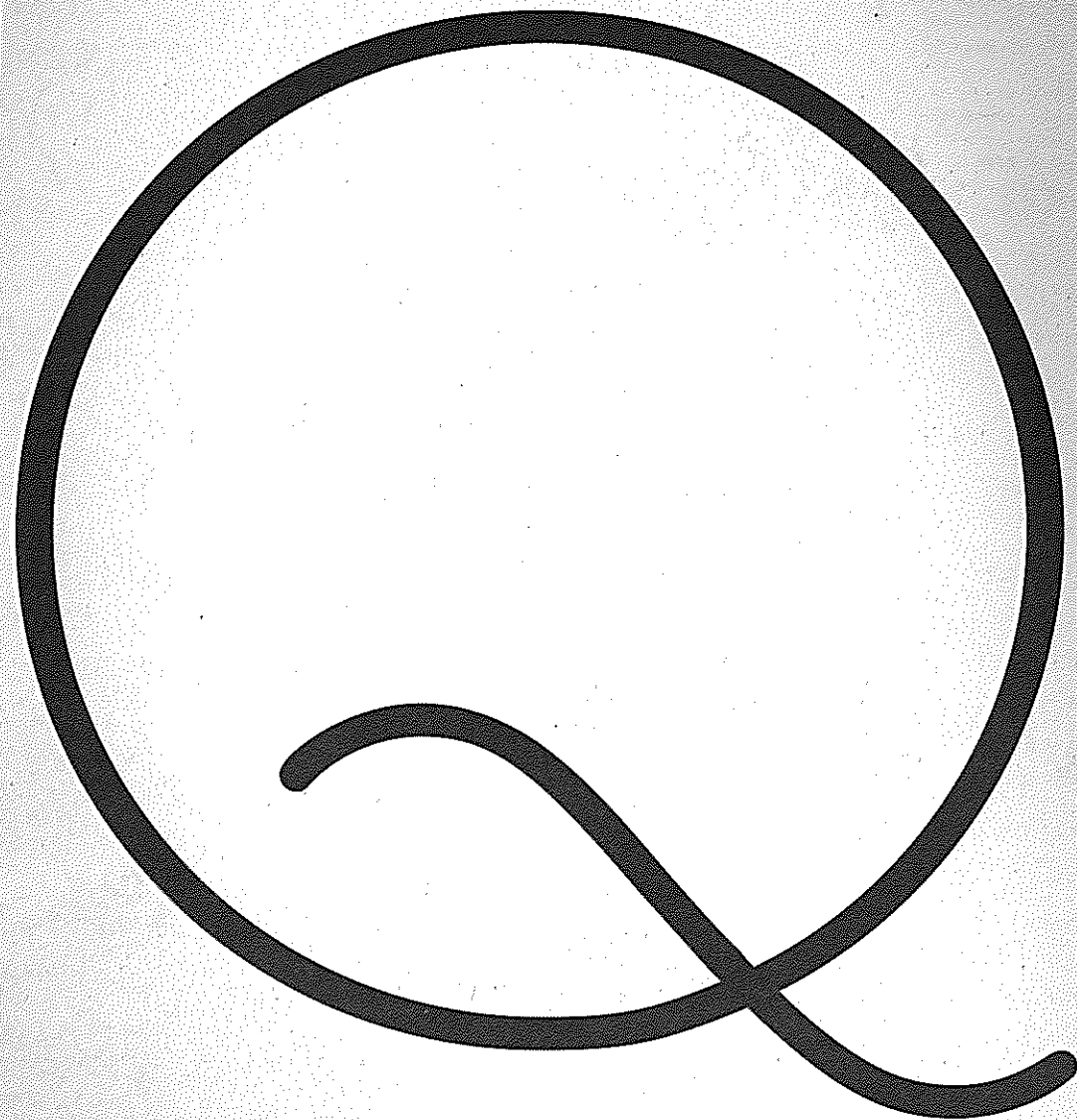


Revista semestral
Núm. 6



Primavera / 2002
9.5 €

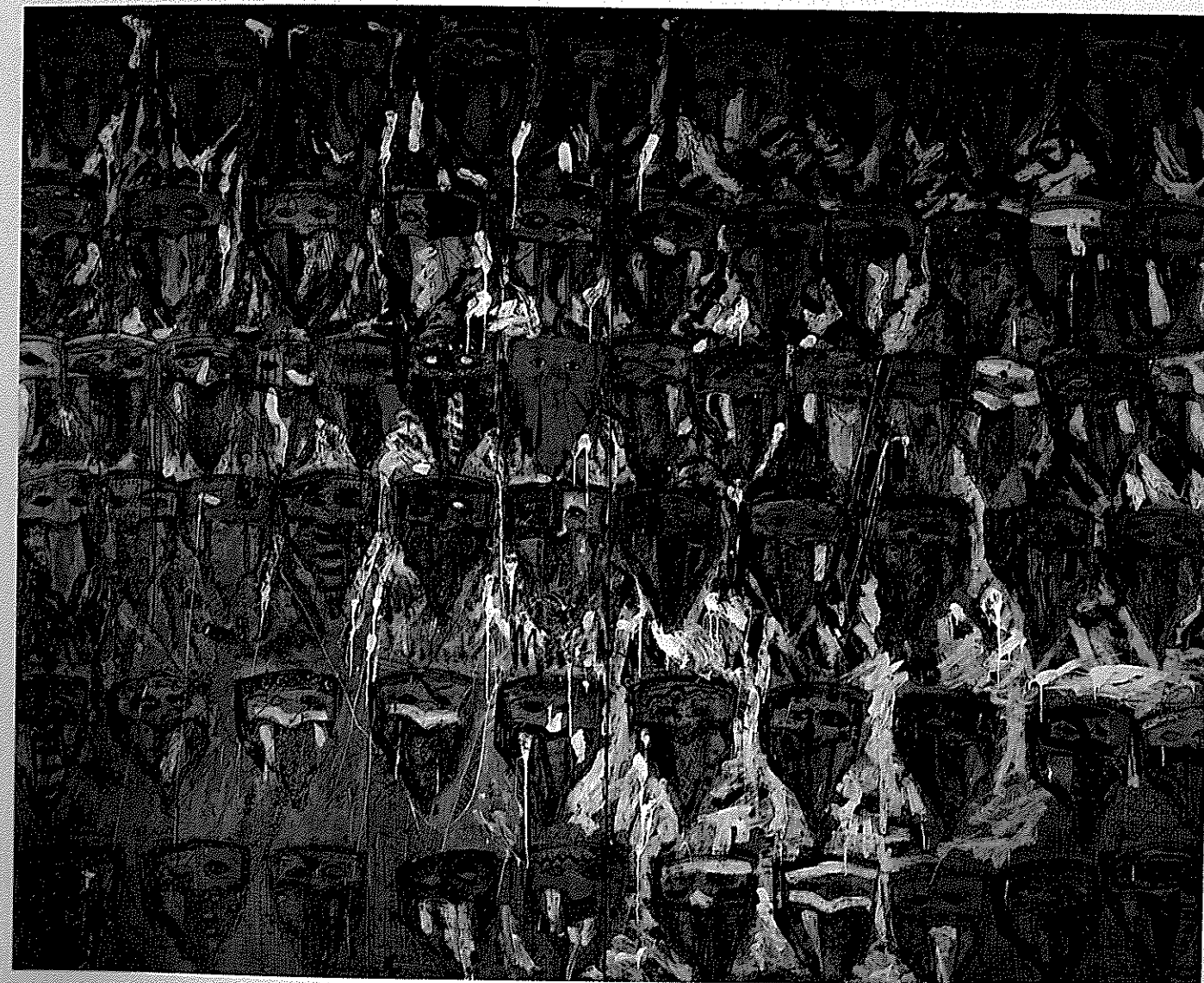


Centre de
Recursos i
Educació
Contínua
CR^eC



Quaderns
d'Educació
Contínua
6

Quaderns 6 d'Educació Contínua



Centre de Recursos i Educació Contínua

CR^eC

Consell de Direcció
Direcció
Pep Aparicio Guadas
Coordinació
Lola López Estornell
Redacció
Magüi García Batailler

Consell de Redacció
Pep Albertosa Labuiga
Vicent Aparicio
Marisa Benavent Faus
Juan Corchado
Rosa M. Falgas
Avelina Llorente
Elena Lanzarote
Dolors Monferrer Ferrando
Pascual Múrcia Ortiz
Eva Navarrete
José M. Navarro
Sebas Parra
Francesca Salvà
Imma Vilatersana
Jordi Llacer Folch

Consell Assessor
Consol Aguilar
José Beltrán Llavador
Joan Borja Sanz
José Antonio Durá
Jordi Garcés
Fina García Ruiz
Jorge Hermosilla
Àngel Marzo
Vicent Mas
Maria Angeles Llorente
Juanjo Llorente Albert
Marita Macías, Fund. Hugo Zárate
Jaume Martínez Bonafé
Francisco Martínez Salvà
Ramón Paredes
Joan Pérez Alberó
Manuel Rodríguez
Joan M. Senent
Jordi Vallespir

Correcció i Traducció
Equip CR^{ec}

Secretaria i Administració
Rosa M. González Conca

Disseny i maquetació
Xavi Sellés i Pep Aparicio

ISSN: 1575-9016
Dipòsit legal: V-5125-2000



Quaderns d'Educació Contínua

Centre de Recursos i Educació Contínua
