

**LA IMPORTANCIA ESTRATÉGICA
DE LA FORMACIÓN DE PERSONAS
ADULTAS EN LA COMUNIDAD
VALENCIANA**
Vigesimoquinto aniversario de
la presencia de Paulo Freire en
Valencia, Castellón y Alicante
(1995-2020)

José Antonio Veiga Gómez (Ed.)

N28



Colección *Monografies & Aproximacions*

DIRECCIÓN EDITORIAL:

Rosa Isusi Fagoaga y Francesc J. Hernández i Dobon (Universitat de València)

COMITÉ EDITORIAL:

Francesc J. Hernández i Dobon, Rosa Isusi Fagoaga, Ricard Silvestre i Vañó y Anacleto Ferrer Mas (Universitat de València)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:

Imanol Aguirre (Universidad Pública de Navarra, España), Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Leandro Almeida (Universidade do Minho, Portugal), Danguole Bylaite Salavéjienė (Vytautas Magnus University, Lituania), Emília Maria da Trindade Prestes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Adela García Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larrain (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Maria Filomena Molder (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), Silvia Monteiro (Universidade do Minho, Portugal) y Betania Ramalho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Colección Monografies & Aproximacions, nº 28

Título: *Seminario “La importancia estratégica de la formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana”. Vigésimoquinto aniversario de la presencia de Paulo Freire en Valencia, Castellón y Alicante [1995-2020].*

Editor: José Antonio Veiga Gómez

ISBN: 978-84-09-27401-7

URI: <https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/coHeccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

- © Del texto: los autores
- © Diseño de portada: Silvia Costa
- © Edita: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València, 2021



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

DIRECCIÓ EDITORIAL:

Rosa Isusi Fagoaga i Francesc J. Hernández i Dobon (Universitat de València)

COMITÉ EDITORIAL:

Francesc J. Hernández i Dobon, Rosa Isusi Fagoaga, Ricard Silvestre i Vañó i Anacleto Ferrer Mas (Universitat de València)

COMITÉ CIENTÍFIC NACIONAL I INTERNACIONAL:

Imanol Aguirre (Universidad de Navarra, España), Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Leandro Almeida (Universidade do Minho, Portugal), Danguole Bylaite Salavéjiene (Vytautas Magnus University, Lituania), Emilia Maria da Trindade Prestes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Adela García Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larraín (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Maria Filomena Molder (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), Silvia Monteiro (Universidade do Minho, Portugal) y Betania Ramalho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Col·lecció Monografies & Aproximacions, n^o 28

Títol: *Seminario "La importancia estratégica de la formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana". Vigésimoquinto aniversario de la presencia de Paulo Freire en Valencia, Castellón y Alicante (1995-2020)*.

Editor: José Antonio Veiga Gómez

ISBN: 978-84-09-27401-7

URL: <https://www.uv.es/uwweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col-leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del text: els autors

© Disseny de portada: Silvia Costa

© Edita: Institut de Creativitat i

Innovacions Educatives de la

Universitat de València, 2021



*Seminario “La importancia estratégica
de la formación de personas adultas
en la Comunidad Valenciana”.*

*Vigesimoquinto aniversario de la
presencia de Paulo Freire en Valencia,
Castellón y Alicante (1995-2020).*

José Antonio Veiga (Editor)

**Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la
Universitat de València. 2021.**

PRESENTACIÓN

José Antonio Veiga Gómez¹

En 2020 se ha cumplido el vigesimoquinto aniversario de la presencia de Paulo Freire en tierras valencianas como conferenciante principal en el Seminario “La importancia estratégica de la formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana”, organizado por la sede local de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) y llevado a cabo, los días 30 y 31 de marzo de 1995, en el Palau de Pineda de Valencia. En el contexto del mismo Seminario, participó también en dos jornadas formativas en la Cámara de Comercio de Castellón y en el Aula de Cultura de la Caja de Ahorros del Mediterráneo de Alicante, los días 3 y 4 de abril, respectivamente.

En el Seminario participaron, junto a Paulo Freire, diferentes ponentes con destacadas aportaciones en el ámbito de la formación de personas adultas (FPA) y de las ciencias de la educación en general, de la sociología, de la formación ocupacional, de la gestión pública estatal en FPA, de la gestión política y social valenciana, del sindicalismo, de la empresa y del periodismo. Los datos de las personas ponentes, así como los títulos de las ponencias, quedan recogidos en el programa del Seminario y de las jornadas de Formación celebradas en Castellón y Alicante. La presentación en el acto inaugural fue realizada por el honorable conseller de Educación de la Generalitat Valenciana, Joan Romero², impulsor decidido del evento.

Fueron más de 700 las personas inscritas en el Seminario, mayoritariamente docentes de la FPA valenciana (profesorado de la Consellería de Educación, de la Diputación de Valencia, de los municipios y de entidades de iniciativa social). También

¹ Director del Seminario, profesor de formación de personas adultas, director del Centro Público de FPA de Torrent (Valencia), profesor asociado de la Universidad de Valencia hasta el curso 2019-2020, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. En 1995, asesor en materia de educación de personas adultas del conseller de Educación, Joan Romero.

² Catedrático de Geografía Humana de la Universidad de Valencia, Departamento de Geografía. Entre 1993 y 1995 fue conseller de Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana. Durante su mandato, se aprobó la Ley 1/95 de 20 de enero, de la Generalitat Valenciana, de FPA. Fue el más destacado impulsor del Seminario “La importancia estratégica de la FPA en la Comunidad Valenciana”.

hubo presencia de alumnado participante en los centros de FPA, de profesorado y alumnado universitario, asesorías de educación de adultos de los Centros de Profesores (CEPs) y personal técnico de educación de las administraciones autonómica, provincial, local y estatal.

El Seminario se desarrolló en un contexto de acentuado optimismo por la reciente aprobación de la Ley 1/95 de 20 de enero, de la Generalitat Valenciana, de formación de las personas adultas, tras un proceso vindicativo y notablemente participativo en el que los agentes sociales coordinaron diferentes acciones que conducirían a la aprobación de la normativa del máximo rango que reguló la formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana y estableció los mecanismos e instrumentos para su estructuración, desarrollo, coordinación y evaluación.

El excelente trabajo de registro de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo permitió que toda la documentación escrita del Seminario estuviera a disposición de las personas inscritas. Existe también una grabación en vídeo VHS de todas las intervenciones, gracias a la cual se ha podido digitalizar y hacer la transcripción, entre otras, de la intervención de Paulo Freire, como documento inédito de extraordinario valor pedagógico, que se hace público en el contexto de estas iniciativas de conmemoración (se puede acceder a esta conferencia en el siguiente enlace: <https://youtu.be/uniZ3lzplVs>).

La revista *Creativity and Educational Innovation Review* (CEIR), del Institut Universitari de Creativitat e Innovacions Educatives (IUCIE) de la Universitat de València, ha dedicado su número 4 (2020) a los 25 años de la presencia de Paulo Freire en tierras valencianas y al centenario de su nacimiento en 2021³.

En esta publicación, realicé una aportación con el título “25 Años de la presencia de Paulo Freire en tierras valencianas... De la esperanza a la espera”. En ella se diferenciaban tres apartados. En el primero, se hablaba del contexto en el que se llevó a cabo el Seminario. En el segundo, nos referíamos al Seminario mismo, su organización, contenido y desarrollo, y reseñábamos algunas situaciones cotidianas vividas con diferentes personas participantes, de manera singular con Paulo Freire. En el tercer apartado, que creímos oportuno denominar “De la esperanza a la

³ <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/index>

espera: un desarrollo legislativo truncado”, recuperábamos la línea contextual y tratábamos de apuntar las principales expectativas que el amplio colectivo de FPA tenía entonces, y que siguen ahí, esperando un desarrollo normativo que no termina de encauzarse⁴.

Además, se ha publicado la transcripción de la conferencia que pronunció Paulo Freire en la UIMP –“La naturaleza política de la formación de persona adultas”– en portugués y su traducción al español realizadas por Édina de Brito, con edición a cargo de José Beltrán Llavador, junto con un dossier fotográfico del evento realizado por la fotógrafa Carmen Montañana. Esta publicación corresponde al número 29 de la colección *Monografies & Aproximacions* del IUCIE y está disponible en el apartado de publicaciones de su página web⁵. Efectivamente, una especial colaboradora fue la fotógrafa Carmen Montañana, que realizó un extraordinario reportaje fotográfico sobre el Seminario, singularmente sobre la presencia en él de Paulo Freire. Su generosa cesión del archivo fotográfico del acontecimiento ha permitido añadir a esta efeméride un material de excepcional importancia sobre la presencia de Paulo Freire en Valencia.

En el presente monográfico se hace público, por una parte, el programa del Seminario, diferenciando entre el programa específico y la reseña en el “Programa de actividades académicas 1995” de la UIMP. Por otro lado, se recoge la documentación escrita que catorce de los ponentes hicieron llegar previamente a la organización para su impresión y divulgación. El material fue distribuido a todas las personas inscritas en tres cuadernos. En el primero, se recopilaban las aportaciones de Donaldo Macedo (“*Analfabetismo para la estupidificación: la Pedagogía de las Grandes Mentiras*”); Ramón Flecha (“*Racismo moderno y postmoderno en Europa. Nuevos retos para las educaciones antirracistas*”); Basil Bernstein (“*Contextualization rules of pedagogical discourse*”); Pep Aparicio Guadas (“*Formació Permanent i Desenvolupament comunitari*”); Isidoro Alonso Hinojal (“*Factores culturales estratégicos en el desarrollo local. Nacimiento, desarrollo y... de un proyecto FACEDELO*”) y Ana María Araújo Freire (“*La importancia estratégica de la formación de personas adultas*”).

⁴ <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/view/19328>

⁵ <https://www.uv.es/uweb/instituto-creatividad-innovaciones-educativas/es/publicaciones>

En el segundo cuaderno, se recogían las aportaciones de Paulo Freire (*"Identidad cultural y educación"*); Antonio Montalbán (*"Les organitzacions socials com a agents en la formació permanent dels treballadors i les treballadores"*); Mariano Jabonero (*"El desenvolupament legislatiu d'EPA a l'Estat Espanyol"*); Paolo Federighi (*"Estratègies per al desenvolupament transnacional de l'educació d'adults"*) y Federación Española de Universidades Populares –FEUP– (*"Documentación sobre las Universidades Populares"*).

En el tercer cuaderno, se recopilaban las aportaciones de Adalberto Ferrández (*"Formación y creación de empleo"*); Gustau Muñoz (*"Formació i ocupació: estratègies per al desenvolupament"*) y Jesús Huguet (*"El valencià, llengüa de futur"*).

La documentación que se aporta en esta monografía ha sido reproducida tal y como la transcribió y distribuyó la UIMP durante las jornadas del Seminario, respetando la estructura en tres volúmenes, maquetación y paginación. La premura con la que se distribuyeron los últimos documentos condujo a que en ellos puntualmente aparecieran anotaciones de sus propios autores, que se han conservado en este monográfico.

Es importante remarcar el excelente trabajo desarrollado en su día por Luis Moreno, coordinador general de actividades de la UIMP, junto a su magnífico equipo integrado por Lidia, Mabel, Iolanda y Pino, en la tarea de recopilación y organización del material, así como en la grabación de las diferentes intervenciones. Por sus trabajos de traducción y adaptación de diferentes textos, también es obligado citar a la maestra, traductora y escritora Maluy Benet, que formaba parte en 1995 del Gabinete del conseller de Educación, y a las maestras de FPA Neus Debón y Mati Llop, directivas entonces del Centre Valencià d'Educació d'Adults a Distància (CEVEAD).

En el acto inaugural del Seminario, el conseller Joan Romero remarcaba la importancia de la Ley valenciana de FPA, a la vez que anticipaba la eclosión del fenómeno formación de personas adultas en todos los ámbitos territoriales. También subrayaba que el programa del Seminario integraba concepciones que tenían (tienen) en común, entre otras muchas cosas, ser referentes destacados en el quehacer cotidiano de las personas vinculadas a la formación de personas adultas. En el Seminario convergían inquietudes, esperanzas e ilusiones de muchísimas de esas

personas. En este sentido, el Seminario Internacional “La importancia estratégica de la formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana” organizado por la sede local de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), y realizado en marzo - abril de 1995 vino a enriquecer aún más un mundo ya rico y complejo, entonces y ahora, como el de la formación de personas adultas valenciana.

Castelló, 3 d'abril - Alacant, 4 d'abril de 1995

JORNADES DE FORMACIÓ

Dilluns, dia 3 d'abril. Castelló.
Camba de Comerç (C. Germans Bou sin)
Dimarts, dia 4 d'abril. Alacant.
Aula de Cultura C.A.M. (Av. Dtor. Gadesa, 1).

09.00 hores:
Entrega de credencials i material

09.30 hores:
Presentació.

Il.lm. Sr. Guillem Badenes i Franch

Director General d'Ordenació i Innovació Educativa de la Conselleria d'Educació i

Ciència de la Generalitat Valenciana.

Il.lms. Srs. Directors Territorials d'Educació.

Vicent Górriz, a Castelló.

Ignasi Llop, a Alacant.

10.00 hores:

La naturalesa política de la Formació de les Persones

Adultes.

Paolo Freire. *Universidade de Sao Paulo. Brasil.*

11.30 hores:

Les alfabetitzacions del poder: que és el que se'n permet

saber.

Donald P. Macedo. *University of Massachusetts. Estats Units.*

12.30 hores:

La importància estratègica de la formació de les persones

adultes.

Ana Maria Araujo Freire. *Universidade de Sao Paulo. Brasil.*

16.00 hores:

Regles de contextualització del discurs pedagògic.

Basil Bernstein. *University of London. Regne Unit.*

17.30 hores:

L'educació de les persones adultes davant del racisme

modern i postmodern.

Ramon G. Flecha. *Universitat de Barcelona.*

18.30 hores:

Recomanacions i conclusions.

Josep A. Veiga i Gómez.

19.00 hores:

Acte de cloenda.

Hble. Sr. Joan Romero i González.

Conseller d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

19.30 hores:

Liurament de diplomes.



Palau de Pineda

GENERALITAT VALENCIANA - UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENÉNDEZ PELAYO



Ministerio
de Educación
y Ciencia

UIMP
VALENCIA

LA IMPORTÀNCIA
ESTRATÈGICA
DE LA FORMACIÓ DE
LES PERSONES ADULTES
A LA COMUNITAT
VALENCIANA

MATRÍCULA D'ALUMNES

Per a poder matricular-se com a alumne oficial cal ser diplomad o postgraduat. La matrícula oficial dona dret a l'obtenció del diploma acreditatiu d'haver participat en el seminari, corresponent, sempre que s'assistisca al 85% de les sessions.

Se sol·licitarà l'imprès de matrícula en la Secretaria d'Alumnes i s'acompanyarà aels documents següents:

1r. Fotocòpia del DNI.
2n. Document acreditatiu de ser postgraduat o diplomad.
3r. Dues fotografies amb format de carnet.

Les sol·licituds formulades en imprès no oficial, o que no vagen acompanyades dels requisits esmentats seran desestimades.

DRETS DE MATRÍCULA

Matrícula gratuïta amb pre-inscripció.

INFORMACIÓ DE MATRÍCULES

Universidad Internacional

Menéndez Pelayo

Palau de Pineda

Pleca del Carme, 4

46003 València

Tels: (96) 386 98 02 / 04

Fax: (96) 386 98 23

TERMINI

Beques del 20 de febrer al 8 de març.
Matrícula, des del 20 de febrer fins una setmana abans de l'inici del seminari, sempre que queden places disponibles.

HORARI:

De dilluns a dijous, de 10.00 a 14.00 h.,
i de 16.30 a 19.00 h.
Divendres, de 10.00 a 14.00 h.



AJUNTAMENT
DE VALÈNCIA

BANCAIXA



CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

Director:
Josep A. Veiga
i Gómez

Mesa dels Agents Socials
per l'Educació Permanent
d'Adults

30 i 31 de març de 1995

JORNADES DE FORMACIÓ
3 d'abril. Castelló
4 d'abril. Alacant

LA IMPORTÀNCIA ESTRATÈGICA DE LA FORMACIÓ DE LES PERSONES ADULTES A LA COMUNITAT VALENCIANA

DIJOUS 30

08.00 hores:
Entrega de credencials i material.
 09.00 hores:
Presentació del Congrés.
 Hble. Sr. Joan Romero i González.
 Conseller d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
 Hble. Sr. Francisco Javier Sanahuja i Sanchis.
 Conseller de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana.

09.30 hores:
La naturalesa política de la Formació de Persones Adultes.
 Paolo Frelle.
 Universidade de Sao Paulo, Brasil.

10.30 hores:
Les alfabetitzacions del poder: què és el que se'n permet saber.
 Donaldo P. Macedo.
 University of Massachusetts, Estats Units.

12.00 hores:
Reforma, Universitat, Formació de Persones Adultes.
 José Gimeno Sacristán.
 Dpt. Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València.

15.30 hores:
Panel 1: Formació i ocupació: estratègies per al desenvolupament.
 Moderador: Gustau Muñoz Veiga, Cap de Redacció «Debats» IVEI.
Educació i ocupació en la Comunitat Valenciana.
Perspectives per l'any 2000.
 José Gineés Mora Ruiz, Dpt. Economia Aplicada, Universitat de València.
 Luis Espinosa Fernández, Secretari General de CIERVAL.
 Miquel Vilalta i Sebastià, Secretari General de COAG.
Les organitzacions socials com a agents en la formació permanent dels treballadors i les treballadores.
 Antonio Montalbán Gámez, Secretari General de CS de CC.OO. - PV, / Rafael Recuenco Montero, Secretari General de UGT - PV, / Vicent Mauri i Genovés, STE, PV.

Formació ocupacional i creació d'ocupació.
 Adalberto Ferrández Arenaz, Universitat de Barcelona.

17.30 hores:
Panel 2: El desenvolupament legislatiu d'E.P.A. a l'Estat Espanyol.
 Moderador: Ramon G. Flecha, Dpt. Sociologia, Universitat de Barcelona.
 Mariano Jabonero Blanco, Subdirector General de Educación Permanente - Ministerio de Educación y Ciencia.
 Angela Miquel i Anglarill, Directora General de Formació d'Adults, Generalitat de Catalunya.
 Francisco Contreras Pérez, Director General de Promoció i Evaluación Educativa, Junta de Andalucía.
 Marifino Alduán Guerra, Vice-Consejero de Educación, Gobierno de Canarias.

DIVENDRES 31

09.30 hores:
Regles de contextualització del discurs pedagògic.
 Basil Bernstein.
 Dep. Policy Studies, University of London, Regne Unit.

10.30 hores:
Estratègies per al desenvolupament transnacional de l'educació d'adults.
 Paolo Federighi.
 Università di Firenze, Italia.

12.00 hores:
Polítiques europees de formació de persones adultes: perspectives per a l'any dos mil.
 Director del UNESCO-Institut für Pädagogik, Alemanya.
 Paul Bélanger.

15.30 hores:
Panel 3: Formació permanent: vertebració i canvis socials.
 Coordinada: Adolf Beltrán i Català, Redactor Diari «El País».
 Francesc Morán i Anglada, Director General de Formació e Inserció Professional, Generalitat Valenciana.
 Guillem Badenes i Franch, Director General d'Ordenació i Innovació Educativa, Generalitat Valenciana.
 Jesus Huguet i Pasqual, Director General de Política Lingüística, Generalitat Valenciana.
 Lourdes Alonso i Beltza, Directora del Institut Valencià de la Dona, Generalitat Valenciana.
 Ernest Garcia i Garcia, Dpt. Sociologia i Antropologia Social, Universitat de València.

17.30 hores:
Panel 4: Formació permanent i desenvolupament territorial. Educació i desenvolupament local i regional.
 Coordinada: José A. Aparicio i Guadas, TABEPA, PV.
 Paolo Orefice, Università di Firenze, Italia.
Pedagogia popular i desenvolupament comunitari.
 Manuel Collado Broncano, Universidad de Sevilla.
Factors culturals estratègics en el desenvolupament local.
 Isidoro Alonso Hinojal, C.I.S.
Plans locals d'educació de persones adultes: la iniciativa social.
 Jaume Obrador i Soler, FAEA.
Formació i construcció de l'Europa de les regions.
 Rosa M^a Falgàs i Casanova, AEA.

19.00 hores:
Recomanacions i conclusions.
 Josep A. Veiga i Gómez.

19.30 hores:
Acte de cloenda:
 Molt Hble. Sr. Joan Llerma i Blasco, President de la Generalitat Valenciana.
 Hble. Sr. Joan Romero i González, Conseller d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
 Hble. Sr. Francisco Javier Sanahuja i Sanchis, Conseller de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana.

20.00 hores:
Lliurament de diplomes.



GENERALITAT
VALENCIANA



DIPUTACIÓ
DE VALÈNCIA



AJUNTAMENT
DE VALÈNCIA

fundació
BANCAIXA

Programa de actividades académicas 1995

Programa d'activitats acadèmiques
Academic activities program



UIMP
VALENCIA

La importancia estratégica de la formación de las personas adultas en la Comunidad Valenciana (*)

La importància estratègica de la formació de les persones adultes a la Comunitat Valenciana

The strategic importance of adults training for the Valencian Community



Cód. 7004

Valencia, 30 y 31 de marzo. Castellón, 3 de abril. Alicante, 4 de abril

La formación de las personas adultas, concebida como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente, abraza todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios, al tiempo que contribuye a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

La Ley Valenciana de Formación de las Personas Adultas entiende este concepto como el conjunto de actuaciones que tienen como finalidad ofrecer a los ciudadanos y a las ciudadanas de la Comunidad Valenciana, sin distinción, el acceso a los bienes culturales, formativos y a los niveles educativos que les permiten mejorar sus condiciones de inserción laboral y de participación socio-cultural y económica, mediante actuaciones incluidas en las áreas de formación básica, formación encaminada al acceso a los diferentes niveles del sistema educativo, formación canalizada al ejercicio de los derechos y de las responsabilidades ciudadanas, así como a la participación social, formación orientada al desarrollo personal y a la participación en la vida cultural, formación ocupacional dirigida al desarrollo profesional que facilita la inserción, la actualización y la promoción laboral, y formación social para promover el desarrollo comunitario, la cohesión social y la atención de personas adultas con necesidades especiales.

Esta concepción global contextualiza la formación permanente en un mundo como el actual, profundamente cambiante y complejo, y la sitúa como un elemento constante de progreso personal y social, capaz de posibilitar la adaptación a los cambios y de provocarlos.

El congreso pretende profundizar en estas ideas acerca de la educación y la formación a lo largo de toda la vida, situándolas como catalizadores de una sociedad en cambio, promoviendo la reflexión que propicie la adecuación a las transformaciones y suscitando la aparición de nuevas concepciones que impulsen nuevos proyectos.

La formació de les persones adultes, concebuda com un subconjunt integrat en un projecte global d'educació permanent, abraça totes les dimensions de la vida, totes les branques del saber i tots els coneixements pràctics que poden adquirir-se per tots els mitjans, al temps que contribueix a totes les maneres de desenvolupament de la personalitat.

La Llei Valenciana de Formació de les Persones Adultes entén aquest concepte com el conjunt d'actuacions que tenen com a finalitat oferir als ciutadans i a les ciutadanes de la Comunitat Valenciana, sense cap distinció, l'accés als béns culturals, formatius i als nivells educatius que els permeten millorar les seues condicions d'inserció laboral i de participació socio-cultural i econòmica, mitjançant actuacions incloses en les àrees de formació bàsica, formació encaminada a l'accés als diferents nivells del sistema educatiu, formació canalitzada a l'exercici dels drets i de les responsabilitats ciutadanes, així com a la participació social, formació orientada al desenvolupament personal i a la participació en la vida cultural, formació ocupacional dirigida al desenvolupament professional que facilite la inserció, l'actualització i la promoció laboral, i formació social per a promoure el desenvolupament comunitari, la cohesió social i l'atenció de persones adultes amb necessitats especials.

Aquesta concepció global contextualitza la formació permanent en un món com ara l'actual, profundament canviant i complex, i la situa com a element constant de progrés personal i social, capaç de posibilitar l'adaptació als canvis i de provocar-los.

El congrés pretén aprofundir en aquestes idees envers l'educació i la formació al llarg de tota la vida, situant-les com a catalitzadors d'una societat en canvi, promovent la reflexió que propicie l'adequació a les transformacions i suscitant l'aparició de noves concepcions que impulsen nous projectes.

Adults training, considered as a part of a comprehensive project for permanent education, covers all aspects of life, all branches of knowledge and all practical knowledges which may be acquired by any means, while contributing to all forms of personality development.

The Valencia Adults Training Act understands this concept as a series of actions aimed to provide the citizens of the Valencian Community, without any distinction, with access to culture, training and education in order to improve their employment possibilities and their cultural, social and economic participation through actions concerning basic training, training allowing access to the different levels of the educational system, training intended to promote the exercise of civil rights and responsibilities as well as social participation, training oriented to personal development and participation in cultural life, occupational training oriented to occupational development allowing employment access, up-dating and promotion, and social training in order to promote community development, social cohesion and care of adults with special needs.

This comprehensive concept locates permanent training within a global context, in a fast changing and complex world, and considers this training as a constant element for personal and social change, capable of allowing adjustment to changes, and even triggering transformation.

This congress is aimed to analyse in detail these ideas on education and training in a whole life span, considering them as catalysts of a changing society, promoting a reflection which facilitates adjustment to changes and stimulating the emergence of new concepts which may give rise to new projects.



(*) Seminario con preinscripción desde el 20 de febrero hasta el 20 de marzo

Director: Josep A. Veiga i Gómez. Mesa dels Agents Socials per l'Educació Permanent d'Adults.

Participantes previstos: Paulo Freire. *Universidade de Sao Paulo. Brasil* • Donald P. Macedo. *University of Massachusetts. Estados Unidos* • José Gimeno Sacristán. *Universitat de València* • José Ginés Mora Ruiz. *Universitat de València* • Luis Espinosa Fernández. *Confederación Interprovincial de Empresarios de la Región Valenciana* • Miquel Vilalta i Sebastià. *Unió de Llauradors i Ramaders del País Valencià* • Francesc J. Hernández i Dobon. *Comissions Obreres del País Valencià* • José Rizal Gómez Bosch. *Unió General de Treballadors del País Valencià* • Vicent Mauri i Genovés. *Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament-País Valencià* • Adalberto Ferrández Arenaz. *Universitat de Barcelona* • Gustau Muñoz Veiga. *Institució Valenciana d'Estudis i Investigació* • Mariano Jabonero Blanco. *Ministerio de Educación y Ciencia* • Ángela Miquel i Anglarill. *Generalitat de Catalunya* • Francisco Contreras Pérez. *Junta de Andalucía* • Marino Alduán Guerra. *Gobierno de Canarias* • Ramón Flecha García. *Universitat de Barcelona* • Basil Bernstein. *University of London. Reino Unido* • Paolo Federighi. *Università degli Studi di Firenze. Italia* • Paul Bèlanger. *UNESCO-Institut für Pädagogik. Alemania* • Francesc Morán i Anglada. *Generalitat Valenciana* • Guillem Badenes i Franch. *Generalitat Valenciana* • Jesús Huguet i Pasqual. *Generalitat Valenciana* • Lourdes Alonso i Beltza. *Generalitat Valenciana* • Ernest García i García. *Universitat de València* • Adolfo Beltrán i Català. *EL PAÍS* • Manuel Collado Broncano. *Universidad de Sevilla* • Isidoro Alonso Hinojal. *Centro de Investigaciones Sociológicas* • Alfons Formanz. *Federació d'Associacions Estatals d'Educació d'Adults* • José A. Aparicio i Guadas. *Taller per l'Acció Renovadora de l'Educació Permanent d'Adults al País Valencià* • Ana Maria Araujo Freire. *Universidade de Sao Paulo. Brasil* • Enrique Escuder Arin. *Federación Española de Universidades Populares*

UIMP
VALENCIA

**LA IMPORTÀNCIA
ESTRATÈGICA
DE LA FORMACIÓ DE
LES PERSONES ADULTES
A LA COMUNITAT
VALENCIANA**

Director:
**Josep A. Veiga
i Gómez**
Mesa dels Agents Socials
per l'Educació Permanent
d'Adults


GENERALITAT
VALENCIANA


CONSELL VALENCIÀ
DE CULTURA


AJUNTAMENT
DE VALENCIA


BANCATXA


GENERALITAT
VALENCIANA

CONSEJO VALENCIANO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

30 i 31 de març de 1995

JORNADES DE FORMACIÓ
3 d'abril. Castelló
4 d'abril. Alacant

TOMO I

LA IMPORTÀNCIA ESTRATÈGICA DE LA FORMACIÓ DE LES PERSONES ADULTES A LA COMUNITAT VALENCIANA.

INDICE

- 7004/1. MACEDO, D.: " Alfabetismo para la estupidificación: La Pedagogia de las Grandes Mentiras."
- 7004/2. FLECHA, R.: " Racismo moderno y postmoderno en Europa. Nuevos retos para las educaciones antiracistas."
- 7004/3. BERNSTEIN, B.: "Contextualization rules of pedagogical discourse "
- 7004/4. APARICIO GUADAS, P.: "Formació Permanent i Desenvolupament Territorial."
- 7004/5. ALONSO HINOJAL, I.: " Factores culturales estratégicos en el desarrollo local. (Nacimiento, desarrollo y de un proyecto :FACEDELO)."
- 7004/6. ARAÚJO FREIRE, A.M.: " La importancia estratégica de la formación de personas adultas."

Alfabetismo para la estupidificación: La Pedagogía de las Grandes Mentiras.

Donaldo Macedo

*Las grandes masas...
caerán más fácilmente víctimas de una
gran mentira que de una pequeña.*
Adolf Hitler

Aunque es importante analizar cómo las ideologías informan varias tradiciones de alfabetismo, en este trabajo limitaré mi discusión a un breve análisis del enfoque instrumentista del alfabetismo, ligándolo a la reproducción cultural. También argumentaré que el enfoque instrumentalista del analfabetismo no se refiere solamente a la meta de producir lectores que satisfagan los requerimientos básicos de la sociedad contemporánea. El alfabetismo instrumental también incluye el más alto nivel de alfabetismo a través del especialismo disciplinario y la hiperespecialización. En otras palabras, tanto el alfabetismo instrumental para los pobres en la forma de un enfoque de acumulación de habilidades basado en la competencia, como la forma más alta de alfabetismo instrumental para los ricos adquirida en la universidad en la forma de especialización profesional, comparten una característica común: ambas evitan el desarrollo del pensamiento crítico que le permita a uno leer el mundo críticamente y entender las razones y las asociaciones que están detrás de los hechos. El concepto de acumulación de Freire se refiere al tratamiento de los estudiantes como contenedores vacíos a ser llenados con cuerpos de conocimiento predeterminados y que están frecuentemente desconectados de las realidades sociales de los estudiantes

El alfabetismo para los pobres es, sobre todo, caracterizado por instrucciones atareadas y ejercicios sin significado y sentido, “en preparación para exámenes de selección múltiple y para escribir la jerga infumable en imitación del psicoparloteo que los rodea”.¹ Este enfoque instrumental del alfabetismo prepare el escenario para anestesiarse la mente, como fue elocuentemente capturado en el poema de John Ashbery “Qué es poesía”²

En la escuela

Todos los pensamientos quedaron peinados:
lo que quedó era como un sembradío.

