para la guerra, la instrucción para realizar un trabajo, etc. para mí, no son aprendizajes educativos en esos contextos.

La noción de educación permanente surge muy ligada a la idea de *lifelong learning*. Así que creo que “educación permanente” y “a lo largo de la vida” son diferentes términos para el mismo concepto. Aunque, posteriormente se produce una evolución, y cuando hablamos de educación a lo largo de la vida, creo que estamos dando nuevos matices al concepto; mas tecnócrata, más con los imperativos de desarrollo económico, etc. La naturaleza humanista, holística del concepto, ha cambiado. Se ha hecho

mucho más pragmático y ligado a la competitividad económica, la pedagogía funcional (empleabilidad, el emprendedurismo, la competitividad...) Estos últimos conceptos son los centrales de la nueva pedagogía actual, más ligados a la economía y la gestión.

Ettore Gelpi, decía que los ideales hay que traducirlos en prácticas concretas. Así que sí, educación para todos y a todas las edades, pero, ¿con qué finalidades y con qué valores? Se ha establecido una concepción de la educación vinculada a la economía. Hasta tal punto, que se han diluido no solamente las resonancias democráticas y autónomas de una educación permanente comprometida con la transformación de la economía y de la sociedad. En los últimos años, el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” se ha asumido como categoría dominante dentro de los discursos políticos, en el contexto de las grandes organizaciones internacionales. En este contexto se responsabiliza a cada individuo de la construcción de su portafolio competitivo de competencias, y de su ajuste a las necesidades de una economía y de un mercado de trabajo cada vez más desregulado. El concepto de educación ha sido evacuado de los discursos políticos y sustituido por habilidades evaluables. Se ha modificado en lo que se refiere su concepción de justicia social, de igualdad de oportunidades, etc. En la actualidad, se ha fijado en una visión pragmática, *conocer para ganar, y conocer para competir*. Se ha subordinado a la utilidad y se confunde con escolarización permanente, certificación de competencias, formación profesional, inclusión social para bordes o periferias de un sistema basado en una competitividad desenfrenada.

Esto no quiere decir que algunas de las dimensiones indicadas no integren, necesariamente, un concepto amplio y polifacético de la educación permanente, sino tan solo que no es posible admitir que todo sea drásticamente reducido a una de las partes o dimensiones apuntadas. Tal y como Ivan Illich ya criticó, la superación de los sistemas escolares tradicionales, a través de los nuevos sistemas educativos y de educación permanente basados en el modo de producción industrial, daría lugar a “[...] *instrumentos de condicionamiento, poderosos y eficaces, que producirían en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles, usuarios resignados*”

El crecimiento económico y el empleo, la productividad y el rendimiento, la inclusión social y la prevención de la anomia, la modernización y la competitividad nunca han estado ausentes de las concepciones reformistas dominantes de la educación permanente. A pesar de encontrarse con frecuencia matizadas por una cierta energía utópica, que evidenciaba una más radical vocación transformadora. La posición de la UNESCO sigue siendo el resultado más visible de las tensiones apuntadas y del diálogo abierto entre distintas perspectivas, bien sufriendo ciertas contradicciones, bien experimentando oscilaciones a lo largo del tiempo o bien resistiendo a las tendencias. En el caso de la educación de adultos, por ejemplo, la más reciente CONFINTEA apuntan hacia las potencialidades y los límites actuales de la UNESCO, sobre todo cuando, como observa Carlos A. Torres, el Estado-nación permanece como su gran aliado, aunque en un contexto en el que el propio Estado no considera la educación de adultos como una prioridad. Se trata de un dilema difícil de sobrepasar, más aún en tanto en cuanto se asiste a una regresión del Estado y de sus funciones sociales.

En una tradición socialdemócrata, el Estado representa un actor central e inevitable, aún si lo es partiendo de distintos presupuestos teóricos e ideológicos. Según los defensores de los modelos de reforma neoliberal de las políticas sociales, la intervención estatal en la educación supone más control burocrático que igualdad de oportunidades; más paternalismo y menos libertad de opción; mayor preocupación con la cantidad en el acceso a la educación que con la calidad del éxito educativo; exceso de fijación en objetivos de perfeccionamiento social y poca atención a la formación para el trabajo, para el crecimiento y la productividad; poder desmedido otorgado a los educadores profesionales y a la pedagogía, en perjuicio de las necesidades socioeconómicas y, en particular, de los empresarios; exceso de democracia y de colegialidad, con déficit de eficacia, de eficiencia y de liderazgo unipersonal en la gestión de la educación; costos financieros excesivos y, ahora, considerados insostenibles, etc.

En este contexto de crítica a la intervención del Estado y de sus principales funciones sociales es donde la responsabilidad

individual, la innovación personal y la selección racional de consumidores en mercados libres tienen lugar. El neoliberalismo ha perdido la fe liberal en la perfectibilidad humana; ha desistido del “proyecto liberal”, subordinando la vida cotidiana a las relaciones mercantiles y a transacciones en una economía desregulada, bajo la sola coordinación de la “mano invisible” del mercado.

| 71

Si volvemos a los pensadores liberales, casi que nos parecerían pensadores socialdemócratas porque se preocupaban de la sociedad, de la educación proveída por el Estado, ya que como la división del trabajo era “estupidificante”, la educación debía compensar eso.

Lo que domina es la ideología de la competencia, que justifica la relación que se mantiene entre los señores y los esclavos. Por un lado existe una élite con formación que le permite elegir; y por otro lado, una masa abocada a un trabajo de baja calificación.

El crecimiento y la productividad, la competitividad y la empleabilidad, la modernización de las empresas y la innovación, la formación de mano de obra cualificada, han dejado atrás a la educación. Sin embargo, el dominio de las técnicas sin la suficiente formación cultural no son suficientes para superar la crisis.

Se intenta administrar la crisis promoviendo la educación desde una perspectiva pragmática. Esta perspectiva que es la dominante utiliza el concepto de formación de los recursos humanos, orientada únicamente a la competitividad y empleo. Por tanto, serán programas de formación continua, y estrategias de aprendizaje, que instauran la visión tecnicista de la educación, que la reduce a técnica pura, o neutra. Considera que ya no existe antagonismo en los intereses y lo que es realmente importante es el entrenamiento técnico, la transmisión de contenidos y los resultados. Es el abordaje de “el capital humano”. Los educandos son vistos como “pacientes”. Los adultos con poca formación son vistos como “incapaces”, que necesitan llenar sus huecos y que necesitan prótesis para que estén realmente capacitados. Desprecian el hecho de que no todas las formas de capacidad técnicas son necesariamente justas. Una formación de base permite resistir mejor a las tendencias de adiestramientos. Peligros del tecnicismo y de la reducción del ser humano a objeto. Debemos ser capaces

de aprender a desaprender. Debemos aprender para la vida, y para una educación promotora de identidades.

72 | Luego me gustaría plantear de cómo educar la crisis, y transformar la economía y la sociedad. La educación permanente entendida como humanizadora. Según Freire, no es permanente porque lo exija una línea de pensamiento; es permanente por la finitud del ser humano y por la conciencia que el ser humano tiene de ella. Es la idea de lo inacabado. Un ser humano siempre en búsqueda, en proceso, teniendo la vocación de la humanización, se enfrenta continuamente a la deshumanización. Los seres humanos presentan una vocación ontológica para ser más. Estando dotados de una curiosidad epistemológica, para cuestionar el mundo, para indagar... La educación permanente tendría la responsabilidad de buscar procesos de transformación de la sociedad, problematizándola y afrontándola. En este proceso de legitimación de la crisis se revela vital la institucionalización de medios que buscan amortiguar los efectos más dramáticos de la crisis.

Son importantes el comportamiento creativo, el placer, la vertiente interétnica, la internacional, etc. de participantes libres, responsables, que actúan de forma colectiva en “rehacer el mundo”; una educación para el combate de la crisis. La “conciencialidad” lucha contra “alienación”. Reinventar la conciencia crítica, entender la participación democrática como una injerencia, una toma de decisiones; no solo ser informados o poder dar sugerencias. La vocación crítica y liberadora de la educación permanente supondría una praxis que se opone a lo que oprime. Supondría una herramienta convivencial por la libertad, por la emancipación y no para la dominación pragmática. El hombre controla las herramientas. No se trata de educar al hombre para servir a la máquina. Es un instrumento de sus instrumentos. Solamente se superara con una educación permanente convivencial no escolarizada, con acceso libre a los recursos en cualquier momento, con el encuentro y la puesta en común; encuentro de colegas, puntos de consulta, etc. Una especie de licuefacción de la educación permanente, correlativa a lo que Bauman llama “modernidad fluida”, supondría el colapso ante la crisis. Nos llevaría a la degeneración de los procesos educativos, aunque bajo la retórica de la libertad,

de los aprendizajes útiles y eficaces, una cultura de los mínimos, y mínimos formativos. Especialmente en tiempos de crisis es necesaria una educación permanente que resista a la adaptación y al mimetismo... No queremos que las personas se adapten al orden social imperante. Una pedagogía crítica de la inadaptación será necesaria para combatir la crisis...

73

ADV.- Mi propuesta de trabajo está en continuo con lo que mis compañeros han dicho. Hablaré de dos ejemplos de laboratorios. Me parece muy importante para hacer “el otro lado”. Ellos han hablado mucho del lado crítico y de todos los problemas que tenemos en este momento histórico. Yo pongo sobre la mesa el lado propositivo del discurso.

Voy a contar una historia que viene de la tradición andina y que viene de Bolivia y de Ecuador, aunque también ahora se habla en Europa de “buen vivir”. He estado un tiempo en Bolivia para profundizar sobre la idea de un cambio de civilización y cómo pensar y reflexionar de manera diferentes sobre matrices de civilización. Creo que para mirar la “vida recibida” y la epistemología de la “vida recibida”, tenemos que buscar lugares y prácticas, cosmovisiones donde ese principio esté realizado de forma concreta. Desde 2005, Bolivia y Ecuador tienen una carta constitucional en que se habla del “buen vivir”. Esta carta es el resultado de una lucha increíble de la población indígena. En ella se habla de estado plurinacional y multiétnico ya que estos países tienen una mezcla de poblaciones indígenas. La marca de la diversidad humana y también de una diversidad en la cosmovisión. El buen vivir, no es solo un paradigma teórico sino que tiene unas raíces muy antiguas. No hay una centralidad de lo humano. Lo humano está relacionado con la naturaleza, con los animales, y los antepasados. Hablo de esto porque el punto más fuerte es el de la “pachamama”. Estamos de prestado sobre esta tierra y somos una parte de un sistema más grande, más complejo. Es una idea que el pensamiento ecologista y eco-feminista ha trabajado. En esta cosmovisión andina, la idea de economía, tiene como punto clave, la reciprocidad. Esta reciprocidad teje un hilo en el que encontramos la fiesta, el mercado, la feria... Donde hay una dinámica sociocultural; donde el mercado es entendido en sentido amplio

ya que hay intercambio no solo de dinero, sino de lenguas, de mercancías, etc. En todo esto es muy importante la “convivencialidad”. De como se construye una idea de la necesidad que nos impide de manera auto-determinada a la necesidad.

Otra idea de esta cosmovisión andina, es la mezcla entre antepasados; el continuo entre generaciones... Hay otra idea de las generaciones, donde los viejos, tienen competencia, que no es la del mercado, sino que son saberes no concebidos como mercancías. La lucha indígena ha hecho que el conflicto fue la escuela principal para ganar no sólo derechos, sin también autoestima y competencias para ser más. Nosotros hemos perdido la competencia del conflicto, de la lucha. Si los pueblos han ganado mucho ha sido por que mantienen una competencia del conflicto formidable. Ganar autoestima y agenciarse de una competencia política y social. Estos pueblos andinos tienen una marca comunitaria importante, aunque es otro modelo antropológico. No quiero decir que Bolivia es un ejemplo para reproducir, pero podemos mirar algunas cosas. Ahora en España e Italia hay una mirada hacia este modelo del “buen vivir” porque hay que construir una epistemología de la convivencialidad...

Tenemos que construir nuevos sistemas de vida, nuevas sinfonías de vida.

Elaborar una carta del “buen vivir”, supone aceptar que necesitamos de algo. El sueño del bienestar entendido de manera mercantil, no es efectivo; por dos razones, porque estamos en crisis económica, y porque la gente no está bien, sufre... No tenemos realmente un bienestar.

Es crucial observar cosmovisiones que están inscritas en la epistemología del reconocimiento, de la gratitud. En Bolivia hay una tradición de lucha también contra el paro; de manifestaciones y protestas en la calle por la defensa de los derechos: la guerra por el agua, por el gas, etc. En ellas, las mujeres son protagonistas absolutas, y este hecho nos da una idea de la educación emancipadora que allí es muy actual. Sin embargo, hay un peligro fortísimo, ya que Evo Morales, está en contradicción con la lucha que lo ha hecho presidente, ya que la población indígena se está oponiendo a la construcción de una carretera que atraviesa una zona natural muy valiosa.

Esta curiosidad que Europa tiene hacia otras realidades no tiene que ser folclorista, sino real. Yo creo que gracias a la precariedad del trabajo, que nos ha desestabilizado de una manera fuerte, que muchos jóvenes están pensando el “emprendedurismo” pero desde una perspectiva nueva. Hay una parte de desempleados jóvenes que hacen redes para sobrevivir, y también para vivir; que ponen en marcha un trabajo con sentido, no un trabajo cualquiera. La lucha por el sentido creo que en los laboratorios de economías diversas es muy fuerte. Países como Bolivia y Ecuador, que están acostumbrados a la precariedad, tienen otras maneras de andar. Nosotros debemos encontrar maneras no alienadas de estar en la precariedad.

Otro tema importante, es como el volver a la tierra ahora tiene un sentido diferente. Se da una nueva sintonía con lo viviente y la tierra. La encontramos en el cuidado en la comida, en entender como un derecho una comida verdadera, y también toda una búsqueda para crear nuevas relaciones con la madre tierra. Necesitamos de un cambio de postura epistemológica. No podemos ser siempre hombres y mujeres violentadores. Debemos cambiar las relaciones con el sistema, con el planeta, con la tierra... A partir de ahí, hacer un cambio epistemológico. Por ejemplo, todo empieza con el volver a una tradición rural. En hacerse campesinos, pero de una manera diferente, tratando de conectar una tradición antigua con una forma de hacer contemporánea nueva, no nostálgica.

Hay una concepción del conocimiento como competencia, como mercancía, no conectado con los sujetos que construyen saberes. Tenemos que reapropiarnos de saberes que están conectados con los sujetos que los producen. Nosotros somos sujetos de los saberes y tenemos que reivindicarlo de manera fuerte. En el caso del norte de Italia, en grupos de jóvenes en Milán, hay una búsqueda de “re-materializar”. Los jóvenes buscan huertos, pero lo importante no es la tierra en sentido literal, sino que estas nuevas generaciones se planteen el problema de donde están y hacia donde vamos. Aquí creo que se abre una nueva idea, de la relación entre trabajo y convivialidad.

Algunos autores han dicho que el “trabajo está acabado”, que vamos hacia una sociedad sin trabajo pero creo que esto no

está verificado. En el modelo fordista había una identificación con el trabajo. No trabajar significaba no existir. Para los jóvenes esto ya no es así. Es muy interesante porque es la escuela de la precariedad la que nos obliga a aprender esta nueva situación. Vamos hacia una nueva sociedad que no sabemos como pone la relación entre trabajo, tiempo libre y tiempo de vida... El tiempo del sentido, el tiempo no cronológico, que no siempre es para trabajar, para el dinero... está cambiando. La necesidad de convivialidad, de laboratorios de convivencia. El trabajo ya no es importante como antes para ganar identidad social. No es tan importante como antes para la identidad, para ser hombre o mujer, y es interesante, porque ese volver a la Pachamama puede ser una manera de empezar una epistemología diferente. Es una hipótesis, que después de una era de dominación de cultura hegemónica opresora, puede ser que haya en esta fragilidad social una posibilidad de abrir nuevas perspectivas de pensamiento, no de manera capitalista, sino ecologista y eco-feminista... desde una mirada más amplia. Y puede ser que encontremos otros lugares más confortables y que puedan abrirse nuevas preguntas. Porque el sueño del bienestar occidental se acabó.

PBL.- Ahora que estábamos hablando sobre la crisis y el regreso a la tierra, he recordado que mi suegro, el otro día, nos comentaba que tendríamos que volver a trabajar los campos. En el sentido que es un trabajo que permite comer y otras relaciones.