C/ Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

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

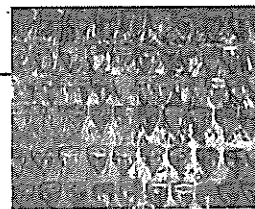
Amb la col·laboració del Gabinet
de Promoció i ús del Valencià
Ajuntament de Xàtiva
Regidoria de Cultura

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

Sumari

Portada

Carme Grau
Sense títol (la màscara festiva)
Acrílic sobre tela.
200 x 2,44 cm
Propietat de la Diputació de València



Editorial • 4

Carpeta: Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat

Interculturalitat, multiculturalitat i la formació de persones
adultes versus mestissatge, alteritat i inter-canvis

Alicia Gil, Fundació ISONOMIA, Universitat Jaume I de Castelló • 5

Identitat del jo vàlida per a l'educació intercultural

José Ángel López Herrerías, Universitat Complutense de
Madrid • 13

La immigració estrangera en Espanya. Aspectes bàsics per a la
seua comprensió

Vicente Gozálviz Pérez, Universitat d'Alacant • 22

Famílies africanes, països multiculturals

Xavier Besalú, Universitat de Girona • 33

Contínua

Conversa amb Bertrand Schwartz, pioner de la educació i for-
mació professional

Daniel Jover Torregrosa, Equip Promoció • 45

Validació de Coneixements i Experiències: Reconeixement de
Sabers de Persones Adultes.