El peine educacional para aquellos maestros que han aceptado ciegamente el status que toma cuerpo en los omnipresentes duplicados y libros de ejercicios que marcan y controlan el ritmo de la rutinización de la línea de ensamble de la instrucción y práctica. Patrick Courts describe correctamente la función de estos libros de ejercicios y duplicados:

“O tú debes llenar los espacios (o los espacios te llenan a ti, y tienen muchos espacios) o debes identificar la respuesta correcta o incorrecta circulándola, subrayándola, o dibujando una ‘x’ sobre ella. Además de todo esto, los estudiantes encontrarán que aprender a deletrear implica copiar la misma palabra cinco veces y copiar la definición; y que aprender el significado de la palabra implica buscarla en el diccionario y copiar la definición; y que aprender a escribir implica escribir una o dos

frases usando la palabra que copiaron cinco veces y buscaron en el diccionario. Mucho de lo que leyeron en los primeros cuatro ó cinco años, lo leerán-para-leer.

Esto es, estarán practicando lectura para demostrar que pueden leer, lo que significa que estarán involucrados mucho tiempo en actividades de lectura oral de "palabra-perfecta" agrupados como Cardenales (si son buenos haciéndolo, o Pájaro Azul, si no lo son). Aprenderán que leer cumple una de dos funciones: o lees oralmente para demostrar que puedes "ladrarle al impreso" bien (embobando profesores y aburriendo a tus compañeros), o lees en silencio para llenar espacios en el libro de ejercicios".³

Uno esperaría que los Cardenales que sobrevivieron leyendo y escribiendo practiquen *bootcamp* para llegar a ser completamente alfabetizados, imbuidos de poder o empoderados con algún tipo de habilidad de pensamiento y análisis crítico independiente. Desafortunadamente, estos cardenales continúan en sus prácticas alfabetas experimentando la misma fragmentación del conocimiento vía especialización que produce una mecanización intelectual que, al final, tiene la misma función que tendrá la fragmentación de habilidades en la alfabetización para los pobres: ambos impiden el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente analizaré cómo el enfoque instrumentalista al alfabetismo, aún al nivel más alto del especialismo, funciona para domesticar la conciencia, vía una constante desarticulación entre la lectura estrecha y reduccionista del campo de especialización de uno y la lectura del universo dentro del que se sitúa el especialismo de uno. Esta incapacidad para asociar la lectura de la palabra con el mundo, si no se combate, exacerbará más las ya débiles instituciones democráticas y las injustas relaciones de poder asimétricas que caracterizan la naturaleza hipócrita de las democracias contemporáneas. La hipocresía inherente en el uso actual del término "democracia" es capturada elocuentemente por Noam Chomsky en su análisis de los Estados Unidos. Chomsky escribe:

"Democracia, en la retórica de los Estados Unidos, se refiere a un sistema de ejercicio de autoridad en el que elementos de élite, basados en la comunidad de los negocios, controlan el estado en virtud de su dominio de la sociedad privada mientras la población observa calladamente. Así entendida, la democracia es un sistema de decisiones de élite y ratificación pública, como en los mismos Estados Unidos. Correspondientemente, el involucramiento popular en la formación de la política pública es considerado como una amenaza seria. No es un paso hacia la democracia; constituye, mas bien, una "crisis de la democracia", que debe ser superada"⁴

Enfoque instrumentalista del alfabetismo.

A pesar del atractivo progresista del enfoque instrumentalista del alfabetismo para producir lectores que son capaces de satisfacer las demandas de nuestra cada vez más compleja sociedad tecnológica, éste enfatiza el aprendizaje mecánico de las habilidades de lectura mientras sacrifica el análisis crítico del orden social y político que genera para empezar, la necesidad de leer. Los maestros rara vez requieren que los estudiantes analicen las estructuras sociales y políticas que informan sus realidades. Los estudiantes rara vez leen acerca de las prácticas racistas y discriminatorias que encuentran en la escuela y en la comunidad entera. El enfoque instrumentalista ha llevado al desarrollo de "alfabetos funcionales", acicalados primordialmente para satisfacer los requerimientos

de nuestra sociedad contemporánea. La visión instrumentalista también es campeona del alfabetismo como vehículo de mejoramiento económico, acceso a trabajos e incremento en el nivel de productividad. Como está claramente establecido por la UNESCO, "Los programas de alfabetización deben preferentemente estar asociados con prioridades económicas. Deben impartir no sólo lectura y escritura, sino también conocimiento técnico y profesional, llevando así a una mayor participación de los adultos en la vida económica."⁵

Esta noción de alfabetismo ha sido entusiastamente incorporada como una meta mayor por los proponentes del regreso a lo básico de la lectura. También ha contribuido al desarrollo de programas de lectura nítidamente empacados que son presentados como solución a las dificultades que experimentan los estudiantes para leer formas de solicitud de trabajo, formas de impuestos, anuncios comerciales, catálogos de venta, etiquetas y similares. En general, el enfoque instrumentalista ve el alfabetismo como un medio para satisfacer la demanda de lectura básica de una sociedad industrializada. Como advierte Henry Giroux:

"El alfabetismo dentro de esta perspectiva esta engranado a hacer a los adultos trabajadores más productivos, y ciudadanos de una sociedad dada. A pesar de su atractivo de movilidad económica, el alfabetismo funcional reduce el concepto de alfabetismo y de la pedagogía a la que se acopla a los requerimientos pragmáticos del capital. Consecuentemente, las nociones de pensamiento crítico, cultura y poder desaparecen bajo los imperativos del proceso laboral y la necesidad de acumulación de capital"⁶

Una sociedad que reduce las prioridades de la lectura a los requerimientos pragmáticos del capital, necesariamente tiene que crear estructuras educativas que anestesien las habilidades críticas de los estudiantes para poder "domesticar el orden social para su autopreservación".⁷

De acuerdo a esto, esta debe crear estructuras educativas que involucren "prácticas por las que uno lucha por domesticar el estado de conciencia, transformándolo en un receptáculo vacío. La educación en la acción cultural para la dominación se reduce a una situación en la que el educador, como "el que sabe", transfiere el conocimiento existente al aprendiz, como "el que no sabe".⁸

Este tipo de educación para la domesticación que bordea en la estupidificación no provee un espacio pedagógico para un estudiante crítico que cuestiona el conocimiento recibido y requiere saber las razones tras los hechos. Su desafío de la rígida burocracia, su rechazo a rendir sus derechos civiles, es premiado con una amenaza de acción disciplinaria. En otras palabras, los verdaderos premios van para los "así llamados buenos estudiantes que recitan, que renuncian al pensamiento crítico, que se ajustan a los modelos... que no deben hacer otra cosa que recibir contenidos que están impregnados con carácter ideológico que es vital a los intereses del sagrado orden"⁹

Un buen estudiante es el que deseosa e irreflexivamente acepta las grandes mentiras como las describe la canción de Tom Paxton:

¿Qué aprendiste en la escuela hoy, mi querido pequeño?
¿Qué aprendiste en la escuela hoy, mi querido pequeño?

Aprendí que Washington nunca dijo una mentira
 aprendí que los soldados rara vez mueren
 aprendí que todos somos libres
 eso fue lo que el maestro me dijo.

Eso es lo que aprendí en la escuela hoy,
 es lo que aprendí en la escuela.

Aprendí que los policías son mis amigos
 aprendí que la justicia nunca acaba,
 aprendí que los asesinos mueren por sus crímenes,
 aún si nos equivocamos algunas veces.

Aprendí que nuestro gobierno debe ser fuerte
 que siempre está bien y nunca equivocado
 nuestros líderes son los mejores hombres y
 los elegimos una y otra vez.

Aprendí que la guerra no es tan mala
 aprendí sobre los grandes hombres que hemos tenido
 que hemos peleado en Alemania y Francia,
 y que algún día tendré mi oportunidad.

Es lo que aprendí en la escuela hoy
 es lo que aprendí en la escuela ¹⁰

El barbarismo de la especialización ó la especialización del barbarismo

Mucho antes de la explosión de la hiperespecialización y la tragedia del Holocausto y Hiroshima, el filósofo español Ortega y Gasset nos previno contra la demanda de la especialización para que la ciencia pudiera progresar. De acuerdo a Ortega y Gasset, "El especialista conoce muy bien su propio pequeño rincón del universo; y es radicalmente ignorante de todo el resto."

Esto me recuerda a un antiguo compañero de clase que conocí haciendo investigación en MIT. Cuando supo que yo estaba trabajando con lenguas franca y criolla, me preguntó curiosamente, "¿qué es una lengua franca?". Al principio pensé que estaba bromeando, pero luego me di cuenta que, de hecho, su pregunta era genuina. Aquí tenemos el caso perfecto de una técnica en lingüística que está haciendo el nivel más alto de teoría disponible sin ninguna pista sobre lingüística histórica. No es difícil encontrar prototipos de esta forma de especialización al grado de que, mas y más, los especialistas dominan las instituciones de aprendizaje y otras estructuras institucionales de nuestra sociedad. Con mucho, la organización social del conocimiento via fronteras disciplinarias rígidamente definidas, contribuye más a la formación de la clase especialista de ingenieros, doctores, profesores y otros. Este tipo de especialista está "solamente familiarizado con una ciencia, y aún de esa, solo conoce el pequeño rincón en el que es un investigador activo. El, inclusive, proclama como una virtud que no toma conocimiento de lo que queda afuera de su

estrecho territorio especialmente cultivado por él mismo, y le da el nombre de "diletantismo" a cualquier curiosidad por el esquema general del conocimiento"¹² Este así llamado "diletantismo" se desalienta a través de la mítica necesidad de descubrir la verdad objetiva absoluta. Recuerdo vívidamente cuando le di a leer a mi amiga lingüista de MIT artículos sobre lengua franca y criolla. Después le pregunté si había encontrado las lecturas interesantes e informativas. Ella, medio disculpándose pero con cierto gran orgullo en su voz, me dijo: 'Si quiero ser una gran lingüista teórica, simplemente no puedo estar leyendo mucho fuera de la lingüística teórica. Ni siquiera puedo darme abasto con toda la lectura en sintaxis'. Obviamente, hay excepciones a esta actitud, Noam Chomsky, Bell Hooks, Howard Zinn, Gayatri Spivak, y Henry Giroux son ejemplos de primera. Sin embargo, es muy frecuente en especialización divorciar a la ciencia de la lectura general dentro de la que ésta existe.

La especialización no sólo representa una ruptura con filosofías de relaciones sociales y culturales, también esconde una ideología que crea y sustenta falsas dicotomías rígidamente delineadas por fronteras disciplinarias. Esta ideología también informa la visión de que la "ciencia dura", "objetividad" y "rigor científico" deben ser divorciadas de los datos desordenados de la "ciencia blanda" y las prácticas sociales y políticas que generan éstas categorías, para empezar. En otras palabras, por ejemplo, esos lingüistas y psicolingüistas que "creen que lo que ellos estudian tiene poco que ver con valores sociales ó política en ningún sentido"¹³, no se dan cuenta de que sus resultados de investigación son "producto de un modelo particular de estructuras sociales que engranan los conceptos teóricos a la pragmática de la sociedad que hizo ... el modelo, para empezar"¹⁴. Esto es, si los resultados son presentados con hechos determinados por un marco ideológico particular, "Estos hechos no pueden, por sí mismos, llevamos más allá de ese marco"¹⁵. Con demasiado frecuencia el sobreénfasis positivista en "ciencia dura" y "objetividad absoluta" ha hecho surgir una forma de "cientismo", más que ciencia. Por "cientismo" me refiero a la mecanización del trabajo intelectual cultivado por especialistas que frecuentemente lleva a la fragmentación del conocimiento como fue entendido con exactitud por Ortega y Gasset: "Una cantidad justa de las cosas que tienen que ser hechas en física o biología es trabajo mecánico de la mente que puede ser hecho por cualquiera, o casi por cualquiera... dividir a la ciencia en pequeñas secciones, encerrarse a sí mismo en una de éstas, y dejar fuera toda consideración del resto"¹⁶. Especialistas de este tipo han contribuido con frecuencia a una mayor fragmentación del conocimiento debido a su visión reduccionista del acto de conocer. Ellos han ignorado repetidamente que su mismo clamor de objetividad es, de hecho, un acto ideológico. La objetividad siempre contiene dentro de ella una dimensión de subjetividad, es, entonces, dialéctica

Casi sin excepción, los enfoques tradicionales del alfabetismo no escaparon a la fragmentación del conocimiento y estuvieron profundamente embebidos en un método positivista de indagación. En efecto, esto ha resultado en una postura epistemológica en la que se celebran el rigor científico y el refinamiento metodológico, mientras "teoría y conocimiento están subordinados a los imperativos de eficiencia y maestría técnica, y la historia es reducida, a una nota menor de pie de página en las prioridades de la indagación científica empírica."¹⁷

En general, este enfoque abstrae los asuntos metodológicos de sus contextos ideológicos y consecuentemente ignora la interrelación entre las estructuras sociopolíticas de una sociedad y el acto de leer y aprender. En parte, la exclusión de las dimensiones política, cultural y social de las

prácticas del alfabetismo hace surgir una ideología de reproducción cultural que produce semialfabetos. Mi amiga lingüista de MIT que sólo ve el trabajo teórico en sintaxis y desprecia literatura relevante que asocia la lingüística con el contexto histórico y social, sirve como un fino ejemplo del más alto nivel de alfabetismo instrumental. En otras palabras, al más bajo nivel de alfabetismo instrumental, un semialfabeto ve la palabra pero es incapaz de leer el mundo. Al nivel más alto del alfabetismo instrumental vía especialización, el semialfabeto es capaz de leer el texto de su especialización pero es ignorante de todos los otros cuerpos de conocimiento que constituyen el mundo del conocimiento. Este semialfabeto especialista fue caracterizado por Ortega y Gasset como un "ignoramus letrado". Que es como decir, "él no es letrado, porque es formalmente ignorante de todo lo que no entra en su especialidad; pero tampoco es ignorante, porque es un "científico" y "conoce" muy bien su propia porción del universo".¹⁸

Porque el "ignoramus letrado" está principalmente preocupado con su pequeña porción del mundo desconectada de todos los otros cuerpos de conocimiento, él o ella nunca es capaz de relacionar el flujo de información de manera que gane una lectura crítica del mundo. Una lectura crítica del mundo implica, de acuerdo a Freire "una comprensión dinámica entre la menos coherente sensibilidad del mundo y un más coherente entendimiento del mundo."¹⁹

Esto implica, obviamente, la habilidad, por ejemplo, de especialistas médicos en los Estados Unidos que han contribuido a un gran avance tecnológico en la medicina, para entender y apreciar porqué más de 30 millones de americanos no tienen acceso a esta tecnología médica y, porqué todavía tenemos la mortalidad infantil más alta de todos los países desarrollados. En 1989 los Estados Unidos estaban en el lugar 24 en la tasa de mortalidad infantil comparada con otras naciones.²⁰

La inhabilidad para hacer asociaciones entre cuerpos de conocimiento y las realidades sociales y políticas que los generan, es predominante, aún entre aquellos que reconocen que una comprensión coherente del mundo no puede ser lograda a través de la fragmentación del conocimiento. En una reciente reunión profesional, un científico ambiental comprometido deploró la ausencia de disciplinas críticas en su campo de estudio. Clamó elocuentemente por un enfoque interdisciplinario a los problemas ambientales del mundo, particularmente a los países del tercer mundo. Su investigación actual se refiere a problemas ambientales en México. Con cierto grado de orgullo enfatizó que sus hallazgos en investigación podían ser usados como una mercancía en México puesto que ese país está siendo más y más riguroso con respecto a leyes ambientales. Él, sin embargo, no supo hacer una pregunta fundamental: ¿cómo podemos importar tecnología ambiental para México, mientras exportamos fábricas contaminantes a ese país donde operan con menos regulación gubernamental? Este ambientalista estaba perplejo de que tal pregunta debiera ser siquiera planteada.

Aunque la especialización puede llevar a un alto nivel de alfabetismo en un subcampo particular del conocimiento, frecuentemente produce una desarticulación de este mismo conocimiento, al grado de que la despoja de una comprensión crítica y coherente del mundo que la informa y sustenta. Esta desarticulación del conocimiento anestesia el estado de conciencia sin el que uno nunca puede desarrollar claridad sobre la realidad. Como fue sugerido por Frei Betto, la claridad sobre la realidad requiere que una persona trascienda "la percepción de la vida como un proceso puramente biológico, para arribar a la percepción de la vida como un proceso biográfico y colectivo".²⁷

Frei Betto visualiza su concepto como un "tendedero de información". En otras palabras, "en el tendedero podemos tener un flujo de información y sin embargo permanecer incapaces de asociar una pieza de información con otra. Una persona politizada es aquella que puede distinguir las piezas diferentes y frecuentemente fragmentadas contenidas en el flujo".²² La percepción de la claridad sobre la realidad requiere un alto nivel de claridad política, que puede ser lograda escudriñando el flujo de información y relacionando cada pieza, para lograr una comprensión global de los hechos y su razón de ser.

Ahora podemos ver las razones del porqué los maestros y administradores que habían recibido un nivel de alfabetismo más alto a través de un modelo acumulativo de transferencia de conocimiento, no podían relacionar cada pieza de este conocimiento para separar así la dimensión mítica de la realidad factual. Parte de la razón reside en el hecho de que los profesores que han aceptado la ideología dominante, como la mayoría de los especialistas, son técnicos que, por virtud del entrenamiento especializado que reciben en una línea de ensamble de ideas, ayudados por la mistificación del conocimiento transferido, rara vez alcanzan la capacidad crítica de análisis para desarrollar una comprensión coherente del mundo. En la realidad, hay poca diferencia entre la pedagogía descrita en la canción de Tom Paxton para niños escolares y la pedagogía prevaleciente en universidades, que describe Freire:

"Hoy en la universidad aprendimos que la objetividad en la ciencia requiere neutralidad de parte del científico; aprendimos hoy que el conocimiento es puro, universal, e incondicional, y que la universidad es el sitio de este conocimiento. Aprendimos hoy, aunque no tácitamente, que el mundo está dividido en los que saben y los que no saben (esto es, los que hacen trabajo manual) y la universidad es el hogar de los primeros. Aprendimos hoy que la universidad es un templo de conocimiento puro, y que tiene que estar por encima de preocupaciones terrenas, tales como la liberación de la humanidad. Aprendimos hoy que la realidad es una cosa dada, que es nuestra imparcialidad científica la que nos permite describirla más o menos como es. Puesto que la hemos descrito como es, no tenemos que investigar las principales razones que la explicarían como es. Pero si tratáramos de denunciar el mundo real tal como es, proclamando una nueva forma de vivir, aprendimos en la universidad hoy que ya no seríamos más científicos, sino ideólogos

Aprendimos hoy que el desarrollo económico es un problema puramente técnico, que los pueblos subdesarrollados son ineptos (a veces por su sangre mezclada, su naturaleza, o por razones climáticas).

Fuimos informados que los negros aprenden menos que los blancos porque son genéticamente inferiores.²³

En breve, este tipo de entretenimiento educativo nos hace posible apoyar a nuestros líderes políticos que ritualísticamente llaman a la protección de los derechos humanos en todo el mundo, sin reconocer su propia complicidad en la negación de los derechos de los seres humanos que viven bajo dictaduras que apoyan abierta o soterradamente. La selección selectiva de nuestro fuerte apoyo a los derechos humanos se torna resplandecientemente clara en el caso de los Haitianos. De hecho, el *Boston Globe* confiado en nuestra inhabilidad para asociar eventos históricos, publicó un artículo de primera plana sobre la decisión de la suprema corte de Estados Unidos que permitía a la administración repatriar miles de refugiados Haitianos. En la página 2 del mismo número, el *Globe*

también tenía una historia sobre grupos organizados en Miami para buscar y apoyar a boteros cubanos a alcanzar su destino final en Florida".²⁴

Es esta falta de conexión la que ayudó a Bush a tener éxito en borrar nuestro archivo de memoria histórica en política exterior, para obtener apoyo para su guerra fabricada de alta tecnología en el golfo. Enseguida quiero usar la guerra del golfo como un ejemplo de cómo los asuntos de alfabetismo e ideología pueden ser usados para separar eventos de sus contextos históricos. Esta fragmentación sirve para crear una historia autocomplaciente que alimenta la recontextualización de una realidad distorsionada y frecuentemente falsa que lleva (algunas veces) a una especialización de barbarismo ipso facto. En otras palabras, la administración de alta tecnología ("*high-tech*") de la Guerra del Golfo celebró la magia técnica mientras deshumanizó las decenas de miles de personas que fueron víctimas de la proeza técnica especializada.

El analfabetismo del alfabetismo de la Guerra del Golfo.

No es entonces coincidencia que durante la Guerra del Golfo nos hayan saturado de información a todas horas, en la comodidad de nuestros hogares y sin embargo permanecemos mal informados. Tampoco es coincidencia que George Bush categóricamente y arrogantemente afirmara que había "no vinculación" en cualquier posible arreglo diplomático. La insistencia de Bush en la "no vinculación" sirvió para eclipsar la historicidad, para contribuir a una amnesia social total. ¿De qué otra manera podríamos explicar que una sociedad altamente desarrollada, que se precia de su libertad de información y altos valores democráticos pudiera ignorar la claridad de lo obvio? y digo la "claridad de lo obvio" porque es un hecho bien sabido que la década Reagan-Bush se caracterizó por un total desprecio a las Naciones Unidas. La administración Reagan-Bush dejó de pagar la contribución de la membresía de los Estados Unidos a la Naciones Unidas y amenazó con salirse del organismo Mundial porque el resto del mundo no era suficientemente servil a sus intereses. Y sin embargo, durante la crisis del Golfo, el mismo George Bush encontró conveniente ensalzar a las Naciones Unidas como el teatro donde las naciones "civilizadas" sostienen leyes internacionales y altos principios. Si no hubiera sido por la negativa de la vinculación y la amnesia social, nos podríamos haber referido fácilmente al papel de Daniel Patrick Moynihan como el embajador a las Naciones Unidas. En sus memorias, *Un Lugar Peligroso*, Moynihan discute la invasión de (East Timor) por Indonesia y arroja luz sobre su papel como embajador de los Estados Unidos a las Naciones Unidas: "el gobierno de los Estados Unidos quería que las Naciones Unidas fueran inefectivas en cualquier medida que tomaran. Me fue dada esta responsabilidad y la satisface con un éxito no poco considerable".²⁵ Moynihan relata después su éxito cuando afirma que "en dos meses, los reportajes indicaban que Indonesia había matado unas 60.000 personas. Esta es, gruesamente, la proporción de la población que los Nazis habían matado en Europa del Este durante la II Guerra Mundial".²⁶ Al no asociar estos eventos históricos, la Administración Bush pudo clamar un alto nivel moral en la defensa de las leyes internacionales y el santuario de las fronteras nacionales durante la crisis del Golfo.

La defensa estadounidense de altos principios y leyes internacionales que llevaron a la Guerra

del Golfo sólo podrían tener alguna actualidad moral si fuéramos a borrar de nuestra memoria la historia reciente.

Antes de seguir, permítanme dejar bien claro que la invasión de Saddam Hussein a Kuwait fue brutal, cruel e imperdonable. Pero la violación de leyes y fronteras internacionales por otras naciones, incluidos los Estados Unidos, no es un asunto pequeño. De acuerdo a Noam Chomski²⁷ la defensa de altos principios por los Estados Unidos se puede sumarizar como sigue:

- *La invasión de Granada por los Estados Unidos.
- *La invasión de Panamá por los Estados Unidos, donde los Estados Unidos instalaron un régimen títere, de su elección, con asesores militares de Estados Unidos manejándolo a todos los niveles.
- *El minado del puerto de Nicaragua por los Estados Unidos. La Corte Mundial encuentra culpables a los Estados Unidos y la reacción fue ignorar arrogantemente a la Corte Mundial.
- *La invasión Turca y virtual anexión de Chipre norte que mató a unas doscientas personas y expulsó varios miles. Los Estados Unidos estuvieron a favor de esta acción.
- *La invasión Marroquí del Sahara occidental, también apoyada por los Estados Unidos.
- *La invasión Israelí de Líbano, donde los Estados Unidos vetaron toda una serie de resoluciones del Consejo de Seguridad, que estaba tratando de terminar con la agresión. En términos humanos, hubo por lo menos 20.000 muertos, la mayoría civiles.
- *La invasión indonesia de East Timor, en donde 60.000 personas fueron masacradas. La administración Carter proveyó el 90% del armamento a los invasores.

Ante este panorama de violaciones a las leyes internacionales y de agresiones perpetradas por los Estados Unidos y por otros países con el apoyo de Estados Unidos, ¿cómo podemos explicar la facilidad con que Bush convenció a la ciudadanía supuestamente altamente alfabetizada y civilizada de que la invasión de Kuwait por Saddam Hussein era un caso aislado de agresión contra una nación más débil y que no tenía nada que ver con el recuerdo histórico? La inhabilidad de asociar y manejar el “tendedero” de la Guerra del Golfo tuvo que ver con obstáculos ideológicos que con demasiada frecuencia ofuscan la claridad política. Necesitamos desarrollar un alfabetismo más crítico sobre líneas Freirianas donde, “como sujetos cognocentes (a veces a partir de conocimiento existente, a veces de objetos a ser producidos), nuestra relación con objetos conocibles no puede ser reducida a los objetos mismos. Necesitamos alcanzar un nivel de comprensión del complejo total de relaciones entre los objetos”.²⁸

En su libro, *La Mente Social (The Social Mind)* Jim Gee demuestra elegantemente que “explicar el “trabajo interno” de la “máquina” y no los usos que se le dan a la máquina en el mundo de conflictos de valores y acción política”²⁹ es tratar cada pieza del “tendedero” por separado para nunca permitirmos alcanzar un nivel de comprensión del complejo total de relaciones entre los objetos. Esto funciona como una forma de analfabetismo del alfabetismo en el que desarrollamos un alto nivel de alfabetismo en un discurso dado, mientras permanecemos semialfabetos o analfabetos en todo un rango de otros discursos que constituyen el mundo ideológico en el que viajamos como seres pensantes.

En una era en que estamos más y más controlados por la siempre creciente hechicería tecnológica, efímeros bites de sonido, manipulaciones metafóricas de la lengua e ideas preempacadas vacías de

sustancia, se hace tanto más urgente adherirse a la postura de Jim Gee, de que adquirimos alfabetismos más que alfabetismo. Dada nuestra preponderancia como humanos para construir “cuentos” satisfactorios y frecuentemente auto-engañosos, cuentos que frecuentemente se propician a sí mismos y a sus grupos”, el desarrollo de una comprensión crítica entre el significado de la palabra y un entendimiento más coherente del significado del mundo es un prerrequisito para alcanzar claridad sobre la realidad. Como ha sugerido Freire, sólo “a través de la práctica política, la menos coherente sensibilidad del mundo empieza a ser sobrepasada y, búsquedas intelectuales más rigurosas dan luz a una comprensión más coherente del mundo.”³⁰ Entonces, para ir más allá de una mera lectura de la realidad a nivel de la palabra, debemos desarrollar una comprensión crítica de entidades, psicológicas tales como “memorias, creencias, valores, significados y otras... que están en realidad allá en el mundo social de la acción e interacción”.³¹ Primero debemos leer el mundo -las prácticas políticas, sociales y culturales que lo constituyen- antes de que podamos hallarle sentido a la descripción de la realidad a nivel de la palabra.

La lectura del mundo debe preceder a la lectura de la palabra. Esto es, para acceder al verdadero y total significado de una entidad, debemos recurrir a las prácticas culturales que median nuestro acceso al campo semántico del mundo y su interacción con las características semánticas de la palabra. Puesto que el significado es, en el mejor de los casos, muy fugaz, tenemos que depender de los modelos culturales que contienen las características culturales necesarias responsables de “nuestros cuentos” y “frecuentemente cuentos autoengañosos”.³²

Tomemos nuevamente la Guerra del Golfo para ejemplificar cómo el papel de las prácticas culturales no solamente da forma, sino que también determina las manipulaciones metafóricas del lenguaje facilitadas por las imágenes y mensajes controlados electrónicamente a través de “el uso estratégico de la jergonza ambivalente para disfrazar a los televidentes la dimensión del real terror y la carnicería de la campana militar contra Iraq”.³³ De acuerdo a William Lutz, la jergonza ambivalente “es un lenguaje que evita o traslada la responsabilidad, donde el lenguaje está en discrepancia con su significado pretendido o real. Es un lenguaje que oculta o evita el pensamiento; más que extender el pensamiento, la jergonza lo limita.”³⁴

La cobertura de la Guerra del Golfo representó la producción de jergonza ambivalente por excelencia. El éxito con que los medios y el gobierno usaron eufemismos para mal informar y engañar puede verse en la transformación de la horrible carnicería del campo de batalla en un “teatro de operaciones” donde la ciudadanía de Estados Unidos llegó a ser deseosamente hipnotizada (*by the near precision zapoing of*) “bombas inteligentes durante los asépticos ataques quirúrgicos”. El “teatro de operaciones” posicionó a los televidentes para ver “a seres humanos hacerse cosas insensibles mientras que las armas se convertían en los vivos actores de la guerra. “Armas ‘inteligentes’ que tienen ojos y “cerebros” de computadora, toman decisiones sobre cuándo y dónde dejar caer siete toneladas y media de bombas, quitándole la responsabilidad moral a los combatientes mismos”.³⁵

El resultado efectivo de la jergonza ambivalente durante la Guerra del Golfo fue no solamente dar primacía al sofisticado armamento con sus nuevos atributos humanos, sino que también funcionó como una manera de deshumanizar seres humanos al quitarlos del escenario central. La preocupación de reporteros y de los llamados “expertos”, fue narrar celosamente la “exactitud” de

las “bombas inteligentes” mientras mostraban una y otra vez imágenes como-la-guerra-de-las-galaxias de “ataques quirúrgicos”. Lo que éstos reporteros no mostraron fue el 92.6% de las bombas lanzadas que no fueron “ordenanzas con guía de precisión” y que totalizaron unas 82.000 toneladas. Aún el 7.4 % de “bombas inteligentes” lanzadas durante la guerra tenían una tasa de confiabilidad entre 20 y 90 %.³⁶ Sin embargo, hubiera sido considerado antipatriótico y antiamericano cuestionar el engaño controlado del Pentágono al público americano. Aún después de que la Guerra del Golfo se había prácticamente borrado del consciente nacional, el Pentágono le ordenó a Theodore Postal, un profesor del MIT y crítico principal del misil Patriot, “cesar toda discusión pública de su crítica o enfrentar una acción disciplinaria”.³⁷ La orden mordaza del Pentágono fue resumida por el propio Postal: “El ejército y Raytheon están ahora usando DIS (*Defensa Investigation Service*) que parece ser más que un socio renuente, para suprimir mi discurso en la materia del funcionamiento del Patriot en el Golfo”.³⁸ Tanto así se puede decir del pensamiento independiente, pensamiento crítico y libertad de expresión. Con lo que el público americano estaba menos preocupado era con el terror de la guerra y la horrible carnicería causada por las 82.000³⁹ toneladas de “paquetes entregados” que terminaron de facto como bombardeos de castigo. De nuevo, los televidentes americanos habían sido ya posicionados en un contexto de “teatro de operación”, como observadores pasivos seducidos y fascinados por la hechicería de misiles excitantes con guía de precisión. El “teatro” derramaba “gráficas de computadora, lentes de visión nocturna, misiles crucero y, mejor que nunca, la repetición de los impactos de la bombas guiadas por láser.”