ADV.- Todas las prácticas de hacer huertos urbanos, son una manera de contestar no sólo a la supervivencia, sino que son una manera de reconstruir un sentido de la integración; del ser integrado en un contexto más amplio. Todos estamos fragmentados, y nos falta una visión que integre. Es una visión epistemológica fortísima. Es una necesidad. Es también una manera de contestar a una pedagogía del capital que nos ha llevado a las relaciones humanas como mercancía. Volvemos a prácticas elementales para empezar de nuevo. La necesidad es una escuela. Los grupos de compra solidaria; que antes eran grupos un tanto elitista para cambiar el mundo, ahora son cada vez más frecuentes. El vivir el mundo como un supermercado creo que está un poco en crisis.

MGP.- Tenemos lo superfluo y nos falta lo esencial.

PMO.- Creo que hay que desaprender el mismo sentido de la necesidad humana. Creo que nos deberíamos plantear cuáles son las necesidades humanas. Qué es lo que nos proporciona vida y lo que nos lleva a la muerte. En la definición de lo humano habría que ver cuáles son las necesidades humanas reales y no las alimentadas por el sistema capitalista. Además, esta redefinición de lo humano ya se ha dado en otras épocas en el seno del cristianismo. También la perspectiva de romper redes y relaciones ha sido muy fuerte y hay que volverlo a plantear. A mi me viene a la mente la sensación de culpa individual que tiene interiorizada la gente ante la crisis; como si fuese un fracaso personal, cuando es un fracaso del sistema. Esto está generando resignación, ocultamiento y limitando las posibles actuaciones. Hay que volver a recuperar la idea de dependencia entre los seres humanos. En la reconstrucción de esa sociedad hay que volver a estimular las relaciones convivenciales y es muy importante hacer conflicto con las pseudo-relaciones que nos venden los medios de comunicación. El capitalismo tiene la base tecnológica del dominio mental, por ejemplo, el dominio de los medios de comunicación. ¿Cuántos programas hay que hagan pensar? Todo son programas triviales, de puro entretenimiento...

VP.- Según lo planteado, el cambio se ha producido en el sentido de involución, de marcha atrás, un retroceso... En nuestra sociedad del bienestar, la sanidad o la educación está en manos de políticos que muchas veces no están capacitados para tomar decisiones. Respecto a los maestros, parece que los maestros están devaluados. El ser humano es necesario en educación y, por tanto, el coste es enorme; pero también debemos aceptar que el sistema educativo crea el propio sistema capitalista y lo alimenta... ¿Cómo podemos romper esto y hacer que la cultura revierta en otro modelo?.

Por otro lado, los estados no regulan nada; es el consumidor el que tiene fuerza sobre el mercado. Si avanzamos hacia un sistema de autoconsumo es donde vamos a dañar el sistema, pero ellos no lo van a consentir. Los agentes intelectuales han tardado demasiado tiempo en advertir a la gente sobre ese capitalismo desbocado. La cultura, ¿cómo puede orientar a las personas hacia

otro camino?. Porque los medios de comunicación no orientan, sino más bien lo contrario.

78 | MGP.- La afirmación inicial de la ponencia no pretende ser una afirmación determinista, sino la percepción que las personas tienen de lo que está pasando. Es una situación de barbarie que usa la tecnología pero no sólo. Por ejemplo, estoy de acuerdo con lo relativo a las “pseudo-relaciones”, pero no le daría una carga totalmente negativa. Hay una barbarie de relaciones que elimina las relaciones y las hace virtuales; pero también hay un nuevo lenguaje y nuevas formas de socialización que hay que tomar en cuenta. Hay nuevas formas de comunicación y hay que tener presente que la socialización de los jóvenes va a pasar por ellas. Si lo obviamos, no educamos en la realidad, por muy llena de contradicciones que sea. Hay nuevos lenguajes que hay que descifrar; no podemos decir que son malos y ya está. Son nuevos lenguajes que hay que abordar críticamente. Y lo mismo ocurre con las relaciones, tanto las relaciones “en presencia” como las relaciones “virtuales”. Hay relaciones en presencia, intermitentes e intercaladas, con relaciones virtuales. Hay que buscar modalidades pedagógicas para conducir bien tanto las relaciones en presencia y ausencia. Si miro mi experiencia tengo relaciones en presencia con las que también tengo relación en *facebook*; y también hay personas con las que únicamente mantengo una relación virtual, a las que nunca veo en presencia a no ser que sea colectivamente, y que considero relaciones muy personales. Tengo relaciones únicamente virtuales, que considero muy importantes y que yo considero muy íntimas, Es una relación que no es virtual, sino real, solo que se produce en un medio virtual. Hay una ambigüedad... En lo virtual hay lo mismo que en la realidad, también hay basura relacional. No me atrevería hoy a hacer una división de las dos partes, real y virtual. Creo que el valor que cada uno lleva, lo lleva en lo personal, y también en lo virtual. Aunque claro que tenemos un problema de lenguaje muy serio. El uso del lenguaje supone que tenemos la capacidad de descifrar; pero desde el punto de vista lingüístico la realidad se ha complicado.

Respecto a lo dicho sobre el poder de atacar el sistema desde el consumo, frecuentemente me imagino que si todo el mundo en

una semana no entramos en un supermercado, podríamos frenar esta sociedad capitalista. Sin embargo, el problema no es material; el problema es simbólico. El capitalismo es simbólico. El patriarcado ha fracasado cuando su simbólico ha fracasado; cuando sus valores han dejado de tener presas a las mujeres. Sólo entonces se ha desmontado. Por eso, el consumidor que tiene elementos para descifrar lo que le une con el capitalismo, puede separarse simbólicamente y eso tiene resultados concretos.

DMF.- Me pregunto como podemos educar esto. En una sociedad que nos educa para obtener todo lo que queremos; para ser incapaces de controlar nuestros deseos, en una sociedad del deseo constante... Cómo podemos educar si nosotros mismos, los maestros y maestras, estamos ahí, atrapados también por el consumo. Creo que tenemos una laguna muy grande. Si no educamos para ser fuertes antes los deseos y saber a donde vamos, el sistema nos va a formar para lo contrario. Tengo un grupo de jóvenes, a los que pregunté por qué habían fracasado en los estudios. Esta pregunta la hago cada año a cada grupo y hace unos 15 años decían que era por sus maestros. Sin embargo, ahora su respuesta es: no me apetecía, me aburría, no me interesaba, no quería madrugar... El arma del sistema es el consumismo, pero, además se ha montado el “buenismo”, que no aborda conflictos, y además no somos dueños de nosotros mismos, sino que nos desmontamos ante la mínima contrariedad... Se genera, así, inadap-tación y no conflicto. Y como no sabemos abordar el conflicto, no sé que educación estamos haciendo. Los discursos sirven para poco. Y yo observo que hay un gran retroceso, pero mientras no tengamos experiencias de conflicto que nos saquen de ahí, no se si podemos hacer algo. La mediación tiene un aparte educativa muy importante; la educación que ponga orden creo que la hemos perdido y si no la recuperamos no podemos avanzar.

PMO.- Cuando hablaba de los medios, hablaba de los medios que no profundizan. Los jóvenes “empalabran” su propio mundo, sino están en mundo externos... También es cierto que las identidades han cambiado y se están desmontando las políticas de las relaciones y la ética de las relaciones. Están dejando un mundo sin referencias y a eso me refería al hablar de los medios de

comunicación. Creo desaprender el sentido de vulnerabilidad va a ser difícil, y también el darle un sentido creativo al no trabajar.

80 | ADV.- PMO ha dicho que tenemos que redefinir las necesidades, y pensando en Illich, tenemos una tensión entre escribir un nuevo texto social sobre las necesidades y de-construir una sociedad de los deseos alienados (que no son reales). Sólo si nos ponemos de otra manera las relaciones entre necesidades y deseos, podemos construir relaciones. Creo que Illich, y también el feminismo, han trabajado mucho la política del deseo. El capitalismo lo ha robado pero con una manipulación de la relación.

En la educación tenemos en el centro la idea de la “autorrealización”, pero otras culturas tienen otra idea diferente; entre yo y los demás; entre yo y la naturaleza... En otras culturas no encontramos una idea tan fuerte de autorrealización, por tanto es una idea que tenemos que plantear de otra manera, porque no estamos ni autosatisfechos, ni auto-realizados. Las culturas son diferentes entre sí porque tienen niveles diferentes de dependencia dentro de sí mismas. Pueden cambiar la idea de libertad. No todo es la autorrealización. Yo creo que esto está superado; esa idea de que todos tenemos que exprimir los deseos... ¿los deseos de qué? Ahora tenemos mucha necesidad, pero Illich dice que no podemos tener necesidad. Si muestras tus necesidades, inmediatamente son patologizadas o institucionalizadas... Tendemos a etiquetar e institucionalizar y eso supone la muerte de la política.

LCL.- Creo que una de las tareas importantes a realizar es la desnaturalización del mundo social. Eso implica una lucha conceptual. No estoy interesado en alcanzar la esencia de los conceptos. Pero creo que debemos ser tremendamente cuidadosos con el uso de los conceptos, porque estamos asistiendo a la re-significación de los conceptos más centrales de nuestro campo, que ahora son presentados de una forma nueva. Por ejemplo, participación, autonomía, ciudadanía,... La mayoría de las veces, la re-significación de estos conceptos supone menos Estado. Por lo tanto, creo que atender a los conceptos debería ser central en el proyecto de una educación crítica, así como la perspectiva dialéctica. Ahora no está de moda. Muchas personas, creo que trabajan con dicotomías, entendiéndolas como extremos de un continuo; pero hay

muchas posiciones intermedias. Yo no trabajo con dicotomías, ni antinomias.

“Volver a la tierra” es un camino metafórico, lleno de problemas. El sueño de la naturaleza tiene muchos problemas: la propiedad de la tierra; la lucha contra la agroindustria; la recuperación de los saberes de trabajo de la tierra pero sin reproducir las relaciones negativas de dominio y explotación...

Respecto al trabajo sigo siendo un marxista, porque el trabajo creo que es un elemento central tanto de la producción como del trabajo. El problema del desempleo es que el trabajo no es un problema estructural, sino que también es una solución estructural del capitalismo. Y esto tiene efectos en la educación. Cuando nos dicen que tenemos que hacer algo con la “empleabilidad” Si desde la educación pudiéramos engendrar todas las capacidades y competencias que la empresa pide a los trabajadores, al día siguiente habría otras necesidades... Realmente nuestro sistema no está basado en una política de pleno empleo, porque el desempleo es la base de la competitividad en ese sistema que vivimos. Hay que tener en cuenta esto para trabajar con los jóvenes. En lo que permanece hay un conjunto de viejos instrumentos de racionalidad técnico-instrumental... Hablo, no de las nuevas tecnologías, sino de lo neofordista, taylorista, lo hiperburocrático, lo performativo, la optimización, la creencia que hay una mejor solución. Tengo una gran dificultad para utilizar los “post”, porque no veo que sea “post” por ningún lado, sino que creo que es totalmente vigente.

Creo que la educación permanente tiene que discutir, no de rodillas ante el mercado, tampoco de espaldas a la economía, pero sí enfrentando el problema; que no es una fatalidad y discutiendo desde un punto de vista de las diferencias sociales. Porque esa capacidad que tenemos algunos y algunas para estar horas haciendo trabajo en una mesa y una silla no olvidemos que es una disposición que hemos aprendido en unas condiciones de clase social; para los niños y niñas de clase popular es mucho más difícil... Por tanto debemos “desnaturalizar” aquello que es social, aunque no es fácil.

MAB.- En relación a cómo rompemos la dinámica en la que estamos viviendo, yo diría que es a partir de nosotros mismos. A

partir de la situación individual de cada uno intentar romper las dinámicas existentes. Respecto a la afirmación de PMO que los jóvenes no son capaces de empalabrar el mundo, creo que es una afirmación fácil. Hay jóvenes que están centrados y sí son capaces de empalabrar su mundo. Ahí tenemos ejemplos como el movimiento del 15M, o la llamada “primavera valenciana”. Respecto a “desaprender la vulnerabilidad” no sé si lo he entendido bien. Los seres humanos somos vulnerables y, por tanto, no podemos desaprender la vulnerabilidad. Quizás debamos desaprender las respuestas que damos ante los momentos de vulnerabilidad.

DMF.- Cómo lo hacemos pedagógicamente hablando. Cómo podemos educar para que se produzca un proceso de cambio en los alumnos para que empiecen a actuar por sí mismos. Hablaba con los alumnos sobre cómo salirse del rebaño. De cómo podemos actuar siendo nosotros mismos. De la masa, de lo que no distingue. Cómo somos capaces de mover recursos internos y contextos para que todo tipo de chaval, pueda manifestarse tal y como es. Eso me preocupa, cuando veo que hay otras personas que el contexto los lleva al sufrimiento. La posibilidad de ser uno, que es un derecho básico que se vulnera; ser en su diferencia, cada uno y cada una. Educativamente, ¿qué pasos podemos dar para que esa libertad la puedan adquirir todos?. Observo que tenemos dificultades para aceptar esos procesos diferentes. Y mientras tanto, en ese camino dejamos algunos cadáveres.

PMO.- Por matizar mi intervención de ayer. Cuando hablo del poder de los medios de comunicación no hago distinción entre mayores y jóvenes. Sin embargo cuando hablaba de los jóvenes puedo poner otros ejemplos en los que no se parte de sí mismos. Hay una pérdida de identidad y se mueve a la gente con un carácter borreguil. Se han destruido los referentes desde la realidad en que uno está. La identidad con el trabajo. Lo que dije de los jóvenes es una anécdota coyuntural porque no creo que nadie esté curado de la masa, de que lo muevan en un sentido u otro. Lo de la vulnerabilidad, era para reflexionar cómo la vivimos. La vulnerabilidad está generando resignación y pasividad. Otra reacción podría ser la creación de muchas más potencialidades, de crear otras alternativas de vida. Cómo se está viviendo la vulnerabilidad

desde la resignación y que esto está relacionado con la precariedad en el trabajo y con un elemento identitario.

VP.- Respecto a la falta de identidad en los jóvenes. Creo que en los mayores, el comportamiento no siempre ha sido ejemplar. Por ejemplo, en la clase política podemos ver casos asombrosos. Así, que los jóvenes ¿qué puntos de referencia tienen?... Si me esfuerzo, ¿qué puedo conseguir? ¿un trabajo precario?... Si no se cambia la dinámica en los poderes públicos, especialmente para los jóvenes, no se va a poder hacer gran cosa. La cultura tendría que promover mecanismos para ilusionar. Si no hay ilusión por las cosas, el sistema va frenado, no despegamos. La expresión “economía del conocimiento” no acabo de entenderlo y me gustaría que LCL la aclarara. ¿Es adquirir conocimientos en función de la economía? ¿O cómo ser humano?

DMF.- Yo me estoy haciendo mayor y si confío en alguien es en la gente joven. Creo que tienen muchas ventajas y que hay grupos fabulosos. Creo que los adultos nos ponemos en una posición de superioridad. Y por lo que conozco creo que es una juventud bastante sana, menos perversa. No ha luchado tanto con la generación anterior como hicimos nosotros; no son tan reactivos. Muchos tienen una formación estupenda. Creo que la sociedad les ha hecho un flaco favor al haberles dado todo simplemente con haber abierto la boca. En general, creo que como se describe a la juventud no es una descripción acertada. Son creativos, desafiantes, con capacidad de defender su punto de vista... Me niego a la mirada negativa sobre los jóvenes. Los de mi edad hemos perdido la capacidad de ilusionarnos. Parece que nosotros éramos los más comprometidos y lo más verdaderos. Nosotros vivimos el tiempo que nos tocó vivir, como hacen los jóvenes ahora. Creo que la juventud es menos perversa y que son un elemento fundamental en este cambio profundo.

Discrepo de lo dijo MGP sobre que el cambio parecía que iba en un sentido y ha ido en otro sentido. La sociedad vive enferma y hasta que no haya una sanación en que salga toda la enfermedad no sanará. Es necesario que todo esto ocurra para la sanación del cuerpo social. Que aparezca todo esto no me parece que vayamos a peor; puede ser un proceso necesario en la sanación.

MGP.- Creo que hay un malentendido. Hay una evolución. No quiere decir que no haya parte de la sociedad vital, no todo está muerto. Eso no significa que la sociedad ha muerto. Lo que pasa es que este momento no es propiamente bueno.