Tomás Díaz, Universitat de Valladolid • 56

Persones i territoris

Interrogants i propostes

Paulo Freire • 65

Organització educativa i participació democràtica radical:
revisitant Paulo Freire

Licínio C. Lima, Universitat del Minyo • 74

Migració i Interculturalitat: Una experiència a l'Escola Vicent Ventura
Juan Manuel Carreño Pérez, Pedro García Catalán,
Rosalia Gómez Lerma, Francesc López Duro, Glòria
Marcos Martí i Conxa Rodríguez Martínez • 83

El programa per persones immigrades no comunitàries
d'Aula Cultural

Jordi Vallespir i Mercè Morey • 93

Educació d'Adults. L'enfortiment de la capacitat d'acció de
les societats civils

Alberto José Diéguez, Universitat de L'Algarve • 106

Com participar en els Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educa-
ció i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen
col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com
també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les
seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 8 a 12 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que
sintetitze el seu contingut. Es convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts
de l'exposició.

- S'enviaran dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, pre-
ferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que
il·lustren i completen el contingut del text.

- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels
casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.

- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jorna-
des, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i con-
cursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.

- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector puga requerir major
informació.

Correu electrònic: crec.crec@diputacion.m400.gva.es / www.dva.gva.es/crec

Quaderns d'Educació Contínua • núm. 6

Alfabetització i cultures, una relació de complementarietat
Pep Aparicio Guadas • 117

Investigacions

Violència, cultura, política i identitat. El nou racisme entre
els alumnes d'un institut català.

Carles Serra i Salamé, Universitat de Girona • 121

Documents

Carta FME Porto Alegre • 131

Arxiu

Llibres • 135

Webs • 139

Organització educativa i participació democràtica radical: revisitatnt Paulo Freire

Licínio C. Lima • Universitat del Minyo, Portugal



Ensenyar democràcia és possible. Per a això, amb tot, cal donar-ne testimoni.
PAULO FREIRE (1994, pàg. 193)

Crítica de la despolitització de l'educació

En un text datat el 26 d'abril de 1996, integrat en l'obra publicada ja després de la seua mort amb el títol de *Pedagogia da indignação*, Paulo Freire afirma que «potser mai no s'haja fet tant per la despolitització de l'educació com avui» (Freire, 2000 a, pàg. 95). I, amb efecte, ressurgeixen de manera aparentment neutra, i sota vells i nous arguments naturalitzats, visions mecanicistes i instrumentals d'educació i d'escola, una ideologia de la modernització que presenta l'educació com a *infra-estructura* i *factor avançat* de l'economia i com a instrument privilegiat de la lluita contra l'atur i contra l'exclusió social; el predomini de la raó tècnica (de la racionalització i de l'opitimització, de l'eficàcia i de l'eficiència, de la competitivitat...) origina una mania avaluadora de tipus "comptable" (Lima, 2001, pàg. 102), centrada en objectius consensuats, mesurables i comparables, subordinada a una «ideologia de la despolitització de l'administració pública, encaixada en l'anomenada 'política de resultats'» (Freire, 2000 i, pàg. 49). Conforme aclarí en la seua obra titulada *À sombra desta mangueira*:

La visió tecnicista de l'educació, que la redueix a tècnica pura, més encara, neutra, treballa en el sentit de l'*entrenament* instrumental de l'educand, considera que ja no hi ha antagonisme en els interessos, que està tot més o menys igual, per a aquesta el que importa fins i tot és l'entrenament purament tècnic, l'estandardització de continguts, la transmissió d'una beneducada *saviesa de resultats*. (Freire, 2000 b, pàg. 79)

Apartant-se sense remei de visions orientades cap a l'emancipació i cap a l'aclariment, cap al desvetlament crític i la transformació, les ideologies pragmatistes subordinen l'educació a l'adaptació i a l'ajust. Com ara defensà pertinentment Theodor W. Adorno,

L'educació seria impotent i ideològica si ignorara l'objectiu de l'adaptació i no preparara els homes perquè s'orienten al món. Però aquesta seria igualment qüestionable si quedara en això, produint no-res més enllà de [...] persones ben adaptades, a conseqüència que la situació existent s'imposa precisament en allò que té de pitjor. (Adorno, 2000, pàg. 143)

No obstant aquestes crítiques, han ocorregut els darrers anys pràcticament en tots els països i sistemes educatius, amb intensitat variable, fenòmens de despolitització de les organitzacions i els centres educatius i de les pràctiques d'administració de l'educació. Es defensa la subordinació a ideologies gerencialistes i neocientífiques, tradicionalment d'extracció empresarial, proposant fórmules per a la *fabricació* d'«escoles eficaces», tornant responsabilitats i encàrrecs a partir de la defensa d'una *gestió centrada en l'escola* i d'una autonomia de tipus processual i instrumental, instituint models d'avaluació inspirats per la *Gestió de la Qualitat Total*, unes vegades (re)centralitzant poders de decisió i, d'altres, *descentralitzant* altres poders i responsabilitats compatibles amb estratègies de desregulació i privatització del sector públic d'educació.