Estaban faltando en el escenario central del “teatro” las caras humanas horrorizadas de decenas de miles de iraquíes, incluyendo mujeres y niños, que fueron diezmados por los “surtidos” de bombardeos sin paralelo. Los sentimientos de los televidentes americanos fueron estructurados lejos de la realidad de los más de 100.000 decesos iraquíes al grado de que la administración electrónica de la Guerra del Golfo vulgarmente redujo el sufrimiento y los decesos humanos a simples “daños colaterales”.

*En “Media knowledges”, Peter McLaren y Rhonda Hammer caracterizan con exactitud la Guerra del Golfo como “una llamativa función lateral de banderas, emblemas, y equipo militar, una democracia espuria producida a través de conocimiento por los medios, capaz de controlar efectivamente el ordinario afectivo de la cultura popular de manera tal que la inversión del americano promedio en ser “americano” alcanzó un nivel sin paralelo que no ha sido aproximado desde los años de las audiencias de McCarthy en la post II Guerra Mundial.*⁴⁰ Este patriotismo sin paralelo fue sementado por el listón amarillo signifiante (*signifier yellow ribbon*) que funciono muy efectivamente para sofocar cualquier diálogo verdaderamente democrático. El listón amarillo estructuró ideológicamente el debate de la Guerra del Golfo hasta no permitir disidencia o diálogo. Criticar las políticas de la administración Bush era visto como no apoyar a las tropas. De hecho, el listón amarillo hizo enjaular más ideológicamente la mente americana que todos los discursos dados por los políticos. Uno podría fácilmente argumentar que el listón amarillo ató patnoticamente a las mentes americanas haciéndolas suficientemente complacientes, hasta llegar a ser cómplices, de la manufactura del consentimiento hacia una guerra fabricada.

La complejidad de las redes relacionales en nuestra actual sociedad telecrática está haciendo nuestras sensibilidades del mundo menos y menos coherentes, llevando a una verdadera crisis de la

democracia, al grado de que el presente enfoque propagandístico en la cobertura de los medios sugiere una dicotomización sistemática y altamente política de la cobertura de noticias, basada en el servicio a importantes intereses domésticos. Esto debe ser observable en las dicotomizadas selecciones de cuentos y en el volumen y la calidad de la cobertura.⁴¹

Esta dicotomización política se hizo flagrantemente obvia cuando, por un lado, George Bush, en un estilo John Wayne, arengó a las naciones "civilizadas" a mantener altos principios morales contra la agresión cuando Saddam Hussein invadió Kuwait. Por otro lado, el Sr. Bush mansamente observó y permitió que miles de Kurdos, que él había incitado a rebelarse, fueran exterminados por las mismas fuerzas de agresión. Hasta aquí sobre los altos principios morales. Lo que está en juego aquí es nuestra habilidad como ciudadanos democráticos y seres pensantes para ver a través de las contradicciones obvias y discernir mito de realidad. Sin embargo, nuestro nivel del estado de conciencia crítica está siendo rápidamente erosionado al grado de que "los eventos históricos y culturales de hoy bombardean nuestras sensibilidades con tal frecuencia y velocidad exponenciales y a través de una variedad de formas de medios, que nuestras habilidades de comprensión crítica han caído en rápido deterioro."⁴² El deterioro de la comprensión crítica de los americanos sobre el mundo se hizo autoevidente cuando rápidamente apoyaron los "reportajes" militares vacíos del Pentágono, su lista de tipos de aviones, misiones y pérdidas, que han llegado a ser el equivalente esterilizado de los recuentos de cuerpos recitado en Saigón. Se están perdiendo elementos -humanos y políticos- mucho más importantes.⁴³ Es claramente una afirmación triste sobre la habilidad de los ciudadanos para hacer las conexiones históricas necesarias de manera que puedan desarrollar una comprensión rigurosa del mundo cuando, con la excepción de una pequeña minoría, sólo el Vicepresidente Dan Quayle fue capaz de leer correctamente la realidad de la Guerra del Golfo al describirla como "una victoria arrebatadora de las fuerzas de agresión."⁴⁴ El presidente Bush quedó atrapado en un desliz Freudiano similar durante una entrevista con el comentarista del Canal 5 TV de Boston, Natalie Jacobson (16 de enero, 1992). Refiriéndose a la Guerra del Golfo, Bush dijo "cumplimos con nuestra agresión", en lugar del sin duda intentado "cumplimos con nuestra misión"⁴⁵

Las aparentemente mal pronunciadas palabras de Bush y Quayle desnudan la pedagogía de las grandes mentiras al grado de que sus afirmaciones capturan con mayor exactitud la esencia de la proposición de Ortega y Gasset de que la civilización "abandonada a sus propios artefactos" y a merced de los especialistas traería el renacimiento del primitivismo y del barbarismo.⁴⁶

En muchas ocasiones el logro de un alto nivel de sofisticación técnica ha sido usada en la más bárbara de las maneras como se evidenció en las cámaras de gases de los judíos y los bombardeos de Hiroshima. Ciertamente no es una civilización iluminadora aquella que se enorgullece en reducir a Iraq a la era preindustrial matando decenas de miles de víctimas inocentes, incluyendo mujeres y niños, mientras deja a Saddam Hussein, nuestra principal razón para la guerra, en el poder y con la misma capacidad de perpetuar el genocidio contra su propia gente. Pregunte a los africanos que soportaron las cadenas de la esclavitud, a los indios que fueron víctimas de un cuasigenocidio, a los judíos que perecieron en el holocausto, a los japoneses que experimentaron de primera mano el poder destructivo de la ciencia para medir nuestra llamada civilización occidental avanzada: si ellos aplican los mismos estándares rigurosos de la ciencia, honestidad intelectual y verdad académica en

su indagación, su respuesta tendría que ser inequívoca: primitivismo y barbarismo. Ortega y Gasset no podría haber sido penetrante en este asunto.

Puede ser lamentable que la naturaleza humana tienda en ocasiones a esta forma de violencia, pero es innegable que implica el gran tributo a la razón y a la justicia. Pues esta forma de violencia es no otra que la razón exasperada. La fuerza era de hecho la "*última ratio*". Bastante estúpidamente ha sido la costumbre tomar irónicamente ésta expresión, a métodos de razón (*to method of reason*). La civilización no es otra cosa que el intento de reducir la fuerza a ser la "*última ratio*". Ahora estamos empezando a darnos cuenta de esto con sorprendente claridad, porque "la acción directa" consiste en inventar el orden y proclamar la violencia como '*prima ratio*', estrictamente como "*única ratio*".⁴⁷ Es la norma que propone la anulación de todas las normas, que suprime todo proceso intermedio entre nuestro propósito y su ejecución. Es la Carta Magna del barbarismo".

Los profundos pensamientos de Ortega y Gasset nos permiten deconstruir la política de violencia de Bush que desfila bajo el velo de la razón y la justicia. De hecho, Bush hizo exitosamente, a la fuerza, no solamente la '*ultima ratio*', sino también la '*unica ratio*'. Su desprecio total a una multitud de propuestas para negociar un arreglo en el Golfo caracterizó la "norma que propone la anulación de todas las normas, que suprime todos los procesos intermedios entre nuestros propósitos y su ejecución,"⁴⁸ saltando de una posición defensiva, a la protección de nuestro petróleo y a la invocación de las leyes internacionales y la santidad de nuestras fronteras nacionales, Bush simplemente rehusó negociar. Cuando Saddam Hussein propuso retirarse de Kuwait con la condición de que se hiciera una conferencia internacional para discutir la situación del Medio Este, Bush rehusó totalmente la oferta que, incidentalmente, estaba bastante en línea con el voto de 142 a 2 en las Naciones Unidas que pedía una conferencia internacional de Paz para el Medio Este. Era justamente la conferencia que Bush y su administración promovieron agresivamente después de la ejecución de la violencia y el terror que redujo a Iraq a la era preindustrial. Si Bush hubiera aceptado la condición de Saddam de una conferencia internacional, una condición apasionadamente promovida después de la guerra, habría evitado la carnicería que costó más de cien mil vidas y un desastre ecológico de enormes proporciones. La insistencia de Bush en la fuerza llevó a su administración a un doble estándar constante que nuestra ciudadanía acrítica, incluyendo los medios y la inteligencia no pudieron ver y cuestionar. Mientras Bush frecuentemente se refería a la resolución de las Naciones Unidas del 29 de noviembre de 1990 que dio a "los Estados Unidos una luz verde para el uso de medios militares para expulsar a las tropas Iraquíes de Kuwait", él totalmente rechazaba "una resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, pasada una semana después por un voto de 142 a 2, que pedía una conferencia internacional de paz en el Medio Este."⁴⁹

La selección selectiva conveniente de Bush, de las Naciones Unidas como un foro internacional de resolución de disputas y de justicia, apunta a una diplomacia sistemática de torpedero que ve la fuerza como la '*única ratio*' de nuestra política exterior. No tenemos que escarbar demasiado lejos en nuestros archivos de memoria histórica para entender que una y otra vez, los Estados Unidos recurren a la fuerza para arreglar sus llamados "intereses nacionales" que son, más apropiadamente, los intereses del capital y de la élite dominante. Cuando minamos el puerto Nicaragüense y apoyamos a los Contras como nuestro ejército proxy (*proxy army*) y fuimos censurados por la Corte Mundial, arrogantemente desautorizamos el tan elogiado cuerpo mundial,

el de la justicia, y la meca de disputas y arreglos internacionales. Es esta misma arrogancia de poder y fuerza la que justificó y racionalizó la Tormenta del Desierto. Es esta misma arrogancia de poder y fuerza la que continúa justificando y racionalizando nuestra guerra a las drogas.

Para que podamos entender mejor como trabaja nuestro proceso de racionalización para transformar la fuerza y la violencia en métodos de razón, crearé dos escenarios hipotéticos. El primero encontrará su paralelo en la Guerra del Golfo, el segundo en la guerra a las drogas. Para empezar el primer escenario imaginemos que los países africanos, donde más de 20 millones de personas mueren cada año, deciden solicitar una sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas para pedir permiso de enviar una fuerza armada defensiva dirigida por Etiopía, a las fronteras canadiense y mexicana con los Estados Unidos para proteger y garantizar el flujo de granos para prevenir la muerte de más de 20 millones de personas. Estos países africanos argumentarían que los Estados Unidos, siendo un productor principal de alimentos, debería dejar de quemar granos y de pagar a los granjeros por no producir para que los precios permanezcan estables y lucrativos. Los africanos apuntarían apasionadamente a que el quemado de granos y la limitación en la producción constituyen un crimen contra la humanidad y que los 20 millones de africanos que están en riesgo de morir de hambre deberían ser protegidos por leyes internacionales que consideran al hambre como una violación a los derechos humanos. Si este escenario hipotético ocurriera en realidad y un millón de tropas africanas fueran enviadas a las fronteras estadounidenses con Canadá y México, la mayoría de nosotros encontraría esta iniciativa tan ridícula que sería risible. Bueno, la racional inicial de Bush de enviar tropas a Arabia Saudí era proteger el flujo de petróleo que de otra manera perturbaría las economías de las naciones desarrolladas e industrializadas. Aún cuando Bush más tarde (*recanted*) su posición inicial pretendiendo que la lucha no era sobre el petróleo sino sobre la sola agresión, toda la evidencia apunta al petróleo más que a la simple agresión como la razón de la Guerra del Golfo. Si Bush estuviera defendiendo el orden mundial de la simple agresión tendría que haber primero bombardeado Washington puesto que él había estado recientemente involucrado en un número de simples agresiones, principalmente la invasión de Panamá, la guerra contra Nicaragua vía un ejército proxy, el bombardeo de Libia y la invasión de Granada, para mencionar solamente unas pocas de las más recientes violaciones a las mismas leyes internacionales que Bush tan apasionadamente quería proteger durante la Guerra del Golfo. De hecho la racional del petróleo tuvo infinitamente más sentido dada la arquitectura de nuestra política exterior a través de la historia. La pregunta que nos deberíamos hacer ahora es: ¿sería ridículo para las naciones africanas enviar un ejército para proteger el flujo de granos que salvaría la vida de millones de personas que mueren de hambre y no sería ridículo y risible que los Estados Unidos enviaran un millón de soldados al golfo para proteger el flujo de petróleo para que las naciones industrializadas puedan evitar el caos económico?

Regresemos al segundo escenario que encuentra su racional paralela en la guerra a las drogas. Imaginemos que los países del tercer mundo, compuestos principalmente de naciones latinoamericanas pero incluyendo también algunas naciones africanas, llaman a una reunión regional donde se tome la decisión de enviar tropas a los Estados Unidos para detener la continua provisión de armamento para apoyar lo que ellos han caracterizado como una industria de muerte en sus países. Por industria de muerte estas naciones se están refiriendo a los dineros gastados para armar sus fuerzas militares. Muchos países del tercer mundo, debido a sus interminables regímenes militares frecuentemente apoyados por las potencias occidentales, gastaron de un 25 a un 50% de

su PIB en armamento. Esta militarización de sus sociedades no solamente está destruyendo sus economías sino que también está llevando a la muerte de un gran número de personas cada año. Estos países del tercer mundo enviarían estratégicamente sus tropas a estados selectos de los Estados Unidos donde la investigación y producción de armamentos destructivos está contribuyendo a sus caos económicos y matanza de millones. Las tropas del tercer mundo serian entrenadas para bombardear y destruir todos los laboratorios de investigación y fábricas de armamentos tales como Raytheon, General Dynamics, Boeing y otros, con la esperanza de parar el flujo de armas a sus países. Todo eso tendria la aprobación internacional puesto que esta medida constituiría el interés nacional de estos países. Si este escenario hipotético se instalara, podríamos fácilmente imaginar el pánico de todos esos especialistas altamente entrenados que se quedarían sin trabajo una vez que sus fábricas y laboratorios de investigación fueran destruidos. También podemos imaginar el caos que seguiría cuando estos mismos especialistas quedaran sin una forma de vida y abandonados a su suerte o tal vez a alguna forma de ayuda pública. Recurrir a esto último para sobrevivir, entrañaría descansar en una estructura social que ellos seguramente habían luchado para destruir o por lo menos reducir al mínimo. Veo poca diferencia en lo que estamos haciendo en la guerra contra las drogas. Los Estados Unidos han militarizado muchos países latinoamericanos, incluyendo Colombia, Perú, Bolivia y Guatemala entre otros para luchar contra los campos de coca y laboratorios de droga que constituyen el único medio de sobrevivencia económica para millones de nativos de estos países, con el fin de destruirlos. Destruyendo al azar el único medio de apoyo económico en países ya de por si pobres con economías débiles, estamos sentenciando a estos pueblos nativos al hambre y posiblemente a la muerte. Sin embargo, rara vez pensamos en las consecuencias y las implicaciones de la arrogancia del poder en el diseño de nuestra política de guerra a las drogas. Esto es, si intercambiamos los contextos y nos enfocamos en nuestro escenario hipotético, podemos claramente ver a través de la dimension infantil y la falta de lógica detrás de la destrucción imaginaria de lugares de trabajo dedicados a la producción de armamentos. Estoy argumentando que ésta es la misma política infantil con falta de logica, que apoyamos cuando ratificamos la guerra a las drogas de Bush. La única forma efectiva de pelear la guerra contra las drogas es reducir la demanda. Aún los responsables de la regulacion de la ley y los responsables en éstos países latinoamericanos, han admitido que están perdiendo la guerra contra las drogas. De hecho, al enfocarse solamente en la destrucción de la produccion de drogas mientras se ignoran las causas sociales que alimentan una alta demanda a su consumo, estamos contradiciendo hasta nuestros principios capitalistas. En otras palabras, la mejor forma de controlar la producción es controlar la demanda. Si tratamos de destruir la produccion mientras dejamos libre la demanda, la producción resurgirá en otro lado como es el caso de la reproduccion en Latinoamérica que está encontrando camino a Europa y otros puertos seguros

Estas contradicciones e instancias de la sinrazón de la razón son raramente entendidas así como raramente cuestionadas. Si por coincidencia llegamos a entender las abiertas contradicciones y a cuestionarlas, la máquina ideológica nos pondrá inmediatamente en línea. Esto es lo que le paso a un reportero de San Antonio, Texas, que incesantemente cuestionaba a Bush sobre el obvio fracaso de su guerra a las drogas. Fue inmediatamente cesado por ser insistente y descortes con el Presidente. Aquí la cortesía funcionaba como un mecanismo más para eliminar la posibilidad de conocer la verdad. Puesto que nuestra sociedad funciona, más y más, en la pedagogia de las mentiras, depende de instituciones ideológicas tales como las escuelas, los medios y otros para reproducir los valores culturales que trabajan para distorsionar y falsificar realidades para beneficio

de los intereses de la élite en el poder. Si las escuelas estuvieran realmente involucradas en el desarrollo del pensamiento crítico para armar a los estudiantes contra la distorsión orquestada y la falsificación de la realidad, tendrían que enseñar tanto la verdad como su cuestionamiento. Eso incluye obviamente la deconstrucción del discurso oficial de manera que desnuden su hipocresía, así como la reconstrucción de los libros de historia para mantener vivas memorias peligrosas, de manera que la esclavitud, el holocausto, el genocidio y Hiroshima, no se puedan repetir bajo la apariencia de protección de la civilización occidental.

Creo que ahora podemos regresar con mayor entendimiento a nuestra pregunta original: ¿por qué es que un niño de 12 años pudo ver fácilmente a través de la hipocresía del discurso oficial mientras sus profesores y administradores no pudieron? De acuerdo a Chomsky, discutiendo otras situaciones educacionales, los maestros y administradores, habiendo sido indoctrinados por escuelas, son incapaces de entender pensamientos elementales que cualquier niño de diez años puede entender.⁵⁰

El proceso de indoctrinación impone una ceguera deseosa que ve los hechos y contradicciones como irrelevantes. Por otro lado, cuanto más educados y especializados llegan a ser los individuos, tienen más intereses creados en el sistema que les provee con privilegios especiales. Por esta razón, frecuentemente vemos personas cuyo estado de conciencia no ha sido totalmente atrofiado y sin embargo no pueden leer la realidad críticamente y se ponen del lado de la hipocresía. En la mayoría de los casos éstos individuos comienzan a creer las mentiras, y en su papel como funcionarios del Estado las propagan. Esta es la razón por ejemplo de que la mayoría de la población educada apoye la guerra en Vietnam, mientras más del 70% de la población general estaba diciendo, aún en 1982, que la guerra de Vietnam era, de acuerdo a una encuesta Gallup, “fundamentalmente equivocada e inmoral,, no un error”.⁵¹

Como he tratado de demostrar, tanto el enfoque al alfabetismo de acumulación de habilidades basado en la competencia (*competency based skill banking approach to literacy*), así como la adquisición del más alto nivel de alfabetismo vía especialización, fracasan en proveer a los lectores con las herramientas intelectuales necesarias para desnudar la realidad frecuentemente velada a través de la manipulación ideológica del lenguaje. Se puede asumir con seguridad, dada la forma en que la clase educada, más frecuentemente que no, apoya las “verdades teológicas”, de que cuanto menos educado está uno en el modelo dominante, mayores posibilidades tiene de leer el mundo más críticamente. Chomsky captura con exactitud ésta forma de analfabetismo del alfabetismo cuando afirma que “los menos educados... tienden a ser más sofisticados y perceptivos en estos asuntos, la razón es que la educación es una forma de indoctrinación, y los menos educados están menos indoctrinados. Además los educados tienden a ser privilegiados y a tener intereses en el sistema doctrinal de manera que tienden naturalmente a internalizarlo y a creer en él. Como resultado, no infrecuentemente y no solamente en los Estados Unidos, se puede encontrar bastante mayor sofisticación entre la gente que aprende del mundo de su experiencia, que entre aquellos que aprenden del mundo de una estructura doctrinal a la que son expuestos y que se espera propaguen como parte de su obligación profesional.”⁵²

Es ciertamente irónico que en los Estados Unidos, un país que se enorgullece de ser el primero y más avanzado en el llamado “primer mundo”, más de 60 millones de personas sean analfabetas o

funcionalmente analfabetas. Si Jonathan Kozol está en lo correcto, los 60 millones de analfabetos y analfabetos funcionales que documenta en su libro *Illiterate America* no constituye una clase minoritaria de analfabetos.⁵³ A los 60 millones de analfabetos les deberíamos añadir los grupos considerables que aprenden a leer pero son en su mayoría, incapaces de desarrollar un pensamiento crítico e independiente. En realidad, los Estados Unidos están en el lugar cuarenta y nueve entre los 128 países de las Naciones Unidas en término de tasa de alfabetismo. Esta clasificación se aplica básicamente a la lectura de la palabra y no del mundo. Nuestra clasificación, si se aplicara a la lectura del mundo, sería ciertamente mucho más baja.

Contra este panorama de alto analfabetismo podemos empezar a pensar por qué un país que se considera a sí mismo modelo de democracia, puede tolerar un sistema educativo que contribuye a tan alto nivel de analfabetismo y fracaso. Estoy más y más convencido de que el sistema educativo americano no es un fracaso. El fracaso que genera representa su victoria final, en el grado en que, a grandes grupos de personas, incluyendo las llamadas minorías, nunca se les pretendió educar. Nunca se pretendió que fueran parte de las esferas económicas y políticas dominantes. (?) De qué otra manera podemos explicar que nos sentamos tranquilamente y toleramos tasas de deserción que exceden el 60% en muchas ciudades urbanas, como en Nueva York al 70%.⁵⁰

Creo que en lugar de esta educación democrática que decimo tener, tenemos en realidad un modelo colonial sofisticado de educación diseñado primordialmente para entrenar funcionarios de estado y comisarios mientras le negamos acceso a millones, lo que exacerba aún más el abismo de equidad que ya está victimando a un gran número de los llamados estudiantes de "minoría". Aún la educación que se provee a aquellos con derechos de clase y privilegios, está exenta de la dimensión intelectual de la enseñanza puesto que el objetivo principal de una educación colonial es deshabilitar profesores y estudiantes aún más para reducirlos a meros agentes técnicos que están destinados a caminar irreflexivamente a través de los laberintos de procedimientos. Lo que tenemos en los Estados Unidos no es un sistema para animar el pensamiento independiente y el pensamiento crítico. Nuestro modelo de alfabetismo colonial está diseñado para domesticar, de manera que se permita la "fabricación del consenso". La Comisión Trilateral no podría haber sido más exacta cuando se refirió a las escuelas como las "instituciones responsables de la indoctrinación de los jóvenes". No veo ninguna diferencia real entre la más o menos liberal posición de la Comisión Trilateral sobre la escolarización y la proclama fascista de Adolf Hitler contra el pensamiento independiente y crítico. Como Hitler anotó: "Qué buena fortuna para aquellos en el poder es que la gente no piense".

Notas

¹ Patrick L. Courts, *Literacy and Empowerment.- The Meaning Makeys* (South Hadley, Mass Bergin and Garvey, 1991), p. 4.

² John Ashbery, "What Is Poetry," *Houseboat Days., Poems by john Ashbery* (New York Penguin Books, 1977), p. 47.

- ³ Courts, *Literacy and Empowerment*, p. 48.
- ⁴ Noam Chomsky, *On Power and Ideology* (Boston: South End Press, 1981) p. 6
- ⁵ UNESCO, *An Asian model of Educational Development* (Paris: UNESCO, 1966), p. 97.
- ⁶ Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy of the Opposition* (South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1983), p. 87.
- ⁷ Paulo Freire, *The Politics of Education* (South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1985), p. 116.
- ⁸ *Ibid.*, p. 114.
- ⁹ *Ibid.*, p. 117.
- ¹⁰ Tom Paxton, "What Did You Learn in School Today?" Copyright 1962 Cherry Lane Music Publishing Company, Inc. (ASCAP).
- ¹¹ Jose Ortega y Gasset, *The Revolt of the Masses* (1930; reprint, New York: W W Norton, 1964), p. 111.
- ¹² *Ibid.*
- ¹³ James Gee, *The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practices* (South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1992), p. vii.
- ¹⁴ Richard Fowler, Bob Hodge, Gunter Kress, and Tony Trew, *Language and Control* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979), p. 192.
- ¹⁵ Greg Myers, "Reality, Consensus, and Reform in the Rhetoric of Composition Teaching," *College English*, 48 (1986), p. 111.
- ¹⁶ Ortega y Gasset, *Revolt of the Masses*, p. 111
- ¹⁷ Giroux, *Theory and Resistance in Education*, p. 87.
- ¹⁸ Ortega y Gasset, *Revolt of the Masses*, p. 112.
- ¹⁹ Freire, *Politics of Education*, p. 131.
- ²⁰ "U.S. Infant Mortality Hits Low," *Boston Globe*, Feb. 7, 1992, p. 8.
- ²¹ As cited in Paulo Freire and Donaldo Macedo, *Literacy - Reading the World and the World* (South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1987), p. 130.
- ²² *Ibid.*
- ²³ Paulo Freire, *Politics of Education*, p. 118.

- ²⁴ Catherine Wilson, "U.S. Begins Returning Haitian Refugees," *Boston Globe*, Feb. 2, 1992, pp. 2-3; and Christopher Boyd, "Friends for Cubans Who Flee," *Boston Globe*, Feb. 2, 1992, p. 2.
- ²⁵ As cited in Noam Chomsky, "On the Gulf Policy," *Open Magazine*, Pamphlet Series, 1991, p. 8.
- ²⁶ Ibid.
- ²⁷ Ibid.
- ²⁸ Freire and Macedo, *Literacy*, p. 131.
- ²⁹ Gee, *The Social Mind*, p. xv.
- ³⁰ Freire and Macedo, *Literacy*, p. 132.
- ³¹ Ibid.
- ³² Gee, *The Social Mind*, p. xi.
- ³³ Peter McLaren and Rhonda Hammer, "Media Knowledges, Warrior Citizenry, and Postmodern Literacies," *Journal of Urban and Cultural Studies* (1992) p. 49.
- ³⁴ William Lutz, *Doublespeak* (New York: Harper Collins, 1989), p. 1.
- ³⁵ McLaren and Hammer, "Media Knowledges," p. 51.
- ³⁶ Paul F. Walker and Eric Stambler, "The Surgical Myth of the Gulf War," *Boston Globe*, Apr 16, 1991, p. 15.
- ³⁷ "U.S. Ordered a Stop to Patriot Criticism MIT Professor Says," *Boston Globe*, Mar 18, 1992, p. 3.
- ³⁸ Ibid.
- ³⁹ "Packaging the War," *Boston Globe*, Jan. 20, 1991, p. 74.
- ⁴⁰ McLaren and Hammer, "Media Knowledges," p. 50.
- ⁴¹ Edward S. Hermon and Noam Chomsky, *Manufacturing Consent.- The Political Economy of mass Media* (New York: Pantheon Books, 1988), p. 35.
- ⁴² McLaren and Hammer, "Media Knowledges," p. 44.
- ⁴³ "Packaging the War."
- ⁴⁴ As cited in "Quayle, in Boston, Tells of U.S. Relief Effort for Iras Refugees," *Boston Globe*, Apr 12, 1991, p. 15.

⁴⁵ Interview with Natalie Jacobson, "Nightly News at 6:00 PM," Jan. 16, 1992.

⁴⁶ Ortega y Gasset, *Revolt of the Masses*, p. 130.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Martin A. Lee and Norman Solomon, *Unreliable Sources: A Guide to Detecting Bias in News Media* (New York: Carol Publishing Group, 1991), p. xxii.

⁵⁰ Chomsky, *Language and Politics*, p. 681.

⁵¹ Ibid., p. 673.

⁵² Ibid., p. 708.

⁵³ For a complete discussion of this issue, see Jonathan Kozol, *Illiterate America* (New York: Anchor Press 1 Doubleday, 1985), pp. 3-40. *Globe*, September 9, 1993, p. 14.

⁵⁴ Giroux, *Border Crossings*, p. 111.

RACISMO MODERNO Y POSTMODERNO EN EUROPA

NUEVOS RETOS PARA LAS EDUCACIONES ANTIRACISTAS¹

Ramón Flecha
(Universidad de Barcelona)

Una nueva ola de racismo está atravesando Europa. Los racismos moderno y postmoderno coexisten en las actuales sociedades europeas y tienen roles complementarios. Mientras el moderno se basa en la inferioridad de las razas, el postmoderno en la diferencia de etnias y culturas. Importantes desarrollos políticos, intelectuales y educativos están desplazando el énfasis desde el racismo moderno hacia el postmoderno.

Existe una tradición de lucha antiracista contra el racismo moderno, pero todavía no tenemos suficientes elementos intelectuales y culturales que sean capaces de luchar contra el racismo postmoderno. Incluso hay ciertos conceptos usados en contra del racismo moderno que podrían promover un racismo postmoderno; este es el caso de los conceptos de la diferencia e identidad cuando se les separa del concepto de igualdad.

El tradicional antirracismo moderno no es capaz de hacer frente a la actual ofensiva xenofóbica. Algunas categorías desarrolladas por el antimodernismo pueden legitimizar el racismo postmoderno e incluso su radicalización en una nueva clase de nazismo "no racista". Las teorías y prácticas culturales generadas por la perspectiva comunicativa hacen frente a ambos racismos, el moderno y el postmoderno.

1. - RACISMO MODERNO

El racismo moderno ha tenido su auge en la Modernidad desde los comienzos del XIX hasta los años sesenta, coincidiendo con los tiempos modernos y la sociedad industrial. Destacamos brevemente sus principales referentes con el fin de diferenciarlo del postmoderno.

¹ Conferencia impartida en la Universidad de Harvard el 30 de noviembre de 1994, con alguna ampliación posterior.