LCL.- Respecto al concepto de economía del conocimiento. Quiere decir que son conceptos de moda que son utilizados frecuentemente en los discursos actuales. La idea de la economía del conocimiento se basa en que la economía de hoy requiere de mucha información técnica y la misma información se convierte en un valor mercantil, en una mercancía, en un recurso. Soy crítico con ese concepto porque se habla de que un conocimiento es bueno si sirve a la economía y no lo es si soy crítico con el sistema. Creo que la reflexión sobre estos conceptos debería estar en el centro de la educación de adultos, ya que analizar estos conceptos que están de moda ayuda a fomentar la capacidad crítica de develar el mundo, tal y como decía Freire. Hay que retirar el velo, la ideología. Creo que, por tanto, estamos hablando de educación crítica, dialógica, para la emancipación... Yo le diría "educación política", pero en los países del sur de Europa esto es un problema porque eso para nosotros tiene una asociación con la política partidista. Hay que situar la educación política en el centro de nuestra actividad con adultos. Hoy en día, si reducimos la educación de adultos en educación para el trabajo (profesional, focalizada en el trabajo, y en un trabajo alienada, además) tenemos un problema. La educación comporta dos elementos en tensión. Por un lado la educación es adaptación (tenemos que estar en nuestro mundo), pero también transformación (con cierta distancia crítica, para poder emerger, inscribirse, decidir, criticar...). Por tanto, la educación de personas adultas tiene una tensión dialéctica entre adaptación y transformación. Debemos adaptarnos pero también intentar cambiar y criticar. Ese es el centro de la formación de adultos y no tanto la física o la química...

PAG.- Creo que muchas veces intervenimos aquí y en muchos lugares, y lo hacemos en una perspectiva que es en sí misma excluyente. Hago esta reflexión porque cuando trabajamos en una perspectiva de educación tendemos a no reconocer el pasado, de múltiples maneras: magnificándolo, anulando las posibles grada-

ciones de grises que hay entre el blanco y el negro; o decimos que el pasado no fue bueno y partimos de cero. Partir de cero supone no reconocer a los otros que están en el proceso educativo en el que estamos nosotros también. Si no los reconocemos no podemos establecer el vínculo entre pasado-presente-futuro... No nos ponemos en juego, por que si lo hiciésemos sería sencillísimo establecer un enlace entre vida recibida, vida dada por un ente material, que es en el caso humano la madre. Es una vida dada que puede transformarse, si quiero que se transforme. Y ese elemento tiende a desaparecer y nos negamos la posibilidad de educar, educarse y dejarnos educar por otras y otros. Nos impide desaprender para ponernos en juego y en lugar con los otros y las otras. Si eso no es así, no es posible el proceso de educación emancipatoria. Por una parte, ponerse en juego y en lugar, realmente, y por otra parte las capas teológicas que todavía tiene nuestro pensamiento, nuestra reflexión y nuestras prácticas, nos están marcando una forma de proceder y de actuar.

Somos hombres y mujeres porque ha habido otros hombres y mujeres. Somos en virtud de ese enlace de interdependencia, pero hay una matización que hacer y que me gustaría que se ampliara. Se habla mucho de la mirada, y eso supone un posicionamiento teológico de supremacía desde la perspectiva del que mira. No estoy de acuerdo con hablar solo de la mirada, ya que eso marca nuestros posicionamientos. La mirada está basada en una perspectiva de caza, de reconocimiento de la presa. Creo que el posicionamiento debe ser con el cuerpo entero, con el oído, el olor, el cuerpo entero... debe ser un posicionamiento más ecológico. Pero de una ecología completa y profunda, no ecologismo. Y debemos conjugar esa perspectiva con la creación de singularidades. Cualquier ser vivo tiene exactamente los mismos 'derechos' que tengo yo, y si la perspectiva es de caza, no los tiene porque no reconozco al otro más que como objeto. Cuando hablo de "los alumnos" y miro, mi mirada es una mirada de caza que trata de capturar al otro, que no requiere del cuidado... Debemos avanzar hacia una perspectiva de la mirada con el cuerpo entero, de una mirada recolectora centrada en el cuidado...

Los hombres eran carroñeros, se apropiaban de lo que habían cazado otros animales. Y en eso se parece el capitalismo que

se apropia del tiempo... En la escuela trabajamos desde una perspectiva de expropiación de los conocimientos y los saberes y de no reconocimiento de esos saberes. Trabajamos desde una perspectiva depredadora.

86 | A mí me gustaría que diferenciáramos la perspectiva moral, de gestión de lo existente; y la perspectiva ética, que supone la transformación inherente de los procesos. La ética solo se puede ejercer cuando me pongo en juego y en lugar con el otro y la otra. Si no es así, solo estoy en una perspectiva moral, y esa perspectiva gestiona, pero no crea ni singular ni socialmente porque me ciñe a unos principios que marcan mis valores y mis virtudes, que siempre tienen una raigambre aristocrática y masculina (aunque la digan las mujeres).

Me gustaría que reflexionáramos sobre la cuestión del deseo; lo que nos mueve a aprender y a enseñar, a todo. El deseo es la fuerza matriz y motriz. El capitalismo utiliza la construcción de deseos para movernos. Si no quiero entrar en su dinámica, el goce no debe estar vinculado a la satisfacción de esos deseos, sino a la satisfacción de otros deseos. Si eso no lo hacemos, el cambio civilizatorio es difícil. Porque viene ligado con la emergencia de otros deseos, de otros valores. Para esto es fundamental la vertiente educativa. Si en el aula estoy favoreciendo la satisfacción de los deseos sin aplazamiento, estoy sirviendo al capitalismo.

Cuando se habla de la juventud, he de decir que la juventud no existe, es una construcción cultural y social. Y la juventud no aplaza sus deseos, y eso liga directamente con el fascismo. Cuando lo que quiere, lo quiere aquí y ahora, estamos hablando de una perspectiva fascista-autoritaria. Educativamente nos llevaría a una situación en que se da la interrupción continua de los procesos de aprendizaje; yo ya lo se todo; no necesito aprender nada; y si no se responde, aparece la frustración.

ADV.- Enlazando con lo que ha dicho PAG y lo que ha dicho MAB al principio. Creo que ayer hablé de la escuela de la necesidad, como hablar del deseo. Ahora tenemos la escuela de la frustración social importante y podemos medir como enfrentar la frustración porque el deseo tiene que medirse con la frustración; el deseo que no es pronto, que no es inmediato, que no es de

supermercado. Para mí, lo más importante que está pasando en la educación, se está produciendo en el ámbito informal; lo que ocurre en las ciudades en grupos que hacen pequeños intentos de hacer de otra forma; en los grupos como el del 15-M que tienen unas prácticas políticas muy avanzadas... La educación política no ha desaparecido sino que se está actualizando... Sin embargo, hay una frustración muy fuerte y cómo afrontamos esa frustración es lo que tenemos que plantearnos.

Ayer cuando hablaba del “buen vivir” decía que la naturaleza tiene los derechos de un sujeto. Cómo aprendemos de nuevo a ser sujetos, con una postura epistemológica no predatoria, que es lo contrario de apropiarse (contrario al capital que se apropia de todo)... Creo que lo que está ocurriendo en la educación informal, es muy importante, es vital... En la universidad no veo tanta vitalidad, la veo fuera, en los movimientos de base. Es ahí donde me parece que hay otras posibilidades de moverse y aprender una manera diferente de salir de la pasividad (que es el estereotipo que siempre citamos de los jóvenes). Hay lugares en que todo eso ya está en marcha...

DMF.- Respecto a lo que ha dicho PAG, no me identifico con eso que ha dicho. Yo creo que hace años que intento entrar completa al aula. A mi mis alumnos me interpelan mucho, me hacen cambiarme la manera de relacionarme con ellos, no solo a nivel pedagógico y personalmente. A mi, mis alumnos me mueven y me hacen cambiar continuamente. Me sitúan en la realidad siempre es mucho más rica que los estereotipos que aparecen en los medios de comunicación. Aunque he de reconocer que cuando me interpelan, no es fácil, porque te mueven. El alumnado joven que me cuestiona lo veo como una posibilidad enriquecedor, aunque a veces es difícil de encajar, entre lo que ellos quieren y lo que yo quiero. Mis alumnos me mueven mucho y no me siento identificada con lo que él ha dicho. Me siento viva en sentido amplio.

VP.- Respecto a lo del “buen vivir” y el contacto de la naturaleza, hemos perdido muchos de eso recursos. ¿Cómo se podría articular o aplicar ese planteamiento del buen vivir, en nuestra sociedad? ¿Podría ser desde una artesanía, o como en los países andi-

nos, como un sistema para la supervivencia?... Aquí, ¿cómo sería posible?... Porque el problema de la posesión de la tierra es tremendo. Mucha gente ha pasado de vivir de la tierra a no poder vivir de la tierra. Se han roto las reglas y la sociedad de consumo ha puesto sus reglas y ya no se puede vivir de la tierra... ¿Cómo podríamos aprovecharnos de nuestra tecnología para poder vivir de la tierra?...

ADV.- La cuestión no es volver a la auto-subsistencia; lo que ocurre es que muchos grupos pequeños, están intentando enlazar de manera más artesanal. Los jóvenes que tienen vocación de ser campesinos lo son con una formación alta. El discurso es un discurso agri/cultural; de producción agraria y cultura. Hay grupos en Palermo y Sicilia que están trabajando proyectos de redes de jóvenes precarios con una mirada política muy fuerte y están intentando encaminar empresas sociales; muy cerca de la sociedad del conocimiento, pero con una "originalidad"; el sujeto se pone activo (no solo adaptación). Es proponer algo nuevo, más artesanal, aunque pueda ser inmaterial; pero son ejemplos de gente que se pone como sujeto a hacer algo nuevo. La precariedad ya no es solo una frustración sino una posibilidad de "auto-mutualidad"

La herida social grandísima de la precariedad, ha sido la disgregación, y ante eso la gente se une y hace grupos, se auto-organiza para contestar los deseos. Es una manera de estar con los demás que ya es diferente y eso es muy interesante. La idea de la red de personas, es una idea social muy interesante; no solo es una idea de red virtual.

MGP.- Es muy importante eso de la mirada que ha planteado PAG. Toda la filosofía de la sociedad occidental se basa en la mirada, y del mirar ha nacido la filosofía misma; una mirada del estupor, que es fundante para la filosofía. Esta mirada, sin embargo, también se ha producido como poder; es la mirada cazadora; la que hace retroceder lo que mira; como una luz muy fuerte; se necesita una luz muy mesurada para ver bien; la luz debe ser mesurada. En la mirada se funda la supremacía en relación al mundo, a los otros. Cualquier ser viviente necesita ser tratado con prácticas de justicia. Auspiciar el derecho.

Ayer escuchaba lo de los desahucios, y cómo los jueces comentaban la aplicación de la ley hipotecaria. Uno de ellos invoca-

ba el Estado de Derecho para aplicar esa ley, que va matando a las personas. El derecho era la justificación para una ley que mata a las personas... Así, el derecho es un instrumento para la práctica de la injusticia, no de justicia. El derecho se instaura como una práctica de violación y hay que reflexionar sobre él. El derecho mismo hay de investirlo de una mirada crítica porque ya no responde a una práctica de justicia que lo ha fundado. Hay prácticas de justicia que se producen fuera del derecho mismo. En el ámbito del derecho hoy se deshace el sentido mismo de lo jurídico.

La mirada no siempre ha sido igual. La mirada, funda también el sujeto moderno y funda la subjetividad. Y hablamos de cambiar la mirada, cuando decimos que tomamos otra postura. Tiene algo de expresivo en el sentido que expresa la subjetividad, y por tanto no podemos obviarla. El problema es que no hay miradas críticas. Las miradas se encuentran y se chocan también, pero permanece en el lugar donde se produce la subjetividad. Vivimos en un capitalismo apropiador (no de la propiedad). Todavía permanece la apropiación. El capitalismo no necesita más del trabajo, sino del trabajo de algunos, y por eso hay tanto paro. No se ha realizado la sociedad de la liberación del trabajo; pero sí una liberación negativa, en que el trabajo es superfluo porque ya no es necesario para el capitalismo. Pero sí que es central para la realización de las personas, aunque haya disminuido su poder identificador para las personas. Para el capitalismo, el trabajo ya es superfluo. El capitalismo sólo necesita una parte del trabajo, y de la parte alta. De la parte que sufre más el trabajo hoy, al capitalismo le interesa tener el dominio, pero no obtiene el valor. Le sirve en cuanto que son consumidores, y en cuanto a las hipotecas que no afectan al trabajo; controla los valores sociales... Con la ropa te venden un estilo de vida; se vende un imaginario; el valor se juega en el logo, en el valor... Es la hipoteca de la existencia. Por eso es importante que los educadores trabajen esto con los jóvenes, porque afecta a los deseos. Hay que interrogarse sobre los deseos. No de forma superflua, no es un "hago lo que quiero y me pongo lo que quiero"... Hay que descifrar los deseos. Hay que descifrar el lenguaje, porque no es un hecho material. Hay una decodificación simbólica, del imaginario, del simbólico...

Un enseñante no va por ahí para aprender, sino para enseñar. Claro que aprendemos de los alumnos, pero la responsabilidad es enseñar a los jóvenes a desligar los deseos... Y esto requiere de instrumentos que no estaban en el bagaje de los enseñantes de hace años.

PMO.- Me interesa eso de “aprender a ser sujetos” en un contexto de capitalismo globalizado. Creo que el capitalismo sí que necesita el trabajo pero donde pueda explotarlo más, donde pueda obtener mayor margen de beneficio para después poder mover capitales. Estoy de acuerdo con que el capitalismo actual nos está desposeyendo. Pero, además, crea moral, planteamientos que han llevado a la destrucción de otros modos de producción... Ahora toda la estructura está más diluida y las evidencias están difusas y, por tanto, no sabes donde golpear al sistema; no sabemos contra qué luchar. Si se trata de aprender a ser sujetos tendremos que hablar de biodiversidad, de descentralización y de creación de redes; crear valores alternativos (gozo, lentitud, utilizar todos los sentidos...); y habría que romper con los lenguajes y los mecanismos; buscar la propia eficacia para la vida.

El capitalismo ha tenido éxito por la individualización; y aunque han aparecido otras identidades (feminismos, etc.), ha seguido desposeyendo esas formas de vida y ha destruido las identidades...

PAG.- La educación en su inicio siempre está basada en la palabra dicha y oída, en cualquiera de las culturas. La educación surge como ejercicio de hablar y de oír lo que se habla, unas veces como ejercicio interior, y otras interior y exterior. Por tanto, la palabra y la fonación preceden a la mirada y a la vista. La filosofía occidental está basada en el logos, en el uso de la palabra. En la antigüedad se habla de la mirada de cuerpo entero (vista, oído y otras percepciones que todos tenemos; y que todas expresan la subjetividad). La sociedad occidental, a partir del Renacimiento, prioriza la mirada respecto a otros sentidos, y a partir de Descartes, la mirada es casi exclusiva...

En la escuela también hemos abandonado la palabra, así, las prótesis creativas que utilizamos dentro del aula interrumpen el proceso de narración que es el corazón del proceso educativo y

que enlaza el pasado con el futuro. La narración. Los artefactos y las prótesis pueden utilizarse para consolidar las narraciones.

El cuidado se da en la intersección de la mirada, la escucha, etc. El cuidado es la síntesis de la mirada, el oído, el tacto, el olor, y el reconocimiento del otro. Hoy el cuidado está ausente de los procesos educativos, en general; es decir, diría que se intensifica su aislamiento del proceso educativo, ya que lo consideramos como objetivo y objetivizante y por el uso de artefactos y prótesis.

Si nosotros no anteponeamos el cuidado, poco podemos hacer desde la educación para contrarrestar los efectos del capitalismo. Y se va a acentuar el cambio civilizatorio en unas líneas y no otras y, por tanto, la economía será absoluta y absolutiza las relaciones desde una perspectiva absoluta, también. Así, los estilos de vida de las personas, se conforman de una manera y no de otra. Porque los imaginarios que ayudamos a construir en la escuela pueden ser un plus de los del capitalismo o pueden ser un aislamiento y la construcción de imaginarios alternativos... El 15M no es nada, son las iniciativas políticas y sociales que están en la base y hace que suba esa espuma... Esas iniciativas son de la juventud, son intergeneracionales, son interclasistas e inter-género. Eso es una efervescencia, que puede ser pasajera... Bauman dijo que en el 15M había mucha pasión y poco pensamiento. La intelectualidad clásica está en ese parámetro; es prisionera de la mirada teológica y es incapaz de reconocer que en un movimiento haya pensamiento y pasión... Hay, en la base, una cantidad de trabajo amoroso y afectivo en los barrios, en los colectivos... llevado a cabo por grupos de hombres y mujeres que van configurando esos procesos de cambio

Desde los ámbitos de educación formal (la universidad, la escuela...), lo que se está dando es adoctrinamiento en un sentido muy concreto, el del entretenimiento, desde las dos perspectivas, entretenimiento en el tiempo y desde la industria del entretenimiento. Y por eso hablamos de vocación para una cosa que ahora sirve y mañana ya no servirá. La gente va a estar circulando del mercado de trabajo desde una perspectiva paliativa. La gente está entrando y saliendo del sistema, del mercado de trabajo. Ante eso, los hombres y mujeres han constituido iniciativas de autoempleo,

para salirse de este circuito. Y las iniciativas que se realizan para generar autoempleo muestran un camino alternativo a la relación económica y de vida... Hay infinidad de ejemplos y eso supone vivir de otra manera. Pero también es cierto que son conocimientos no certificados ni reconocidos. No sólo es autoempleo, sino que es algo más integral; no es una oposición solo con el "no", sino que también es una propuesta nueva de relación educativa-productiva, etc. Por ejemplo, también la Universidad Rural Paulo Freire se está haciendo esto; recuperando prácticas y saberes tradicionales y adaptándolos al siglo XXI. Hay algo más que autoempleo, hay otros valores... Y la labor de la escuela debe ir en esta línea porque si no es así creo que podríamos cerrar.