En aquest context, tendeixen a tornar-se més complexos i, sobretot, més difícils de reduir a equacions, els problemes inherents al «*governament democràtic*» de les organitzacions i els centres educatius (Lima, 2000, pàg. 19), sobretot quan els processos democràtics, participatius, col·legials i autonòmics, no sols van deixant de presentar-se com a rellevants sinó que passen fins i tot a ser representats com obstacles en una gestió més *moderna* i *racional*, més *eficaç* i *eficient*. Es torna per tant indispensable sotmetre a l'anàlisi crítica les ideologies i les pràctiques políticoadministratives d'inspiració neotayloriana (Lima, 2001, pàgs. 117-134), que veuen una dicotomia entre política i administració, educació i democràcia, pedagogia i ciutadania democràtica, especialment en el moment en què aquestes semblen propagar-se d'una manera aparentment autònoma i independent dels diversos contextos socioeconòmics i culturals, de les diferents fronteres geogràfiques i, fins i tot, de les distintes forces polítiques que en elles governen, convergint de fet en l'adaptació de l'educació i de les organitzacions educatives als *imperatius* de l'economia i de la competitivitat, és a dir, per a l'acomodament i, en certa manera, per a la mort, com bé conclogué Mario Sergio Cortella (2000, pàg. 39):

Per a nosaltres, en última instància, adaptar-se és morir. Estar adaptat significa estar acomodats, circumscrits a una determinada situació, reclusos en una posició específica; adaptar-se és, sobretot, conformar-se (acatar la forma), és a dir, sotmetre's.

En l'exercici de resistència a la despolitització (i amb freqüència a la privatització) de les organitzacions i dels centres educatius públics, de defensa d'una educació compromesa amb els valors del domini públic, amb l'aprofundiment de la democràcia i de la ciutadania, amb la igualtat i la justícia, les contribucions i els reptes proposats per Paulo Freire són incontestables i més actuals que mai.

Organització verdadera i teoria de la participació democràtica radical

Des de les primeres obres seues i especialment en *Educação como prática da liberdade, extensão ou comunicação?* i *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1967; 1975 a; 1975 b) que Freire dirigí alguns dels més lúcids i violents atacs a l'organització i a la pedagogia burocràtiques, a

Per a una anàlisi articulada d'*Educação como prática da liberdade* i *Extensão ou comunicação?*, vegeu el treball de João Francisco de Souza (2000, pàgs. 25-51).

Remet el lector a les tipologies de la participació i de la no participació en l'organització escolar que presente en Lima (2001, pàgs. 69-92).

De manera significativa, Tragtenberg obri les seues crítiques a les dimensions manipulatives de la *cogestió* i del *participacionisme* sota la designació d'«Alicia al País de les Meravelles». També Núñez (1999, pàg. 220), després d'inventariar i criticar formes de pseudoparticipació afirma: «Efectivament, aquests són certs nivells de participació, però de cap manera els que es pot pensar que li donarien substància i cos al verdader procés participatiu de construcció de la democràcia radical o substantiva; perquè *participació és tenir la capacitat de decidir, controlar, executar i avaluar els processos i els seus projectes*; si no hi ha capacitat de decisió i de control, estarem parlant com a molt d'una participació reactiva... però mai no substantiva».

la racionalitat tecnicoinstrumental en educació, és a dir, a l'«educació bancària» (vegeu, a propòsit, l'estudi realitzat per Celso de Rui Beisig, 1992, pàgs. 95-112). Hi contraposa una teoria de la participació democràtica radical, criticant les formes de participació passiva i de participació/no participació alineada,² així com totes les formes de populisme, de sectarisme, de seguidisme i de mer eslògan. Només la pràctica recurrent d'una participació crítica i ciutadana pot *democratitzar la democràcia* o contribuir-ne a la construcció i només per la pràctica de la participació és possible l'aprenentatge democràtic, com escriurà més tard en *Cartas a Crsitina*: «aprenent democràcia per la pràctica de la participació» (Freire, 1994, pàg. 177). Freire deixa bastant clara, aviat a partir de les seues primeres obres, la seua ruptura amb les concepcions de participació típiques de l'Escola de les Relacions Humanes i de les teories tradicionals de la Gestió de Recursos Humans, així com les corresponents perspectives participacionistes, també eloqüentment criticades a Brasil, entre altres autors, per Maurício Tragtenberg (1989).³ La participació que proposa no es subordina funcionalment a la gerència dels altres, no és una participació fictícia i heterònoma, sinó una participació en el poder de decisió, en tant que exercici lliure i responsable de subjectes autònoms, una participació en tant que *ingerència* (Freire, 1967, pàg. 92), capaç de conduir-nos a una organització educativa i pedagògica autodeterminada, autònoma, democràtica.