1A.- Raza

El racismo moderno defiende este concepto y sostiene la esencial desigualdad entre razas. Por ejemplo, el antiguo racismo occidental afirma que los blancos son superiores a los negros, o los payos a los gitanos. Consecuentemente, las desigualdades no son un producto de la arbitrariedad social de aquellos que ocupan altos cargos de poder, sino una consecuencia de las características naturales de las personas, como la inteligencia. Los gitanos tienen peores logros educativos y posiciones sociales que los payos porque son menos inteligentes o más tontos, y no porque las escuelas son instituciones payas y los gitanos tienen menos poder en la educación y en la sociedad (Calvo Buezas 1989).

Este crudo racismo tiene raíces profundas en la cultura europea que moldea la educación de nuestras niñas y niños. Por ejemplo, estamos promoviendo visitas escolares a los museos, pero las alumnas/os encuentran allí realizaciones racistas con profundo arraigo en las instituciones y la población, como se demostró en el debate sobre el "negro de Banyoles".

El museo de Banyoles, una de las sedes de los Juegos Olímpicos de 1992, exponía el cuerpo disecado de una persona. Un explorador francés lo robó de la tumba y luego el biólogo Darder lo compró en la Exposición Universal de Barcelona de 1888. Durante la preparación de los Juegos Olímpicos de 1992, Alfonso Arcelín, un médico con nacionalidad española y origen haitiano, denunció esa situación. El Centro Interafricano de Iniciativas Culturales de Barcelona creó una comisión con el objetivo de devolver el cuerpo a su tierra. La oposición a que continuara en el Museo Darder de Banyoles logró el apoyo del Comité Olímpico Internacional, del Presidente de la Generalitat y de otras muchas personas y organizaciones.

Una parte importante de la población de Banyoles rechazó esa oposición. Un grupo comenzó a extender camisetas donde ponía *O todos o ninguno*, lo cual sonaba como una amenaza de expulsión de los inmigrantes africanos. Una pastelería hizo una mona, una reproducción en chocolate, imitando el cuerpo del ser humano expuesto en el museo. El alcalde, miembro del mismo partido político que el denunciante Arcelín, decidió mantener el cuerpo disecado en el museo. Durante los Juegos Olímpicos, las competiciones de remo se celebraron en el lago de Banyoles.

1B.- Subordinación

El racismo moderno establece relaciones verticales entre las que considera razas. Donde quiera que vivan juntos, los blancos deben estar por encima de los negros, gitanos u otros. Las razas inferiores tienen que vivir subordinadas en los países occidentales (por ejemplo, como reserva de mano de obra barata) o colonizadas en sus comunidades de África, Asia u otros lugares. Las escuelas deben ayudar a las otras razas a adquirir la cultura "avanzada", entendiendo por esta la occidental.

La mayoría de inmigrantes que están entrando actualmente en la península provienen de Magreb². A parte de otros problemas, sus relaciones con los europeos sufren prejuicios promovidos por instituciones culturales y educativas. Las escuelas han reproducido y contribuido a crear una interpretación racista de la historia clasificando las etnias y culturas árabes como inferiores a las europeas. La superación de tales representaciones es una tarea necesaria para crear relaciones comunicativas entre niños europeos y árabes en las escuelas españolas.

La riqueza del proceso comunicativo entre árabes y europeos desarrollado en la península ibérica hasta 1492 tiene una escasa presencia en los libros de texto y las clases. Todavía es frecuente poner que el énfasis en la reconquista española contra los invasores musulmanes eclipsó ese tiempo y lugar privilegiados para el mestizaje de las culturas y árabes y europeas. Por ejemplo, normalmente las escuelas descuidan el hecho de que el primer castellano escrito lo hicieron árabes y judíos de la parte aún no reconquistada de la península³. Desde la derrota de los árabes y la expulsión de los judíos por los reyes católicos, la cultura dominante presenta la creación y el desarrollo de la lengua castellana tan sólo como parte de la reconquista contra los musulmanes. Este tipo de malas interpretaciones dificultan la superación de la idea de inferioridad de las personas del Magreb y el reconocimiento de su fructífera contribución a las culturas europeas.

1C.- Nazismo⁴

Llevado al extremo, el racismo moderno termina en el intento nazi de eliminación biológica de otras razas. Su programa incluye que en las escuelas se enseñe la superioridad de una raza particular hacia las otras y la conveniencia de basar en ella la reproducción de la humanidad. Es bien conocido como los nazis hitlerianos eliminaban sistemáticamente a los judíos, pero también exterminaban a gitanos y a otros grupos humanos. Potencialmente, el nazismo incluye un proyecto

² De 1990 a 1992, España ha aumentado en 114.304 el número de residentes extranjeros. 37.440 de ellos (32.75%) provienen de Marruecos. La situación es similar en el resto de países europeos; el 65% de inmigrantes ilegales de Francia, el 45% de Bélgica y el 38% de Italia vienen de Marruecos.

³ Mientras la gente común hablaba lo que al final se convirtió en el castellano, la gente cultivada del reino de Castilla utilizaba el latín como lengua literaria. En los ibéricos reinos árabes, algunos poetas crearon una nueva clase de poema: *moaxaja*. Las moaxajas se escribían normalmente en árabe o lenguas hebreas, pero solían tener un coro en lengua popular: la *ad-hal*. Las jarchas solían ser canciones populares que los poetas adaptaban de la gente común. En las moaxajas, las jarchas eran normalmente recitadas por una mujer.

⁴ Por un lado, no deberíamos reducir el racismo al nazismo (*Reductio ad Hitlerum*) porque es parte de la cultura europea y no sólo una actitud de unos pocos militantes de la extrema derecha (Contreras 1994). Pero, por otra parte, en Europa no deberíamos olvidar que el racismo ha sido una de las causas y consecuencias de los movimientos nazis y fascistas que han amenazado la destrucción de cualquier principio democrático e igualitario.

de masacrar cualquier otra etnia o colectivo que tenga una característica que no se considere apropiada de la raza privilegiada.

A pesar de las abundantes evidencias de la exterminación racista llevada a cabo por el nazismo, estamos asistiendo en estos momentos a un aumento de la oposición al reconocimiento de la realidad de estos hechos en la historia y en la escuela. Desde 1986, hay un debate en el que podemos encontrar desde la consideración del nazismo y Auschwitz como una simple reacción al stalinismo y al Gulag hasta la negación de la veracidad del genocidio nazi. El detonador de este debate historicista y revisionista prendió en 1985, cuando Alemania participó en la celebración del 40º aniversario de la victoria de los aliados.

El neo-historicismo propone restaurar la tradición alemana de la narrativa contra las pretensiones de la explicación teórica (Habermas 1988/1991). Alrededor de este debate y su recepción francesa, se está alzando el principio de la imposibilidad de entender y juzgar prácticas fuera de sus propios contextos. Esta perspectiva podría liberar a algunos individuos, colectivos y países de sus culpas causadas por su colaboración con el nazismo avalada por la historia concebida como una ciencia que puede demostrar la realidad del genocidio nazi.

Desde entonces, cada vez más gente está cuestionando la posibilidad de comprobar el masivo asesinato por gas en los campos de concentración hitlerianos. Unos pocos lo están negando; por ejemplo, dicen que las citadas cámaras sólo fueron utilizadas para desinfectar a los judíos y no para matarlos. La mayoría de autores están negando la existencia de una verdad científica del pasado que podamos obtener de la historia a través de las narraciones de los participantes. El crecimiento de este revisionismo ha sido tan amplio que algunos países están intentando parar sus consecuencias sociales. En 1992, Austria aprobó una legislación condenando de 1 a 10 años a aquellos que negaran o justificaran el Holocausto.

Desde el punto de vista historicista, las educadoras y educadores no tienen ninguna legitimación científica para considerar verdaderas las narraciones de las víctimas nazis y falsas las de quienes niegan el genocidio. Las diversas versiones son narraciones diferentes; no podemos decir si una es verdadera y la otra falsa. Las verdades absolutas no existen. El testimonio de uno de los exprisioneros de un campo de concentración sobre los compañeros asesinados por el gas es tan narración como las declaraciones de los responsables del mismo campo sobre la exclusiva finalidad higiénica de las cámaras de gas.

2 - Racismo postmoderno

Desde los años setenta, la orientación antiigualitaria de la actual transformación de la sociedad industrial a la de la información está generando el desplazamiento de perspectivas y prácticas hacia el racismo postmoderno. Sus tres principales referentes son:

Si el racismo moderno se basa en el concepto biológico de raza, el racismo postmoderno en el de cultura y etnia. No está centrado en la inferioridad de las razas, sino en la diferencia entre culturas. Un creciente número de europeos defienden ser antiracistas y se enfurecen con el discurso sobre inferioridad de otras razas, pero al mismo tiempo ponen fuertes muros en contra la inmigración alegando que sus etnias y culturas son demasiado diferentes para vivir conjuntamente con la nuestra.

Para justificar tal imposibilidad se descontextualizan y deforman muchos hechos. Una situación significativa es el debate sobre la ablación de clitoris. Muchas familias mantienen este rito tradicional después de instalarse en Europa. Desde un punto de vista occidental, esta escisión es un atentado contra la integridad humana y los derechos sexuales de la mujer. Desde el punto de vista de algunas culturas, este rito es bueno para la integración social de la mujer y la sexualidad en sus comunidades.

Los occidentales afirman que estas muchachas quedarán sexualmente limitadas como mujeres. Pero esta denuncia se asienta normalmente sobre la concepción occidental de la sexualidad, en la que el orgasmo y clitoris tienen roles relevantes. Las identidades sexuales son muy diferentes en los lugares de donde proviene el rito de la ablación. Una ginecóloga de Mali respondió a los occidentales que "aprendió" en Europa que ellas serían frías. Por el contrario, en algunas tierras, una chica sin ablación no es considerada mujer y no puede integrarse en su comunidad (Thian 1989). Muchos discursos sostienen que estas niñas tienen problemas cuando viven como mujeres en Europa. Otros que, si no se hace la ablación, tendrán problemas como mujeres cuando regresen a su tierra.

El racismo moderno considera que estas razas tienen un subdesarrollado concepto de mujer. El racismo postmoderno centra el problema en el hecho de vivir en otra sociedad y cultura que las clasifica como frías en lugar de diferentes. Ambos tipos de discursos están de acuerdo en que ningún diálogo puede resolver esta confrontación.

El racismo postmoderno establece la imposibilidad de educar conjuntamente a la gente proveniente de diferentes culturas. El diálogo sólo puede llevar a la pérdida de diferencia e identidad de las culturas no dominantes. Las jóvenes provenientes de etnias que participan de la ablación de clitoris deberían ser educadas por su propio pueblo, sus propios rituales y sus propias imágenes de mujer. Las ideas de igualdad y liberación de la mujer occidentales sólo pueden crearles problemas.

⁵ Algunos autores, como Taguieff (1990), caracterizan el desplazamiento del enfoque de raza del antiguo racismo al de cultura en el nuevo racismo. Otros autores consideran que el desplazamiento no es tanto hacia la cultura, sino más bien hacia el ambiguo concepto de etnia que actúa como puente entre cultura y raza.

¿Por qué el racismo postmoderno es ahora un discurso creciente en Europa? ¿Por qué las fuerzas dominantes están magnificando el uso de diferencia? Para poder contestar estas cuestiones, deberíamos subrayar por lo menos algunos de los elementos del modelo antiigualitario de la transformación de la sociedad industrial a la de la información (Carnoy et alres 1993).

Tres factores de esta transformación tienen una repercusión en la escasez de puestos de trabajo en relación con la gente que los demanda: la introducción de nuevas tecnologías informáticas, el incremento de población y las transformaciones sociales (como la reivindicación de la igualdad de derechos de la mujer). Un modelo igualitario de la sociedad utilizaría estos factores para reducir la duración de la jornada laboral. Sin embargo, la dualización social está actuando por la otra vía: reduciendo el número de trabajadores fijos y aumentando el paro, los trabajos eventuales y la pobreza (Gorz 1983/1986; Offe 1984/1992). Estas brutales desigualdades están creando en los territorios privilegiados y en los no privilegiados, dos procesos aparentemente opuestos que se alimentan uno a otro en el actual círculo de construcción de muros sociales

Para mantener su monopolio de la mayoría de las riquezas y de los puestos de trabajo fijos y cualificados, las fuerzas dominantes de las áreas privilegiadas del mundo construyen muros y exclusión social. Muros contra la inmigración. Exclusión social contra los sectores no privilegiados de sus propios países utilizando excluidores como el racismo, el sexismo y el edismo

Las áreas no privilegiadas están sufriendo dramáticos incrementos de pobreza, además del cierre de la posibilidad de emigrar. Están recibiendo pocas ventajas y muchos inconvenientes de la sociedad de la información. La reacción contra ese empeoramiento lleva al rechazo de lo nuevo y el refuerzo de las tradiciones unidas a las pasadas identidades.

Las situaciones en distintas áreas privilegiadas como USA, Europa o Japon tienen diversos énfasis y ritmos. A diferencia de USA, Europa ha tenido cuatro veces más emigración que inmigración durante los últimos siglos: alrededor de 80 millones de ciudadanos dejaron Europa y sobre unos 20 millones vinieron de otros continentes. Con poca experiencia en este campo, los europeos estamos haciendo frente a una escala de inmigración mucho mayor que en el pasado.

El objetivo principal de las fuerzas dominantes no consiste tanto en marginalizar a los actuales inmigrantes legales, sino frenar la entrada de otros nuevos. Por eso, el principal énfasis del discurso dominante no es la inferioridad de las otras razas que ahora viven legalmente en Europa, sino la diferencia de las etnias dispuestas a venir. Sin embargo, este aumento del acento en la diferencia de las etnias no significa que desaparecen las proclamas sobre la desigualdad de las razas. Los discursos y las prácticas del antiguo racismo continúan sobreexplotando inmigrantes e incluso desarrollando formas de esclavitud en torno a prostitución, trabajos ilegales y otras actividades.

De los 340 millones de habitantes legales de la Unión Europea (UE), 8 millones son inmigrantes. Además, hay unos 3 millones de ilegales. En los próximos cinco años, la UE espera 1 millón de Africa, Asia y Latino América, 2 millones del este de Europa y 3 millones más de inmigrantes ilegales.

2B. - Territorio

A veces, el objetivo de la expulsión es legitimado con argumentos aparentemente igualitarios. Ya que las etnias son tan diferentes, no pueden desarrollar sus identidades y culturas a menos que vivan en su tierra de origen. Si nosotros los aceptamos, los explotaremos y eliminaremos su cultura. Por eso es mucho mejor ayudarlos a desarrollarse en sus propios países.

Este razonamiento podría ser humanitario como base para obtener una distribución igualitaria de la distribución de la riqueza entre las diferentes áreas, etnias y culturas. Conseguir este objetivo significaría hacer innecesario construir muros para parar la inmigración y, consecuentemente, practicar la política de abrir puertas.

No obstante, el racismo postmoderno utiliza estos argumentos como justificación para el cierre de los muros. El propósito es reemplazar la política de acogida con la de ayuda al desarrollo en sus países. Esta sustitución revela la hipocresía del discurso: ¿por qué hacer muros si vamos a lograr un desarrollo igualitario en las diferentes áreas? Porque el racismo postmoderno quiere legitimizar los muros a cambio de una pequeña ayuda testimonial, que además en su mayoría contribuye más a crear nuevas dependencias que desarrollo independiente.

A veces, ambas perspectivas opuestas están entrelazadas en un mismo movimiento. Un ejemplo es la acción del 0.7%. En 1972 La ONU aprobó una resolución que pedía la dedicación del 0.7% para la cooperación gubernamental con el desarrollo de los países del tercer mundo y el 0.3% para la participación no gubernamental. Finalmente, el movimiento en favor del 0.7% ha tenido un significativo avance en algunos países europeos. La mayoría de defensores tienen una orientación hacia la solidaridad, reivindicando simultáneamente la cooperación para el desarrollo y el derrumbe de los muros. No obstante, algunas fuerzas están intentando orientar este movimiento hacia la justificación de la construcción de muros.

La Unión Europea está eliminando simultáneamente las fronteras comunes entre sus países y cerrando las puertas hacia sus nuevos inmigrantes. Esta política está nutriendo el proceso anteriormente mencionado del círculo de construcción de muros⁷: los territorios no privilegiados más cercanos, el área árabe, están cerrando también vías de convivencia conjunta con europeos y otras etnias. Cuando una comunidad se ve forzada a reaccionar ante una amenaza a su identidad, surgen en ella grupos y orientaciones radicales que se enfrentan no sólo a la cultura amenazante sino también a todo lo que se percibe como diferente. En Argelia, algunos musulmanes fundamentalistas no están reaccionado solamente contra la cultura occidental, sino también contra los bereberes, una etnia que ha vivido allí desde la prehistoria y que representa la quinta parte de la población actual del país.

Los acontecimientos actuales están cerrando el círculo de construcción de muros. El 26 de diciembre de 1994, un grupo de élite de la policía francesa frustró en Marsella un secuestro de un

Este proceso no sucede solamente en la Unión Europea, sino también en la antigua Europa Oriental.

avión que se había iniciado en Argelia. Los políticos europeos celebraron el extraordinario éxito de la intervención. Ningún muerto entre los 170 rehenes (entre pasajeros y tripulación) y los policías durante la operación. Excelente planificación y realización del asalto. Notable tecnología del material usado por los "héroes". Inteligente análisis psicológico de los secuestradores a través de interrogatorios a los rehenes liberados con anterioridad.

No hubo apenas referencias en Europa a las consecuencias que ese orgullo por el resultado de la operación iban a tener en los futuros conflictos. ¿Liberarán los próximos secuestradores a las mujeres y niños, después de que la policía francesa hiciera publicidad de su orgullo por la relevante información psicológica que esta vez obtuvieron de ellos? ¿Cuáles son las acciones a tomar para superar el contexto de enfrentamiento entre culturas en que se genera ese tipo de secuestros? La alegría por el éxito de la acción y los 170 rehenes rescatados parece haber hecho desaparecer la tristeza por los 4 secuestradores muertos en la operación e incluso por los 3 rehenes previamente ejecutados.

La respuesta de los compañeros de los secuestradores fue también inmediata. El asesinato de 4 sacerdotes europeos y la amenaza de nuevas acciones contra los "cruzados cristianos" y otras personas e instituciones europeas. En verano de 1994, el GIA (organización de los secuestradores) advirtió al gobierno francés de que retirara su apoyo al gobierno argelino. Previamente, el Frente Islámico de Salvación (FIS) pidió a la Conferencia de Seguridad y Cooperación en Europa que presionara al gobierno francés para que cesara su apoyo militar al gobierno de Argelia, que es el resultado de una interrupción de las elecciones en las que iba a ganar el FIS.

El 31 de diciembre de 1994, el ferry semanal Alicante-Orán partió sin ningún europeo. De los 475 pasajeros, 470 eran argelinos que vinieron el día anterior para hacer compras en la península. Los otros eran miembros del Frente Polisario. Las políticas del territorio dominantes están provocando la construcción de cada vez más drásticos muros.

En el último periodo de la sociedad industrial y el racismo moderno, podemos distinguir en Europa dos modelos principales de política hacia los inmigrantes, respectivamente orientadas a la asimilación y al retorno. El primer modelo, predominante en Francia, se basó en la inmigración permanente y en su asimilación en la cultura francesa. El segundo modelo, predominante en Alemania, se basó en la asunción del carácter temporal de la inmigración y en la idea de su retorno⁸. Por consiguiente, el modelo francés estaba más abierto al reconocimiento de la nacionalización⁹ o la reagrupación familiar; el modelo alemán tenía mejores condiciones para los trabajadores inmigrantes y refugiados¹⁰. Dentro de la versión dualizada de la sociedad de la información, el racismo postmoderno está llevando a la Unión Europea hacia una clase de combinación y

⁸ El modelo alemán está vinculado al "ius sanguinis". La legislación permite ser residente durante muchas décadas sin obtener la ciudadanía. Es muy difícil para los turcos la obtención de la nacionalidad alemana.

⁹ Por ejemplo, los hijos de los argelinos (*Beurs*) tienen la nacionalidad francesa desde su nacimiento. En Francia también son más frecuentes los matrimonios mixtos.

¹⁰ De los 49 millones de refugiados del mundo, 1.068.000 están en Alemania.

transformación de ambos modelos en la política de territorio¹¹. La idea central es: el territorio europeo es el de la gente y las culturas europeas

La política del territorio tiene cuatro estrategias (cuotas, asimilación, muros y expulsión) y el siguiente razonamiento. Sólo podemos aceptar un bajo número de nuevos inmigrantes (estrategia de cuotas), si les queremos proveer con standards de vida mínimamente europeos y no herir los derechos de los ciudadanos actuales. Si quieren estar aquí, tienen que aceptar nuestra cultura y debemos facilitarles que puedan acceder a ella (estrategia de asimilación)¹². Hay que reforzar barreras que bloqueen la llegada de nuevos inmigrantes que no estén contemplados en nuestras cuotas (estrategia de muros). Los actuales inmigrantes ilegales deben regresar a su país y tenemos que crear las condiciones que hagan imposible para ellos el vivir aquí (estrategia de expulsión)¹³

Las escuelas hacen su principal contribución a la política del territorio a través de la estrategia de asimilación, que es la principal perspectiva de todos los sistemas educativos. Hay mucha más diversidad en relación a otras estrategias, las diferentes posturas alternativas se asientan en mundos de la vida educativos y se enfrentan con frecuencia a las normativas de los sistemas escolares, por ejemplo, considerando en un plano de igualdad a inmigrantes ilegales y a ciudadanos legales.

En el caso de la estrategia de cuotas hay una aplicación directamente educativa. El partido nazi de Austria propone un máximo del 30% de estudiantes extranjeros en una escuela. Algunos gobiernos democráticos europeos recomiendan incluso proporciones más bajas. Sin embargo, muchas comunidades educativas no siguen estas reglas o recomendaciones, incluso aunque sean oficialmente prescriptivas. También podemos observar estas posturas de resistencia y transformativas en otras cuestiones. Habitualmente los sistemas regulan la contribución de las escuelas a las estrategias de muros y expulsión, pero los mundos de la vida, muchas comunidades educativas, enseñan y actúan a favor de la política de apertura de puertas.

¹¹ En Francia, hay nuevas restricciones para el reagrupamiento familiar como la derogación de las anteriores condiciones de alojamiento para familias poligámicas con diferentes esposas e hijos. Por el contrario, en Alemania las nuevas restricciones son para los refugiados y los trabajadores inmigrantes; por ejemplo, de 1993 a 1994, la nueva ley de asilo obtuvo una disminución del número de solicitudes al 40%.

¹² La Unión Europea está promoviendo nuevas medidas para aquellos residentes legales que desean integrarse. Ahora, por ejemplo, una acción clave es la reagrupación familiar para aquellos inmigrantes que desean de unirse con quienes ya residen en Europa.

¹³ Esta estrategia está obteniendo rápidamente nuevas dimensiones. En 1994, Suiza aprobó una ley contra los inmigrantes desaliñados. Este país europeo tiene medio millón de trabajadores inmigrantes, pero un número superior de emigrantes trabajando en el extranjero. Además, recibe anualmente 50 millones de turistas con lato poder adquisitivo.

2C.- Nazismo "Antirracista"

En los últimos años, un nuevo nazismo está creciendo rápidamente en Europa. En Austria, el FPÖ obtuvo el 22.6% de votos en las elecciones generales de 1994¹⁴. Su líder, Haider, es hoy en día el líder más relevante del nazismo europeo. Considera a Austria como parte de la gran Alemania y tuvo que cesar como presidente del gobierno regional de Carintia a causa de su propuesta de aplicar la política de empleo del III Reich. Karl Popper afirmó que Haider quisiera hacer lo mismo que Hitler.

En 1994, en las elecciones municipales de Bélgica, el Bloque Vlaams Blok tuvo la mayoría de votos en muchas ciudades importantes de la parte flamenca del país, como en Amberes. En la campaña de 1991, propuso una República de Flandes Independiente, sin sitio para musulmanes ni negros. El resto de partidos políticos han hecho un acuerdo para impedir que este bloque gobierne en los municipios.

El antiguo sistema político se derrumbó en Italia. La alternativa no ha sido una situación más democrática, sino un incremento de las fuerzas antidemocráticas. La neofascista Alianza Nazionale (AN) tuvo el 13.4% de votos en las elecciones parlamentarias de 1994. Casi nadie creía unos pocos años antes que los fascistas iban a estar otra vez en el gobierno italiano, pero Berlusconi sacó a la gente de su inconsciente y temeraria incredulidad.

Los chetniks están haciendo la guerra sucia en Serbia. Son los milicianos del Partido Radical. Su líder, el sociólogo Saseš, fue el primero en hablar de purificación étnica¹⁵. Desde 1990 hasta 1992, este partido creció desde cien mil a un millón de votos, ganando 33 de los 138 escaños en el parlamento. En Croacia, hay un Partido de la Derecha Croata (HSP), con el mismo nombre que del partido del gobierno croata nazi de 1941. Su armada (los HOS) son los principales responsables de la guerra sucia en Croacia.

El nuevo nazismo está creciendo tanto en la Unión Europea como en la anterior Europa del Este¹⁶. Los educadores incluso aquellos que pretenden ser neutrales, están encontrándose con

¹⁴ Los análisis sociales actuales debieran ser cuestionados por la relación entre esa situación y el hecho de que Austria haya sido considerado por el *Informe de sobre la libertad* de Freedom House como el segundo de los 191 países en la lista de libertad.

¹⁵ La etnia juega un papel importante, incluso cuando está clara la arbitrariedad de este concepto. El conflicto Bosnia-Serbia-Croacia es entre gente eslava y con una misma lengua, aunque con importantes diferencias religiosas. Pero algunos neonazis están hablando de purificación étnica.

¹⁶ Los líderes emergentes de estos nuevos nazismo y fascismo europeos están intentando diferenciarse de los antiguos. Frecuentemente, Haider afirma que no es nazi ni racista. Fini defiende que Alianza Nazionale ya no es el fascista MSI. En 1994, el Partido Republicano de Alemania cambió su imagen con la sustitución de su líder Schoenhuber (antiguo miembro de las SS de Hitler) por Schlierer, un hombre de treinta años que lleva ropa de diseño italiano y usa un lenguaje académico.

dramáticos desafíos. En 1991, el gobierno austriaco tuvo que realizar una campaña contra el uso masivo de un juego para adolescentes en el que obtenían puntos por enviar judíos y homosexuales a las cámaras de gas. En la región de Viena, en 1988, el 20% de los jóvenes de 14 años se declaró próximo a la extrema derecha y el 58% apoyaban la idea de que un hombre fuerte debería tomar el poder e imponer el orden. En Italia, en 1994, el 22.8% de los jóvenes menores de veinticinco años votaron por AN (casi el doble de proporción que el 13.6% en el conjunto de la población). En Francia, entre la gente de 18 a 34 años, el Frente Nacional de Le Pen fue el primer partido en 1991.

Con el fin de enfrentar esta situación desde una perspectiva democrática e igualitaria, nuestras educaciones antiracistas debieran incluir una perspectiva antinazi. Las nuevas situaciones requieren nuevas respuestas. Aunque el nazismo actual tiene muchas conexiones y similitudes con el antiguo nazismo y fascismo de los treinta, hay también nuevas características que deben ser tenidas en cuenta para desarrollar educaciones antiracistas.

La principal fuente de la nueva ola del nazismo europeo proviene de su radical defensa de la política del territorio. Sus corrientes actuales más importantes no se basan en la eliminación biológica de los otros, sino en su expulsión de "nuestro" territorio. Haider y su partido tienen el propósito de incluir en la Constitución que Austria no es un país de inmigración. No basa principalmente esta proposición en la inferioridad de otras razas, sino en la diferencia de etnias y en el territorio: *Si yo viviera en Estambul, nadie imaginaria que quisiera cambiar la Media Luna por la Cruz en la escuela de mi hijo... Los que llegan a nuestro país, a nuestro mundo, deberían aceptar los principios básicos de nuestra sociedad, de nuestra cultura... sólo debiéramos aceptarlos si tenemos trabajos, viviendas y escuelas para integrar a sus niños... No puedo aceptar 300.000 inmigrantes si hay 250.000 austriacos buscando un hogar* (Marti Font 1993).

3.- EL ETNOCENTRISMO DEL MODERNISMO TRADICIONAL

El modernismo tradicional ha tenido la base intelectual del etnocentrismo durante la modernidad, que ha sido la principal orientación del racismo moderno. Frecuentemente las perspectivas antiracistas se basan en la lucha contra el etnocentrismo blanco, masculino y europeo.

3A.- Desigualdad

El etnocentrismo del modernismo tradicional mantiene frecuentemente la igualdad de derechos de cada ser humano. Pero crea otro tipo de desigualdades. Define qué es el progreso siguiendo el modelo occidental y luego evalúa las condiciones de gente diferente en relación a tal progreso. Como resultado de esta evaluación, el modernismo tradicional afirma que las diversas razas tienen niveles desiguales de desarrollo intelectual, cultural, económico y político.

Esta concepción impregna la mayoría de teorías y prácticas educativas europeas. La *Reductio ad Hitlerum* podría ocultar la extensión de esta influencia, reduciéndola a pequeños grupos de extremistas y visiones obsoletas. Muchos autores antiracistas europeos critican el *Informe Ford* (Ford 1991) por hacer este reduccionismo. Este informe sobre racismo y xenofobia

fue propuesto por una comisión del parlamento europeo en 1991. Uno de sus énfasis fue la relación entre racismo y grupos nazis. Este enfoque podría conducir a la errónea idea de que sólo los nazis son racistas, en lugar de mirar el racismo como un problema global de las sociedades y culturas europeas.

Los retos de las educaciones antiracistas para los educadores no se reduce a la lucha contra el nazismo como un peligro externo para las escuelas, sino que también requiere la revisión de las concepciones culturales y educativas europeas con el fin de superar sus implicaciones racistas. La mayor parte de estas concepciones clasifican características intelectuales de culturas diferentes como inferiores y superiores. Por ejemplo, desde las habituales aplicaciones de la concepción piagetiana del desarrollo intelectual, los adolescentes occidentales que siguen la escolarización obligatoria, alcanzan el estadio de las operaciones formales (Piaget & Inhelder 1966), mientras las personas adultas de otras culturas como los gitanos están todavía en el anterior estadio de las operaciones concretas.

Con la escala de las concepciones que dominan la educación, los estudiantes europeos están en una fase superior de desarrollo intelectual que las niñas y niños de otras etnias. Estas concepciones están contribuyendo a mantener los prejuicios sobre la desigualdad entre razas. Las educaciones antiracistas debe incluir una revisión de aquellas teorías y prácticas con el fin de superar sus implicaciones racistas.

3B. - Universalismo occidental

El etnocentrismo acepta la idea de que gente de diferentes razas viva en el mismo territorio, pero no con un estatus igualitario. Esta concepción de la modernidad tradicional considera toda La Tierra es el único territorio para la dominación de la raza superior y la subordinación de las demas. Los inmigrantes sólo son aceptados en las posiciones que los europeos no quieren ocupar. La relación entre países "desarrollados" y "subdesarrollados" deben basarse en su opinion en el intercambio de lo mejor de cada uno, como la alta tecnología los primeros y las matenas pmas de los otros.