Respecto a lo planteado por Giovanna, el derecho nace para dominar, y nosotros seguimos enseñando en la escuela que la gran aportación de los romanos fue el derecho... Enseñamos el concepto de derecho asociado con el de justicia porque está en nuestra cabeza. El derecho ha dejado fuera a la justicia, porque la justicia no está en el derecho. Hoy sabemos que el derecho no es eso y tendremos que cambiar la información que enseñamos.

El trabajo sigue siendo una categoría central, aunque tendencialmente está desapareciendo, en nuestro mundo europeo. Sigue siéndolo porque está prisionero del capital. Aunque sí es cierto que no tiene ni las connotaciones ni la forma o estilo que tenía en el pasado. Pero el trabajo en Vietnam, Turquía o Bulgaria, sigue siendo igual que en el pasado.

Estas son las claves a enseñar, porque si no las enseñamos, no es posible la idea de "vida recibida". Caemos en el que esto es así no podemos hacer nada, que es lo que hacemos normalmente los maestros.

Sí que es cierto que tendencialmente el trabajo está perdiendo su importancia. De hecho, en la medida que no lo tenemos, los hombres y las mujeres estamos desorientados, porque el trabajo nos generaba nuestra identidad. Esto nos afecta básicamente a los hombres, y a una minoría de mujeres. En el mundo occidental capitalizado, muchos hombres sin trabajo no saben que hacer. En general, les da a todos por continuar estudiando. A las mujeres que yo conozco les da por insertarse en la vida colectiva singular

y comunal. Mientras que los hombres que ya estaban en la vida asociada (por ejemplo, el trabajo sindical) también lo abandonan. Para la mujer, el tiempo de la jubilación es un tiempo vivo y vivificante. El mundo rural ha resistido un poco a esta pérdida de identificación del trabajo ya que todavía se han mantenido usos no puramente mercantilizados (por ejemplo, el trabajar a “*tornallom*”, que supone el intercambiar trabajo en el campo, etc.)

En estos aspectos hay una carga importante para trabajar. Preguntaba una compañera el por qué de hacer una huelga; si no había otras maneras de actuar. Si que las hay. Hay personas que se han muerto a sí mismas como arma de denuncia.

El derecho era quien ejercía el derecho de hacer vivir o hacer morir. Si yo tengo la capacidad de hacer, de acabar con mi vida como protesta, es una medida violenta y conflictiva que abre un conflicto muy serio. La inmoralidad y la indecencia llegan a niveles absolutos.

Ahí hay sustancia para reflexionar desde la escuela. Es la máxima forma de actuar y la última. La no violencia dice que el hecho de inmolarme es la máxima posibilidad de lucha. Para eso hay que dejar los discursos, y pasar a la acción. Pero, como mucho, pasamos al teatro, pero no a la acción.

LCL.- Respecto al trabajo tengo una posición parecida la de PAG. El trabajo está mudando, hay una metamorfosis. Hay sociólogos del trabajo que siguen manteniendo su centralidad. Bauman habla de la sociedad de no empleo, pero eso no significa de no trabajo. El trabajo no es más intensivo, tenemos un capital intensivo y una tecnología intensiva. Por otra lado, está cambiando el trabajo proletario industrial, tradicional, y se está desarrollando el trabajo en servicios que será el gran negocio del s. XXI. Esto tiene alguna relación con que esos servicios se estén desmantelando para que haya negocio. También tiene mucho que ver con el cuidado porque en este sector se requiere del trato humano. El trabajo es más precario, más individualizado, pero es cierto que a veces somos un poco eurocéntricos ya que este proceso se está dando en el primer mundo pero no en otras partes del planeta, que sigue siendo taylorista, de explotación, sin derechos, el trabajo esclavo... muy similar al que describía Dickens en sus obras.

No es fácil analizar esta situación que es compleja. Mi propuesta no sería la de quitar el trabajo del punto analítico sino hacer un análisis más complejo.

94 | VP.- Al hilo del trabajo, relacionado con la educación, creo que hay un punto de unión interesante en lo que habéis dicho y es el sistema cooperativo. Este sistema se ha degradado y las instituciones han hecho fuerza por eliminar la figura del socio trabajador; según la cual me marco mis limitaciones, mi trabajo y mi derecho. Especialmente en el sector servicio se hicieron muchas cooperativas, porque el tema del capital era secundario y se podía empezar desde el propio trabajo. Muchas empresas empezaron a funcionar así, de manera que no se explotaba al trabajador porque el beneficio redundaba en el propio trabajador. Había un movimiento de concienciar a los trabajadores de las cooperativas para adquirir cultura ya que la cooperativa podía cambiar su producción adaptándola. Ese movimiento ahora está muerto pero se puede resucitar siempre que en el corazón siga estando la persona, no la consecución de beneficios y la anulación de derechos. La administración puso muchas dificultades en que ese sistema funcionara.

MGP.- La reflexión de que la mujer se ha centrado en el trabajo es una reflexión no desde la emancipación. La mujer no estaba inserta en la producción fordista. Ahora lo que se está cayendo es el sufrimiento de la componente masculina del trabajo. La mujer es un caso que ha mantenido su posición en el trabajo, en el sector del cuidado. La mirada crítica no hay que confundirla con la mirada determinista. La mirada crítica puede llevar consigo una mirada determinista, pero no es lo mismo. No hay que pensar que el sistema capitalista es todopoderoso y solo puedo experimentar mi vulnerabilidad y no puedo hacer nada más. Las mujeres han dicho que la crisis es una oportunidad; aunque eso no significa que sea buena... Cuando hay crisis puede pasar algo, puede ser una oportunidad. El trabajo es central, porque uno tiene que vivir. Yo hablaba de otro tipo de centralidad, para el capitalismo, me refería. Hablaba que el capitalismo ya no considera el trabajo como elemento central. Es fácil pensar que el trabajo ha cambiado de forma pero que podemos hacer un ajuste de categorías

interpretativas. No percibimos que existe una ruptura profunda que pide otras categorías que no tenemos. Lo que me parece es que el trabajo ya no es tan central para el capitalismo, ya que no saca su riqueza de la misma manera que lo hacía antes. Obtener el beneficio del trabajo, es algo residual. Lo que es central es el capitalismo financiero que saca el beneficio del dinero mismo. Mantiene una configuración centralizada de la producción material, pero no es lo central. Hay una pérdida de enfrentamiento entre trabajo y capital. No hay más contratación, no porque haya un control fascista, sino porque no me sirve. El trabajo ya no sirve al capitalismo, sino al trabajador. El capitalismo no obtiene ya la plusvalía del trabajo, sino del propio capital. La esclavitud es un problema periférico (es grave y tiene importancia) pero no es lo central. El trabajo vivo está en el subsuelo. Es un trabajo externalizado en empresas “golondrinas” que se mueven rápidamente. La paradoja es que un trabajo material hasta morir, con jornadas de 24h, cuando vas a intervenir, el trabajo ha desaparecido, la empresa se ha movido a otro lugar. El capitalismo también ha cambiado su ética. Dice que actúa éticamente y lo hace esclavizando a la población al tiempo que construye una escuela. Cada acción de explotación se acompaña de una acción ética.

Pero, el trabajo sigue manteniendo su importancia para las personas. Sigue siendo el mayor sufrimiento de la sociedad y tiene que ser tratado políticamente. Pero lo tenemos que afrontar políticamente con otras categorías nuevas que yo no tengo. Lo tengo que hacer pensándolo como no central para el capitalismo. Es dramáticamente central para las personas, pero no para el capitalismo. Antes la industria, la fábrica, era donde se localizaba el conflicto y la lucha. Ahora, no hay un tiempo ni un espacio.

Sobre lo que ha dicho Licinio, los hombres también se han apropiado de un sentido de cuidado. Pero hace 5 años que la situación era otra y ahora la realidad ha cambiado rápidamente. En los servicios se esta erosionando la centralidad. Hace unos años se magnificaba el cuidado al cliente. Sin embargo está máscara ha caído, porque ya no es verdad. Porque el mismo lugar en que se daba al cuidado, por ejemplo el hospital, ya no es un lugar para el cuidado. Eso significa que allí se está para sacar dinero.

ADV.- Hannah Arendt hablaba tres categorías: trabajo, obra y actividad. Hoy creo que sería útil emplear estas categorías para reflexionar sobre el trabajo. Cuando hablamos de autodeterminación del trabajo estamos ya re-imaginando el trabajo de manera un poco diferente. Por ejemplo, las mujeres cuando entraron en el mercado de trabajo fueron un nuevo sujeto del trabajo. Había muchísima obra, mucha actividad y mucho trabajo no pagado. Cuando hablamos de cooperativismo, sabemos que el cooperativismo tiene su foco en el socio que trabaja, pero también en el socio futuro. Pero el cooperativismo, estuvo destruido o perdido en su sentido cuando las cooperativas se hicieron esclavas del mercado renunciando a un cierto nivel de autodeterminación. Sin embargo ahora se abre el juego de la autodeterminación. Hay grupos que tienen en su horizonte la autodeterminación, lo que se puede, que no es todo. Hay grupos que están en la postura de la sobre-determinación. En Italia nació en los años 80 una nueva fase de empresa social (no exactamente cooperativismo), que era una idea de cultura diferente en un contexto de la psiquiatría. Ahora se abre otra época para el trabajo asociado, que esta asociado con las obras, las actividades. Creo que ahora que estamos buscando otras categorías para hablar del trabajo, es importante incluir lo que dice Hannah Arendt: obras y actividades. Ya que estamos creando una nueva relación con el trabajo y hay desempleo, se puede hacer otro y debemos inventar otras disposiciones, porque ya estamos en otros tiempos.

DMF.- A mí me gusta comentar el ámbito del trabajo pero desde ámbitos cotidianos. Cuando hablamos de inventar nuevas disposiciones, creo que lo que mantiene el capitalismo es un estilo de vida. La escuela debe fomentar experiencias de cuidado. Por ejemplo, cuando en las aulas se incluyen personas con dificultad, eso ayuda a integrarlos con normalidad y eso lleva a la aceptación y al reconocimiento. Ha llegado a una escuela una maestra ciega y a los pocos días le han hecho un expediente para que se marche.

El capitalismo se hace de una determinada manera de entender el mundo y de relacionarnos entre nosotros. Sólo con experiencias de otras formas de relación podemos estar de otra forma en el trabajo. La integración integra a todos los demás. En lo

pequeño se producen grandes cambios. Ese reinventar otras disposiciones si establecemos otro tipo de relación con lo otro diferente. No entiendo que a veces estemos hablando pero que luego, puede ser que sea yo la que estoy dejando fuera a los otros, y estoy reproduciendo lo mismo que el capitalismo hace con las personas. El engranaje somos nosotros. Y podemos hacer aulas de opresión y de dominio que reproduzcan relaciones propias del capitalismo. El cuidado es muy importante, y si están en un contexto de cuidado, el que no cuida se señala. Hay que reinventar relaciones de manera que lo normal sea el cuidado.

MJG.- Soy partidaria de que en las escuelas se eduque sobre el qué se mira, el cómo se mira, desde qué perspectiva y también el para qué se mira, para actuar. La educación para la actuación. Respeto a lo que se ha comentado respecto a la identificación de la persona con el trabajo. Yo me identificaba con el trabajo e identificaba a los demás con el trabajo; pero a día de hoy veo como las personas pasan por diferentes trabajos, y por tanto, tienes que estar continuamente cambiando y aprendiendo nuevas capacidades para cada puesto de trabajo. El ritmo es vertiginoso. Hemos vivido la parte positiva, pero ahora la gente más joven que está muy preparada, se está teniendo que marchar al extranjero. Están preparados para un trabajo y luego están adaptándose a otro, y así continuamente.

Respecto a lo que decía MGP, en España tenemos unos servicios de atención al paciente, pero sí que tenemos unos servicios poco conocidos, en parte porque no tenemos la cultura de ir al sitio adecuado a quejarnos por ser atendidos en tiempo en forma. Nos falta la iniciativa o la formación social. Nos quedamos con la queja.

PAG.- Hay un pensador francés que en diferentes investigaciones estableció una serie de categorías en el entorno del trabajo asalariado; este pensador habla de un “devenir mujer del trabajo”; de cómo el trabajo está deviniendo femenino y en ese devenir aparece el cuidado. Esto tiene que tener nombre de hombres y mujeres que luchan por ello.

Hannah Arendt habla de trabajo, obra y labor (ámbito de lo político). Ese enlace podría realizarse sobre todo en esa tendencia

de que el trabajo está desapareciendo porque el capitalismo ya no lo necesita. La plusvalía ya no la extrae del trabajo sino de la circulación (de las empresas, de las personas, etc.). No reconoce ni territorios, ni gente, ni países (por ejemplo, empresas “golondrina”). Al acentuar la circulación, la escuela pasa de ser un espacio donde se enseña a ser una escuela que entretiene a los hombres y a las mujeres. Tiene la tarea de entretener para que las personas puedan entrar y salir del mercado de trabajo, entre otros lugares. El mogollón del capital está en la circulación de dinero (no tanto de productos) y trasladar eso a cada uno de nosotros. La sociedad mundial (no hay ni una sola zona opaca a esto) está absolutamente financiarizada; no solo de la deuda, sino de los deseos. El capital no requiere del trabajo, con que te tenga cogido de los deseos ya te mueve. La centralidad es la mercancía y el dinero. El dinero y la mercancía tienen características que antes tenía el trabajo. Por ejemplo, la universidad habla de educación en créditos, y no lo hace porque sí, sino porque realmente es un crédito.

Estamos asistiendo a la de-salarización del trabajo. En muchas zonas del planeta la sociedad está de-salarizada. Es posible actualizar a Arendt y por eso cada vez hay mas personas que generan procedimientos en las afueras del sistema capitalista; no en los bordes, sino en las afueras. El nuevo movimiento cooperativista en España mantiene una permeabilidad con el sistema, en que cogeremos lo que nos interese y lo que no nos interese no. El llamado tercer sector está haciendo aportaciones propositivas, que requieren una fuerte incidencia educativa para poder llevar a cabo estas iniciativas. Los ejemplos no se constituyen como “alternativa a” pero sí que se sitúan en las afueras y mantienen esa porosidad. La pata educativa es fundamental y sin embargo, hoy en las escuelas, en los institutos y en las universidades esto está ausente, y si no es así, es invisible o se señala como radical-terrorista, etc.

Hay, por tanto, gente que está viviendo de otra manera. Y claro que hay garbanzos negros en estas iniciativas, porque de igual manera que tenemos humanidad, también las hay de inhumanidad. Creo que estos garbanzos negros, se producen porque han introyectado la opresión. Freire hablaba de la inscripción de la opresión dentro de uno; devenimos la inhumanidad que tene-

mos; oprimimos a los demás; pero ese juego no se puede evitar. Y evitarlo es situarnos en una perspectiva teológico-totalitaria.

Cuando el trabajo se sitúa fuera de todos estos aspectos, es un trabajo paradisíaco e idílico. Pero, realmente el trabajo siempre ha generado sufrimiento y dolor, aunque tuviera sus ratos amables, por supuesto. De ahí arranca que el trabajo corroe el carácter (Sennet). Hoy los maestros y las maestras tenemos el carácter corroído. Que no hagamos ningún tipo de actuación y nos limitemos al ámbito discursivo; al parloteo sobre lo que hay que hacer, sobre lo que he hecho y sobre lo que deberíamos hacer y no he hecho... Es lo que caracteriza a los maestros, un incesante parloteo que posibilita la corrosión del carácter, y viceversa. Y cuando hablamos tanto de la educación y la formación es porque nos han derrotado en el campo de la política (y hay que volver a hablar de política)

LCL.- Escuchando a Giovanna, siento una gran simpatía, pero continuó teniendo preguntas. ¿El capitalismo financiero será puramente, o casi, virtual o mantiene todavía alguna relación con la producción de bienes y servicios? Yo creo que sí. ¿De qué capitalismo hablamos?, del capitalismo asalariado, alienante... y olvidamos de hablar de otro tipo de trabajo. Que el capitalismo no necesita del trabajo, posiblemente; pero ¿por qué se da la intensificación del trabajo de unos pocos? El capitalismo estaría parcialmente descapitalizado, pero entonces podríamos orientarnos a un trabajo con sentido, no alienado... Sin embargo hay otra trampa del capitalismo que es el ideal del emprendedurismo, basado en una falsa individualidad, que nos hace creer que ya no somos asalariados sino empresarios, etc. (y no se habla de capital) Dicen, si tienes una buena idea, y eres joven ya no necesitas capital, puedes ser un emprendedor. Es una trampa. Ya no hay trabajadores, hay colaboradores...