Per això les concepcions elitistes, formalistes i instrumentals de democràcia i de participació són criticades, tal com l'organització oligàrquica i burocràtica, bé com totes les perspectives de *modernització* en què «L'estructura que es transforma no és subjecte de la seua transformació» (Freire, 1975 a, pàg. 57) o del seu desenvolupament. L'organització de tipus modernitzador i els liderats, avantguardistes i/o tecnocràtics, són considerats incompatibles amb una organització alliberadora i amb liderats democràtics, col·legials i participatius; s'aparten, per això, de l'«organització verdadera» que proposa en la *Pedagogia do oprimido*, és a dir, una organització «en la qual els individus són subjectes de l'acte d'organitzar-se» (Freire, 1975 b, pàg. 207). Per a Freire, aquesta «organització verdadera» exigeix liderat però no dirigisme o avantguardisme, raó per la qual vindrà més tard, en *Pedagogia da autonomia*, a criticar de nou amb duresa «el discurs sectari del militant messiànicament autoritari» (Freire, 1996 a, pàg. 92); aquesta exigeix autoritat democràtica, és a dir, una autoritat amb llibertat, sense autoritarisme, i una llibertat sense llibertinatge. Com aclarí ben prompte:

És veritat que, sense liderat, sense disciplina, sense ordre, sense decisió, sense objectius, sense tasques que complir i comptes a fer, no hi ha organització i, sense aquesta, es dilueix l'acció revolucionària. Res d'això, amb tot, justifica el maneig de les masses populars, la seua cossificació. (Freire, 1975 b, pàg. 251)

Les crítiques que formula a l'historicisme (i més tard al *fi de la història* i a la *mort de les ideologies*), a la llei de bronze de les oligarquies, al poder de dominació de les elits (siga de la tecnoestructura o del militant sectari, com veiérem), a la racionalitat tecnicoburocràtica i ins-

trumental i a l'administració centralista i autoritària, a les visions reïficates d'organització i a les seues concepcions mecanicistes i productives, configuren un abordatge que l'aproxima considerablement (i en molts casos per anticipació) a les teories crítiques de les organitzacions i de l'administració educacional. Freire promou la crítica a les ideologies organitzacionals, i confereix un relleu a l'acció i a les lluites polítiques, als actors col·lectius i a l'acció comunicativa, a les pràctiques reflexives i emancipatòries; adopta una perspectiva dialèctica d'organització educativa i cultural i proposa principis per a una administració de l'educació de tipus dialògic. Com escriurà en el seu llibre *A sombra desta mangueira*,

Les estructures administratives al servei del poder centralitzat no afavoreixen les conductes democràtiques. Un dels papers dels liderats democràtics és, precisament, superar els esquemes autoritaris i propiciar preses de decisió de natura dialògica. El *centralisme* brasiler, contra el que tant lluità Anísio Teixeira, expressa les nostres tradicions autoritàries i les alimenta. (Freire, 2000 b, pàg. 45)

La democratització de les organitzacions educatives i la participació com a ingerència

De manera semblant al que ocorre en el context d'altres lluites pels drets fonamentals, per a Freire hi ha una «complexa exigència» de mobilització i d'organització dels sectors subordinats (Souza, 2001, pàg. 160), també en el cas de la construcció d'estructures educatives democràtiques, participatives i autònomes.

Contrariant un cert normativisme de tipus *andragògic* que tendeix a destacar una pretesa superioritat, o atributs únics i incontaminats per l'organització escolar, que serien típics de l'educació d'adults, de l'educació comunitària i popular, de l'educació no formal, etc., Paulo Freire aposta en les possibles articulacions, i en les respectives tensions creatives, entre els fenòmens educatius escolars i no escolars, oferint-nos una visió holística de l'educació i fins i tot proposant un trànsit possible i mútuament enriquidor entre educació formal i educació no formal. No es comprendria, d'altra banda, que poguera desistir de l'objectiu de democratitzar l'escola i de les seues contribucions a l'aprofundiment de la democràcia social, cultural, econòmica, etc. S'entén que seria una ingenuïtat creure que l'educació escolar aïlladament, fóra capaç de garantir la necessària democratització de la societat, entén d'un altra banda que una escola democràtica és indispensable en aquell procés.⁴ Les crítiques al pedagogisme, a les creences ingènues en les capacitats de l'educació i de l'escola perquè operaren canvis polítics i socioculturals, no han impedit mai reconèixer les enormes potencialitats de l'educació i de l'escola: «Si l'educació no ho pot tot, alguna cosa fonamental pot l'educació», com escrigué en *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996 a, pàg. 126) o, encara amb més claredat,

Si, d'una banda, l'educació no és la palanca de les transformacions socials, d'una altra, aquestes no es fan sense ella. Si del meu projecte d'acció política, per exemple, excloc l'acció educativa perquè només després de la transformació és quan puc preocupar-me de l'educa-

⁴ I per aquesta raó afirmà, en una entrevista concedida a Rosa Maria Torres: «No s'ha de rebutjar l'espai de l'escola, esperant el triomf revolucionari per a convertir-la en un espai a favor de les classes populars. Fins i tot una societat burgesa com la nostra, la brasilera, té molt a fer en aquest terreny.» (Freire, 1987, pàg. 85)

ció, faig inviable el projecte. Si, d'una altra banda, pose èmfasi només en l'educació amb programes de natura tècnica i/o espiritual i moral no mobilitze i organitzi les forces polítiques indispensables per al canvi, el projecte es perd en un bla-bla-bla o es torna un pur assistencialisme. (Freire, 2000 a, pàgs. 91-92)