La emigración del sur hacia el norte debe constituir una mano de obra barata de reserva y la del norte hacia el sur una élite de dirigentes en puestos de mando en los países "subdesarrollados"

Consecuentemente, el etnocentrismo en general acepta gente de otras etnias en las escuelas occidentales, pero siempre en condiciones de subordinación. El etnocentrismo radical suele segregar las etnias en diferentes escuelas con el fin de asimilar los niveles desiguales de la cultura europea. Actualmente, la tendencia principal es mezclarlos para asegurar la reproducción de la cultura dominante. La mejor adaptación de los niños occidentales a nuestra cultura es interpretada normalmente como una mayor inteligencia y mejores actitudes que los otros, como resultado de la superioridad de su raza. De forma similar, considera como "subdesarrollados" los sistemas educativos del sur.

En la actual política territorial europea, la estrategia de cuotas y la de asimilacion en las escuelas tiene el limite de su subordinación al criterio de las desigualdades. Cuando se habla del

papel de la escuela en la integración de inmigrantes, en efecto estamos hablando de la "gente del sur". Reducimos la estrategia de asimilación a la gente de otras etnias consideradas inferiores por nuestra cultura. No aplicamos estrategias de cuotas y asimilación a la gente del norte. Al contrario, hay en nuestro territorio centros educativos norteamericanos basados en el lenguaje, la cultura y la educación dominantes en USA. Además, aceptamos como conveniente el desarrollo de algunos elementos de la cultura dominante de Norteamérica en nuestras escuelas.

Frecuentemente, las instituciones educativas van por detrás del mercado en temas que debían ir por delante como el multiculturalismo. El dinero no acepta estrategias de cuotas que limiten la expansión del negocio. En España, hay menos inmigrantes de USA, Gran Bretaña, Alemania o Francia que del Magreb. Sin embargo, tenemos colegios ingleses, alemanes, franceses y Norte Americanos, pero no escuelas magrebíes y las estrategias de cuotas y asimilación intentan evitar el acercamiento de algunos centros a culturas como la magrebí. El mercado va más rápido. Ya tenemos carnicerías con carne sacrificada siguiendo los rituales musulmanes, como la orientación hacia la meca y desangrada¹⁷. Nos resulta mucho más fácil aceptar la igualdad de dinero que viene de la "gente inferior" que aceptar la igualdad de sus culturas y etnias. La tendencia dominante de las estructuras educativas están haciendo una contribución cultural a su exclusión

El dinero y el poder de las etnias e individuos tienen mucha influencia en su consideración como superior o inferior dentro del territorio europeo. Por debajo de todas las etnias occidentales colocamos a gitanos, africanos y árabes; ahora, incluso los latinoamericanos están siendo cada vez más discriminados por los latinos europeos. La pertenencia a estas etnias no es un problema para los individuos con mucho dinero y poder. Por ejemplo, la presencia de árabes millonarios es muy apreciada en Marbella.

En el fondo de la escala de las desigualdades, tenemos a los inmigrante ilegales. Hay una tendencia a negarles cualquier derecho humano. No se les reconoce sus culturas e identidades, el derecho a obtener trabajo, el derecho a servicios sociales. De hecho, estamos yendo hacia la negación de su consideración como seres humanos, mientras estén en "nuestro" territorio

El 21 de octubre de 1993, una niña marroquí de 9 años cayó a un lago cerca de Rotterdam. No sabía nadar. Sus amigas y un pescador (que tampoco sabía nadar) pidieron ayuda a las muchas personas adultas que veían la escena desde la orilla, pero se desesperaron con su indiferencia. Algunos espectadores comentaron: *Bah, debe ser una inmigrante ilegal*. Un periodista filmó el espectáculo y se proyectó en el canal público "Nova" y en el canal local. Ninguno de los dos canales de TV aceptó dar el film a la policía para perseguir a los que denegaron su auxilio¹⁸

En el casco antiguo de Barcelona, tenemos ya tres carnicerías de este tipo. Además de los musulmanes, hay otros consumidores, porque dicen que la carne desangrada tiene mejor gusto

La indiferencia, tan reivindicada por los postmodernos, es un valor en alza. Marco Vecovic, un escritor de Sarajevo, decidió hablar del sufrimiento de su perro por la guerra, porque *los europeos están más predispuestos a sentir compasión por el sufrimiento de un animal que por el de un ser humano* (Vesovic 1994).

La tendencia dominante de las estructuras escolares es la contribución cultural a esta exclusión. Las educaciones antiracistas proponen invertir esta propensión, revisando cualquier teoría y práctica educativa que considere las diversas etnias y culturas como inferiores y superiores, en lugar de diferentes.

3C. - Democracia capitalista

Aunque algunos autores contemplan las rebeliones nazis contra la modernidad como una radicalización del modernismo en sí mismo, de hecho el modernismo tradicional ha apoyado las democracias en los países occidentales con los límites de la defensa del capital. Normalmente, el nazismo ha buscado sus fundamentos intelectuales en autores y teorías antimodernistas. Sin embargo, la prioridad de la protección del capital respecto la democracia ha empujado al modernismo tradicional a la complicidad e incluso al apoyo directo a las dictaduras.

En los años cuarenta, el modernismo tradicional apoyó la democracia en contra del nazismo. Europa fue liberada de Hitler y Mussolini, con una gran contribución de las principales fuerzas modernistas tradicionales, como el ejército de USA. Frecuentemente, esta intervención es presentada como la evidencia de la opción incondicional por la democracia hecha por las potencias occidentales.

Al mismo tiempo, España no fue liberada del Franquismo. Franco ganó la guerra civil con la participación directa de nazismo de Hitler y el fascismo de Mussolini. Con el fin de prepararse para lo que luego fue la segunda guerra mundial, Hitler probó sus máquinas de combate matando demócratas en la península. Los aviones nazis realizaron el primer bombardeo aéreo contra población civil en Gernika. Este evento fue inmortalizado por Picasso en el cuadro con el mismo nombre que la ciudad del País Vasco. Franco devolvió el favor a Hitler enviándole alrededor de 60.000 soldados a servir a la armada nazi en el frente soviético.

Después de perder la guerra civil, muchos demócratas españoles lucharon contra el nazismo en Francia y en otros países. Recibieron promesas como que, después de la derrota de Hitler, las democracias occidentales lucharían por el retorno de la democracia en España. En lugar de esto, lo que hicieron las potencias occidentales fue iniciar un largo período de relaciones con la dictadura española hasta su desaparición. El gobierno de estadounidense actuó como promotor de tales relaciones con la aprobación de Pacto de Amistad entre USA y el gobierno español en 1953

Estas acciones y actitudes demuestran que la opción occidental por la democracia no es incondicional, sino subordinada a la defensa del capital. Por una lado, la dictadura franquista se acabó abriendo a un modelo similar de desarrollo económico que el resto de países occidentales, sustituyendo gradualmente representantes fascistas por miembros del Opus Dei y otros tecnócratas. Por otro lado, los capitalistas no tenían total confianza de lo que podría suponer para sus intereses la restauración de una II República en la que habían tenido mucha fuerza las corrientes socialista, comunista y anarquista. Teniendo que escoger entre democracia y seguridad para sus negocios, las potencias modernistas tradicionales no tuvieron muchas dudas en escoger la segunda opción.

4.- EL RELATIVISMO DEL ANTIMODERNISMO

Entendemos por antimodernismo las tradicionales y nuevas rebeliones contra la modernidad. El pensamiento Nietzscheano es la orientación principal en esta rebelión¹⁹. El postmodernismo de Lyotard (1979), la genealogía de Foucault (1968)²⁰ y el deconstruccionismo de Derrida están basados en los trabajos de Nietzsche (Habermas 1985/1989a). En relación con el tema de la relación entre etnias y culturas, el antimodernismo (Foucault 1992/1975-76) toma normalmente la postura relativista²¹.

¹⁹ Hay una tendencia a incluir cualquier pensamiento neoNietzscheano bajo la etiqueta de postmodernismo. En un sentido más restringido, la genealogía de Foucault y el deconstruccionismo de Derrida no encajan en el postmodernismo desarrollado por Lyotard en ciencias sociales

Aquí el término antimodernismo es usado para incluir las reacciones Nietzscheanas contra la modernidad. Es decir, está empleado en un sentido diferente a otros autores. Por ejemplo, Habermas (1980/1988) diferencia entre el antimodernismo de los jóvenes conservadores, el premodernismo de los antiguos conservadores y el postmodernismo de los neoconservadores

²⁰ A causa de la apropiación norteamericana de un Foucault sin Nietzsche (Descombes 1987, Rorty 1991), debe puntualizarse que Nietzsche fue el elaborador del concepto de genealogía que luego adoptó Foucault, aunque con unas diferencias que han sido estudiadas por diferentes autores (Saphiro 1990). Además de en *Nietzsche, la Généalogie et l'Histoire* (Foucault 1968), también reconoció la influencia de la genealogía nietzscheana en otros escritos (Foucault 1975, 1976, 1984a; 1984b).

²¹ El vínculo entre neoNietzscheanismo y relativismo tiene fundamentos teóricos e históricos. El relativismo antropológico recibió apoyo ideológico del funcionalismo y, después, del estructuralismo. Muchos neoNietzscheanos como Foucault y Derrida estuvieron en la Escuela Normal de París, en la época de mayor influencia del estructuralista Althusser en aquella institución. Allí coincidieron y colaboraron con otros estructuralistas como Bourdieu. El estructuralismo ya estaba en contra de la humanista idea de un sujeto de transformación emancipatoria, pero todavía mantenía la idea de la ciencia (la etnología)

Aunque la frontera entre ambas corrientes es muy discutible y discutida, tal como aquí las concebimos, el paso del estructuralismo al postestructuralismo fue hecho a través de Nietzsche y sus seguidores como Heidegger. El postestructuralismo no sólo niega el sujeto de transformación emancipatoria, sino también al sujeto de conocimiento científico. La transición de Foucault del estructuralismo a la genealogía estaba relacionada a su deseo de desafiar a las ciencias sociales. Su *Les Mots et les choses* (1966) tenían inicialmente el subtítulo de "Arqueología del estructuralismo"

El relativismo enfatiza la idea de diferencia²². Las etnias o culturas no son consideradas como superiores o inferiores, sino como diferentes; cada una se desarrolla en un contexto particular también diferente a los otros. El diálogo no es aceptado como una solución, porque se considera que las relaciones entre culturas son siempre relaciones de dominación.

El pensamiento nietzscheano así como el deconstruccionismo derrideano, con su énfasis en la diferencia²³, tiene resultados ambivalentes respecto al racismo. Por una parte, cuestiona la asunción de desigualdad del racismo moderno, pero por otra parte, promueve y legitima el fundamento de la diferencia del racismo postmoderno.

De un lado, acentuar la diferencia puede contribuir a las perspectivas que subrayan como las instituciones y pensamientos occidentales excluyen otras etnias y culturas. De otro lado, su sesgado énfasis en la diferencia, perdiendo de vista el concepto de igualdad, deconstruye los intentos de diálogo entre culturas porque son tan diferentes que cada una sólo puede entenderse desde ella misma y cualquier mezcla con otra es una pérdida de identidad.

El relativismo deconstruye tanto el postulado etnocentrista de la desigualdad de las razas como la emancipatoria afirmación de la igualdad de los seres humanos, etnias y culturas. Por lo tanto, bajo la imagen de radicalismo anti-etnocentrista, la perspectiva deconstructivista de la diferencia opera también como legitimación conservadora de las desigualdades sociales en las relaciones entre diferentes culturas y dentro de cada una de ellas.

4B. Poder

En la base del relativismo, encontramos una defensa directa o indirecta del poder como el único o el mejor medio de regulación de las relaciones humanas dentro de cada territorio. Esta perspectiva tiene sus fundamentos intelectuales en las corrientes de pensamiento que se oponen a las críticas al poder de orientación emancipatoria.

²² Muchos autores franceses e italianos han intentado basar la filosofía de la diferencia del postestructuralista en Heidegger, principalmente en un libro (Heidegger 1957/1988) que en realidad son dos trabajos diferentes impartidos en dos momentos también diversos.

²³ No estamos hablando de posiciones personales de Derrida, sino de cómo los conceptos de diferencia y deconstrucción están operando en el tema del racismo y el antirracismo.

Derrida desarrolló el concepto de *différance* (1967), y escribió el término de forma diferente a la palabra francesa (*différence*). El cambio de la letra *e* por la *a* sólo es perceptible gráficamente, no oralmente; así remarcaba su oposición su preferencia por la escritura y su oposición al fonocentrismo que considera vinculado al logocentrismo. El concepto de deconstrucción suprime la diferencia entre géneros (por ejemplo, entre literatura e historia), con lo cual se destruye (deconstruye) por ejemplo la pretensión de verdad de la historia del holocausto. Ambos conceptos (*différance* y deconstrucción) son base intelectual del relativismo.

Los pensamientos neoNietzscheanos como la genealogía de Foucault no describen el poder en términos negativos, sino positivos (Foucault 1975²⁴; Levy 1977). Entienden la sociedad como espacio de luchas entre fuerzas diferentes y se oponen a toda propuesta de sustituir la violencia directa por el diálogo o las guerras por acuerdos de paz así como al principio de la igualdad de derechos de las mujeres²⁵. Desde su punto de vista, las relaciones entre culturas son siempre violentas y nunca dialógicas.

Muchas veces, este tipo de análisis son utilizados para clarificar la violencia escondida bajo propósitos de diálogo y consenso. Desafortunadamente, muchas de las personas que hacen ese tipo de uso no son conscientes de que el neoNietzscheanismo no hace deconstrucción para obtener una mejor convivencia a través del diálogo, la democracia y el consenso, sino para justificar cualquier violencia en la relación entre culturas y personas. De este modo, las críticas relativistas libran el terreno de obstáculos para la imposición de poderes (como las dictaduras) que oprimen pueblos y culturas a través de la violencia directa, sin diálogo ni democracia. Por ejemplo, esta perspectiva deconstruye la intervención internacional contra el nazismo, como la que se produjo en los años cuarenta y la actual solidaridad internacional con la gente que sufre hambre y guerras

El antimodernismo y el relativismo encajan en la política territorial del racismo postmoderno. Si la lucha de fuerzas no fuera substituida por acuerdos de paz, cualquier etnia tendría derecho a expulsar o matar a las otras. Por ejemplo, dentro de la presente corriente del pensamiento antimoderno podemos ver una creciente influencia de relativistas como George Simmel. En su libro *Sociología, la lucha* (1908/1927), este autor sostiene que la violencia entre los sectores de la sociedad no es nunca un problema sino una solución²⁶.

En un artículo de Delgado, profesor de antropología de la Universidad de Barcelona, se sacan consecuencias del pensamiento de Simmel para las guerras actuales. El subtítulo del artículo dice: *Los pueblos tienen derecho a la guerra y no debe ser discutida una prerrogativa que todos, sin excepción, han utilizado en algún momento de su historia. Algunos piensan que la guerra no es una enfermedad sino un remedio* (Delgado 1994).

Con el fin de defender tal derecho a la guerra, el autor cuestiona intervenciones de una *tercera tribu*, poniendo ejemplos como la intervención francesa en Ruanda.

²⁴ Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos "excluye", "reprime", "rechaza", "censura", "abstrae", "disimula", "oculta" etc. etc. etc. el produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción (Foucault 1975: 138).

²⁵ Nietzsche valora como concreciones del declive de la vitalidad (1887-1907/1977) la aparición de la democracia, de los arbitrajes de paz en lugar de las guerras, de la igualdad de derechos de las mujeres.

²⁶ Hay una creciente influencia de trabajos que glorifican guerras y matanzas como *Tempestades de acero* (Jünger 1920/1987), incluyendo literatura de escritores como el relativista Genet (1949/1985), autor de *La querelle de Brest*, base de una película de Fassbinder (*Querelle*

El artículo no propone otra clase de mediación para parar la exterminación de tutsis y hutus, sino permitirles su derecho a la guerra como solución a sus problemas. Tal posición tiene uno de sus fundamentos en una típica pérdida de relativismo: dentro de cada cultura y etnia, hay también desigualdades y opresiones de unos sobre otros. La guerra en Ruanda no es el deseo de todos los hutus y tutsis, sino una imposición de algunos de ellos a los otros. Algunas tipos de mediaciones no son tan sólo una imposición de una *tercera tribu*, sino también una reivindicación de muchos hutus y tutsis.

Cuando los europeos ejercemos nuestro derecho a las guerras, obtenemos "soluciones" como la I y la II Guerra Mundial. Si criticamos cualquier intervención de una *tercera tribu*, estamos contra la acción norteamericana en la lucha contra el nazismo en la IIª Guerra Mundial. Las guerras significan también el exterminio de algunas etnias. En Europa, la defensa de guerras durante los comienzos del siglo diecinueve fue un elemento importante de los pensamientos intelectuales, como el futurismo italiano, que al final resultó en fascismo y nazismo.

4C.- La rebelión contra el racionalismo y la democracia

En los años treinta y cuarenta, el nazismo alemán y el fascismo italiano tuvieron importantes vinculaciones con el pensamiento nietzscheano. Muchos autores sostienen que esas relaciones no tienen relevancia intelectual, porque eran tan sólo deformaciones hechas por políticos como Hitler para usar la imagen de Nietzsche para su programa. Estas erróneas afirmaciones obstaculizan la oposición intelectual a los nuevos nazismos y racismo. De hecho, las mencionadas vinculaciones fueron hechas por importantes intelectuales con imagen de radicales como Heidegger, el más importante seguidor de Nietzsche que hemos tenido hasta ahora (Heidegger 1961/1971).

Después de reconocer la evidente implicación de Heidegger en el movimiento nazi, mucha gente afirma que fue una triste anécdota de su propia vida personal, sin ninguna relación con sus escritos. Incluso, muchos seguidores de Nietzsche y Heidegger tienen el hábito de poner la etiqueta de no intelectual y no inteligente a aquellos autores que se atreven a analizar (Farias 1987/1989) las relaciones entre el nazismo y los trabajos de Heidegger. Estas descalificaciones son erróneas porque las vinculaciones entre las obras de Heidegger y el nazismo las estableció el mismo Heidegger, y no sus lectores "poco inteligentes". La agresividad con la que se realizan esos ataques desvela el carácter dictatorial del esfuerzo por excluir del debate toda crítica a los principales intelectuales del nazismo.

El autor de *Ser y Tiempo* (Heidegger 1927/1962) hizo la conexión más profunda entre el nazismo y la rebelión contra el racionalismo orientada por el pensamiento nietzscheano. Para ser breves²⁷, sólo decir que identificaba el voto para el Führer con la opción del pueblo por su propio *Dasein*, utilizando los conceptos fundamentales del *Ser y Tiempo* para clarificar las relaciones Führer-pueblo. Dos días antes al plebiscito de noviembre de 1933, Heidegger hizo un discurso con

²⁷ Hay excelentes trabajos que clarifican estos hechos: (Farias 1987/1989), Ott (1988/1992)

el siguiente encabezamiento: ¡Docentes y camaradas alemanes!, ¡Compatriotas alemanes!: *el pueblo alemán ha sido convocado para votar por el Guía (Führer); pero el Führer nada pide al pueblo, más bien da al pueblo la posibilidad de la más elevada decisión libre: (saber) si el pueblo entero quiere su propia existencia o no. El pueblo, mañana, no exige sino su porvenir* (Farias 1987/1989: 224).

En círculos culturales radicales hay muros para aceptar cualquier implicación de importantes intelectuales radicales con el nazismo y con frecuencia se censura intensamente cualquier aportación de elementos al debate sobre esta cuestión. Parte de esa censura consiste en la errónea reducción del nazismo a dictadores políticos, militares autoritarios y trabajadores culturales conservadores. La consiguiente mistificación de los intelectuales es opaca de cara al análisis de las bases culturales del nazismo y al debate intelectual que puede hacer frente a su nuevo crecimiento en la actualidad.

El fascismo no fue iniciado por políticos conservadores, sino por intelectuales radicales y movimientos antiburgueses²⁸. Antes de la fundación del movimiento político fascista, Mussolini no era un político conservador, sino un maestro radical y un líder socialista. Era considerado un intelectual como director de las revistas y diarios como el *Avanti*, la publicación oficial del Partido Socialista Italiano. El irracionalismo del *futurismo*, corriente artística radical fundada por Marinetti, fue uno de los componentes claves del fascismo desde sus inicios. El mismo Hitler fue a Viena para intentar estudiar artes y rápidamente se interesó por los trabajos de Nietzsche y Sorel.

En Europa, tenemos la histórica experiencia de como las críticas radicales a las democracias occidentales y al racionalismo pueden abrir espacio para el fascismo. Tenemos la experiencia de cómo los intelectuales y pensamientos radicales, como el nietzscheanismo heideggeriano, han contribuido a este proceso. Los educadores antiracistas, no deberíamos decir que nos gusta la crítica radical nietzscheana y heideggeriano a las bases racionalistas de la cultura occidental y la democracia, porque haciendo esto estamos promoviendo el irracionalismo del racismo nazi.

Debiera enseñarse en las escuelas que la democracia no ha sido sólo el resultado de la imposición de muchos poderes para debilitar a la gente, sino también el logro de una larga batalla y sufrimiento de los débiles para intentar mejorar su situación. Los estudiantes debieran saber que, en la revolución francesa y procesos similares, la gente humilde (como los *sans culotte*) lucharon por la democracia. Aunque después fueron oprimidos por la democracia capitalista, la situación de los de abajo era aún peor en el feudalismo que en las democracias capitalistas. Todas las personas europeas debiéramos saber que las críticas de signo nietzscheano al racionalismo y a la democracia capitalista prepararon el terreno para el nazismo hace unas décadas. Los educadores radicales debiéramos hacer nuestras críticas a la democracia capitalista, a través de la perspectiva de una democracia mejor y no en una actitud nihilista que al final podría promover alternativas antidemocráticas.

²⁸ En su actual y profundo estudio, Asheri, Sternhell y Sznajder (1989/1994) destacan tres fuentes de fascismo: el futurismo de Marinetti, el sindicalismo revolucionario de Sorel y nacionalismo tribal de Barrès.

5.- EL DIÁLOGO EN LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA²⁹

5A.- Igualdad de diferencias

Como el relativismo, la perspectiva comunicativa considera que las culturas y las etnias no son ni superiores ni inferiores, sino diferentes. Pero en desacuerdo con el relativismo, la perspectiva comunicativa tiene un concepto social del poder que posibilita una posición crítica hacia las desigualdades en las relaciones entre las diversas culturas y etnias, y en la relación entre los distintos sectores y personas dentro de cada una de ellas. La corriente crítica de la perspectiva comunicativa opta por la actividad transformadora hacia principios como la igualdad y la libertad, considera la diferencia como una parte de la igualdad, como el derecho igualitario de todo el mundo a vivir diferentemente.

Frecuentemente, el etnocentrismo y el relativismo no son simplemente perspectivas opuestas, sino también las dos caras de una misma moneda. Ambas son contrarias a la lucha por conseguir una igualdad de todas las diversas culturas. El etnocentrismo excluye las diferencias con un concepto homogéneo de cultura. El relativismo excluye la igualdad como contraria a su concepto de diferencia.

El etnocentrismo excluye las diferencias en las escuelas imponiendo una cultura homogénea que coincide con la de los sectores privilegiados de las etnias dominantes. La mayoría de niñas y niños pertenecientes a estos sectores triunfan, mientras que la mayoría del resto fracasan. Suprimiendo las diferencias, el etnocentrismo genera desigualdades. Promueve el racismo moderno a través de la educación, colocando a las culturas no dominantes en las posiciones inferiores de sus escalas de inteligencia y motivación.

Con su oposición al objetivo de igualdad, el relativismo legitima la conservación de las actuales desigualdades entre las diferentes culturas. La educación de cada sector y etnia debe estar centrada en la propia cultura, aunque ésta sea expulsada más allá de los muros del más mínimo bienestar. Sin luchas a favor de la igualdad, este proceso excluye a las culturas oprimidas en ghettos que no desafían la dominación de los sectores dirigentes. El relativismo promueve el racismo postmoderno, aceptando y fomentando la exclusión de otras culturas y etnias de los círculos dominantes de la sociedad.

El etnocentrismo y el relativismo aparecen reiteradamente combinados en la misma política de exclusión. El etnocentrismo asegura la reproducción cultural de las élites en lugares educativos homogéneos. Al otro lado de los muros, el relativismo mantiene sectores no dominantes en la reproducción de sus situaciones desiguales y su cultura excluida. La combinación de ambas corrientes a ambos lados de la misma sociedad dual refuerza la exclusión cultural y social.

²⁹ La importancia del diálogo ha sido siempre destacada por los autores más creativos de la pedagogía crítica (Freire 1969, Giroux 1992, Macedo 1994).

El principio comunicativo de igualdad de las diferencias orienta un proceso de lucha por conseguir una posición igualitaria de las diversas etnias, sectores e individuos. Diferencias para basar la educación en la diversidad de culturas de las personas que asisten a las escuelas y que viven en el propio contexto y en la sociedad en su conjunto. Igualdad para asegurar la adquisición de competencias que permitan ir más allá de cualquier muro dentro de la sociedad actual. Diferencias para promover el mantenimiento y el desarrollo de las propias culturas e identidades. Igualdad para extenderlas hasta el dominio de la actual realidad cultural y social.

Esta perspectiva implica la superación de una concepción de cultura basada en una nostalgia conservadora. Por el contrario, se valora muy positivamente el "mestizaje" con otras culturas. En la Europa actual ninguna cultura podría sobrevivir sin una comunicación con otras que lleva al desarrollo de nuevos componentes que previamente no existían en ninguna de ellas.

La nostalgia conservadora de la cultura e identidad originales es una mistificación de la historia que al final provoca el rechazo de la comunicación con los otros y el racismo. Sólo una historia distorsionada podría apoyar esa nostalgia conservadora que al final desemboca en racismo. La cultura e identidad de todas las personas europeas es ya mestiza. En su excelente libro sobre la crisis en los países del Este, Tertsch (1993:186) habla sobre una mujer de noventa y un años que no vive en su pueblo (Samoríne). Nació durante el Imperio Austro-húngaro; entonces era húngara; durante el régimen hitleriano, fue eslovaca; en 1945, fue checoslovaca y ahora es de nuevo eslovaca. Estaba demasiado ocupada trabajando para evitar el hambre y nunca ha participado en los "grandes acontecimientos históricos" durante todo este tiempo.

Toda cultura es ya un resultado de diferentes mestizajes y no puede ser desarrollada sin otros nuevos. Los mestizajes han sido normalmente el producto de la dominación y opresión de unas culturas sobre otras. La igualdad de las diferencias busca unas condiciones más libres e igualitarias de diálogo como espacio social para un nuevo tipo de comunicación entre culturas y mestizajes.

Las educaciones antiracistas se basan en que las escuelas y otros centros educativos pueden hacer una gran contribución a la perspectiva crítica. Por un lado, reciben gente de diferentes etnias y con diferentes culturas. Por otro, sufren la presión de la cultura dominante que las ha configurado como instituciones. Como instituciones etnocentristas, los sistemas escolares tienden hacia la homogeneidad y la exclusión de otras culturas. Pero, los mundos de la vida, profesores, estudiantes, padres, comunidades pueden desarrollar procesos comunicativos que orienten sus prácticas hacia la igualdad de las diferencias.

De este modo, las educaciones antiracistas recogen el reto cultural de los racismos moderno y postmoderno. Las comunidades pueden experimentar cómo la comunicación entre las culturas enriquece a todos, cómo es posible y conveniente convivir juntos en los mismos espacios culturales y sociales. Los estudiantes no son considerados superiores o inferiores, sino diferentes. no homogéneos, sino iguales.

5B.- Territorios compartidos

La perspectiva comunicativa crítica se orienta hacia la creación de condiciones para vivir conjuntamente gente de diferentes culturas y etnias. Las normas no están previamente determinadas por nadie, sino continuamente consensuadas por los participantes, a través del criterio del diálogo y los acuerdos entre ellos (Habermas 1987a/1981; 1987b/1981; 1988/1990). Las imposiciones a través de la violencia directa son excluidas. Las coerciones a través de posiciones desiguales en el diálogo son contestadas por el disenso y movimientos sociales. Es decir, el proceso comunicativo incluye consensos para obtener esas condiciones de convivencia conjunta y disensos para criticarlas con el fin de obtener otras nuevas y más igualitarias (Habermas 1986/1992).

La perspectiva comunicativa crítica rechaza la noción de territorio como propiedad exclusiva de una etnia, origen, religión, cultura, lengua y patria. Intenta asumir de una manera pacífica y democrática el hecho de que en cada territorio vive gente de diferentes etnias, orígenes, religiones, culturas, lenguas y patrias. Plantea que eso es una oportunidad para el enriquecimiento mutuo y no una fatalidad. Habermas (1987/1989b) propone superar el viejo patriotismo y desarrollar el patriotismo de la constitución. En lugar de orígenes raciales, esta perspectiva tiene en cuenta las normas consensuadas para organizar la convivencia de gente diferente. Las versiones conservadoras de la perspectiva comunicativa intentan vincularla al consenso actual construido desde posiciones desiguales. Las versiones críticas subrayan que el diálogo abre posibilidades para una lucha crítica por la obtención de consensos más igualitarios.

Esta situación multicultural es la realidad actual de los territorios europeos. Glyn Ford¹⁰ planteó en 1993 que la Unión Europea tenía 13 países en lugar de los 12 formalmente reconocidos. El otro era el irreconocido país de los inmigrantes. ¿Cuál es el territorio de este país? No tiene territorio exclusivo y no busca uno, comparte terreno con los demás países europeos.

Muchas gitanas y gitanos se consideran gente sin territorio y sin deseo de tener uno exclusiva. Quieren compartir territorio con cualquier gente de toda la tierra (Presencia Gitana 1991, Liégeois 1985/1987, Wang et altes 1990). A mediados de los setenta, España hizo la transición política de la dictadura de Franco a la democracia. Fueron organizadas diecisiete autonomías y cada una estaba buscando su identidad en su propio territorio. Algunas voces gitanas plantearon una cuestión crucial para toda la humanidad al pedir una decisiva autonomía sin territorio exclusivo.

Mientras las estructuras europeas cierran muros a los nuevos inmigrantes y aumentan el racismo y nazismo dentro de estos muros, muchas agencias humanas reclaman una Europa con territorio compartido por cualquier persona que quiera o desee vivir aquí. Dentro de este proyecto, hay espacio para el respeto a cualquier diferencia según unas normas mínimas de convivencia consensuadas entre todos los participantes.