Vivimos en una gran precariedad e inseguridad y vamos descartando al trabajador según las necesidades del mercado. Puede ser que la solución sea encontrar nuevas categorías. Yo no estoy convencido, creo que más bien habría que ampliar la categoría de trabajo y revisar críticamente los clásicos, como por ejemplo a Marx.

MGP.- La reflexión es un tema que urge y hemos recibido una vida que para vivirla hay que trabajar, así que creo que el trabajo es algo importante. Si creemos que esta vida recibida no podemos llevarla a cabo sin trabajo. Cuando hablamos del capitalismo lo hacemos desde una visión un poco impersonal. Para mí, la centralidad está ligada a la subjetividad. De cómo las personas viven el trabajo, y cómo viven el marco del trabajo, de cómo viven la autorrealización. Lo que las personas cuentan del trabajo es importante. Es interesante profundizar relativamente en esas cuestiones. El trabajo ha sido descapitalizado y hay una pérdida ligada a la centralidad. Los trabajadores ya no son trabajadores sino colaboradores, porque hay también un cambio en las palabras. La misma palabra está evacuada. Y la de-salarización que ha planteado Pep, va también en la misma línea, no hay asalariados. Todo es un mosaico en que ya no saca dinero del asalariado, del trabajo, sino del propio dinero. Lo que está claro es que esta virtualidad no es una virtualidad que no afecta a lo material, sino que se come lo material. La concentración del trabajo en unos pocos. El trabajo se ha racionalizado. Las multinacionales sacan mayor beneficio que el PIB de los Estados. Esto supone una polarización. Hay una caída de la cantidad de las personas que trabajan (hay menos trabajo); baja la consistencia cuantitativa del trabajo; y por el contrario, como el capital no está dispuesto a pagar el trabajo sometido a reglas contractuales, el poco trabajo se desvía a sujetos que tienen menos derechos. Desaparece la parte contractual del trabajo. Las agencias intermedias que tienen que cobrar dinero de una comisión baja, ponen una condición de esclavitud. Tenemos una intensificación salvaje del trabajo en condiciones clandestina; se clandestiniza. Pero esto es la normalidad en determinadas zonas donde se deslocaliza el trabajo. El trabajo está en el subsuelo de la ciudad, no es visible, está oculto. Eso va paralelo a la ocultación de la palabra trabajo. La parte que permanece en la parte visible es el trabajo más limpio; es la escena pública. Por ejemplo, Alemania puede hacer lo que hace porque tiene una parte de trabajo fordista que no ha desmantelado todavía, y eso le ha servido para rebajar la condición de los asalariados. Los gobernantes dicen que cuidan el trabajo, y que tenemos una parte de trabajo fordista, pero a cambio los trabajadores deben rebajar las

condiciones salariales; no externalizo pero modifíco las condiciones (Alemania) y eso hace que esté en mejores condiciones que otros países. Es un enfoque muy estratégico. Pero esta tendencia se ve en todo el mundo. La intensificación del trabajo no significa que tenemos una descapitalización en sentido absoluto. Lo descapitaliza de forma directa y lo capitaliza de una forma indirecta; o inversamente a como lo capitalizaba. Es una tendencia, pero llega un momento en que la tendencia se consolida. Necesitamos nuevas formas de interpretación y también otras formas de lucha. Las huelgas son importantes, pero hay que descubrir otras políticas de lucha.

No estoy de acuerdo con el autoempleo, creo que supone la máxima, y cínica, culpabilización total de los individuos respecto al trabajo. Se hace totalmente responsable al sujeto en una política empresarial que es ridícula. La nueva ideología que viene de la UE, el auto-emprededurismo. Eso ahora la gente lo sabe que es tomarle el pelo a las personas. Tiene más función de orden público, de tener ocupada a la gente, que no otro sentido. Pero hay áreas de emprendedurismos, que han creado nuevas formas, que han tomado la responsabilidad de renovar el tejido social. Ponerse colectivamente a hacer, en el margen del trabajo, una condición política que lleve consigo alternativas de vida. Esto es una forma propositiva muy importante.

DMF.- Tal y como lo conocemos el trabajo está cambiando. No me preocupa que cambie sino en qué sentido y con qué valores está cambiando. Si nos quedamos en una forma de trabajo tradicional, esperando que vengan a contratarnos. Y tampoco creo que todos nos tengamos que hacer empresarios. Ahora empiezan a ponerse en marcha opciones. Creo que es el momento de la gente con iniciativa y capacidad de acción. Creo que eso está despertando; que saben que nadie les va a sacar las castañas del fuego y esto va a producirse y hay cambios positivos; hay iniciativas nuevas que buscan. Hay ya otras formas de ayudar, de colaborar. Esta precariedad nos va a llevar a ayudarnos necesariamente o nos suicidaremos todos.

El trabajo puede cambiar y eso lo hacemos nosotros. Cuando el trabajo es indigno o inmoral, ya se puede decir no. Eso sólo puede ocurrir si hay educación, capacidad de discernir. La gente

puede elegir porque antes del trabajo estoy yo. Eso está empezando a funcionar. Para poder decir que así no trabajo, y a pensar qué hacemos, con capacidad de iniciativa y montar experiencias de trabajo nuevas, con nuevas formas. Un trabajo que suponga la realización humana; que tenga un sentido. Y creo que esa nueva civilización se está abriendo algo; pero sólo si desde una perspectiva ética nos negamos a asumir trabajos que nos anulan.

Yo he tenido experiencias en los inicios de empezar a trabajar en que teníamos mejores condiciones de trabajo que en la actualidad. Era una escuela auto-gestionada y tomábamos las decisiones y la llevábamos como queríamos. Ahora, ¿qué nos pasa?, ¿de qué estamos prisioneros?

CPN.- Me gustaría añadir la idea del consumismo. A veces las personas, parece que olvidan que somos trabajadores.

ADV.- La gente de manera colectiva, común se crea en común, y eso ya está en marcha. Me parece importante poner en el centro la educación informal para trabajar de manera diferente la relación entre educación y política. Hay un margen de libertad siempre en todos los lugares, pero me parece lo más creativo, en el contexto de la educación informal. Si miramos los movimientos pasados de educación popular, muchas veces es un marco informal. Es posible que poniendo mucha atención en la educación informal podamos cruzar ideas e hipótesis nuevas para trabajar. Por ejemplo, en la literatura de la organización de trabajo, siempre se habla de recursos humanos, de capital humano, de capital social, ahora se habla de capital psicológico. Creo que ya estamos en condiciones de nombrar de manera diferente, porque cuando vamos a crear alternativas de vida, tenemos también que empalabrar de manera diferente. Tendremos que decir que las relaciones no son capital. Podemos trabajar un simbólico que supone empalabrar de forma diferente; retomar nuestra vida con autodeterminación; ir adelante para construir nuevas hipótesis colectivas; hay que buscar también nuevas formas de lucha, como ha dicho MGP. La creación en común va a ponerse en nuevas formas de cooperativismo de 3ª generación, nueva vida asociada.

Hablando de la cosmovisión andina quería manifestar que existen lugares en que la economía es diferente y presenta nue-

vas reciprocidades. Tenemos que volver a la reciprocidad porque de otra manera no sobrevivimos, casi como una necesidad. Las nuevas reciprocidades se pueden poner en marcha relacionadas al trabajo, en relación a las categorías que Hannah Arendt establece.

VP.- Quiero dejar constancia que el cooperativismo en España nació a partir de una Escuela de Oficio en el norte de España y por tanto proviene del ámbito educativo. Para mí siempre ha ido unido, indisolublemente, educación y cooperativismo. Nos asusta la palabra capital, porque está depravada. Pero lo más bonito es que las personas se unan, desarrollen una actividad y puedan vivir bien. Aquí, en Xàtiva, hay experiencias de cooperativas que han funcionado. No debe asustarnos la palabra capital. Pero cuando el dinero es el corazón del sistema, ya no se habla de producción sino de especulación y ruina.

En el trabajo comunitario las personas ponen sus límites. Si necesitan trabajar más, se hace, pero si hay que trabajar menos, se relajan. Pero el punto más débil de este trabajo cooperativo, es la educación. Porque si la gente tiene formación es difícil tirar abajo este sistema. Por ejemplo, las personas que integran el 15M tienen un nivel alto educativo. Antes los bancos hacían el asesoramiento o la formación de los colectivos cooperativos porque les interesaba; y había un intercambio de la actividad agrícola. A las pequeñas cooperativas las ha hundido el gobierno con leyes que las obligaban a convertirse en SA. Si las personas no ponemos nuestro trabajo y nuestro sistema, sea cual sea, no va a funcionar. Hoy estamos en un sistema perverso que anula la educación dentro de un sistema cooperativo o comunitario. Si el proyecto empresarial, no depende de la financiación del banco, puede ir bien; pero si depende de financiación del banco, es muy difícil. El dinero mueve el mundo pero también pervierte a la gente. La educación debe estar en la base de todos los movimientos cooperativos.

LCL.- Decimos que hay menos trabajo, pero es cierto que al menos hace 100 años que hay menos trabajo; por la introducción de máquinas, por la propia organización del trabajo, etc. Ahora tenemos la financiarización de la economía. Pero, no sólo es menos trabajo sino una deslocalización de cierto tipo de trabajo hacia la periferia. En China les gustaría mucho ser operario como

aquí y tener sindicatos. Hay mucha población que está sometida a un capitalismo salvaje, o a trabajo esclavo.

104 | Yo veía esta situación como muy contradictoria, muy compleja y no tan clara como los colegas y amigos lo ven. Creo que hay un nuevo paradigma económico que no se va a basar más en el trabajo. Y no hay solución de tipo individual o comunitario para hacer volver el trabajo; puede haber paliativos, pero el problema es grande. En todo caso creo que la financiarización de la economía no es homogénea. El capitalismo financiero se viene revelando como irracional para la mayoría de la gente. El sistema financiero no está débil porque nosotros lo estamos pagando. Vive una crisis seria. La economía de casino está mostrando sus límites, económicos, sociales y políticos; y por tanto hay que observar las luchas sociales que están ahí. No sabemos qué hacer. Alguna cosa hay que hacer pero no sabemos qué hacer. Ahí es donde creo que la educación es importante. Pero en los grandes discursos continúa diciendo que la formación para el trabajo asalariado continúa siendo central, aunque esto no es así. Es trabajo ya no es tan importante y se establece una relación social asimétrica en que nosotros tenemos que prepararnos para. Es un vocacionalismo heterónomo (con reglas que nos son impuestas por otros).

A mí me gusta pensar el ámbito informal, formal y no formal como un continuo en que a veces no es fácil saber si estamos en uno u otro. Respecto a la educación informal, creo que aquí se está produciendo un nuevo engaño del capitalismo. Es un discurso épico sobre el aprendizaje experiencial pero sometiendo lo informal al sistema. Es un proceso de individualización; son soluciones biográficas del sujeto ante el trabajo. Se produce una cierta formalización de lo informal; por la gestión de la empresa, por la gestión de recursos humanos. Lo informal es potencialmente importante para el poder y es captado por la empresa. Es algo que está pasando y tenemos que tenerlo presente.

PAG.- Los hombres y las mujeres estamos en este mundo de manera personal. No se puede vivir de manera impersonal. Si estamos en este mundo y no en otro es porque nuestra vida es una vida recibida porque ha sido dada por alguien, y ese alguien es nuestra madre, en primer lugar y luego hacemos con ella lo que

queremos; por una parte atendemos a recibir una herencia que al mismo tiempo es cultural, educativa, ética, pero también biológica, natural... Y esa doble herencia es la que nos permite ser aquí y ahora. Y ahora vuelvo a ponerme en juego, tanto la herencia recibida como la edificada por mí. Creo que es imprescindible partir de aquí para entrar en el capital; porque si no, no podemos entenderlo. Esta vida edificada se ha cualificado con una sobreprofesionalización. Es decir, mi capacidad de incidir en mi vida y en la vida de los demás, ha estado sobremediada por profesionales que me han hurtado mi capacidad de aprendizaje, de autonomía, de interdependencia, profesionales inhabilitantes. Cuando en una escuela, requerimos al profesional, creamos procesos de dependencia; pero luego decimos que en los alumnos trabajamos la participación y la autonomía. Otra cosa diferente es la mediación de otros y otras iguales que yo en cualquier contexto. También en los contextos laborales requerimos de profesionales para mediar los conflictos. Se sustrae, así, la capacidad de relacionar y de mediar con otros y otras, añadiendo una intermediación que no es la de ellos o la de ellas. Ese es el nuevo espíritu del capital, tanto en el instituto como en la fábrica. En el grado en que incentiva el poder de los expertos, resta la capacidad de cada uno de nosotros.

Cuando esto sucede sustraigo a los hombres y las mujeres su capacidad de intervenir en las relaciones educativas y laborales, en el trabajo o en el instituto, que tiende a cero; y mi capacidad de incidir en la familia y en otros ámbitos también tiende a cero. Ni en el trabajo ni en el instituto no tenemos un proyecto político y cultural propio. Estamos en crisis.

Respecto a la tendencia a que el trabajo no sea central y cada vez va a ser menos central, hay que tener en cuenta que estamos ante una distribución geoestratégica del trabajo y del capital, como ya lo hubo del hambre, fruto del nuevo espíritu del capital. Un ejemplo son las empresas golondrinas, pero aquí en Xàtiva ya teníamos una empresa que hacia esto hace años. Es el nuevo sistema del capitalismo. Se buscan las condiciones que les beneficia.

El trabajo no sólo está siendo no central, sino que además es itinerante. Por tanto la creación de clase obrera es imposible, porque antes estaba vinculada a un espacio y a un tiempo, la fábrica.

Otra cuestión para mí fundamental, y que es otra característica del nuevo espíritu del capitalismo, es que hay objetos que se hacen en China porque en estos momentos tienen la capacidad educativa y tecnológica para hacer determinados objetos. En la medida que se intensifica el trabajo, cualitativa y tecnológicamente, se desintensifica la participación de los hombres y los mujeres y su cualificación. Con el fordismo, ocurre lo mismo. En la medida que el capital adopta una vertiente de cualificación (no de cantidad) produce la desintensificación del trabajo de cantidad. Por ejemplo, la fabricación de los Toyota, requiere trabajadores altamente cualificados pero no gran cantidad, solo unos pocos muy formados. Esto nos afecta educativamente hablando y humanamente hablando. Pero va a generar una implosión. Una minoría de la población va a estar altamente cualificada y va a vivir bien, pero más de las 2 terceras partes de la población va a vivir en la emergencia total y absoluta. Por tanto lo vamos a relacionar con el hambre y nos acercamos a los hospitales de caridad.

Al mismo tiempo se está generando una ultra-individualización de los hombres y las mujeres, que empieza con el instituto y acaba en el trabajo. Viene también de la mano de la sobre-infantilización, asociada a la sobre-profesionalización.

Si las tendencias son estas, y no somos capaces de identificarlas, e ir dos pasos por delante, poco podremos hacer. Ahora la clase obrera va siempre a remolque del capital. La relación capital-trabajo, siempre ha existido, pero se ha sobredimensionado en los últimos años. En la medida que esto ha sucedido no es posible la determinación de la vida, porque la vida ha sido puesta a trabajar.

Por eso es importante la reflexión desde la ecología profunda de algunos pensadores como Bateson, Guattari... Hoy el mundo es una fábrica. No hay ni límites ni fronteras en el capital. Y ante esto nosotros no tenemos proyecto. Sí que tenemos un conjunto de iniciativas o de prácticas alternativas; un conjunto de ideas, pero que en este momento no tenemos capacidad de articularlas. Por ejemplo, las aportaciones del feminismo, las educativas no formales, informales, y formales, etc. A veces da una sensación de impotencia, porque no nos vemos visibilizados en los medios de comunicación.

LCL.- La administración pública hace contratos de trabajo utilizando el derecho privado en el ámbito público de contratación. Se mimetiza la administración pública influida por la llamada "nueva gestión pública" que es la introducción de los principios de lo privado en la administración pública.

PAG.- En la actualidad, la administración pública tiene tres modalidades de contratos que varían en sus condiciones salariales para trabajadores que hacen la misma función. También se utiliza la contratación laboral sin el rango de funcionario. El sector público está tomando principios de la gestión privada, en virtud de la eficiencia, aunque esto no es cierto. De lo que se trata es de ahorrarse dinero.