La democratització de les organitzacions educatives, escolars o no escolars, representa un element crucial; en el cas de l'escola pública molt més en tant que aquesta democratització escolar «no és un pur epifenomen, un resultat mecànic de la transformació de la societat global, sinó un factor també de canvi» (Freire, 1997, a, pàg. 114). En aquest sentit, organitzacions i centres educatius democràtics són considerats espais d'educació crítica, de participació i de ciutadania democràtica, elements de revitalització de l'esfera pública. En tant que això, són forçosament espais oberts i propiciadors de la participació d'educadors i educands, de pares i mares i d'altres sectors de la comunitat local; no d'una participació escenificada, o reduïda a formalismes i a rituals electorals que periòdicament es repeteixen, ni d'una participació subordinada, subjecta a vigilància i a control, com tècnica o instrument de gestió. Però sí d'una participació *real, verdadera*, que intervé en el procés de la presa de decisions, orientada no sols a obtenir resultats o productes, sinó també, substantivament, en tant que procés educatiu i pràctica pedagògica, doncs «només decidint s'aprén a decidir i només per la decisió s'arriba a l'autonomia» (Freire, 1996 a, pàg. 119).

Aquesta modalitat de participació-ingerència, capaç de produir un *desplaçament del poder* de decidir en l'interior de les organitzacions educatives, transformant així les perifèries (per exemple les unitats escolars o els centres educatius) en centres de decisió amb autonomia, es distingeix clarament d'altres accepcions d'autonomia mitigada, o merament implementativa, de faisó neoliberal, amb freqüència limitades a un mer elogi, o crida, a la diversitat de les formes d'execució local o perifèrica de les decisions polítiques centralment, i autoritàriament, definides. Però aquesta concepció d'autonomia coincideix molt més amb una forma de *delegació política* del centre politicoadministratiu de decisió cap a les perifèries educatives que no amb una situació de devolució de poders democràticament legitimada; es tracta, amb freqüència, i al contrari del que generalment s'ha anunciat, no d'una descentralització de poders, no d'una democratització i autonomització de les organitzacions educatives, sinó sí de formes de desconcentració administrativa capaces de recentralitzar l'educació i controlar (tot i que remotament o a distància) les organitzacions, els actors i les accions educatives.

Això significa que la democratització de l'educació no constitueix un problema tan sols educatiu o tecnicopedagògic. En el cas de les organitzacions educatives escolars sí, per a Freire, el «canvi de la cara de l'escola» no pot, per definició, realitzar-se *sense* (i molt menys *contra*) l'escola, queda clar que aquesta és igualment inaccessible exclusivament a partir de la seua iniciativa. La repolitització democràtica de l'escola, en tant que arena política i cultural, exigeix el reco-

neixement i l'acceptació de la diversitat dels actors participants, d'interessos i de racionalitats en presència d'objectius contradictoris, de projectes educatius distints, de cultures i subcultures, etc. Exigeix a més la comprensió del caràcter polític de l'educació, és a dir, d'allò que Freire designa com «politicitat de l'educació», i que esdevé la defensa del caràcter indissociable d'educació i política i el rebuig de la neutralitat política i axiològica de l'educació.⁵

Des del punt de vista crític, és tan impossible negar la natura política del procés educatiu com negar el caràcter educatiu de l'acte polític. (Freire, 1997 b, pàg. 23)

Per això, només acceptant i discutint les dimensions polítiques, cíviques, ètiques, que marquen indeleblement l'educació, les pràctiques pedagògiques, la interacció en l'aula o en el grup de formació, la gestió curricular i la programació didàctica, els models d'avaluació o progressió, els models de gestió de la formació i l'organització del treball pedagògic, és possible obrir el camí a la democratització educativa, a la intervenció de la comunitat i a la participació dels no especialistes, repolititzant i amplificant així les veus pedagògiques. El necessari reforç dels sabers tècnics i pedagògics d'educadors i professores, com també la seua autonomia professional i la seua responsabilitat cívica i ètica, no és incompatible amb el reconeixement del dret de participació política dels ciutadans i de les comunitats en el govern democràtic de les organitzacions i els centres educatius escolars i no escolars. Com adverteix Freire al respecte,

El domini tècnic és tan important per al *professional* com la comprensió política ho és per al *ciutadà*. No és possible separar-los. (Freire, 2000 b, pàg. 27)

Com vaig poder concloure en un estudi anterior sobre les articulacions construïdes per Freire entre organització escolar i democràcia radical (Lima, 2000), la construcció de l'escola democràtica i la democratització de l'organització i administració de l'educació no s'esdevenen en diferit; ni es democratitza primer l'educació, el currículum i la pedagogia per a, a partir d'aquell moment, fer finalment la democratització de l'organització i de les pràctiques d'administració, ni es parteix d'aquestes, com a adquisicions *a priori*, per a després aconseguir arribar a ella. En efecte, l'una i les altres es troben profundament imbricades i són mútuament reforçadores, o mútuament inhibidores, tot i que puguen admetre's ritmes i avanços relativament distints en el procés de canvi. D'altra banda, una de les principals lliçons de Freire, que encara que travessa tota la seua obra ressorgeix amb especial significat en els darrers treballs, és exactament aquesta que ens permet concloure que l'educació per a la democràcia i per a la ciutadania, només possible mitjançant pràctiques educatives democràtiques, és per natura organitzacional, ja que l'organització i l'administració de l'educació són, per definició, polítiques i pedagògiques.