La reivindicación por esta Europa intercultural y pluricultural está haciendo ya un ejercicio de esta convivencia plural. Por ejemplo, el 7 de febrero de 1993, 20.000 personas se manifestaron

¹⁰ Presidente de La Comisión del Parlamento Europeo sobre racismo y xenofobia. Él fue el principal responsable del mencionado *Informe Ford*.

en París a favor de una Francia multirracial. Entre las personas participantes habian africanas, árabes, judías, europeas y de otras muchas etnias pidiendo un mismo territorio para mantener, desarrollar y compartir sus respectivas diferencias, culturas e identidades. Muchas de ellas bailaron juntas al son de la canción *Todos somos descendientes de inmigrantes*.

El principio de territorios compartidos contesta el etnocentrismo de las condiciones de convivencia previamente impuestas por los grupos y etnias dominantes y la exclusión del resto. Pero también desafían la deconstrucción relativista de la importancia de crear nuevas condiciones de consenso, porque la ausencia de toda defensa de solución a través del diálogo deja el terreno libre a quienes se imponen por la violencia directa.

Este proyecto para una Europa que ya es multicultural, necesita tanto pluriculturalismo como interculturalismo. Pluriculturalismo para permitir a cada individuo y colectivo vivir sus diferencias. Interculturalismo para tener la oportunidad de compartir con los otros nuevas formas de vivir y de "mestizajes". Ambos, la educación intercultural y pluricultural se sitúan la perspectiva comunicativa. Por ejemplo, escuelas basadas en la cultura árabe para aquellos magrebies que desean poner el énfasis en sus diferencias, así como escuelas basadas en diferentes culturas para aquellos que desean reforzar su participación en otras culturas.

5c - Radicalización de la democracia

Una opción comunicativa crítica por la democracia implica entender y aplicar principios de igualdad y libertad. Esta alternativa significa la superación de la exclusión de toda persona humana, cualquiera que sea su cultura, religión, lengua o forma de vida.

El etnocentrismo del modernismo tradicional identifica la democracia con los regímenes de los países occidentales y la limita a los intereses de los capitales. La perspectiva comunicativa crítica contesta cualquier límite a la democracia que quiera establecer unilateralmente cualquier grupo particular. En lugar de considerar la democracia como un modelo que ahora tenemos en muchas culturas y que deberíamos extender a los demás, trabaja para conseguir una continua negociación intercultural de los principios de igualdad de derechos para todo el mundo en cualquier territorio y completa libertad para vivir diferentemente.

El relativismo del antimodernismo deconstruye la misma idea de la democracia, dejando el terreno libre para aquellos que se imponen con su violencia. La perspectiva comunicativa crítica no deconstruye la democracia. Su crítica contra los límites de la concepción etnocentrista de la democracia está siempre orientada no a su destrucción, sino a su extensión y radicalización.

La opción comunicativa siempre está a favor de la democracia y contesta sus restricciones. El etnocentrismo confronta la democracia cuando se extiende a la negociación de sus fundamentos con cualquier etnia y colectivo. El relativismo no defiende ningún tipo de democracia. Ambos, etnocentrismo y relativismo se complementan con frecuencia en un cuestionamiento conjunto de la democracia.

En enero de 1995, la oposición política argelina se reunió en exilio, en Italia. Elaboraron y propusieron un "acuerdo nacional" al gobierno de su país. Los principios básicos del acuerdo propuesto eran sufragio universal, multipartidismo, alternancia política, renuncia a la violencia. Esta propuesta salió de un consenso entre muy diferentes opciones como el islámico FIS, el laico FLN y otros grupos.

El régimen actual y el ejército habían interrumpido violentamente las elecciones cuando se supo que el FIS iba a ganar con holgura. En una actitud típicamente etnocentrista, los europeos consistieron e incluso apoyaron esa opción por la democracia limitada a que gobierne alguna opción más o menos prooccidental. Este régimen y este ejército están utilizando el derecho de los pueblos a la guerra, tan apreciado por los relativistas. Además, las fuerzas más radicales de este régimen están utilizando argumentos relativistas como decir que el permiso de un país occidental para la realización de la citada reunión de toda la oposición es una injerencia extranjera en los asuntos internos de Argelia.

Rabá Kébir, líder del FIS en el exilio, no quiere interferencias extranjeras, pero trabaja por un diálogo con las fuerzas democráticas occidentales. Pide apoyo occidental al acuerdo y considera la posibilidad de arbitraje internacional para su aplicación. Su opción por la democracia es diferente de la etnocentrista de su régimen y su islamismo es también distinto del sostenido por el relativismo. Ambos están en la orientación de la perspectiva comunicativa. Es una lástima que la intransigencia de los grupos dominantes en Europa pueda llevar a que el islamismo de su país opte por alternativas anticomunicativas.

La evolución de Argelia podría ser decisiva para las relaciones entre las comunidades europeas y árabes en ambos lados del Mediterráneo. Una de las grandes amenazas a la paz proviene de la subordinación etnocentrista de la democracia a la defensa contra el islamismo y de la deconstrucción relativista de la democracia en favor de la afirmación de identidades que incluyen viejas violencias contra otras etnias. Ambas están favoreciendo al peligro actual de una guerra entre etnias, culturas y religiones así como la deconstrucción de la democracia.

Niñas y niños, educadoras y educadores son diariamente bombardeados con la aceptación de la guerra étnica y con los inconvenientes de la democracia. La consideración de las guerras y el nazismo está progresivamente cambiando desde una terrible realidad a un espectáculo provocativo. La matanza de cuatro árabes por la policía francesa en el rescate del avión secuestrado es vista como una película de guerra con un final feliz, en lugar de como una triste muerte de seres humanos y como un preocupante conflicto para la convivencia conjunta de las comunidades árabes y europeas. Una parte creciente de los cómics³¹, la música, y los medios de comunicación están incluyendo simbología de guerras étnicas y fascismos.

Muchas acciones de agencias humanas deberían prevenir a los intelectuales críticos contra los determinismos estructuralistas y postestructuralistas. En abril de 1992, en un grupo de estudiantes del sexto grado de la escuela pública *Federico Garcia Lorca* denunciaron la serie de TV de los dibujos animados *kabuto*, porque los buenos era con que salían con la cruz gamada. Esta iniciativa provocó que el canal de TV retirara la serie.

Incluso muchas y muchos educadores pacifistas están siendo cada vez más influenciados por ideas como la negación antimodernista de la realidad de estos hechos y su consideración como una representación. Esta consideración está bien ejemplificada por el postmoderno Baudrillard en su libro *La guerra del golfo no ha tenido lugar* (1991).

La concepción representacional antimodernista destruye las bases racionalistas de la democracia. Así puede negarse tanto la guerra del golfo como la realidad del exterminio en los campos de concentración nazi, se pueden aceptar como irrelevante las implicaciones antidemocráticas de intelectuales y teorías o presentar líderes fascistas como personas muy interesantes. Al final, mucha gente no vota ideas y realizaciones, sino elementos efímeros tan apreciados por autores postmodernos como Lipovetsky (1987), ahora trabajando de consejero de marketing de firmas como Chanel, Nina Ricci y Thompson.

Hasta ahora, el crack de la política moderna en Italia no ha generado nuevas y más situaciones democráticas. Por el contrario, un partido (Forza Italia) y un líder (Berlusconi), estimado por hacer TV y no por su creación de ideas, tomó el gobierno con la participación de un partido más sólido: el neofascista Alleanze Nazionali. Durante la campaña electoral, el canal de TV RAI-2 emitió una serie sobre el joven Mussolini. La imagen del líder fue mucho más atractiva que la asociada al terror que la mayoría de gente tenía del fascismo. En lugar de al horror, muchos espectadores vieron el líder fascista asociado a emociones muy humanas. Si debemos valorar lo efímero y no las grandes ideas, la imagen del joven Mussolini en TV es mucho mejor que la de la mayoría de los políticos democráticos.

En un tiempo de rápido incremento de los nuevos racismo y nazismo, las educaciones antiracistas deben desarrollar una oposición intelectual a los fundamentos culturales del fascismo. No debemos identificar las críticas radicales a la democracia actual y sus bases racionales con el debilitamiento del racismo. Algunas de esas críticas están promoviendo los radicales racismo y nazismo postmodernos. En Europa, no podemos tomar la democracia como si su continuidad estuviera fuera de peligro. Las nuevas educaciones antiracistas no deben ser reducidas al racionalismo del modernismo tradicional. Deben incluir una política de la representación que luche contra el racismo no solamente con una racionalidad instrumental, sino también con otros lenguajes como el de los cómics y la música³².

Las críticas orientadas a adquirir un diálogo más igualitario entre gente de diferentes etnias que viven en el mismo territorio forman parte de la lucha democrática y antiracista. Las críticas orientadas a la oposición irracionalista a los mismos principios de democracia, sin ningún trabajo por un nuevo diálogo igualitario, forman parte del tipo de radicalismo que deja el terreno libre para el crecimiento del nuevo nazismo.

³² Cabe destacar iniciativas como *Vamos a reírnos muy en serio del racismo* (Torres et altes 1993), libro coordinado por la asociación *Presencia Gitana*, en el que han contribuido desinteresadamente la casi totalidad de los más relevantes dibujantes de cómics. El mismo tipo de trabajo está siendo realizado por grupos como *Comilande*, asociación de jóvenes autores alemanes.

También hay importantes acciones en el mundo de la música. En 1992, un festival antiracista de rock reunió 300.000 personas en Munich con el slogan *Todos somos extranjeros*. Un festival similar junto 100.000 personas en Frankfurt con el slogan: *Ellos hoy, mañana tú*.

REFERENCIAS

- Asheri, M.; Sternhell, Z. & Sznaider, M. 1994. *El nacimiento de la ideología fascista*. Madrid: Siglo XXI. (p.o. en 1989).
- Baudrillard, J. 1991. *La guerre du golfe n'a pas eu lieu*. Paris: Galilée. (t.c. en Anagrama, Barcelona, 1991).
- Calvo Buezas, T. 1989. *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- Carnoy, M.; Castells, M.; Cohen, S. & Cardoso, F. 1993. *The New Global Economy in the Information Age. Reflections on our Changing World*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Contreras, J. (comp) 1994. *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Talasa.
- Delgado, M. 1994. ¿Es la guerra un derecho de los pueblos? *El Periódico*, 27 julio, p 7
- Derrida, J. 1967. *De la Grammatologie*. Paris: Editions de Minuit. (t.c. en Siglo XXI, Madrid, 1989).
- Descombes, V. 1987. Je m'en Foucault. *London Review of Books*, 5 de marzo, vol 9, nº 5, pp 20-21. Long Island City: London Review of Books.
- Farias, V. 1989. *Heidegger y el nazismo*. Barcelona: Muchnik Editores. (p.o. en 1987)
- Ford, J. 1991. *Informe sobre el racismo en Europa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- Foucault, M. 1966. *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard. (t.c. en Siglo XXI, México, 1968).
- Foucault, M. 1968. *Nietzsche, la Généalogie et l'Histoire*. Paris: Presses Universitaires de France (t.c. en Pretextos, Valencia, 1988).
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard (t.c. en Siglo XXI, Madrid, 1984, 10ª ed).
- Foucault, M. 1976. *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard (t.c. en Siglo XXI, México, 1984).
- Foucault, M. 1984a. *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard (t.c. en Siglo XXI, México, 1986)

- Foucault, M. 1984b. *Histoire de la sexualité 3: Le souci de soi*. Paris: Gallimard. (t.c. en Siglo XXI, México, 1987).
- Foucault, M. 1992. *Genealogía del racismo. De la guerra de razas al racismo de Estado*. Madrid: La Piqueta. (Lecciones impartidas en 1975-1976).
- Freire, P. 1969. *The pedagogy of the oppressed*. Harvard University.
- Genet, J. 1985. *Diario del ladrón*. Barcelona: Planeta. (p.o. en 1949).
- Giroux, H.A. 1992. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Gorz, A. 1986. *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona: Laia. (p.o. en 1983).
- Habermas, J. 1987a. *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus. (p.o. en 1981).
- Habermas, J. 1987b. *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. (p.o. en 1981).
- Habermas, J. 1989a. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus. (p.o. en 1985).
- Habermas, J. 1989b. Conciencia histórica e identidad postradicional. *Identidades nacionales y postnacionales* (pp.83-109). Madrid: Tecnos. (p.o. en 1987).
- Habermas, J. 1988. La modernidad: un proyecto inacabado. *Ensayos políticos*, pp. 265-283. Barcelona: Península. (p.o. en 1980).
- Habermas, J. 1990. *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus. (Original work published 1988).
- Habermas, J. 1991. Límites del neohistoricismo. *La necesidad de revisión de la izquierda* (pp. 211-222). Madrid: Tecnos. (p.o. en 1988).
- Habermas, J. 1992. On Morality, Law, Civil Disobedience and Modernity. *Authenticity and Solidarity. Interviews with Jürgen Habermas*, pp. 223-227. London & Nueva York: Verso. (p.o. en 1986).
- Heidegger, M. 1962. *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. (p.o. en 1927).
- Heidegger, M. 1971. *Nietzsche*. Paris: Gallimard. (p.o. en 1961).
- Heidegger, M. 1988. *Identidad y diferencia*. Barcelona: Anthropos. (p.o. en 1957).

- Jünger, E. 1987. *Tempestades de acero*. Barcelona: Tusquets. (p.o. en 1920).
- Levy, B.H. 1977. Non au sexe roi. *Le nouvel observateur*, 12-21 de marzo, n° 644, pp. 92-93, 95, 98, 100, 105, 113, 124, 130. Paris: Publications Elysées.
- Liégeois, J.P. 1987. *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana. (p.o. en 1985).
- Lipovetsky, G. 1987. *L'Empire de l'éphémère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris: Gallimard. (t.c. en Anagrama, Barcelona, 1990).
- Lýotard, J.F. 1979. *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Les éditions de minuit. (t.c. en Cátedra, Madrid, 1984).
- Macedo, D. 1994. *Literacies of Power. What Americans are not allowed to know*. Boulder, San Francisco & Oxford: Westview press.
- Martí Font, J.M. 1993. "No sobrevaloró el fenómeno nazi". *El País*, 7 julio, p. 6.
- Nietzsche, F. 1987. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza, 10ª reimpr. (1ª ed., 1972) (p.o. en 1887).
- Offe, C. 1992. *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza. (p.o. en 1984).
- Ott, H. 1992. *Martin heidegger*. Madrid: Alianza. (p.o. en 1988).
- Presencia gitana 1991. *Informe sobre la cuestión gitana*. Madrid: Presencia gitana.
- Piaget, P. & Inhelder, B. 1966. *La Psychologie de l'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France
- Rorty, R. 1991. Moral Identity and Private Autonomy: The Case of Foucault. *Essays on Heidegger and Others*, pp. 193-198. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saphiro, G. 1990. Translating, Repeating, Naming: Foucault, Derrida, and The Genealogy of Morals. Koelb, C. *Nietzsche as Postmodernist. Essays Pro and Contra*, pp. 38-71. Albany: The State University of New York Press.
- Simmel, J. 1927. *Sociología. La lucha*. Madrid: Revista de Occidente. (t.c. en 1908).
- Taguieff, P.A. 1990. *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: Gallimard
- Tertsch, H. 1993. *La venganza de la historia*. Madrid: El País-Aguilar.
- Thian, A. 1989. *La parole alle donne africane*. Turin: Euroestudio.

Torres,R. et altres 1993. *Vamos a reirnos muy en serio del racismo*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

Vesovik,M. 1994, 12 diciembre. Mi perra refugiada en Sarajevo. *El País*, p. 12.

Wang,K.; Díaz,M.T.; Engel,M.;Grande,G.; Martín,M.L.; Pérez Serrano,M. (1990). *Mujeres gitanas ante el futuro*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

CONTEXTUALIZATION RULES OF PEDAGOGICAL DISCOURSE

Bernstein, B.: "La estructura del discurso pedagógico", 2ª ed., 1994, Moratal S.L.

Introducción Este texto ha sido reproducido con el permiso de ediciones Moratal S.L.

Antes de nada, me gustaría dejar clara la distinción entre "el transmisor" y "lo transmitido".

El dispositivo lingüístico y el dispositivo pedagógico

Atendiendo al dispositivo lingüístico, apreciamos que se trata de un sistema de reglas formales que rigen las distintas combinaciones que hacemos al hablar o escribir. Por supuesto, el dispositivo lingüístico opera en distintos niveles. Y se dice que se basa en dos medios: un medio innato, que consiste en una sensibilidad propia del sujeto respecto a las reglas de este dispositivo, el cual es, de por sí, insuficiente porque debe producirse la interacción. Tiene que darse un medio interactivo. El medio innato, la sensibilidad a las reglas lingüísticas, y el medio interactivo constituyen las condiciones necesarias para la adquisición de las reglas de este instrumento.

Y hay que señalar que, desde esta perspectiva chomskyana, las reglas de este dispositivo, la adquisición del mismo y sus posibilidades creativas son independientes de la cultura. Por decirlo de algún modo, existe en el nivel de lo social, pero no en el de lo cultural. Y, desde un punto de vista evolutivo, está muy claro por qué es así. Porque no podríamos dejar un dispositivo tan crítico como éste a la vaguedad y a las vicisitudes de la cultura. Por tanto, podemos decir que la *adquisición* de este instrumento, que es fundamental, es independiente de la ideología, pero, como veremos, *no así* las reglas.

Este modelo (véase el diagrama) muestra sencillamente que existe un potencial significativo aparte del dispositivo, y este potencial significativo activa el instrumento y lleva a la comunicación. Y la consecuencia de la comunicación influye sobre el potencial significativo de forma restrictiva o favorecedora, pasando después a través del dispositivo y operando una nueva salida. Ahora bien, las reglas que escribimos para dar a conocer la comunicación en su contexto son necesariamente variables.

Dispositivo lingüístico (D.L.) y Dispositivo pedagógico (D.P.)

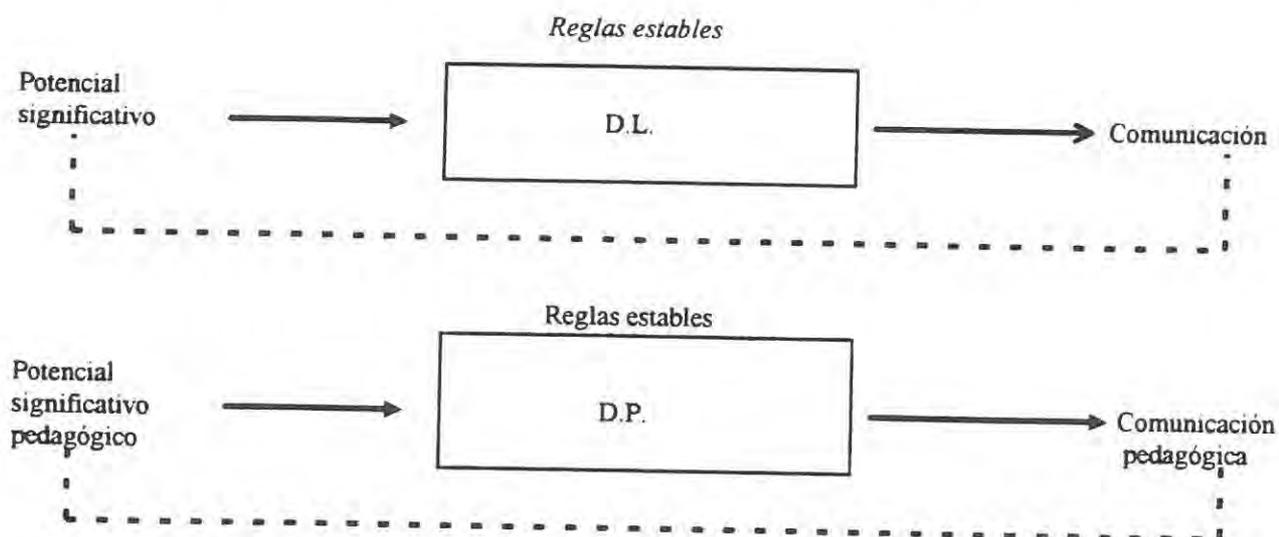


Diagrama 5.1.

Si tuviera que escribir las reglas de comunicación de este escrito o las reglas características de comunicación que aplicaría si fuese a beber algo o las que pondría en práctica si fuera a hablar con un profesor, estas serían diferentes según el contexto. Por tanto, para comprender la precisión de la comunicación que hace posible el dispositivo, hacen falta reglas muy variables o *contextuales*.

Pero las reglas que constituyen el dispositivo son relativamente estables. No lo son del todo porque a lo largo de periodos de tiempo más o menos largos se producen cambios; estos cambios que se generan en las reglas no son fundamentales, sino una serie de modificaciones menores. Así, las reglas del dispositivo son hasta cierto punto estables y las reglas que regulan la comunicación que surge del dispositivo son variables o contextuales. Esto suscita una cuestión muy interesante: ¿el dispositivo en sí mismo es neutral?, ¿el sistema de reglas que constituye es neutral respecto al potencial significativo y, por tanto, neutral en relación con lo que de él sale? En realidad la cuestión se convierte en esta: ¿las reglas y los sistemas de clasificación incluidos en el dispositivo regulan de alguna forma lo que sale de él? Si fuera así, el transmisor regularía de algún modo lo que transmite.

Halliday (1993) afirma con rotundidad (y yo también concuerdo rotundamente que las reglas del instrumento lingüístico no son independientes de la ideología, que reflejan la importancia otorgada al potencial significativo creado por los grupos dominantes. Por tanto, desde este punto de vista, es fácil que el origen de la relativa estabilidad de las reglas esté en las preocupaciones de los grupos dominantes. El lenguaje y el discurso deberían ser considerados como un sistema de sistemas dialécticamente interrelacionados.

No quiero ocuparme ahora de este problema porque es muy complejo y hay muchos puntos de vista diferentes sobre él. Pero suscita la cuestión de que el instrumento mismo no es neutral y quizá ese mismo instrumento tenga alguna función reguladora intrínseca. Y en el nivel más banal tiene, en efecto, algunas clasificaciones muy fundamentales, porque todos estos dispositivos las tienen, en especial relativas al sexo. El mismo sistema clasificador del lenguaje hace difíciles las oposiciones de género. Puede resultar muy difícil suspender o reemplazar las distinciones clasificatorias incluidas en el lenguaje. No es fácil sustituir la palabra *mastery** por un término menos sesgado por razón de sexo.

Por tanto, hemos hecho una distinción entre "el portador" (o transmisor) y "lo transportado" (o transmitido). El "portador" consiste en reglas relativamente estables y lo "transportado", en reglas que varían según el contexto. Ninguno de estos conjuntos de reglas son neutrales desde el punto de vista ideológico.

De modo semejante, propondré un dispositivo pedagógico. Este dispositivo tiene reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que él mismo hace posible. Esa comunicación opera de forma selectiva sobre el potencial significativo. Entendemos por potencial *significativo* simplemente el discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica en el momento. El dispositivo pedagógico regula fundamentalmente la comunicación que hace posible y, de este modo

*Mastery ("dominio", "maestría", "superioridad") se deriva de *master*, cuya traducción al español es "amo", "señor" (N. del T)

actúa de manera selectiva sobre el potencial significativo. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realzando sus realizaciones.

Aunque existan diferencias, el dispositivo pedagógico se parece al lingüístico en una serie de aspectos. Su estructura formal (véase el diagrama anterior) es semejante. El dispositivo pedagógico hace posible un gran ámbito potencial de resultados comunicativos semejante al del dispositivo lingüístico. Las formas de realización del dispositivo pedagógico, como las del lingüístico, están sometidas a reglas que varían con el contexto. Las formas variables de realización del dispositivo pedagógico pueden limitar o realzar el discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica. Las reglas intrínsecas del dispositivo pedagógico, como las del lingüístico, son relativamente estables. *Estas reglas, como las del dispositivo lingüístico, no son independientes de las ideologías.* En efecto, las reglas del dispositivo pedagógico participan esencialmente en la divulgación y en la restricción de las formas de consciencia.

Tanto el dispositivo lingüístico como el pedagógico se convierten en ámbitos adecuados para la apropiación, el control y el conflicto. Existe una diferencia fundamental entre ambos. En el caso del dispositivo pedagógico, a diferencia del lingüístico, es posible obtener un resultado, una forma de comunicación que subvierta las reglas fundamentales del dispositivo.

En los Capítulos Primero y II mostré cómo poner por escrito las reglas contextuales del resultado del dispositivo; es decir, las distintas formas de prácticas pedagógicas, sus contextos y contenidos. Estas reglas contextuales se daban como variaciones en la clasificación y el enmarcamiento con respecto a sus valores internos (i) y externos (e).

El dispositivo pedagógico

Nuestro análisis presentará en primer lugar lo que tomamos como ordenamientos internos del dispositivo pedagógico que consideramos es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura. Pensamos que este instrumento proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de *reglas distributivas, reglas de recontextualización y reglas de evaluación.* Estas reglas están jerárquicamente relacionadas en el sentido de que la naturaleza de las distributivas regula las de recontextualización que, a su vez, regulan las de evaluación. Estas reglas distributivas regulan la relación fundamental entre poder, grupos sociales, formas de consciencia y práctica, así como sus reproducciones y producciones. Las reglas de recontextualización regulan la constitución del discurso pedagógico específico. Las de evaluación están construidas en la práctica pedagógica. El dispositivo pedagógico genera una regla simbólica de consciencia. La cuestión pasa a ser: ¿regla de quién, qué consciencia? El segundo apartado del capítulo trata de construir un modelo general para responder a estas preguntas.

Reglas distributivas

Comenzaremos con una consideración de los medios con los que se construye una relación entre poder, grupos sociales y formas de consciencia. Consideramos que esta relación se establece a través de los controles sobre la especialización y distribución de distintos órdenes de significados. Puede decirse que estos diferentes órdenes/ordenamientos de significados crean distintos conocimientos/prácticas. Los controles sobre la especialización diferencial y la distribución de principios para la ordenación del significado tratan de efectuar la especialización y distribución de formas de consciencia y de práctica. Desde este punto de vista, si queremos entender la producción, reproducción y transformación de formas de consciencia y de práctica, necesitamos comprender la base social de una distribución de poder y principios de control determinados que sitúen, resitúen y pongan en oposición formas de consciencia y de práctica. Postulamos que, entre poder y conocimiento y entre conocimiento y formas de consciencia, siempre está el *dispositivo pedagógico* (DP). Definimos el instrumento pedagógico como las reglas distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras de formas especializadas de consciencia.

Las reglas distributivas fundamentales marcan y especializan lo pensable y lo impensable y las prácticas que llevan consigo para diferentes grupos por mediación de prácticas pedagógicas especializadas de diversas formas.

En todas las sociedades hay, al menos, dos clases básicas de conocimiento: el esotérico y el mundano; conocimiento de lo otro y la alteridad del conocimiento, de cómo es, lo posible, como contra la posibilidad de lo imposible. Somos muy conscientes de que la línea que separa ambas clases de conocimiento/prácticas es relativa para cualquier periodo determinado, y que los principios que generan ambas clases son también relativos para un período dado. En sociedades pequeñas, no letradas, con una división de trabajo simple (sociedades que, hasta hace muy poco, eran estudiadas por los antropólogos sociales), la división entre lo "pensable" y lo "impensable", la realización de su gestión, era efectuada por el sistema religioso, sus agentes y sus prácticas. Hoy día, los controles sobre lo "impensable" radican esencialmente, aunque no por completo, de forma directa o indirecta, en los niveles superiores del sistema educativo, en esa parte ocupada más en la producción que en la reproducción del discurso; mientras que lo "pensable" es una recontextualización diferente regulada por el poder, en los tramos inferiores de los sistemas educativos (es decir, en sus niveles reproductivos, más que productivos). Tanto en las sociedades sencillas como en las complejas se encuentra una distribución de formas de consciencia similar, desde el punto de vista estructural, especializadas de forma diferente por agencias distintas y producidas por discursos pedagógicos especializados de forma diversa. La semejanza es más profunda; el sistema de significados es estructuralmente similar. Nos referimos aquí, no a la semejanza entre la magia y la ciencia o, por ejemplo, al reparto de poderes de la navegación compleja, sino al hecho de compartir *un orden particular* de significado que establece la relación particular entre lo material y lo inmaterial, relacionando así un mundo con otro, lo banal con lo transcendental. Por definición, esta relación trasciende siempre lo local y discreto. No se trata de que ese orden de relación sea abstracto; más bien es cuestión de la forma adaptada por la abstracción. Es una forma en la que se produce una relación indirecta entre significados y una base material específica (una división social del trabajo determinada y sus relaciones sociales). En estas condiciones, se produce una potencial "laguna" discursiva, un "espacio" que puede llegar a ser el

lugar de posibilidades alternativas, para realizaciones alternativas de la relación entre lo material y lo inmaterial. Esta "laguna" potencial, este "espacio", el lugar de lo "impensable", lo "imposible", puede ser beneficioso y peligroso al mismo tiempo. Es el punto de encuentro del orden y el desorden, de la coherencia y la incoherencia; es el lugar crucial de lo "todavía por pensarse". En cierto sentido fundamental, esta potencialidad corresponde al lenguaje mismo. Cualquier distribución de poder trata de regular la realización de este potencial, en beneficio de los intereses del orden social que crea, mantiene y legitima. En las sociedades sencillas, esta regulación se lleva a cabo por el sistema religioso y por las cosmologías a las que aquel da acceso y controla.

En el lenguaje de los códigos (BERNSTEIN, 1981) debemos establecer una distinción entre las orientaciones elaboradas y el código elaborado. Si el código es elaborado, los principios que regulan sus realizaciones constituyen el objeto de principios explícitos de análisis y ese código es el *transmisor cultural/pedagógico*. Desde este punto de vista, las cosmologías de las sociedades sencillas no son el producto de códigos elaborados, sino de *orientaciones elaboradas* que crean las relaciones entre lo banal y lo trascendental. Aquí, los principios de las realizaciones trascendentales no están sujetos a posteriores principios de exploración.² En las sociedades complejas, y en Europa con seguridad, la institucionalidad de códigos elaborados en agencias y agentes especializados se llevó a cabo en el periodo medieval, con el desarrollo de las antiguas universidades y escuelas monásticas.

Afirmamos que las orientaciones elaboradas y, aún más, los códigos elaborados son los medios para pensar lo "impensable", lo "imposible", porque los significados a que dan lugar van más allá del espacio, el tiempo y el contexto locales, e incluyen estos últimos en un espacio, tiempo y contexto trascendentales, relacionándolos con ellos. Un potencial de esos significados es el desorden, la incoherencia; un nuevo orden, una nueva coherencia. Estamos sugiriendo que la relación entre poder, saber y formas de consciencia y práctica se lleva a cabo mediante las reglas distributivas del dispositivo pedagógico, las cuales se encargan de regular las distintas especializaciones de consciencia de diferentes grupos. Desde el punto de vista histórico, vemos esto en relación con los guardianes y transmisores de orientaciones elaboradas en las sociedades simples y, más adelante, en las sociedades complejas, de códigos elaborados legítimos y sus modalidades, que transmiten los discursos pedagógicos y sus prácticas. A través de sus reglas distributivas, el instrumento pedagógico es tanto el control sobre lo "impensable" como el control sobre quienes pueden pensarlo. Veremos más adelante que, tanto la imposición de orden como los medios para su transformación son intrínsecos a este dispositivo.