La recombinación entre capital y trabajo, también se da en el área del trabajo, y en el área del consumo. El consumo es el paradigma de vida de las personas en la actualidad. El salario es la resultante que opera el capital para que yo pueda ser consumidor; sólo consumidor de mercancías. Ahí hay una posibilidad de lucha como consumidores, la de bloquear el consumo, salirse del mercado con iniciativas auto-productivas, redes de consumo, intercambio de productos, etc. El consumo creo que es uno de los elementos de identificación, como fue el trabajo.

DMF.- "Consumir menos, vivir mejor" es un libro que estoy trabajando en el aula con los alumnos. Es un libro bueno para trabajar con los alumnos porque es accesible. Hace una crítica al capitalismo y también a la izquierda, es sugerente y hace pensar mucho y aborda muchos ámbitos de la vida cotidiana. El voto da el gobierno a quien nos gobierna pero tan importante como el voto es como vivimos y consumimos. Y a los jóvenes les interesa. Me parece que abrir brechas de reflexión en positivo, propositivas y constructivas, es interesante. Además todo está escrito en femenino.

ADV.- Yo he trabajado ese tema de cómo los laboratorios de economía diversa plantean el partir de sí, que es la contribución del feminismo; que la política se hace a partir de sí; de las relaciones diferentes... Conozco dos experiencias de "ecovillas" en las que el reglamento se redacta todo en femenino para universalizar de manera diferente; no estamos de acuerdo con el universal mas-

culino, la opción que tenemos es la de universalizar a la manera femenina. Hay una búsqueda de establecer unas relaciones diferentes. Esto se puede discutir y criticar pero hay una búsqueda de otras maneras de vivir la sociedad.

108 |

MGP.- La otra paradoja, que mientras que mientras hemos visto la relativización del trabajo, surge en una centralidad del trabajo la educación. La educación ha evacuado los contenidos educativos y lo que hay hoy de educativo son las experiencias vitales, una práctica educativa diferente de algunas personas. Por la parte institucional, hay un enlazamiento de la educación al trabajo, en un sentido abstracto. Todos los cursos van en el sentido de la ocupacionalidad, de la versatilidad de disponibilidad al trabajo. Por suerte, los jóvenes sorprenden ante esta situación trágica y hay quien dice “esto no lo hago”. Una ministra problematizó esa actitud como si fuera un desprecio al trabajo. Es como un enfoque en el que hay que arremangarse para trabajar, pero dicho por una ministra de trabajo sonaba cínica y provocadora. Se elige el trabajo que se quiere hacer, no como una búsqueda de prestigio, sino fundamentalmente porque la gente busca el sentido en el trabajo. Busca un trabajo que dé sentido a la vida. La vida y el trabajo no son cosas separadas, sino que el tiempo del trabajo se considera tiempo de vida. En este rechazo de los jóvenes hay que leer esta demanda de sentido. Otras personas quizás no puedan hacerlo porque se da una lucha profunda entre la necesidad material y el sentido. Creo que las mujeres hemos hecho un trabajo de tipo político de búsqueda de sentido para mí. Como puedo estar en un marco de necesidad, o hacia mí misma, y tengo que aceptar esa necesidad que me pone de rodillas. La respuesta femenina es que la respuesta no está lejos de la necesidad; mi libertad está relacionada con la necesidad y la libertad se construye con la necesidad. Cómo vivimos y cómo honramos la vida recibida, y no puedo echarla a la basura. En esa dirección va el nuevo enfoque en la juventud. Pero hay que enseñar qué ocurre cuando hay que entrar en una necesidad que no tiene sentido. No se puede ignorar lo que no se puede ignorar. Es una demanda que lleva mucha subjetividad, que redimensiona mucho de la objetividad. Una narración que no sea una narración auténtica, que me puede llevar

a contradicciones. Cómo puedo llevar a cabo mi libertad en el marco de una necesidad que reduce el sentido. Esto es un proceso educativo que se basa en la relación con el trabajo, pero desde un punto de vista hay que volver a lo educativo. La trayectoria de formarse para un trabajo que no llegará o para el autoempleo, dando una impresión o ilusión de potencialidad individual no sirve para nada. Sirve recuperar los valores educativos, recuperar lo propio de la educación. Es cierto que todo puede ser educativo; nuestra vida es una vida pedagógica, pero hay que volver al marco propio de la relación educativa, en los contextos educativos y en los contextos laborales.

Hay que reapropiar a lo educativo de lo que es propio y, al tiempo, evacuar todas las dimensiones que lo han ocupado. Me refiero a todo esta ideología del “eficientismo”. Todo ese enfoque cientifista, que lleva a un positivismo desde la psicología, sociología, etc... que nos lleva a perder humanidad, pero también efectividad, porque pierde el ánimo, el sentido en las cosas. El ser humano necesita el sentido. Tenemos, por tanto, que evacuar mentalmente todos lo que provienen de estos saberes y partir de sí mismo. Tenemos que volver a una nueva universalidad. No sé si usar el femenino es la solución. Creo que debe construirse sobre dos principios: desde el reconocimiento de la diferencia y evitando el rechazo de lo material en los procesos de la universalización. Construir una universalidad que no tenga la necesidad de rechazar la materialidad de las cosas sino que la asume, como una nueva forma de trascendencia.

DMF.- A veces hay un rechazo por determinados términos por el de donde vienen. Por ejemplo, me ocurre con la “eficiencia”. Creo que la eficiencia es positiva, aunque quizás tiene unas connotaciones añadidas por el capitalismo. Al final nos estamos quedando sin palabras para expresar el trabajo bien hecho, para quien lo hacemos. Me parece interesante que la formación de los docentes sea eficiente en el sentido positivo.

MIA.- MGP, los valores educativos que estás afirmando que deben volver, ¿cuáles son para ti?

MGP.- Por ejemplo, la educación se ha centrado en la institución y no en las pedagogías. En los centros, en la escuela, su

regulación, su funcionamiento, cómo se conducen las actividades, cómo se establece la comunicación misma. En la finalidad estos aspectos son importantes, (tenían una dimensión autoritaria, o disciplinaria...) y ahora esta dimensión ha caído del aspecto formal. No hay una visión educativa del funcionamiento de estos aspectos. Hay casi un miedo a asumir la responsabilidad de afrontar los conflictos. Un ejemplo serían los casos de “*bullying*”. No hay una asunción de responsabilidad y un posicionamiento pedagógico fuerte. Se han caído desde el punto de vista institucional. Si uno pega a otro en la escuela, tienes que responder; igual que si pasa algo bueno. Este mensaje pedagógico ha desaparecido y se centra en los contenidos. La teoría del trauma creo que ha contribuido a esto.

Por otro lado, son valores educativos que están en un marco del cuidado en una relación; el alumno no está abandonado a su suerte; no es autoeducado (al igual que el emprendedurismo). Yo soy el maestro, no para decir que soy mejor que tú, pero no voy a ocultar que no somos iguales. Tengo un contrato que me obliga a asumir una responsabilidad y puede ser que cometa errores, pero hay un pacto educativo que firmamos. Tú no estás exonerado de tus responsabilidades, ni yo de las mías. No hay un paquete educativo ya confeccionado; no es el consumo de paquetes educativos. Quiero decir restablecer el valor educativo que llevan valores de comportamiento, de estar en el mundo, de las relaciones, etc.

PBL.- Este tipo de trabajo pedagógico se realiza bastante en las clases en este centro. Y su comportamiento en clase se parece mucho al de niños. Hablábamos sobre asumir responsabilidades, sobre cómo nos tratamos... Pero no están acostumbrados a que se les diga eso, cuesta mucho que lo entiendan. Días después se produjo un incidente en que la profesora le dijo a un alumno que era un maleducado. Muchas veces te enfrentas a situaciones que no sabes como gestionar. En la escuela no se han trabajado estos aspectos y cuando llegan a la escuela de adultos, hay tensiones.

PAG.- No creo que haya miedo por parte de los profesores o maestros. Lo que hay es la aplicación automática del principio del liberalismo clásico que es dejar hacer, dejar pasar, porque no están implicados en el proceso educativo, y eso es una de las connota-

ciones de la profesionalización; es decir, inhibirme del proceso educativo y no reconocerlo. Eso es lo que se está enseñando en la Escuela de Magisterio. Inhibirse del proceso educativo y ejercer el cuidado, como un ejercicio peyorativo. Para los maestros se considera un aspecto peyorativo. Cuando más joven es el profesorado peor es el sentido de cuidado de los otros. Me han enseñado que el cuidado es lo contrario de la educación o instrucción. O todavía se entiende que el cuidado corresponde a una relación amorosa-afectiva-maternal que no tienen que ver con la educación. Por tanto, si eso es lo que hay, el recuperar valores educativos es una cuestión difícil porque el principio básico de actuación es el no reconocimiento del otro como sujeto. Si partimos de ahí, la relación ya no puede ser educativa, sino cosificada.

El problema no son las normativas, sino las relaciones que se establecen en el aula. En la medida que se acentúa en la formación de los maestros jóvenes la cuestión profesionalizante, (elementos de evaluación cuantitativa, dominio de los contenidos exclusivamente, etc.), traducen el proceso educativo en uno instructivo, superficial y plano, que no tiene nada que ver con las personas que participan. Además, esta deriva es universal. En otros países también es así y la tendencia no es de recuperación de valores educativos sino doctrinarios, profesionalizantes y eficientistas. Así que en esas relaciones educativas no se genera ningún tipo de sentido. Nuestros jóvenes no encuentran ningún sentido a la educación. Han perdido el gusto y el sentido de educarse porque son incapaces de plantearse preguntas o curiosidad...

Los maestros, no queremos problemas; los inspectores, tampoco quieren problemas; los padres y las madres, tampoco quieren problemas... Y ese no querer problemas, trae consigo una falta de responsabilidad y de compromiso. La calidad de la vida se empobrece; se hace plana, en la escuela y en la familia; y desaparece la palabra (como sentido de expresión, palabras, gestos, etc.). La palabra tiende a desaparecer y las relaciones que se establecen son automático-productivistas, carentes de sentido alguno. Entramos en un trauma claramente humano, porque no tienen sentido, ni nuestra vida, ni nuestro trabajo... Nuestro vivir se convierte en un vivir vegetativo, automático-biológico... Esta es una de las

cuestiones más duras de la contemporaneidad que estamos viendo y que ahora se está universalizando. Además viene con un acompañamiento de prótesis maquínicas que me ayudan a pasar el trago; en forma de prozac, de series o películas, etc.

112 | Estamos perdiendo no sólo la centralidad del trabajo, sino también la centralidad de la educación (a veces sustituida por la instrucción, y otras por los automatismos...)

La pérdida de la centralidad de la educación y la pérdida de la centralidad del trabajo son dos de las variables fundantes de esta nueva civilización. Y ese vacío creo que está produciendo un vacío espiritual que no sabemos como llenar. Eso es lo que veo en las aulas, en los grupos de trabajo... Hay un malestar que se traduce en un malvivir.

ADV.- Me pregunto cómo podemos poner la pregunta de redescubrir la vocación de la educación. La sociedad del conocimiento tiene como producto la escuela de las competencias; las competencias como paquete, como mercancía... La competencia en sí es buenísima, pero no la competencia como paquete. Ha mudado la educación. Me parece muy importante descolonizarnos de un imaginario. Estamos colonizados como educadores; lo están todas las agencias educativas, las universidades... No hay un orgullo de pensar de manera educativa el mundo. Hemos delegado nuestra función institucional. Hemos externalizado nuestra función. Me pregunto cómo, de manera no ficticia o abstracta, podemos reconstruir una nueva universalidad concreta que se construya con metodologías nuevas. Lo único que podemos abrir son nuevas metodologías; porque si la escuela sufre de la "caída de la autoridad", ¿cómo se construye esta vocación? Se puede rescatar de la educación todo, pero sólo si hay un compromiso político. Pero es una pregunta grande como el mundo.

LCL.- Creo que hoy la formación del profesorado se ha convertido en una formación profesional. El profesor ha sido entendido como un educador profesional que necesita saberes que suponen una cierta tecnicidad, pero se ha olvidado la formación política y cultural de los educadores.

¿Estamos hablando de educación o simplemente de entrenamiento?, o ¿de una pedagogía de tipo bélico? Hablamos de estrategia,

puntos fuertes, puntos flacos... El lenguaje de la guerra y el lenguaje de la empresa. Yo creo en una educación eficaz, pero la eficacia es un concepto de la empresa. Hay que hacer una genealogía de los conceptos como instrumentos de dominación que nos adaptan, etc. Los nuevos pedagogos son los pedagogos de la post-pedagogía. El pensamiento pedagógico propiamente dicho ha sido devaluado. Tenemos un productivismo mecanicista (estándares, patrones, exámenes estandarizados para medir la calidad de la educación; el alumno es una materia prima de la escuela...). La educación ha sido colonizada por el pensamiento económico dominante, naturalizando las cosas, sin discusión de los valores. Así, la educación se convierte en ideología y no debe discutir los valores; pero no hay educación democrática sin discusión de valores. La educación es una relación social, y por tanto, es una relación de poder. Evidentemente, el psicologismo ha hecho mucho daño. Las escuelas tienen menos autonomía, en los centros y en la tarea de los maestros; una concentración en los contenidos; una educación “contable”, que es mensurable y se pueden aplicar instrumentos estandarizados; que deja fuera lo inconmensurable, que no tiene cabida por subjetivo, no dominable y supone un problema; el elogio del autoritarismo. La autoridad del maestro es necesaria. ¿Como vamos a contratar con la clase? Los maestros están muy aislados, porque no contamos con la institución.

La universidad también esta siendo controlada por el mundo productivo; es una universidad, gerencial. Antes la criticábamos por ser una torre de marfil; ahora es una moderna prestación de servicios. Estamos haciendo una colaboración con la sociedad como prestación de servicios. No hay que confundir las cosas. Queremos una universidad con el mundo, pero si la universidad se abre completamente no sirve para nada. Tiene que estar con cierta distancia critica; con un pie dentro y un pie fuera... Tenemos que procurar una solución intermedia de inscripción de la universidad en las luchas, con responsabilidad social y política... No precisamos de una universidad muy adaptada miméticamente a la sociedad, porque perfectamente adaptada no consigue criticar lo obvio. Tiene el riesgo de ser superada por empresas que ya hacen eso, ofrecer servicios. Sin embargo la necesitamos para que haga las cosas que si no las hace ella no las harán las empresas...

Lo mejor de la cultura académica de libertad, autonomía, debate, responsabilidad..., requiere confianza y seguridad y este tipo de cultura universitaria es un verdadero enemigo a abatir. Si no entras en el juego de la prestación de servicios eres un poder a abatir, y ahí el símbolo de catedrático. Cuando haces determinado tipo de cosas después hay consecuencias. La gestión del poder, de la política y de los valores es centralísima en la universidad, en la escuela, y los institutos.

DMF.- Creo que la educación está fuera de la educación. La gente viene formada para transmitir conocimientos. Ahora creo que es más importante educar que saber donde están los montes de Europa. No tienen herramientas para afrontar situaciones educativas. Y eso se tiene que realizar. Aprender a dialogar es un proceso. Si evitamos los problemas no se generan procesos.

VV.- La universidad esta asentada sobre los pilares de la educación y la tecnología. Veo un futuro muy mercantilista para la universidad. En EEUU, hay una financiación de las empresas privadas. Y me planteo si esto no seria positivo que revirtiera en la sociedad. Creo que debería haber una venta de conocimientos de las universidades hacia las empresas. Siempre y cuando esos conocimientos estén controlados. Otra cosa es la ética de la cuestión mercantil. ¿Cómo sustraerse la universidad a la financiación privada?

MGP.- El arte de la guerra: "Hay ordenes del emperador a los que no hay porque responder..."; "La universidad fértil".

LCL.- Yo creo que las primeras presentaciones que hicimos fueron aportaciones iniciales, pero que después el grupo ha ido a su camino. A veces parecía disperso, pero no tanto. Creo que las aportaciones que hemos realizado todos han sido muy interesantes porque se observan las mismas cosas desde puntos de vista diferentes. Un punto de vista, es la vista de un punto. Y si lo cambiamos, los puntos que vemos también son diferentes.

Un problema central ha sido el trabajo, la centralidad mayor o menor del trabajo como fenómeno social. A veces creo que deberíamos haber diferenciado el trabajo como fenómeno social o como categoría.