Pedagogia de l'autonomia i autonomia de la pedagogia

De la mateixa manera, la «pedagogia de l'autonomia» que proposa (Freire, 1996 a) no és

⁵ «I per això no és possible parlar d'una dimensió política de l'educació, perquè tota ella és política» (Freire, 1987, pàg. 73).

reductible a la utilització de mètodes i recursos didàctics, ni confinable a l'aula de l'escola. Una pràctica educativa democràtica i antidiscriminatòria, una pràctica «educativoprogressista» orientada cap a la realització dels educands com a éssers lliures i conscients, cap a un apropament crític entre l'escola i la vida, entre el currículum i l'experiència social dels subjectes, entre l'ensenyament i la formació política, moral i cívica, entre formació democràtica i exercici efectiu de pràctiques democràtiques i participatives, compromentent-se així amb l'emancipació i amb l'autonomia no pot deixar de revelar-se una «pedagogia de l'autonomia». Amb tot, aquesta pedagogia, que involucra els educands que van progressivament estructurant-se i afirmant-se com a subjectes autònoms, exigeix òbviament la intervenció d'educadors autònoms i també «sabers necessaris» en les pràctiques educatives autònòmiques.

Es conclou que la pràctica d'una pedagogia de l'autonomia, basada en una racionalitat comunicativa i dialògica, pressuposa condicions no estrictament pedagògiques d'autonomia, perquè no hi ha *dialogia* sense autonomia. Quant a acció educativa i pràctica pedagògica, la pedagogia de l'autonomia no és susceptible de realització de manera independent, aïllada, totalment i permanent desconnectada de l'autonomia de la pedagogia, és a dir, de l'autonomia del camp pedagògic, de l'organització o centre educatiu, dels actors i dels poders de decisió educatius.

En aquest sentit, l'autonomia de la pedagogia (és a dir, dels actors, de l'organització, dels poders i de les decisions) es revela absolutament essencial en la pràctica de la pedagogia de l'autonomia. Aquesta pedagogia de l'autonomia i de la decisió es constitueix necessàriament com a pràctica autònoma, actualitzada per subjectes pedagògics democràtics i autònoms, en contextos d'autonomia; d'una autonomia sempre relativa, en contextos no d'interdependència sinó d'interdependències, com a procés i construcció social col·lectiva i no com a simple artefacte o adquisició definitiva i independent de les accions dels actors socioeducatius.

Així, *pedagogia de l'autonomia* i *autonomia de la pedagogia* sorgeixen com a elements sense dicotomia, des que concebuts com a realitats necessàriament polítiques (perquè educatives i pedagògiques), tot i que podent presentar-se, empíricament, sota diferents formes d'associació, en variades combinacions i a través de diversos graus d'articulació/desarticulació. En qualsevol dels casos, l'autonomia de l'organització educativa i dels actors educatius, l'autonomia de la pedagogia, es constitueix sempre, en tant que acció, com a pedagogia (en el mínim ímplicita) de l'autonomia, com a experiència educativa significant que relleva de l'exercici de pràctiques d'autonomia, tal com de l'exercici de pràctiques educatives s'espera que relleven pràctiques d'autonomia.

Ara bé, davant un projecte d'educació alliberadora, com el proposat per Paulo Freire, es comprén com d'imprescindible es torna la construcció de contextos, situacions i pràctiques d'*autonomia de la pedagogia de l'autonomia*, estructurats per mitjà del diàleg, de la reinvençió democràtica dels poders educatius i de la superació d'asimetries políticoadministratives.

El diàleg i la discussió, com a bases indispensables en la distribució i la construcció col·lectiva del coneixement (en una pedagogia de l'autonomia), es revelen igualment centrals en la pràctica d'una administració educacional democràtica, tal com Freire reflectí i buscà d'assajar en les seues intervencions políticoadministratives en favor de l'autonomia de la pedagogia i de l'escola.⁶ En aquest sentit es podrà parlar d'una administració educacional dialògica, orientada a la discussió i la intersubjectivitat, a la decisió democràtica, compromesa amb l'ensenyament i amb l'aprenentatge de la decisió mitjançant la pràctica de decisions, amb una pedagogia de l'autonomia en tant que pedagogia polititzada, articulant profundament política educativa i educació política, govern i administració de l'educació, autonomia i pedagogia, de manera que així es torna centralitat educativopedagògica i políticoadministrativa a les escoles i els centres educatius, com a instàncies *auto-organitzades* i *loci* de producció de polítiques i de decisions educacionals. Polítiques educacionals que, tal com Freire ens ensenya, exigeixen un suport d'organització i una acció administrativa; així com les pràctiques d'administració i gestió de l'educació, siguen al nivell que siguen, no poden escapar a la condició de pràctiques de política educacional.

Administrar l'educació i dirigir les organitzacions i els centres educatius, tant com ensenyar, posen de relleu tasques políticopedagògiques, que impliquen per tant un treball educatiu. I el treball educatiu, tal com Paulo Freire defensà de manera tan brillant, no pot existir sense una opció política.