² Creo que este punto requiere una exposición más detenida. No queremos decir que no se desarrollen códigos elaborados (en realidad, así debe ser, dada la presencia de orientaciones elaboradas), sino que es probable que la exploración de los principios, "productivo, de elaboración, autorreflexividad", surja de una posición especializada en un contexto determinado, como en el caso del cantante en trance (vease BIESELE, 1974). Debo agradecer la comunicación personal del Dr. R. HEWITT, de la SRU del *Department of Sociology of Education Institut of Education* de la Universidad de Londres, tanto por la referencia como por la exposición. El punto esencial consiste en que el código de transmisión cultural, *el elemento transmisor mismo*, no es un código elaborado.

Las reglas de recontextualización³: el discurso pedagógico

Si las reglas distributivas marcan y distribuyen quién puede transmitir algo a quién y en qué condiciones y, al hacerlo, tratan de fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo, el discurso pedagógico consiste en las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados de forma selectiva. Definiremos el discurso pedagógico como las reglas para entrelazar y relacionar dos discursos. Debemos recordar que las reglas distributivas tratan de controlar la inserción de lo material en lo inmaterial, de lo banal en lo trascendental, la relación entre ambos y la distribución de tales significados. El discurso pedagógico es la comunicación especializada mediante la que se realiza la transmisión/adquisición diferencial. Comenzamos con la pregunta: "¿Qué discurso se inserta en el otro?"

Definiremos el discurso pedagógico como la regla que inserta un discurso de competencia (habilidades de diverso tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero. Llamaremos discurso *instruccional* al que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas, y discurso *regulativo* al que crea el orden especializado, la relación y la identidad (Apéndice 5.1). Para mostrar de manera visual la característica distintiva del discurso pedagógico, lo representaremos como:

DI/DR

en donde la barra oblicua significa "insertado". Las reglas mediante las que se construye el discurso pedagógico no se derivan de aquellas que regulan las características internas de las competencias que transmitir. En un sentido importante, el discurso pedagógico, desde este punto de vista, no presenta un discurso específico. Carece de discurso de sí mismo. *El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas.* Por tanto, es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque. En este proceso de descolocación y recolocación del discurso original, se elimina la base social de su práctica, incluidas sus relaciones de poder. En el proceso de descolocación y recolocación, el discurso original es sometido a una transformación que lo modifica a partir de una práctica concreta hasta otra virtual o imaginaria. El discurso pedagógico crea sujetos imaginarios. Tenemos que agudizar nuestro concepto de este principio que construye el discurso pedagógico. Es un principio *recontextualizador* que se apropia de, recoloca, reenfoca y relaciona selectivamente otros discursos para construir su propio orden y sus propios ordenamientos. En este sentido, el discurso pedagógico no puede identificarse con ninguno de los discursos que recontextualiza. Carece de discurso de sí mismo que no sea el discurso recontextualizador. Ahora hemos efectuado el paso de las reglas distributivas a las recontextualizadoras, reglas que construyen el discurso pedagógico.

³ Este concepto y el modelo del que forma parte fue introducido en BERNSTEIN (1975, 1981). Después de terminar este capítulo, he podido ver en la pág. 89 de LANDSHEERE (1982) que el autor llama la atención sobre el uso que hacen BOURDIEU y PASSERON del término "recontextualización", que LANDSHEERE glosa de este modo: "la inserción y reformulación de un tipo de saber o de una nueva tecnología en la situación especial (con toda su historia) en la que se supone se desarrolla en armonía con los sistemas de valores y actitudes de la persona interesada". No se dan referencias; la cita se transcribe como tal.

Es importante señalar que existe una analogía entre los textos imaginarios producidos por el principio recontextualizador y el texto imaginario creado por las reglas de entrada al campo de la producción del discurso. Este campo o, mejor, su principio, transforma la intertextualidad en intratextualidad. Es decir, un texto, en el campo de la producción del discurso, debe ser un texto original, producido para obtener el máximo renombre por una mente individual e independiente. Este texto original, aunque quizá admita necesariamente algunos de sus antecedentes, tiende a proclamar su carácter único. Es decir, niega la intertextualidad y afirma una autoría exclusiva.

La dominancia del discurso regulativo

A partir de la exposición anterior, podemos ver que, como el discurso pedagógico es un principio recontextualizador, que transforma lo concreto en lo virtual o imaginario, cualquier discurso recontextualizado se convierte en un significante de *algo distinto de sí mismo*. Lo que es este "otro", los *principios de los principios* del recontextualizador que regula el principio de recontextualización que se selecciona (o, quizá de manera más adecuada, el principio que regula el ámbito de principios alternativos disponibles para la selección) varía según los principios dominantes de una determinada sociedad (véase la exposición posterior). En este sentido, el discurso regulativo es, en sí mismo, la precondition de cualquier discurso pedagógico. Es obvio, por supuesto, que todo discurso pedagógico crea una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es decir, reglas de orden, relación e identidad, y que este orden moral es antecedente a la transmisión de competencias y condición de la misma. Este orden moral está sujeto, a su vez, a un principio de recontextualización y, por tanto, este orden es un significante de *algo distinto de sí*. Quizá sea menos obvio cómo crea el discurso regulativo orden, relación e identidad en el discurso instruccional. Es decir, en los ordenamientos intrínsecos de la competencia que ha de adquirirse. Tomaremos como ejemplo la adquisición de la física en la escuela secundaria.

En primer lugar, esa física es un discurso recontextualizado. Es el resultado de principios de recontextualización que han seleccionado y descolocado lo que se considera física en lo que podríamos llamar contexto primario de producción del discurso, para recolocarlo después, reenfocando la física en el contexto secundario de la reproducción del discurso⁴. En este proceso, la física sufre una compleja transformación desde un discurso⁵ original a otro virtual imaginario

⁴ Normalmente, las universidades o agencias equivalentes.

⁵ Podemos poner otro ejemplo del proceso recontextualizador, con referencia en este caso a una práctica manual. En las escuelas secundarias suele utilizarse una sala grande en la que se disponen bancos de madera en filas. En estanterías o armarios se guardan las herramientas dispuestas de manera ordenada: sierras, cortafios, cepillos, maquinaria. Nos hallamos aquí ante una transformación de una práctica manual, carpintería, en trabajo pedagógico sobre madera. La práctica original se abstrae de su propio discurso regulador, es decir, de las relaciones de poder de su contexto social, y la DI/DR escolar transforma sus habilidades especializadas. En general, el contexto recontextualizador rige los movimientos del discurso desde su lugar de producción o eficacia a su posición dentro del discurso pedagógico, que neutraliza, abstrayendo las relaciones de poder propias de él, su contexto social original. Es interesante especular sobre si el instrumento pedagógico sólo puede generar violencia simbólica, cualquiera sea la forma de realización que adopte.

Las reglas de relación, selección, secuencia y ritmo (la tasa esperada de adquisición de las reglas de sucesión) no pueden derivarse de la lógica interna de la física ni de las prácticas de quienes la producen. Las reglas de la reproducción de la física son hechos sociales, no lógicos. Las de recontextualización no sólo regulan la selección, la secuencia, el ritmo y las relaciones con otros temas, sino también la teoría de la instrucción de la que se derivan las reglas de transmisión (Apéndice 5.2). La fuerza de la clasificación y del enmarcamiento de la física recontextualizada es, en último extremo, una característica del discurso regulador. De este modo, el orden, la relación y la identidad en la transmisión del discurso instructivo se incluyen en los principios de orden, relación e identidad del discurso regulador. Así, el discurso pedagógico es un principio/discurso recontextualizador que incluye la competencia en el orden y el orden en la competencia o, en sentido más general, la consciencia en la conciencia y la conciencia en la consciencia (Figura 5.2). Más adelante volveremos a ocuparnos de la cuestión de la competencia y de su orden.

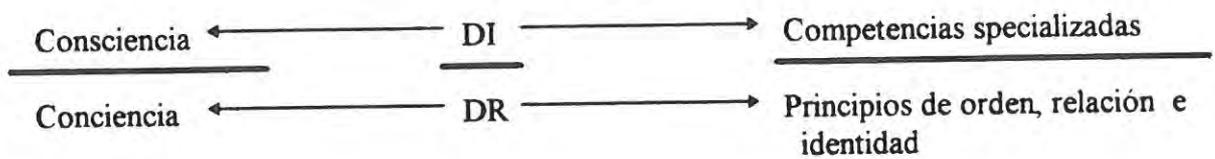
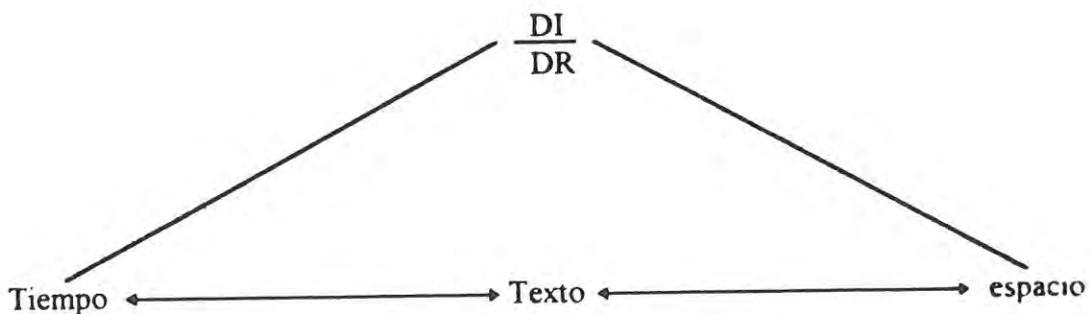


Figura 5.2.

Reglas de evaluación: práctica pedagógica

Trataremos de mostrar aquí los principios fundamentales que ordenan todo discurso pedagógico. En el nivel más abstracto, el principio de recontextualización que crea selectivamente DI/DR produce una especialización de tiempo, texto (o su equivalente metafórico) y espacio y las condiciones de la interrelación (Figura 5.3).



(I)

Figura 5.3.

En un nivel más bajo de abstracción, podemos transformar el tiempo en edad. De este modo, la práctica de cualquier DI/DR conduce a una puntuación de edad, a la dislocación de edades relacionadas de forma sucesiva. El grado de perfección de la puntuación de tiempo y la duración de la vida apropiada por el tiempo pedagógico (en principio, desde la pre-procreación hasta la post-resurrección) es una cuestión de un contexto histórico determinado, pero la especialización del tiempo y la diferenciación en el mismo son propias del discurso pedagógico. El texto siempre se transforma en un contenido especial relacionado con la edad. La práctica pedagógica crea la licencia para hablar dentro de sus propios hitos temporales. Así:

(II)

Edad ↔ Contenido ↔ Contexto

Por último, podemos transformar (II) en el nivel de las relaciones sociales de la práctica pedagógica y las características cruciales de la comunicación. *La edad se transforma en adquisición. El contenido en evaluación. El contexto se transforma en transmisión.* Así:

(III)

Adquisición ↔ Evaluación ↔ Transmisión

Podemos ver que la clave de la práctica pedagógica es la *evaluación continua*. Si unimos las relaciones verticales y horizontales, obtenemos la visión de la práctica pedagógica que aparece en la Figura 5.4. Véase el Apéndice 5.3.

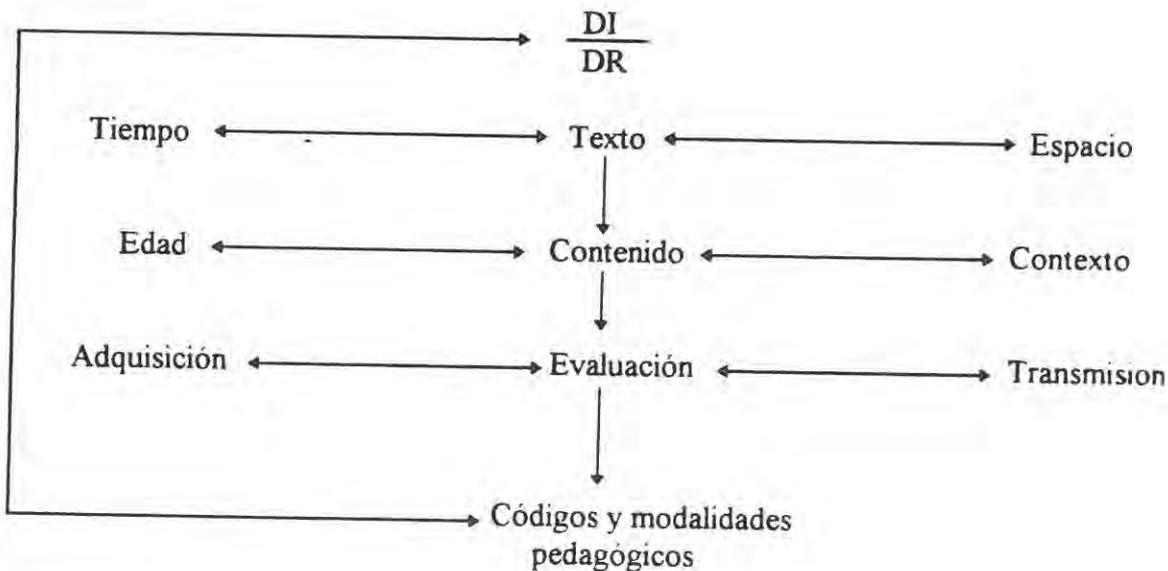


Figura 5.4.

El código condensa en su gramática los ordenamientos dentro de y entre las reglas distributivas, de recontextualización y de evaluación. No obstante, pueden darse contradicciones, divisiones y

dilemas creados por esas reglas, de manera que la práctica pedagógica no tiene por qué reproducir el discurso pedagógico y lo que se adquiere no coincide necesariamente con lo que se transmite. Las relaciones de poder que construyen, legitiman y mantienen la clasificación del código (características paradigmáticas) y las relaciones de control que construyen y legitiman el enmarcamiento de las relaciones comunicativas (características sintagmáticas) son el producto productor de progresivas contradicciones, divisiones y dilemas de las relaciones sociales. El conjunto de reglas del dispositivo pedagógico se condensa en el código de transmisión/adquisición.

Hasta aquí hemos postulado reglas distributivas que constituyen la regulación oficial del grado de clasificación de la distinción entre las "prácticas pensables" y las "prácticas impensables" y, por tanto, del grado de aislamiento entre grupos, prácticas y contextos, y entre principios de comunicación de especialización diferente. El dispositivo pedagógico reproduce, aunque no crea, esta distinción entre lo "impensable" y lo "pensable". Trata de regular la distribución. Las reglas distributivas son un principio básico de clasificación que regula la relación entre la distribución de poder, la de saber y la distribución de formas de consciencia. Sabemos que, en general, quienes *reproducen* el conocimiento legítimo institucionalizan lo "pensable", mientras que quienes producen conocimiento legítimo institucionalizan lo "impensable" y que nosotros hallamos que estos constituyen dos grupos fuertemente clasificados dentro de los campos legítimos de la producción y de la reproducción de la educación. "Lo pensable" y "lo impensable", la forma de regulación, la composición social de los distintos agentes varían de una situación histórica a otra

Siguiendo a WEBER, podemos trazar un paralelismo entre las posiciones dentro del campo religioso y las correspondientes en el campo pedagógico:

<i>Campo religioso</i>	<i>Campo pedagógico</i>
Profeta	Productores
Sacerdote	Reproductores
Laico	Adquirentes

En general, la regla consiste en que uno puede ocupar sólo una posición al mismo tiempo. Sin embargo, en el campo pedagógico, en el nivel de universidad o institución equivalente, quienes producen conocimientos nuevos son también sus propios recontextualizadores. Es interesante señalar que, en el nivel universitario, se produce una creciente diferenciación entre investigación y enseñanza, por ejemplo, la discusión de la estratificación de instituciones con respecto a los posgraduados de investigación, las instituciones de pregraduados.

Hemos dicho que el discurso pedagógico consiste en las reglas para insertar el discurso instruccional en el discurso regulativo. El discurso instruccional regula las reglas que construyen la variedad legítima, las características internas y relacionases de competencias especializadas. Este discurso está inmerso en otro de tipo regulativo, cuyas reglas rigen lo que se considera orden legítimo entre y dentro de los transmisores, adquirentes, competencias y contextos. En el nivel más abstracto, proporciona y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad. Existe la tendencia a la separación de estos discursos, en cuanto discursos morales e instruccionales, o para verlos como ideológicamente interpenetrados más que como un discurso inmerso que produce un texto inmerso inseparable. La gramática del discurso pedagógico (el

principio ordenador subyacente) condensa la competencia en el orden y el orden en la competencia. Hemos afirmado que esta gramática que produce los ordenamientos internos del discurso pedagógico no es una gramática para especializar un discurso específico, que cree sus propias reglas de demarcación y de orden interno, sino un principio de descolocación, recolocación y reenfoque de otros discursos especializados, conduciéndolos a una nueva relación con los otros e introduciendo un nuevo ordenamiento temporal, interno. El discurso pedagógico está constituido por lo que llamaremos una gramática recontextualizadora. Esta gramática, en el proceso de construcción de sus nuevos ordenamientos, transforma necesariamente los discursos apropiados en discursos imaginarios, creando así un *espacio para la actuación de la ideología*. Esta gramática recontextualizadora, la gramática de la apropiación, está relacionada con los niveles de práctica pedagógica por las reglas de realización. Éstas se derivan de las teorías de la instrucción (implícitas o explícitas).

Estas teorías de la instrucción son necesarias para formar DI/DR y están construidas por principios de recontextualización que regulan los ordenamientos internos, realizaciones temporales y contextuales de los discursos de la práctica pedagógica. La teoría de la instrucción es un discurso recontextualizado crucial, pues regula los ordenamientos de la práctica pedagógica, construye el modelo del sujeto pedagógico (el adquirente), el modelo del transmisor, el del contexto pedagógico y el de competencia pedagógica comunicativa. Por tanto, los cambios en la teoría de la instrucción pueden tener consecuencias para el ordenamiento del discurso pedagógico y de la práctica pedagógica. Podemos distinguir dos modalidades de teorías de instrucción, una orientada a la lógica de la transmisión y otra orientada a la lógica de la adquisición. La primera privilegiará performances graduadas del discurso pedagógico, la segunda primará las competencias compartidas del adquirente (véase el Apéndice 5.2).

Podemos ahora resumir el orden y ordenamientos del dispositivo pedagógico como gramática que regula las relaciones dentro de y entre tres niveles. El grado de determinación (es decir, los límites exteriores y las posibilidades internas de cada nivel) es cuestión del contexto histórico e ideológico del dispositivo. El instrumento pedagógico es, por tanto, una *regla simbólica de consciencia* en su creación, posición y oposición selectivas de los sujetos pedagógicos. Es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura. La pregunta es: ¿de quién la regla, qué consciencia?

La eficacia del dispositivo está limitada por dos características diferentes, una interna y otra exterior a él.

Interna. Como lo desarrollaremos más adelante, el auténtico discurso sometido al control contiene en sí mismo las posibilidades de la transformación de sus propios principios. Por eso no es posible controlar lo "pensable" sin la sombra de lo "impensable". Los principios que se reproducen llevan órdenes de posibilidad distintas del conjunto que reproducir.

Externa. La distribución de poder que habla por medio del dispositivo crea lugares potenciales para desafiar y oponerse a su principio y legitimidad. Así, es fácil que el dispositivo se convierta, como suele ser, en un terreno crucial para las luchas por el control, dado que es una condición para las producciones/reproducciones de la cultura y de sus interrelaciones.

Antes de volver a considerar la pregunta: "¿de quién la regla, qué consciencia?", atenderemos a nuestro problema original. Los estudios de sociología de la educación, en general, dan por descontado (con la excepción, quizá, de DURKHEIM, 1938) el análisis de las características distintivas intrínsecas de las prácticas comunicativas pedagógicas especializadas. En nuestros términos, los estudios se ocupan solamente del análisis del "mensaje" de la pedagogía (clase, género, raza, región, nación, religión), pero no de su "voz". En esos estudios, la "voz" de la pedagogía es una "voz" que nunca se oye, sino sólo sus realizaciones; esto es, sus mensajes. La "voz" está constituida por el dispositivo pedagógico. Quizá fuese más apropiada esta otra metáfora: el dispositivo del discurso pedagógico es una gramática para producir mensajes y realizaciones especializados, una gramática que regula lo que procesa: una gramática que ordena y posiciona y contiene también el potencial de su propia transformación. Cualquier sociología de la educación debería tener una teoría del dispositivo pedagógico. En efecto, esa teoría podría ser muy bien su necesario fundamento y proporcionar el objeto teórico fundamental de la disciplina.

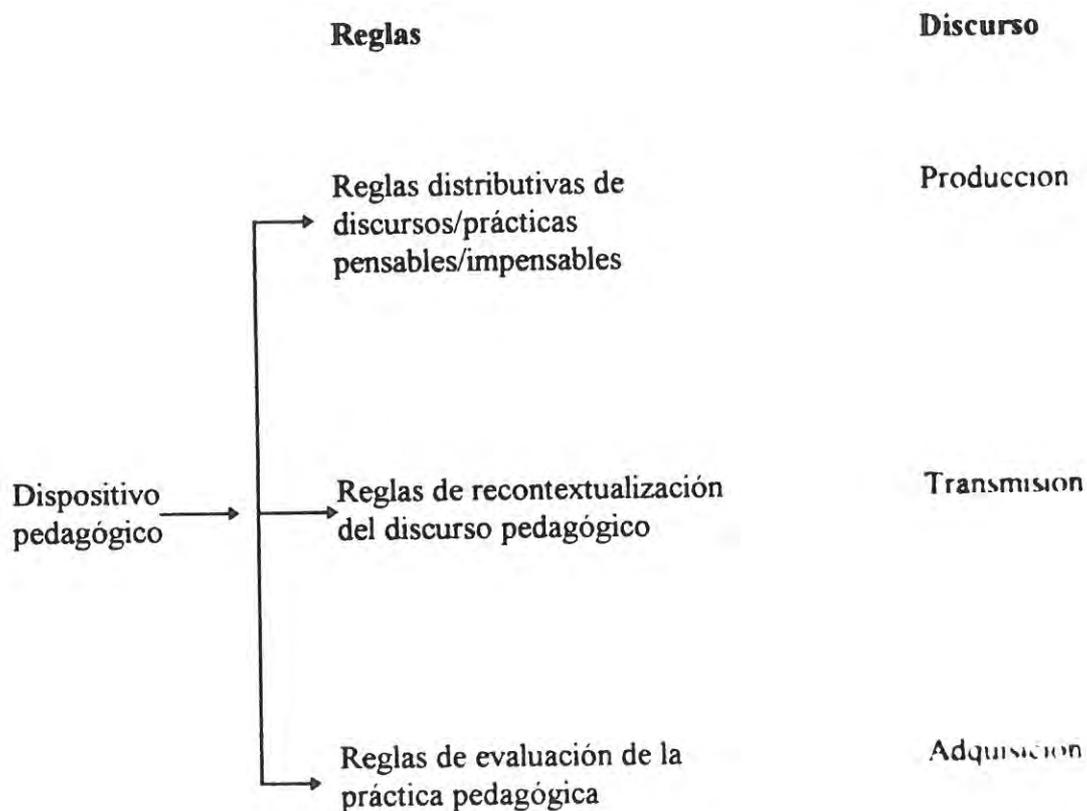


Figura 5.5.

Hemos analizado el dispositivo pedagógico mirando sus reglas: reglas distributivas, reglas de la recontextualización y reglas de la evaluación.

Hemos mostrado el discurso del cual estas reglas llegan como conclusión, las reglas distributivas se relacionan con el proceso del conocimiento. Las reglas de recontextualización están relacionadas con la transmisión, y las reglas de la evaluación con la adquisición. Si miramos a los campos, reconoceremos el campo de la producción de discurso, el campo de la recontextualización y el campo de reproducción. Esto resume la gramática básica y la traducción de esa gramática en estructuras sociológicas.

El campo de la Recontextualización. El caso de Piaget.

Daré un ejemplo para discutir la recontextualización de una teoría particular en el campo de la producción del discurso, y cómo esta teoría sufre transformaciones interminables y reposicionamientos ideológicos hasta que aparece en su atenuada forma en nivel del aula. Este ejemplo debe mostrar que uno puede llevar a cabo un género de genealogía del texto, exactamente como hace alguna investigación que se ha hecho con este modelo.

La teoría de este ejemplo es particularmente fundamental para el estudio de la educación: es la teoría particular de Piaget. Lo que yo quiero examinar es el proceso con que esta teoría ha sido descontextualizada del campo de la producción de conocimiento, transformada y marcada ideológicamente por el campo de la recontextualización, y encontrado eventualmente su camino en la práctica pedagógica.

Este ejercicio es verdaderamente importante porque hay personas, particularmente en sociólogos y pedagogos particularmente radicales que dirán "Oh, Piaget," y entonces rápidamente harán algún tipo de análisis de sus teorías diciendo que así es cómo se reprime la conciencia pedagógica del niño. Esto es: harán una lectura de Piaget y enmarcarán esta lectura en el concepto del niño. Yo creo que esto no es válido, porque Piaget es siempre un Piaget mediatizado.

En el campo de la producción del conocimiento, Piaget ha tenido una historia muy interesante. El Piaget anterior a 1939 era un Piaget muy diferente del Piaget después de 1945. Piaget fue conocido antes de 1939 esencialmente por su trabajo en lenguaje y desarrollo moral. Incluían, por supuesto, los principios de exploración cognoscitiva por ejemplo sus trabajos sobre inteligencia, pero el Piaget que conocemos mayormente ahora, llegó después de 1945. El Piagetismo como industria empezó después de 1945.

Piaget en el campo de la producción del conocimiento toma su importancia y posición en el área de desarrollo del niño. La introducción de Piaget en el campo de producción del conocimiento sólo puede entenderse en relación a otras teorías del desarrollo del niño que Piaget desafiaba. Para entender Piaget en el campo de producción del conocimiento, uno tiene que mirar otras teorías del desarrollo del niño y particularmente el desarrollo de Vygotsky en la Unión Soviética. De esta manera podemos leer la posición de Piaget en el campo de producción de conocimiento. La evidencia de esto está en que había a mitad de los años 30 un intercambio considerable entre

Vygotsky y Piaget. Actualmente está el paradigma del neo-Vygotskianismo en oposición a Piaget, un cambio del voluntarismo pedagógico a la instrucción.

Piaget se sumerge en el campo de producción del conocimiento en una serie de relaciones complementarias y opuestas a otras teorías. Con lazos de unión notables al pasado, en general, los movimientos intelectuales en el desarrollo de teorías en sociología eran muy cruciales y relevantes en los 60. Estas teorías tenían sus bases en las teorías estructurales de competencia: competencia cognoscitiva en Piaget, competencia lingüística en Chomsky y competencia cultural en Levi Strauss.

Estos conceptos de competencia celebraron la "democracia de competencia". Todos compartieron estas competencias, como era inevitablemente intrínseco al tema. Toda teoría de la competencia da énfasis al elemento creador del tema. Para Levi Strauss el elemento creador del tema es el potencial del tema por "bricolage", para reajustamiento de la cultura. Las teorías sobre competencia extraen dicha competencia de la cultura en sí misma y del poder de las relaciones.

Este grupo de teorías se basan en lo que podría llamarse una biología progresiva. De cualquier modo, aún cuando biológicamente se da esta competencia, es activado por la interacción social y progresiva. En esta democracia de competencia, "todos son iguales", hay una humanidad creadora común. Todas estas teorías necesariamente se pueden usar por la pedagogía del anti-autoritarismo, porque dentro de ellas hay un movimiento de anti-autoritarismo.

En los 60 tenemos más producción de Piaget, con una mayor elaboración y sofisticación de sus teorías. Y entonces los recontextualizadores destinaron a Piaget para propósitos pedagógicos, a causa del mensaje ideológico que se puede leer en Piaget en la estructuración y organización de cualquier práctica pedagógica. Era el impulso progresivo ideal en Piaget que resultaba tan atractivo para este grupo de recontextualizadores.

Entonces qué pasa cuando Piaget se mueve. Piaget tiene un vasto corpus que se extiende desde una novela temprana a un libro muy sofisticado en estructuralismo. ¿Qué es lo que realmente los recontextualizadores han seleccionado y reelaborado? Mientras Piaget se mueve de un campo a otro, la ideología juega alrededor de la recontextualización de Piaget, la condensación de Piaget, la elaboración selectiva de Piaget, la normalización de Piaget, y la eliminación fundamental en su proyecto teórico.

En el campo de la recontextualización, Piaget tiene un conocimiento diferente porque aquí llega a ser una posición contra otras posiciones en la práctica pedagógica. Los piagetitas, con un concepto particular de la estructura de la práctica pedagógica, en el campo del recontextualización, se oponen a otro grupo que opera desde una teoría diferente.

Piaget ahora es bastante diferente, no es el mismo Piaget. Lo que pasa es que ese Piaget es beneficiado puesto que los recontextualizadores, no tienen una relación simbiótica con los productores del conocimiento, ni una relación parásita; es una relación dinámica. Los recontextualizadores pueden afectar a los productores del conocimiento.

El campo de la recontextualización es inmensamente poderoso, como muestra el ejemplo siguiente. Piaget antes de 1950 no tenía instituto dedicado a sus producciones, pero como una consecuencia de las actividades de recontextualización, esto retroalimentó a Piaget y al final de la década tenía uno de los institutos de investigación más grandes de Europa. Llegaron investigadores de todo el mundo para participar en la mesa de Ginebra sobre Piaget.

Sin embargo, el campo de la recontextualización ha construido un Piaget imaginario.

Algunos libros no son recontextualizados, dudo por ejemplo que se pudiera hallar en la sección de educación de cualquier biblioteca el pequeño libro sobre estructuralismo escrito por Piaget. Y es más improbable que su libro "Juego, sueño y imaginación" formara parte de cualquier curso para maestros.

Así, tenemos pues un Piaget imaginario, que confirma los puntos de vista que he tratado de adelantar, así tenemos un Piaget en el campo de la recontextualización. lo tenemos empaquetado, tenemos un Piaget nuevo.

Pero éste no es el fin de la historia, porque Piaget tiene que adquirirse. Así que hay cursos donde se preparan maestros y el nuevamente empaquetado Piaget está en el lote de la instrucción. Hay una interacción entre el estudiante y el Piaget imaginario. ¿Y cuál es el significado de Piaget en el momento en que el maestro entra en el aula y actúa?