He escuchado argumentos muy interesantes que sugirieron preguntas y ha sido alguna de las cuestiones muy interesantes. Ayer

también hablamos de algo más pedagógico, la disciplina, la calidad pedagógica. Siento que muchos educadores están un poco perdidos por la necesidad de un debate que consiga articular la discusión teórica con las prácticas. La teoría es una aportación indispensable para interpretar las prácticas, pero sin las prácticas, se puede convertir en una cosa retórica. Hay una pérdida de los valores educativos, que no se discute. Los medios de comunicación ya tienen muchas ideas sobre la educación y nos sentimos un poco perdidos. Creo que es importante compartir las experiencias de educadores y educadoras con la capacidad de reflexión práctica de nuestras prácticas; la praxis, que es la reflexión crítica sobre nuestras prácticas; y no el practicismo. Mi balance general, es muy positivo. Uno aprende mucho, distintas ideas y reflexiones pero también las experiencias de lo vivido han sido muy ricas para mí.

MIA.- Me ha parecido muy interesante. Lo de la tecnoestructura lo tenemos que tener en cuenta. No debemos de olvidarnos en aras de la tecnología. La tecnología es interesante y los aspectos humanos lo son mucho más. Nos olvidamos de quien tenemos delante.

PBL.- Me interesa mucho el tema del cuidado, que para mí es un tema central; pero en nuestra vida. El tema de acompañar, de ir juntos a mirar, y no con la mirada depredadora sobre los demás. Es una continua lucha entre buscar una incoherencia y debemos de aceptarlo como algo humano. Hace mucho tiempo que no me preocupan los contenidos. Cuando iniciamos el curso siempre les digo a los nuevos maestros y maestras que vienen al centro que vayan con mucho amor a las clases, que vayan con mucho cuidado con las personas, que las clases deben ser un lugar para ir con gozo y donde la amorosidad se dé. Cuando una persona es autónoma, se averigua la vida como sea; pero tú le tienes que facilitar los instrumentos de autonomía le sirvan para buscar. Noto que la mayoría de las personas docentes jóvenes te miran con extrañeza. Y es que este criterio que es aplicable a los alumnos también lo es en nuestra vida privada. Pero no tenemos las mismas varas de medir a los alumnos y nuestra propia vida.

El tema de la centralidad del trabajo y sentirme identificada en el trabajo; creo que es un tema peliagudo y complejo. La gente

creo que trabaja para vivir y que poca gente tiene una satisfacción en el hecho de trabajar. También hay personas que han hecho carreras con mucha ilusión y que ahora tienen que trabajar en cualquier cosa y sentirse algo, sin tener que pedir dinero a sus padres. Creo que esa sensación en los jóvenes es frustrante. Después, el desempleo, muchos hombres lo están pasando mal, porque se hunden; y son las mujeres las que traen a los hombres a la escuela.

VV.- Ha sido interesantísimo lo que habéis dicho pero en síntesis me resulta complicado. Todo me ha parecido fantástico. Entonces necesito un tiempo para reflexionar y anotar. Esto me lleva al sentimiento. Estoy en el paro y con 56 años y es muy difícil volver a trabajar. Sólo encuentro un espacio para reflexionar en estos foros y en las clases... También veo que los profesores van a parar a una cosa muy establecida y no llegan a una cosa que yo vea clara. Estoy necesitado de trabajo y creo que cogería cualquier trabajo, porque lo necesito. Luego lo tengo que reflexionar todo o escribir, pero en mi situación laboral no puedo aguantar más. Me ha parecido muy interesante pero me cuesta darlo a conocer en la sociedad y la gente que te mueves. De los valores educativos que habéis hablado, los he visto reflejados en esta escuela, pero no en todo el personal docente; podría señalar cuatro docentes, porque los nuevos entran con una dinámica muy mecanicista y las experiencias de las personas no se terminan de valorar

TC.- Me ha parecido muy interesante. Me llamó la atención eso de que el trabajo corroe; habrá que trabajar menos pues. Pienso que hay cambiar un poco el chip, la mentalidad... No vivir para trabajar, sino trabajar para vivir, que no es lo mismo. También en la educación, yo como soy alumna, me doy cuenta de la diferencia de la escuela de adultos a los institutos. Cuando en una formación de enfermería se da mucha más importancia sobre dónde está el fémur que tratar a las personas, algo no funciona bien. Las personas no son cosas. Vosotros vais un poco más allá; tratar a las personas, no soltar el discurso y cada uno que se apañe. Me pareció interesante que no existen los trabajadores, sino gente que trabaja y que hay que cambiar los estilos de lucha para conseguir los derechos que tenemos entre todos. Y me ha encantado estar aquí con vosotros.

RA.- No sé si soy alumno de aquí. Cuando vengo me voy contento; a pesar de que no entiendo todo lo que decís, pero me voy esperanzado, porque hay gente que se esta ocupando de la educación e intenta mejorarla. Cómo ha dicho T es una educación más amorosa. Por eso intento venir porque aprendo una serie de valores que parece que están olvidados; la tolerancia, la paciencia...

M.- He seleccionado unos conceptos que me han interesado. El tema de la mirada, siempre subjetiva entre profesor y alumno. También se hablo de la inexperiencia de los jóvenes en la práctica docente y de cómo el deseo lleva a la acción. Empiezas con humildad, y con dualidad de ser alumna y también profesora. El cooperativismo creo que se podría trasladar a la relación alumno y profesor. He sido profesora en taller y creo que la cooperación entre alumno y profesor es un intercambio de trabajo, ideas y técnicas. El trabajo colectivo lo considero muy importante también para mí porque yo puedo saber mucho de unas cosas, pero necesito a mis compañeros que quizás saben de otras cosas.

MJG.- Tengo experiencia en educación no formal, como educadora de tiempo libre. Hay una idea generalizada que la educación no la dan los profesores sino las familias. Y que la escuela sólo está para dar contenidos. Creo que la educación es en casa, en el profesorado, y también en la calle, por parte de todos. Creo que se han perdido la necesidad y las ganas de formarse por la situación actual en la que igual después no tienes trabajo. Hay un alto porcentaje de frustración. Por otra parte, vemos otros países en que la situación es mejor. Respecto al cooperativismo es una idea muy interesante que deberíamos recuperar, fomentar y llevar a la práctica. En mi pueblo han cerrado muchas empresas, pero algunas que se transformaron en cooperativas, han resistido mejor la crisis, porque los trabajadores se han hecho responsables del trabajo. Y encantada de haber estado aquí con vosotros.

DMF.- No tengo otros ámbitos para reunirme y formarme y aprender y pensar. Me hubiera gustado escucharos a todos más en los días del seminario. En otros momentos he de reconocer que me perdí y me costó entender algunos conceptos de los planteados. Luego, me parece que se me ha quedado corto, breve.

Creo que hay tanto que tendríamos que pensar y desde nuestras experiencias en las escuelas. Los fascismos necesitan ciudadanos que no piensen; superfluos, que estemos dispuestos a todo. Eso me parece muy grave. No todo vale. Agradeceremos a todos vuestras aportaciones y vuestro esfuerzo.

ADV.- Para mi fue un verdadero placer conocer a LCL y reencontrar a MGP, que es amiga y maestra desde hace tiempo. Y compartir con vosotras todas estas reflexiones. Me parece que he encontrado a faltar escuchar más las voces de todos los presentes. Esta mañana me gustaría compartir mejor vuestra experiencia. Los trabajos con el Crec siempre son un tiempo bueno para profundizar mucho en algunas cosas y poder compartir un poco el contexto específico de la gente. Hemos reflexionado mucho sobre condiciones teóricas, que es importante, pero me gustaría saber más sobre vuestras experiencias.

MGP.- No siempre ocurre que haya una cierta sintonía, y una buena atmósfera. No siempre hay una situación ideal para debatir. Porque hay veces que no conocemos a la gente, y siempre en la comunicación hay un riesgo. Pero también depende de la disposición mental de quien escucha. En algunos conceptos tenemos resistencia a aceptarlos, y decir que no lo he entendido es la forma más breve de cerrar el discurso. Estoy contenta. Puede que hemos hablado mucho pero no me excuso porque para eso me han contratado. Muy interesante confrontarme en algunos puntos que me parecen fundamentales en el tema: la vida recibida en la perspectiva de cambiar el mundo. Es un encuentro de palabras, pero es una acción también. El problema de la dimensión discursiva y de cómo ponerle el punto; hay diferencias entre un contexto de palabras que cancela la realidad, y un contexto que produce realidad y permite cambiarla. Lo que se abre o lo que se hace como disposición. Hay que distinguir el plano de la palabra, donde la palabra cubre o justifica la realidad. No es una oposición de lo que se habla o lo que se hace; sino el propio discurso abre la posibilidad de acción y la cierra. Hoy todo se evalúa en test y se pierde la competencia de hablar y de escribir y se va perdiendo el marco del discurso pedagógico. Hay que recuperar la dimensión discursiva de la dimensión pedagógica y instructiva.

El otro problema que merecería un encuentro solo para tratarlo, es que nosotros no utilizamos la fuerza pedagógica. Hay que poner en campo una fuerza pedagógica; eso es lo más radical que podemos hacer como práctica en los contextos educativos. La fuerza pedagógica, no la violencia, con lo que tiene de incisivo. No tenemos capacidad de afrontar los conflictos pedagógicos. Hay momentos en que tenemos que enfrentarnos de una manera fuerte. Y no hay que tener miedo a esta modalidad. Hay momentos educativos en que hay que enfrentarse muy fuerte. No siempre con la atmósfera persuasoria. Hay que poner fuerza pedagógica. Y eso va enfocado en la manera de regulación de los conflictos; no sólo pacificadora porque las cosas pueden estar ocultas pero siguen trabajando en el subterráneo. El conflicto hay que llevarlo a un punto de visibilidad que permita el enfrentamiento. Creo que la fuerza pedagógica es un tema de meditación. Porque si no, se realiza una cortesía pedagógica que no sirve.

CPN.- He disfrutado mucho excepto por el motivo que estaba incubando una gripe. Suelo hablar poco porque con tanta información, luego me voy a una realidad que es como un desierto. Una realidad que son tests, contenidos, etc... y si no te alimentas o te reconstruyes. Entre el desierto donde estaba y el desierto pedagógico donde estoy no hay diferencia. He dicho muchas veces que esto es como un oasis. Mucho de lo que habéis dicho intento que en el trabajo se vaya haciendo poco a poco. Me ha servido mucho y estos días he ido sin escuchar música y pensando lo que habíais dicho. Mi gran problema es que llego tarde y me marcho pronto y cuando vuelvo creo que me he perdido gran parte. Os iré contando qué centímetros hemos avanzando.

PAG.- Me gustaría decir tres cosas. Es que nosotros trabajamos, más o menos, desde una perspectiva de educación popular, con sus claroscuros, en una perspectiva forma e informal. Desde esa perspectiva que trabajamos, no todo el centro, pero sí toda la gente que trabaja en el Crec, y en otros ámbitos en que intercambiamos afectos (amor y también odios y envidias,). A veces es muy difícil, y a veces muy sencillo. Creo que todo radica en la disposición de cada uno de nosotros. En la educación popular tratan de conjurar 4 operaciones matemáticas: suma, resta, multiplicación y división.

No se trata de falsa igualdad, entre maestro y alumno. Se trata de una aritmética operacional en la que el maestro deba saber cuando debe dar un paso atrás y sustraerse del espacio para que los otros y las otras tengan el espacio. Eso a veces es difícil, pero es imprescindible, porque sólo pueden sumar si yo, maestro, se cuando dar un paso atrás. Pero, sobre todo, lo aprendí cuando me di cuenta que ese había sido la manera de proceder de mi padre y de mi madre. Uno aprende cuando ha pasado el tiempo, en ejemplos lejanos. Creo que es una de las apuestas que debemos hacer, porque si no es así, no hay cambio de civilización, y sí afirmación de la civilización actual y dominante. Creo que eso requiere humildad, bondad, amor, y requiere conflicto. El reconocerte hombre del territorio europeo que nos creemos el ombligo del mundo, te plantea un conflicto muy fuerte, cuando tratas de aplicar esos aprendizajes a las prácticas concretas. Porque los maestros y maestras tendemos a clausurar los conflictos y, además, hacerlo autoritariamente; a investirnos de una autoridad autoritaria; porque los conflictos nos interpelan y nos cuestionan; porque nuestra palabra es la palabra y no queremos que nadie más pueda acceder a ella.

La tercera cuestión es sobre la “vida recibida”, que yo leí por primera vez en un texto de Vita Cosentino, hace tiempo, luego lo traducimos el texto y lo publicamos. Estuve mucho tiempo reflexionando sobre ese concepto. Si la vida es recibida, pero no tengo capacidad de construir sobre ella, es un concepto banal y conservador; pero si podemos construir con ella y los hombres nos educamos en la mediación entre nosotros y la mediación del mundo, entonces creo que tiene mucha fuerza, y tiene que ver con la educación popular y con la forma de actuar de las madres y de algunos padres. Creo que es una de las grandes aportaciones sobre la que tendremos que reflexionar si queremos avanzar en el cambio civilizatorio. Porque esta idea está ausente en las prácticas políticas y educativas. Y eso hace que el tiempo de vida esté ausente, y sea también un tiempo desesperanzado. Muchos grupos de reflexión están desesperanzados y están dando palos de ciego: caminan si ver, y sin saber muy bien a donde se va.

La madre no tiene nada que ver con su hijo; son dos seres en un nicho ecológico, donde hay medio ambiente, mundo emer-

gente y construcción de subjetividades... Ese concepto de vida recibida me permite conjurar fuerzas antagónicas, y me hace estar en el mundo de forma diferente, con una complementariedad antagónica.

PMO.- Creo que hay que superar la visión etnocéntrica de los sentidos, de la mirada. Hay que reeducar toda la manera de mirar el mundo. Pasar de una mirada de cazador, rápida, focalizada, a una mirada, tranquila, global. Un cambio en el sentido de mirar el mundo. Si queremos ir a una educación más radical hay que olfatear, porque las raíces muchas veces están ocultas. También hay que palpar para saber cuando está maduro, o captar la inmadurez. Esto quería añadirlo a lo que se ha dicho.

Respecto al conflicto creo que no hay maduración ni cambio si no hay conflicto. En el conflicto salen las dos vertientes del ser humano, la más depredadora, o la humanista. La vida recibida es un concepto tradicional y debemos aclararlo para no caer en la nostalgia; porque si no, hay recreación o superación.

VP.- Me gustaría comentar el gen depredador que tenemos ahí de hace muchos años. Cómo se manifiestan esas ganas de depredar. Desde la tierna infancia hay cosas que el sistema nos impone pero otras las aprendemos. Creo que el profesor va a seguir siendo el centro de la educación. Porque la sociedad está cambiando continuamente y creo que el ser humano va a seguir en el centro de la educación. ¿Qué es lo que se pretende alcanzar? Se pretende la excelencia del producto, que sea bueno, duradero, accesible a todo el mundo. Creo que con las personas eso es imposible. El maestro va a estar adaptándose siempre a la sociedad y actualizando nuevas formas de ver el mundo. No tengo experiencia educativa en ese ámbito. En otros ámbitos sí que tengo experiencias y sé que hay que adaptarse a las necesidades de la sociedad y las personas. Creo que deberíamos hablar también de la progresiva tecnificación de la enseñanza. Pero, para mí el maestro va a ser la pieza base de la educación. Y es un trabajo bonito pero muy difícil porque se trabaja con personas. Es un desafío.

LCL.- Para mí sigue siendo muy importante la relación entre educación y política; y el mismo concepto de educación política, educación de la polis, pública, que esta siendo atacada en este

preciso momento ya que está bajo amenaza de desmantelamiento. No va a quedar lo público como nosotros lo pensamos o lo imaginamos, pero hay que garantizar que sea. Hay que pensar la educación como política social y cultural. La educación es una política. Por tanto, necesitamos que sea democrática, capaz de incorporar el disenso, el conflicto, utilizando métodos democráticos; que sea deliberativa y no de amenaza o destrucción del otro. La argumentación es importantísima. La crisis que estamos viviendo nos cuestiona en varios sentidos. Desde luego, si queremos gestionar la crisis y adaptar la educación a los problemas del momento, de la coyuntura, no actuando sobre los problemas de la estructura lo que conseguiremos será hacer una adaptación funcional, como una terapia o algo paliativo, que puede que ayude un poco pero que globalmente no va a conseguir alterarla o transformarla. Yo propongo educar la crisis. Sería comprenderla críticamente, interpretarla, hacer un diagnóstico crítico de la crisis. Porque la que nos ofrecen los medios son muy discutibles (por ejemplo los mensajes de que hemos vivido por encima de nuestras posibilidades). Hay que empezar a de-construir estos mensajes y eso se hace en un proceso educativo. Si no hago un buen diagnóstico, no podré hacer nada propositivo. Tenemos que hacer ese trabajo crítico de deconstrucción con los alumnos porque si intentamos seguir en la dirección de una educación crítica podemos discordar unos de otros, pero lo conflictivo, no puedo omitirlo. Hay que asumir políticamente, éticamente, axiológicamente, la responsabilidad de ser educadores y asumirla con esperanza, porque sin esperanza no hay educación. Este planteamiento crítico y político está ligado a la esperanza; no hablo de voluntarismos, ni ingenuidad o activismo ingenuo... Otro peligro de la ingenuidad es el didactismo. Todo se va a incrementar si yo encuentro alguna solución didáctica. No son planteamientos muy diferentes. No vamos a cambiar los problemas de la educación por aplicar pizarras digitales; es ingenuo pensarlo si no cambias o alteras la estructura del poder; si no alteras el proyecto educativo... Seremos mejores didácticamente para seguir haciéndolo peor.