Això significa, fins i tot sense ignorar totes les coercions que cauen sobre nosaltres, que les nostres opcions i accions com a educadors, individualment i col·lectiva, realment poden marcar la diferència.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. (2000). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (2 ed.).
- BEISIEGEL, Celso de Rui (1992). *Política e Educação Popular. A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática (3 ed.).
- CORTELLA, Mario Sergio (2000). *A Escola e o Conhecimento. Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1975a). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (1 ed. de 1969).
- FREIRE, Paulo (1975b). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1987). "Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire", in Rosa Maria Torres (Org.), *Educação Popular: um Encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 69-108.
- FREIRE, Paulo (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

⁶ Particularment quan, com a secretari d'educació del municipi de São Paulo (1989-1991), decidí «començar pel començament», és a dir, reformar l'administració educativa municipal (Freire, 1996 b, pàg. 309). Per a l'estudi dels canvis introduïts per l'administració municipal de l'educació durant el mandat desenvolupat per Freire vegeu, entre altres: *A educação na cidade* (Freire, 1991), i les anàlisis de Gadotti & Torres (1991), Torres (1994), O'Cadiz, Wong, Torres (1998) i Lima (2000).

- FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996a). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996b). "Educação e Participação Comunitária", *Inovação*, n. 9, 305-312.
- FREIRE, Paulo (1997a). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra (1 ed. de 1992).
- FREIRE, Paulo (1997b). *A Importância do Ato de Ler, em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora (1 ed. de 1982).
- FREIRE, Paulo (2000a). *Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, Paulo (2000b). *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água (3 ed.).
- GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto (1991). "Paulo Freire, Administrador Público", in Paulo Freire, *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 11-17.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governança Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- NÚÑEZ HURTADO, Carlos (1999). *La Revolución Ética*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (2 ed.).
- O'CADIZ, Maria P., WONG, Pia L. & TORRES, Carlos A. (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder: Westview Press.
- SOUZA, João Francisco de (2000). "Alcances e extensão do pensamento de Paulo Freire na América Latina a partir do Nordeste Brasileiro", in AAVV, *Um Olhar sobre Paulo Freire a partir da realidade cultural do Nordeste Brasileiro*. Recife: Centro Paulo Freire — Estudos e Pesquisas, pp. 25-51.
- SOUZA, João Francisco de (2001). *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao Debate sobre a Educação na Diversidade Cultural*. Recife: Edições Bagaço.
- TRACHTENBERG, Maurício (1989). *Administração, Poder e Ideologia*. São Paulo: Cortez Editora.
- TORRES, Carlos Alberto (1994). "Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo", *Comparative Education Review*, Vol. 38, n. 2, pp. 181-214.

Migració i Interculturalitat: Una experiència a l'Escola Vicent Ventura

*Juan Manuel Carreño Pérez, Pedro García Catalán, Rosalia Gómez Lerma,
Francesc López Duro, Glòria Marcos Martí, Conxa Rodríguez Martínez*



Al claustre de professors de l'Escola de FBPA Vicent Ventura de CC.OO.PV ens sembla important iniciar aquest article establint la nostra vinculació amb una Confederació Sindical que es defineix com a sindicat de classe i progressista, per a poder identificar la perspectiva que ens permet analitzar la situació de l'emigració en el nostre país, així com la possibilitat d'intervindre en programes específics i realitzar propostes que estiguen sostingudes des de la voluntat del sindicat d'elaborar polítiques que afermen els drets dels/les més desfavorits i col·laboren a la millora de la solidaritat, la integració social, la recerca dels drets de ciutadania i a una major percepció social positiva de la pluralitat i la interculturalitat.

L'Escola Vicent Ventura és un projecte educatiu impulsat per la Secretària de Formació de CC.OO.PV. Va nàixer amb l'objectiu de millorar la formació bàsica i instrumental d'aquells treballadors i treballadores que pertanyien a l'organització sindical o al món laboral i buscaven respostes concretes a les seues necessitats personals de formació. La pretensió d'aquesta experiència és la necessitat de convertir-se en un instrument operatiu, pràctic i flexible que permeta en tot moment adaptar-se a les necessitats de l'alumnat i que pugui enriquir-se a partir de l'experiència. El fet que l'escola compartisca instal·lacions i infraestructures amb el FOREM ha permès la permeabilitat de grups d'alumnes amb diverses formacions inicials i distintes necessitats. De fet, les propostes educatives oferides des de l'Escola han anat variant en funció de la correlació entre els objectius inicials del projecte, els interessos de l'alumnat, les demandes formatives de les Federacions i Secretaries del sindicat, la participació a través del FOREM en projectes europeus i la coordinació amb els centres de FBPA de la ciutat de València.

Així, la nostra experiència parteix de les possibilitats que ens ofereix l'existència d'un marc ampli en CC.OO.PV que concita sinèrgies procedents de l'aposta decidida del Secretariat de la Confederació, de la Secretaria de Formació, de l'acció sindical de les diferents federacions i territoris -especialment la Federació d'Ensenyament-, de les tasques específiques del CITMI, la Secretaria de la Dona i la d'Acció Social, de les relacions amb les diferents associacions d'immigrants i algunes ONGs que s'especialitzen en el treball amb les persones que arriben d'altres països i d'altres continents.