La injerencia, la deliberación, es absolutamente indispensable y, también descolonizar la educación de las ideas que nos co-

lonizan. Debemos evitar que la educación sea meramente adaptativa a este mundo. Hay que luchar, de-construir, criticar y aceptar que la educación sea un universo con cierta distancia crítica para ver desde fuera y desde dentro; para ver lo obvio que a veces no podemos ver. Las gafas no están hechas, tenemos que construirlas. La educación es una especie de construcción de gafas y es también una invitación a la acción porque la palabra no es meramente discursiva. El acto de hablar ya es un acto de afirmación y de mudanza del mundo. Por tanto, no es “parole, parole, parole”. El discurso, la palabra cierta y valiente, incomoda y hace mucho daño cuando se dice en contextos asimétricos. Para mí, cada vez más, la educación requiere autonomía de los educadores y educadoras para que puedan contribuir a la autonomía de los educandos y educandas. Si nosotros no tenemos capacidad de autonomía (que no es independencia), entonces el centro no es autónomo. Voy a intentar estudiarlo y hacerlo dentro de los límites que tengo. Gracias por todo y por el clima de trabajo.

ADV.- Lo que ha dicho MGP me ha afectado mucho. Ha hablado de volver a la “fuerza pedagógica” que es diferente de la violencia pedagógica. Que significa aprender a estar en los conflictos; en los contextos que hay conflictos. Y Licinio ha dicho claramente que ahora tenemos una apuesta en juego que es tomar una capacidad hermenéutica y política. Y las dos cosas juntas me parecen muy prometedoras. En los últimos 20 años, la pedagogía ha estado oprimida al servicio de la economía, como ocurre con los pobres que están oprimidos y necesitan un despertar de orgullo. Es como la minoría sin derechos que retoma su identidad, su vocación, su propio papel. Hemos perdido el papel pedagógico de la realidad humana.

Me parece muy interesante conjugar estas ideas: la fuerza pedagógica y la capacidad crítica de situarse como sujetos hermenéuticos que pueden criticar el mundo y también recrearlo. Esto sería una vocación pedagógica fuerte. Estamos en una profesionalización que es muy débil porque está al servicio del mercado. Ya sabemos en qué mundo estamos, pero ahora hay que pensar una vocación fuerte de la educación porque hay mucha gente que la está pidiendo y la está trabajando, haciendo... ¿Qué falta? Mu-

chos cambios pasan en la vida cotidiana y en el partir de sí, pero hemos también de vincularnos con una conexión universal, así que hablamos de un “universal concreto” que no es abstracto, que es capaz de hacer hipótesis para todos y todas. Un ejemplo es Paulo Freire, que su obra es una hermenéutica fortísima que ha dado una capacidad universal a los movimientos que ya estaban en curso. La capacidad teórica ha dado potencia a lo que ya estaba pasando. Había ya un texto social; pero que requería una capacidad crítica para leerlos. Creo que ya hay muchos laboratorios pero lo que falta, es una fuerza pedagógica; que tomemos nuestro papel y nos pensemos como capaces de hacerlo. La educación tiene que conectar otra vez con la política.

PMO.- Retomando una reflexión sobre lo cotidiano, ayer, en la manifestación del 14N (huelga general) había muchas consignas y desesperación y muchos movimientos sociales... Se echa en falta la reconducción de todas esas energías para realmente hacer un cambio de época. Hemos planteado algunas ideas. Pero, ¿cómo se reconduce todo eso para llevara ese cambio de época?. Creo que tenemos que volver al análisis histórico y creo que es necesario hacer puentes relacionales con la historia; ser un sujeto de la historia. Una de las grandes victorias del capitalismo es habernos desposeído no solo de la condición de sujeto, sino también de la historia. Mucha gente desconoce la historia reciente. Si releemos algunos textos clásicos, como Marx, en su obra ya estaban algunos conceptos que son de rabiosa actualidad: la crítica al sistema financiero... La vida recibida y la historia recibida. Hemos perdido los referentes y creo importante realizar enlaces. Quizás en este momento la reflexión histórica sea muy necesaria ya que hay muchas señales de fascismo. La ‘ninguneación’ del otro, el no tener en consideración al otro; la ausencia de diálogo, las torturas, la violencia, el desprestigio de las reivindicaciones legítimas...

DMF.- A mí me gustaría que MGP explicara la vocación fuerte de la vocación docente. A veces hay una confusión entre una relación amorosa y una relación blandengue. A veces, cuando hablamos de cuidar a las personas, y establecemos relaciones amorosas, se identifica como un miedo al conflicto, a abordar situaciones que se están produciendo en un aula. Es como si en-

tendiéramos que el amor está vinculado con ser sumisa, y yo creo que eso no es así. Creo que está interiorizado por la educación católica que hemos recibido. Yo creo que eso no debe ser así. Hay que hacer frente a los conflictos. Esto tiene que ver con el amor porque uno tiene que pensar más allá de su ombligo. Como educadora tengo que afrontar esas situaciones y, a veces, es duro. Y eso no está reñido con el cuidado; hay personas a las que hay que cuidar y otras a las que hay que espabilar. Hay que educar en el cuidado, pero a veces el cuidado implica fuerza. Y a veces hay debilidad y miedo.

VP.- Rescatar la memoria histórica es una inconveniencia muy grande, porque los medios de comunicación y el lema es no arruines una noticia con la verdad. Y qué es lo que van a sacar, lo que más se vende. ¿Cuál es el problema que tenemos? Sacar nuestras noticias y nuestra información a la calle para que la gente pueda conformarse una idea diferente del mundo. ¿Cómo transmitimos nuestra visión del mundo?, ¿de qué medios disponemos? Los medios están en manos de las personas que controlan deliberadamente esos sistemas y a la educación no se van a dar ni una ventana, ni una voz. Licinio hablaba de educar la crisis; y lo hacemos en la escuela y en la universidad. Pero creo que hay que hacerlo también en la familia. Porque las amas de casa, como consumidoras pueden elegir entre este producto o este otro y esa elección conforma la economía y la política de las cosas. Por otra parte, echo en falta la voz pública de los intelectuales, no solo de economistas y banqueros, sino de otros intelectuales que muestren su visión crítica de la crisis. Pero, eso no interesa, tampoco a los partidos. No interesa que haya educadores con una visión crítica, ya que muchos partidos políticos van a nutrirse de la desesperanza de la gente. Y por tanto, como educación es esperanza, interesa la desesperanza, y por tanto, la deseducación.

Veo muy difícil rescatar valores y memorias dentro de la pedagogía, porque hay muchos intereses en que no sea así.

PMO.- Creo que tenemos que cambiar el concepto de lo político. Yo estoy reivindicando la política de todos. Todos tenemos que hacer política; porque incluso el apoliticismo también es una posición política, y lleva implícita la dejadez y el que aparez-

can los políticos profesionales. Sólo con que haya relaciones, ya se está haciendo política. Y si todos hubiésemos ejercido la política, otro gallo cantaría.

126 | Antes hablábamos de los márgenes de los profesores. Vivimos a lo que se lleva, al consumo, a lo que nos marcan. No estamos creando conflictos, sino acomodaciones y adaptaciones. Cuando decías, ¿cómo?, ¿con qué medios? Aquí hemos hablado de algunos, como por ejemplo de la narrativa, trabajando lecturas u obras que ligen con la conflictividad del momento que vivimos.

Todo el mundo tiene contradicciones, y la posición testimonial sigue siendo válida para afrontar la crisis. Estoy de acuerdo en que educar la crisis empieza por la familia. Y respecto a los intelectuales, ocurre que a veces la culpa no es de ellos. El problema es que sus discursos están invisibilizados o rotos como testimonios. En todos los medios de comunicación hay mercenarios de los poderes económicos. Los opinadores, los tertulianos, están al servicio de las empresas.

Y en tiempos de crisis siempre aparecen los oportunistas que con planteamientos que parecen de alternativas a la crisis, están intentando fomentar el poder de las grandes empresas.

PAG.- Creo que en general, los maestros y las maestras estamos desesperanzados. Sólo hay que visitar los centros y las aulas. Creo que son una minoría los maestros esperanzados. Sin esperanza no es posible la educación. Entonces creo que hay que plantearse una pregunta, si las personas están desesperanzadas (desarrollo normativo acelerado, cambio de normas, creciente participación de los padres y madres en el proceso educativo...) ¿cómo podemos educar?

Recuperando el valor central y básico de la educación: una potencia o fuerza, de presente o futuro; consolidando las líneas de presente y creando o ampliando líneas futuras. Porque habría que enlazarlo como una “despotencia”. Si estoy desesperanzado, la educación está despotenciada. Hay un creciente desierto en las instituciones educativas. Desierto de esperanza, desierto de amor (nada tiene que ver con la sumisión)... El amor es pura rebeldía y puro gozo. Si el desierto avanza y crece en dos sentidos. No hay

vegetación ni relación, ni nada de nada, y eso genera violencia en los centros, y en las casas, gratuita e intensa. La otra perspectiva de crecimiento del desierto creo que va en la línea de la sobredidactización de las relaciones educativas; de aquellos maestros que nos llamamos progresistas y que en nuestro progresismos transformamos la relación educativa en un uso metodológico-didáctico de herramientas (lo que esté de moda, por ejemplo, las pizarras digitales)... A mí es uno de los problemas que me pre/ocupan y que creo que va en contra de la vocación y que nos inhabilita para formular hipótesis y para hacer un proceso de lectura del mundo y de nosotros mismos en el mundo. En la medida que no podemos realizar estas hipótesis nos inhabilitamos como hombres y mujeres que nos dedicamos a la educación. Cuando, por suerte o por desgracia, nos vemos en un espejo, y nos percatamos de lo que estamos haciendo, queremos revestirlo de muchas maneras, pero lo que no queremos es que nos cree un conflicto interno o externo (con los otros u otras). Creo que eso produce un repliegue deshumanizador total de los hombres y mujeres que nos dedicamos a la educación. No es un repliegue estratégico para dar un salto hacia adelante. Realmente es un repliegue porque no tenemos nada que decir ni que aportar porque estamos desesperanzados y, a partir de ahí, se generan unas violencias muy grandes, respecto a la coherencia entre lo que digo y hago y respecto a las posibilidades educativas. Esta tesitura nos hace abandonar la política, como la capacidad que los hombres y las mujeres tenemos de actuar en el mundo. Estamos situándonos en posiciones anti-políticas, o en posiciones apolíticas (que también son políticas)... Creo que esta minoría de maestros que estamos intentando trabajar desde otra posición somos un reducto testimonial... Si esa fuerza, esa potencia no somos capaces de ponerla en juego y lugar, cada vez el territorio será más reducido para nosotros, como una reserva, o un nicho reducido. Esta fuerza es la única cosa que pueda convertirse en una llave que nos permita abrir los territorios en los que queremos intervenir.

MGP.- Voy a explicar lo que yo entiendo por fuerza educativa y pedagógica que hablaba antes. Necesitamos fuerza para poner en circuito político educación y proyecto político. Necesi-

tamos mucha fuerza para no obedecer las ordenes del emperador (hay muchas fuerzas). Se necesita fuerza para salir de las tendencias. Necesitamos mucha fuerza para sostener la fuerza política de la educación en los marcos de la educación; para sacar la condición pedagógica de una condición de debilidad. Sin esta fuerza y la confianza en esta fuerza, no lo podremos hacer. Pero es una fuerza que podemos ponerla en marcha, si queremos, mañana por la mañana, en el momento de entrar a trabajar; es concreta. Pasa por poner en el centro la relación pedagógica; pero mirar y remirar la relación pedagógica con la fuerza para conducirla en una cierta dirección... Necesitamos la fuerza para sacar de lo implícito y llevar a lo explícito las responsabilidades que tenemos los enseñantes en la relación pedagógica. Los alumnos dan por supuesto que tienes una responsabilidad respecto a los contenidos, y se sorprenden al ver una fuerza pedagógica en campo que orienta. Y se sorprenden porque la escuela ha dejado de mostrarla, ya no es habitual en los contextos educativos. Entonces es el momento de explicitar, de sacar de lo implícito. Es un momento importante de la práctica. Creo que hay rebalsar las cosas; la estructura puede cambiar si cambiamos algunas practicas de manera muy fuerte. Esto tiene más efecto de cambio que enfrentando la estructura. Un pequeño grupo cambia algunas prácticas y eso puede salir al contexto y puede acabar cambiando la institución. Al final lo importante es lo que se produce en las relaciones directas, aunque también sea importante la estructura.

Sacar de lo implícito, y hacer explícito la relación educativa con aquel sobre quien tengo responsabilidad educativa. Sirve la fuerza para tener capacidad de enfrentamiento relacional, la modalidad de enfrentamiento de la realidad. Esto todos lo perciben. No se puede llevar a cabo la relación pedagógica, sin relación; pero según como sea su modalidad. Aunque alguien hable mucho con su alumnos, eso no es indicador de que sea una buena relación educativa. Si la relación es buena, no se necesita recurrir a la institución para mantener la autoridad, o las hostilidades que pueden aparecer en los contextos. Este es tu problema y sin ti no se soluciona. Si quieres puedo ayudarte. El cuidado no es fusional; de indistinción de responsabilidades, como un nido en que

te cuidado. Esta relación puede ser de gran disparidad entre quien aprende y enseña; pero en las relaciones hay elementos de subjetividades, porque uno tiene que crecer pero hay que llevar a cabo una relación. Explicitar todo esto en un contexto y reiterarlo a lo largo del año, es una cosa muy importante y da resultado. Yo puede ser que confíe mucho en la fuerza de la palabra. Creo que la palabra tiene mucha fuerza y hay que asumir la responsabilidad de decir. Ser consciente de la fuerza que puede tener la palabra y que si la debilito, igual vale una palabra u otra. No es así si la palabra es pedagógica, y me sirve para afrontar el conflicto...

129

Los conflictos que afectan a los maestros y alumnos, son problemas de diferentes tipos: hay algunos de disciplina, o una sensación de abuso que genera rechazo, o que una situación sea de tan poco autoridad que también genere rechazo, etc.

La práctica de la fuerza, tenemos urgencia de practicarla y en algunas direcciones:

Hay que redimensionar la burocracia de la escuela, especialmente en los procesos de evaluación que están muy programados, no son flexibles, fijan con una reiteración tan grande que generan el efecto contrario del que pretendían. La burocracia que era colateral se ha convertido en central. Hay que volver a poner la relación pedagógica en un puesto central. Y también hay que plantear con fuerza en el claustro este enfrentamiento a la burocracia; hay que ponerlo en campo. Hay que burlar este mecanismo porque nuestra energía no puede ir a esto; puedo hacerlo, pero no poniendo mi energía y fuerza. Nosotros decidimos en qué tareas ponemos la fuerza y nos sustraemos de tareas burocráticas y de tecnicismo.

No hay justificación para no hacerlo. Necesitamos fuerza individual que se potencie en un ámbito relacional, pero puedo llevar a cabo estas propuestas yo misma, y puedo ser operativa desde mañana mismo. Otros puntos de fuerza, son necesariamente colectivos, pero algunos podemos asumirlos individualmente.

A veces que se hundan algunas cosas iría bien.

Títulos publicados

1. *Participar participando. Actas del II Seminario "Estrategias Participativas y Educación de personas adultas".*
Edición a cargo de Daniel García Goncet
y Emilio Lucio-Villegas Ramos
2. *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*
EDICIÓN AL CUIDADO DE PEP APARICIO GUADAS
3. *La naturaleza de la transformación. Educación ecológica de personas adultas.*
DARLENE E. CLOVER, SHIRLEY FOLLEN Y BUDD HALL
4. *La educación permanente y la crisis de época. Configurando proyectos educativos realmente humanos*
EDICIÓN AL CUIDADO DE MARINA APARICIO BARBERÁN, IOLANDA CORRELLA LLOPIS Y PEP APARICIO GUADAS
5. *Estrategias europeas en el aprendizaje permanente. Una introducción crítica*
LICÍNIO C. LIMA Y PAULA GUIMARÁES
6. *Educación permanente, vida recibida y cambio de civilización*
EDICIÓN AL CUIDADO DE MARINA APARICIO BARBERÁN · IOLANDA CORRELLA LLOPIS · PEP APARICIO GUADAS