La unión entre sistemas de conocimiento, sistemas de práctica y la estructura de la conciencia está sumamente atenuada. Para reproducirse, el campo de la recontextualización debe guardar su oposición fundamental, batallas tan falsas pueden tener lugar dentro de este campo. El campo de la recontextualización necesariamente crea estas batallas y las dicotomías del campo. Detrás de esto están los agentes dominantes en busca del poder hegemónico. La presente tecnologización de la educación, y en particular del aprendizaje, cambia las posiciones de poder en el campo de la recontextualización, y selecciona las teorías que informan y legitiman los nuevos temas de la pedagogía imaginaria.

Desde otro punto de vista, el campo de la recontextualización tiene una función crucial en crear la autonomía fundamental de educación. Podemos distinguir entre un campo de la recontextualización oficial (ORF) creado y dominado por el Estado y sus agentes y ministerios seleccionados, y un campo de la recontextualización pedagógica (PRF). El último consta de pedagogos en escuelas, universidades y secciones de educación, periodistas especializados, centros privados, etc. Si el PRF puede tener un efecto en el discurso pedagógico independientemente del ORF, entonces hay entre ambos un forcejeo sobre el discurso pedagógico y sus prácticas. Pero si hay sólo el ORF, entonces no hay ningún tipo de autonomía. Hoy, pienso que el Estado intenta debilitar el PRF a través de su ORF y así intenta reducir su autonomía relativa.

Bibliografia

- Bernstein, Basil (1990): *Class, Codes and Control: the structuring of Pedagogic discourse*. Vol. IV, London, 1990, Routledge.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970): *La reproduction: élément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, 1970, Édition de Minuit.
- Chomsky Noam (1968): *Language and Mind*. New York, Harcourt Bra World.
- Durkheim, Emile (1915): *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australia*. Paris, 1915, Alcan
- Durkheim, Emile (1938): *L'évolution pédagogique en France*. Paris, 1938, Alcan.
- Durkheim, Emile (1938): *The Division of Labour in Society*. New York. MacMillan.
- Halliday, Michael, A.K. (1978) *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London, Edward Arnold.
- Halliday, Michael, A.K. (1993) *Language in a Changing World. Applied Linguistic Assoc. of Aust Occasional Papers No 13*.
- Levi Strauss, Claude (1962) *La Pensée Sauvage*, Plan. Paris.
- Piaget, Jean (1951) *Play Dreams and Imitation in Child*. Transl. Gattegno, C & Hodgeson, E.M. London, Heineman.
- Piaget, Jean (1970) *Structuralism*. Transl. Maschler, C. New York. Basic Books

Formació Permanent i Desenvolupament Territorial

Pep Aparicio Guadas

Tarepa / País Valencia

Mesa d'Agents Socials per l' EPA

Aquesta intervenció té com a finalitat servir de presentació d'algunes de les diferents opcions que suscita l'equació: formació permanent i desenvolupament territorial, tant des d'una perspectiva estrictament formativa com participativa, i sobretot territorial. Aquests factors, i la seua convergència amb l'econòmic, delimiten l'escenari de l'educació i la formació al llarg de tota la vida, tant en el nostre territori de referència immediata com a Europa.

Una altra qüestió a abordar seria l'anomenada simbiosi entre economia i cultura (James R. Gass, 1994); segons aquest autor Europa s'enfronta al terrible dilema de configurar-se com a societat activa o assistir a l'extensió de l'actual *dualització*: tant des d'una perspectiva personal com a territorial, i la resposta adient és la que s'articula des de l'objectiu estratègic de l'Unió Europea educació i formació al llarg de la vida.

I com aquest plantejament afecta al nostre país, amb greus problemes de vertebració territorial, de desigual distribució dels béns educatius i culturals, de deficient dinamització local, de fortíssims desequilibris industrials, poblacionals, ...

Però potser caldria iniciar amb una reflexió, compartida per d'altres companys i companyes, i assenyalar dues condicions prèvies per a que l'equació no siga alterada i l'espai que es configure esdevinga un món de la no-vida, vertebrat al voltant del creixement econòmic, la competitivitat i una certa ocupació:

1.- L'educació i la formació no han d'actuar supeditades als principis econòmics i/o productius, és a dir des d'una perspectiva instrumental i no social, orientada a l'èxit i a l'eficàcia, tal i com analitza Habermas (1987), sinó coherentment constituir una nova racionalitat, més enllà de la modernitat, un paradigma clarament emancipatori, que possibilita l'emergència i constitució dels subjectes en allò real, capaços de restablir les condicions de no marginació, de cooperació social, d'autonomia,..., tot organitzant una societat del benestar, "en un context de no creixement ... (passant) per menys satisfacció obtinguda de béns i serveis mercantils o burocràtics. Això implica l'expansió d'espais socials autoregulats, de noves formes de comunitats igualitàries, amb principis d'organització externs al mercat i a l'Estat." (Ernest Garcia, 1994).

2.- La societat civil real ha de tindre un paper cada vegada més constituent en l'implementació de les tasques de formació permanent i alhora de vertebració del teixit social i/o territorial, en funció de les seues iniciatives sociopolítiques: associacions de persones adultes, de veïns, sindicats, ... que els ciutadans i ciutadanes generen amb la finalitat de respondre a les noves necessitats i demandes.

I tanmateix produir un desplaçament en la concepció tancada i unidimensional de l'educació i formació, de l'home/dona: subjecte i objecte alhora, etc. que possibilita el desplegament d'un espai social llis on la comunicació -relació ontològica entre multitud i potencia, clau de constitució del món: d'allò social i polític, d'allò individual i subjectiu- en totes les direccions i sentits, es constitueix en el fluxe connector/articulador de les diferents xarxes, nodes,... que configuren el món de la vida.

Aquestes dues condicions restabliran, des de la seua positivitats, l'escenari tipològic des del qual les diferents potencialitats podrien reconstruir una educació i formació de persones adultes valenciana, incardinada en un projecte europeu, però sense per això obviar les dimensions sociopolítiques i culturals crítiques que ens permetisquen iniciar la superació d'escissions passades, i desenrotllar processos col·lectius d'emancipació amb el propòsit d'actuar en el món de forma deliberada i

informada, en unes situacions i territoris concrets i amb una dimensió ètica: *pensar per a crear, crear per a resistir, resistir per a ser lliures.*

Fins ara hem establert les condicions necessàries, hem assenyalat el territori, ... ara caldria indicar de com i de quina manera constituir - no de crear, per que ja tenim la majoria dels elements i variables fonamentals - una xarxa múltiple i policèntrica, discontinua en la continuïtat del procés sociopolític i cultural d'educació i formació de persones adultes; estem argumentant la transformació del sistema educatiu, de totes les institucions educatives o no, des d'una triple premissa que ens ajude a situar-nos: *la definició de l'educació permanent (educació i formació al llarg de tota la vida) com a un procés, estratègic i polític, en un determinat context territorial.*

En el cas italià es parla de sistema formatiu integrat, i s'assenyala que: "per a poder-se realitzar concretament, necessita d'intencionalitats polítiques, centrals i locals, ben precises. L'Estat deu provar el seu compromís de fondo i les entitats locals deuen posar-se en condicions de desenrotllar una política de coordinació i d'optimització dels recursos disponibles, ja siguin públics o privats." (F. Alfieri, 1991).

Però, també des d'altres perspectives, en l'estricta intervenció urbana: "La construcció d'un sistema territorial d'educació d'adults no es posa en marxa per la voluntat d'aportar remeis parcials a l'actual conjunt d'intervencions no capaces de garantir el dret a l'estudi en l'edat adulta. Naix, més be, de la voluntat i de la necessitat d'aportar substancials transformacions al conjunt dels components que -en la producció i el consum- concorren per a conformar el clima educatiu de la ciutat" (P. Federighi, 1992).

Des d'una actuació integral de configuració d'un model: "L'educazione permanente contiene concettualmente al suo interno il riferimento alla territorialità dell'educazione e sollecita

necessariamente una molteplicità di progetti di interventi strettamente coerenti con la specificità delle situazioni locali (M. Mayer, 1984).

En definitiva es tracta d'anar bastint sistemes locals que des del principi d'acció del desenvolupament social, amb constitució de xarxes industrials, educatives, culturals,... en les comunitats locals i/o comarcals, conformant mitjançant un procés estratègic i polític dispositius socials i/o institucionals. El treball a nivell local i/o comarcal no deuria limitar-se a adoptar mesures assumides a nivell nacional o estatal; aquest deuria ser l'espai on es prefiguren noves maneres d'actuar que deurien pressuposar sempre noves disposicions legislatives.

Aquest procés de generació de dispositius d'intervenció social i territorial, universalitzadors d'accions formatives, que responen a les necessitats dels ciutadans-anes des d'una perspectiva d'actuacions micropolítiques: participació, autonomia, formació, ocupació, accés als béns culturals,... que donen satisfacció als problemes i/o metes que les persones adultes ens formulem: "comunicar-se, aprendre a aprendre, relacionar-se amb d'altres, desenrotllament personal, donar sentit a la vida i l'acompliment com a ciutadà" (W.Leirman,1992); aquest procés, ha de desenvolupar la capacitat per a crear i legitimar coneixements: això és el que realment fa efectiu l'exercici del dret a l'educació i a la formació, on els subjectes organitzats - l'iniciativa social com a confluència de les demandes, necessitats i interessos dels ciutadans i ciutadanes en un territori i en les seues relacions col·lectives- són sempre la millor garantia de transformació de les regles de joc, finalitat última de la nostra tasca com a moviment social alternatiu.

Josep Aparicio

Xàtiva, gener 1995

Bibliografia

- Gass R. James (1994) *Educación y formación. El nuevo desafío europeo*. Herramientas 35, pp 12-15.
- Habermas J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Taurus
- Garcia Ernest (1994) *Problemes globals, límits mediambientals i participació política: notes sobre el canvi a una economia ecològica, la cultura de la suficiència i l'altra democràcia*. Quaderns d'Educació Popular 1, pp 31-48. L'Ullal Edicions.
- Alfieri F. (1991) *Tres enfoques sobre la educación en las ciudades*. Quaderns de debat 4, pp 51-70. Consell Escolar Valencià. Generalitat Valenciana.
- Federighi P. (1992) *La organización local de la educación de adultos*. Editorial Popular.
- Mayer M. (1984) en: *Educazione e sviluppo locale e regionale*. Liguori Editora.
- Leirman W. (1992) *De los objetivos ...* Herramientas 24, pp 40-43.

FACTORES CULTURALES ESTRATEGICOS EN EL DESARROLLO LOCAL.

(Nacimiento, desarrollo y... de un proyecto: FACEDELO).

(PANEL IV)

Isidoro ALONSO HINOJAL.

1.- Introducción.

+ Un término a subrayar: estratégico ("Dicho de un lugar, posición, actitud, etc., de importancia decisiva para el desarrollo de algo", en este caso del desarrollo). Aparece destacado en la denominación de las jornadas y en el título del proyecto de que voy a hablar. ¿A qué se debe tal coincidencia y acento?. En el primer caso, y atreviéndome a interpretar el pensamiento de los organizadores, a la actual crisis o cambios agudos y trastornos correspondientes, que desde el ámbito de la educación, solo con la de las personas adultas podemos pretender acercarnos al ritmo que señalan esos nuevos acontecimientos y sus consecuencias.

+ En el caso del Proyecto de que voy a hablar, se interpreta como resonancia próxima de los reiterados fracasos de la llamada Década del Desarrollo Cultural proclamada por las NNUU y encomendada a la Unesco para su promoción. La tal década iba transcurriendo con más pena y desgana que gloria y entusiasmo (las mismas o parecidas reuniones, los mismos o parecidos discursos, las mismas generalizaciones y abstracciones, es decir, más de lo mismo que habíamos tenido en varias décadas de desarrollo anteriormente proclamadas.

2.- Objetivos.

+ El proyecto aspiraba a presentar varios contrapuntos:

- De enfoque: frente a la gran abstracción la máxima, concreción;

frente al cambio de palabras, el cambio de la realidad; frente a las mismas voces, las voces de los sin voz; frente a los expertos, los ciudadanos.

- De resultados: no buscándolos académicos sino prácticos, en varias direcciones. Ante todo, poder ser de alguna utilidad a los implicados en las diversas experiencias de desarrollo local, en cuanto a servirles de ayuda en la clarificación de los mecanismos en juego, de las posibilidades y de las resistencias. En segundo lugar, estas mismos resultados podrían ser útiles a las agencias y agentes de promoción y en especial al voluntariado. Eventualmente, pero sin mayores esperanzas, también podría ser útil por contraste, a las "altas" instancias y organismos que hablan, discuten y pontifican eternamente sobre el desarrollo.

3.- Metodología.

+ Si de la convencional se trata, más bien se utiliza una contra-metodología, en cuanto al marco y al procedimiento.

+ El marco teórico se sitúa bajo la alargada sombra de Paolo Freire y su radical triángulo: concienciación- educación-acción. Acuciados por la presión y apremios crecientes del "nuevo desorden internacional". Apoyado todo en la fe y confianza en las capacidades del hombre, en este caso de los excluido. (Excluidos de ahora, ej. los viejos; o excluidos de siempre, ej. las mujeres; excluidos de lujo, ej. los jóvenes. Excluidos casi todos en algunos casos).

+ La antimetodología significaría: rechazo de la neutralidad (1) en la indagación, el hacer una muestra selectiva e intencionada de casos, llevar a cavo una indagación dirigida y buscar unos resultados intencionados (2).

+ Los casos estudiados han sido veinte. Después de muchos contactos y tanteos se logró la colaboración mutua suficiente para concluir veinte casos muy variados, como se pretendía, tanto en ubicación como en tipos de experiencia y participantes.

4.- Indicios de resultados.

- + En los casos estudiados, de acentuada depresión social, económica y cultural, la movilización inicial y el apoyo más o menos continuado de un agente dinamizador externo ha sido fundamental.
- + El éxito logrado depende de muchos factores, entre ellos es clave la capacidad de el o los agentes movilizadores para detectar los factores con mayores potencialidades en cada medio cultural o subcultural.
- + Cuando existen sentimientos de identidad local o comarcal arraigados, éstos ofrecen una gran potencialidad de movilización, si bien suelen incluir elementos negativos para la apertura y la relación exterior.
- + Los casos estudiados, en mayor o menor medida, fueron o siguen siendo proyectos utópicos e irreales, tanto para la gente en general como para muchas de las agencias y profesionales del desarrollo.
- + Por contra, los agentes movilizadores y, progresivamente, los miembros de las comunidades implicadas, se han caracterizado por creer en las capacidades y posibilidades de las personas y las comunidades respectivas para llevar a cabo las sucesivas propuestas y decisiones.
- + Progresivo ha sido el incremento de la participación en las ideas y las acciones y el aumento del sentimiento de solidaridad.
- + Estas experiencias han sobrevivido en un medio social tan cambiante como el español en estos años por haber tenido, a la vez, una gran flexibilidad y un fuerte arraigo en las ideas e ideales básicos, parte integrante de su propia cultura. A la vez, muchos de los casos han dado muestras de una gran capacidad innovadora.
- + El mayor o menor éxito de las experiencias estudiadas, ha ido

unido a una elevada valoración positiva de lo que se está haciendo, de la propia comunidad y de sus miembros, del disfrute de lo que se va logrando y de una, a veces notable, revalorización de la propia identidad de grupo o de comunidad.

+ Como las relaciones son predominantemente de carácter no formal, cuando los miembros de estos grupos o comunidades actúan en el exterior suelen provocar ciertas disfunciones y encontrarse con algunas dificultades, que aumentan cuando la relación es con instituciones burocráticas. A veces se logra un cierto equilibrio en un proceso de negociación implícito que modifica, en alguna medida, el comportamiento de los agentes institucionales.

+ En cambio, las salidas y conexiones con otras experiencias más o menos similares pero en las que predominan rasgos básicos análogos y, desde luego, las relaciones informales, no solo son fáciles sino que potencian y amplían los rasgos de solidaridad, motivación, posibilidades de nuevos recursos, etc., jugando también aquí un gran papel los elementos afectivos.

5.- Presente y futuro de este tipo de estudios.

+ El presente de este proyecto en concreto es de bloqueo institucional, que ya dura un año y que aún se espera poder desbloquear.

+ Lo que importa es dejar muy claro que las razones por las que fue lanzado no hacen más que agudizarse: las fuerzas de la marginación y la exclusión se hacen más poderosas.

+ Conseguido el mercado universal y su consagración como gran solución para todos los males, de algunos, solo nos queda ir comprobando los catastróficos efectos, sobre muchos.

+ Al máximo nivel institucional se repiten y aceleran los acontecimientos y cumbre relacionadas con el desarrollo. Solo en lo que llevamos de la década se ha celebrado cuatro grandes conferencias sobre desarrollo (Rio de Janeiro, El Cairo, Copenhague y pronto Pekín). De cada una a la siguiente a ido

aumentando la sensación de inutilidad incluso entre los más distinguidos asistentes. ("Esto es pura palabrería", ha dicho Mandela en Copenhague). Aumenta la asistencia y el coste de estas concentraciones.

+ Ahora que tanto se habla de la sociedad crecientemente dual, la del bienestar y la de la pobreza, aquí la dualidad es el gran y múltiple distintivo: dualidad entre palabras y hechos, entre discursos y compromisos, incluso dualidad de organización y protagonistas. En efecto se ha hecho habitual la celebración simultánea de dos asambleas: la de los representantes de los que toman las decisiones, o no las toman o no sirven para nada, y la de los representantes de los que sufren las consecuencias.

+ La misma dualidad de las conferencias se ha consagrado: al lado de las de los gobiernos se celebran las de las organizaciones no gubernamentales, que toleradas con incomodidad al principio se han impuesto y no tardarán en ser eludidas de alguna manera si no es posible domesticarlas.

+ Pero este proceso acelerado de preparación y celebración de estos encuentros universales para el desarrollo, cuyo coste-beneficio parece cada vez más desfavorable, no puede continuarse cuando la convicción de inutilidad alcanza a sus más altos participantes.

+ Participantes y no participantes en ellos sabemos que lo que importa, al desarrollo y al subdesarrollo, no se decide en estas asambleas donde están los que proceden del primero y del segundo, sino en otras que con menos publicidad y turismo oficial toman entre amigos las decisiones que "a todos nos conviene". Son "los 7", los tres, o uno solo, según la naturaleza e implicaciones de las urgencias.

+ Mientras tanto las palabras y las esperanzas se agotan. El ejemplo del desarrollo es quizá el más expresivo y, para muchos, escandaloso juego de palabras. Se podría hacer una antología de lo que ha pasado con este término durante los últimos cincuenta años y si se hiciera mostrando las maniobras entre bastidores se

comprobaría el juego de distracción que está suponiendo.

+ El desarrollo, que era al principio crecimiento económico, con la llegada de los nuevos países independientes pasó a desarrollo endógeno u horizontal, después a desarrollo cultural, luego a desarrollo sostenido, ahora a desarrollo social o humano y, finalmente, comprobamos que estamos donde estábamos, en el crecimiento económico, pero que entonces, pues son más los que no crecen, y ya no solo en el tercer mundo, también el segundo y hasta en el primero.

+ En cuanto al agotamiento de la esperanza, el expresado por Aminata Traoré es también un buen ejemplo. Dice que en Mali, su país, la palabra desarrollo no tiene traducción a la lengua vernácula. Es un esquema importado que engendra situaciones surrealistas. El sentimiento que se nos ha inculcado durante la colonización, sigue diciendo, pero más insidiosamente en los treinta últimos años, es de desprecio hacia nosotros mismos.

+ Este es el meollo de la cuestión y lo que proyectos como el aquí traído, muy modestamente, deben ayudar a superar antes que nada. Conseguido esto, habrá lugar para lo demás, un desarrollo, sin más, pero arraigado, impulsado y sostenido en la propia comunidad.

(1) Neutralidad que recuerda el fin de las ideologías, el final de la historia o la muerte de dios.

(2) Lo que tiene que ver con conocimiento local en ciencias sociales.

LA IMPORTANCIA ESTRATÉGICA DE LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

(Ana María Araújo Freire)

Quiero y necesito empezar mis consideraciones desde un punto de vista de una brasileña que quiere y necesita ser global, universal para que pueda ser comprendida aquí y ahora, analizando el tema propuesto, para subsidiar acciones futuras porque no queremos y no podemos perdernos en estudios estériles, inocuos, alienantes y alienados.

Comienzo por tanto, analizando el título de la charla para llegar a la esencia del problema que el título propone pero no explicita. Estamos aquí para explicitar, para señalar obviedades muchas veces escondidas en la práctica cotidiana, desapercibidas frente a la estafante rutina del día a día.

Necesito, a partir de las palabras, penetrar en el núcleo del problema propuesto

Según el diccionario:

Importancia. De gran valor, mérito o interés.

Estratégica. Nos lleva al sustantivo

estrategia. Inicialmente significa "arte militar de planear y ejecutar movimientos y operaciones de tropas, navíos, y o aviones, intentando alcanzar o mantener posiciones relacionadas con potenciales bélicos favorables a futuras acciones tácticas sobre determinados objetivos", significa también "el arte de explorar condiciones favorables con el fin de alcanzar los objetivos específicos"

Por lo tanto, estrategia es un termino originariamente militar, que rompió sus límites y su significado fue adaptado por la pedagogía y otras ciencias humanas

Formación. Entre otros significados "la manera por la cual se constituye una mentalidad, un carácter, o un conocimiento profesional"

Persona, hombre o mujer, individual

Adulto. "El que llega a la mayoría de edad", "el que puede hacer uso de la razón"

En un "Seminario" preponderantemente, si no, exclusivamente de educadores y educadoras alrededor de "jornadas de formación" debemos destacar y dar prioridad obviamente a lo que es importante para las áreas formales y no formales de la formación de adultos, pero no nos detendremos en sus especificidades. Abordar la formación como un fenómeno que ocurre en el contexto político-económico-cultural de la sociedad de los educando-educadores. Solamente así entraremos en la esencia del problema que tratamos y no nos perderemos en reduccionismos o visiones parciales del mismo.

Así, como educadores comprometidos, debemos pues fijarnos en la reflexión del gran valor o interés de propiciar, a hombres y mujeres como sujetos singulares que son, que han adquirido la mayoría legal, su formación o educación dentro de sus contextos político-económico-culturales.

Elegí diez puntos que serán abordados a continuación.

Primero:

Reflexionando en torno al acto de formar o educar, debemos ante todo, señalar que no es un acto cualquiera. Que es un acto político que ocurre en este "todo" social y que es así desde que hombres y mujeres se educan a sí mismos y unos a los otros mediatizados por el mundo, como nos dice Paulo Freire.

Así, este es un a priori, el principio fundamental en este momento de reflexión, una verdad la cual no podemos ignorar: la educación es un acto político.

El educador es así, aunque no lo sepa, un sujeto político y no neutro (apolítico como a muchos les gusta adjetivarse) de su sociedad.

En resumen, creyendo que no es necesario profundizar en este apartado, argumento si la educación ocurre en el contexto del educador-educando y mayoritariamente lo refuerza y lo reproduce, y sólo raramente lo debilita y niega, es innegable su naturaleza política

Segundo:

¿Hay alguna diferencia entre formación y educación?. ¿La educación sería un proceso más amplio y general y la formación se limitaría al esfuerzo de perfeccionamiento profesional (como nos dice el diccionario)? ¿qué procesos son estos?. ¿La definición del diccionario no delimitaría formación a la formación ideológica de los dominantes que inculcan, que forjan mentalidades y caracteres sumisos para el conocimiento profesional mas rentable para los capitalistas?

Formar y educar se traducen en iguales cuidados si huimos de esta interpretación estrecha y distorsionada y los comprendemos como el proceso de humanización de los hombres y mujeres en sus aspectos afectivo, cognitivo, biológico, religioso, psicológico y socio-cultural desde sus nacimientos o desde antes y hasta sus muertes.

Formar y educar no es entrenar, acorralar, encasillar, condicionar en determinada dirección mediante estimulaciones rígidas con contenidos y objetivos fijados y de los cuales no te puedes alejar por motivo alguno, por más importante que este sea, depositadas en sus cabezas como si fueran incapaces de reflexionar, decidir y optar. Como si hombres y mujeres permanecieran, únicamente, en la esfera animal.

Formar o educar tiene que ser un proceso ininterrumpido, permanente, integral que aunque difícil tiene que ser un acto que proporcione felicidad y alegría a quien enseña y a quien aprende.

Tercero.

¿Sería la ciencia neutra, pura, transparente y la ideología camufladora, impura y parcial?
¿La política trae consigo ideologías? ¿Cómo pensar ciencia-ideología-educación?

La ciencia, sabemos no es ni neutra ni pura. Tampoco clara y transparente en muchas ocasiones. Trae consigo la elección, el punto de vista ideológico y tantas veces los intereses personales de clase, grupo económico del investigador i/o a quien representa. Así que desde su nacimiento, la ciencia está comprometida y muchos investigadores lo saben. Intencionadamente muchos hacen ciencia contra este o aquel segmento social o pueblo, por lo tanto a favor de otros. La historia está llena de ejemplos de ciencias creadas o utilizadas contra la humanidad.

En verdad, un gran número de investigadores buscan la verdad de manera utópica seguros de que están inmunes y por sobre todos los intereses político-económicos de la sociedad de clases.

Intencionadamente no quieren "mancharse" con intereses tantas veces apartados de la ética. Estos mismos están envueltos por conductas y elecciones ideológicas. Indudablemente unos y otros de estos investigadores se diferencien por sus objetivos en la creación teórico-práctica.

La ciencia como producto de un acto en el cual su creador, sufre influencia ideológica, y a pesar de ella, tiene un *método* al cual el investigador tiene, inexorablemente que someterse y seguir. Un camino, de hecho, riguroso que el investigador persigue para enunciar su verdad.

Las ideologías nacen de mitos y miedos, de creencias y misticismo, del sentido común que no ha sido elaborado, de intereses tantas veces poco o nada transparentes y a veces oscuros, que fácilmente se divulgan y en ellas cree inadvertida y generalizadamente como verdades absolutas. Las ideologías son formas concretas de oscurecer, de enturbiar, o distorsionar lo real, según la concepción marxista.

Hoy esta concepción ha sido ampliada, después de saber que los dominados también tienen sus ideologías. Maneras propias de difundir ideas e ideales que tienen como finalidad crear espacios negados por la ideología dominante. Son pues, antagónicas las ideologías dominantes y las dominadas.

Las ideologías dominantes, cuando son desmitificadas pueden inserir a sus desveladores a una nueva visión del mundo, aunque estos no tengan el dominio para leer o escribir, cuando son estimulados por quienes tengan conciencia crítica. La ciencia a través de los investigadores, cuando lo quieren, bloquean con facilidad y eficiencia su divulgación, pues sus métodos y principios rigurosos son más consistentes y complejos, y requieren una formación intelectual de profundidad, excluyendo del círculo del saber a gran parte de la población.

Las políticas gubernamentales, a través del poder económico, impiden que las poblaciones marginales disfruten incluso, de las aplicaciones de la ciencia de la tecnología, que ha proporcionado beneficios a gran parte de la población mundial. Y esto, es ideológico, tiene la intención de separar las personas por lo que saben y tienen.

De esta manera, a la ciencia están afiliados un menor número de personas, mientras que en las ideologías dominantes o no, está inmersa toda la población de una sociedad.

Diría también que hoy los investigadores, que se nutren de determinada ciencia saben que ella es histórica. Muchas de las ideologías, sobre todo las dominantes fanatizan y sus adeptos creen que son eternas porque "siempre ha sido así".

Las políticas gubernamentales apelan para el acto de educar a que los educadores sean competentes científicamente, al mismo tiempo que imponen sus ideologías, hecho esencialmente político. Como en general estas ideologías son las de los dominantes, y por ellas inculcan sus intereses, están en contra de los sectores populares. Tienen así, la intención de tornar el acto de educar en meras obligaciones burocráticas, intentando masificar y alienar a hombres y mujeres, enseñándoles la ciencia como neutra

Todo esto aclara la relación política-ideología-ciencia-educación, y refuerza nuestro primer principio, el de la naturaleza política de la educación. Los educadores tienen que estar atentos a este hecho.

Cuarto.

Tenemos que tener claros los intereses, aptitudes y posibilidades que aparecen a través de la diferencias reales entre hombres y mujeres, que en la edad adulta son más radicales y profundas que en la niñez.

Tenemos que preocuparnos de las diferencias socialmente creadas para someter, infravalorar y explotar a la mujer, de las diferencias que la genética sexual determina. Estas se deben respetar para que no aleje sino que aproxime e iguale la mujer al hombre con sus diferencias.

Tenemos que tener claro que debemos tratar a los hombres y a las mujeres en su proceso de formación como seres absolutamente iguales, pero atentos a los equívocos de algunas interpretaciones y movimientos feministas. Los seres humanos son singulares. Son personas que tienen diferencias biológicas y psicológicas incluso dentro de mismo género, pero no sólo estas. Las diferencias del sexo están marcadas también por la cultura, a través de creencias, mitos y tabúes, propios de cada sexo. Estos deben ser respetados para que puedan ser discutidos, aclarados, comprendidos como tales y susceptibles de cambio que jamás será, creo yo, la negación o anulación de las características de un sexo por el otro, sino la complementación y unidad sin jerarquías de uno sobre el otro. La fragilidad, la inoperancia y la naturaleza sumisa de la mujer entre otras "cualidades" femeninas deben ser rechazadas.

Por lo tanto, formación diversificada por el sexo, para la unidad de ambos sin nunca subestimar en este proceso a la mujer en ninguna de sus características, sobre todo la intelectual y la profesional.

Esta es la tarea del educador, pero sobretodo de la educadora, que desgraciadamente ha contribuido sólidamente en esa comprensión machista de la mujer.

Quinto.

Debemos estar atentos respecto del hecho de que los adultos, que han adquirido la mayoría legal, no necesariamente, como dice el diccionario, hacen "uso de razón".

Hay una distinción obligada: Si la preocupación es con relación a una educación permanente, con un perfeccionamiento profesional de nivel elemental o, de tecnología punta o también en el campo del denominado conocimiento "desinteresado" (filosofía, lingüística, etc), pero sobre todo si esta formación esta dirigida a hombres y mujeres hasta entonces sin un mínimo de saber. Si son seres hasta entonces imposibilitados de leer y escribir, si son analfabetos o si empiezan tardíamente en su educación.

No se puede a partir de criterios idealmente determinados que, a la edad legal (¿15 años?, ¿18 años?, ¿21 años?) se cumplan ciertas calificaciones socialmente esperadas, las cuales, han sido negadas por la sociedad a hombres y mujeres infravalorados por su color, raza, sexo, religión o clase social.

Para educar hay que partir siempre de lo real, de las condiciones de quien se esta educando. En los dos sentidos de la expresión "quien se esta educando": del educado y del propio educador.

Preguntar siempre, en cuanto educador, qué es lo que el/ella saben, sienten, creen, reverencian, adoran, hacen, poseen, pueden. Para que la naturaleza y el grado de educación sean conscientemente adecuados y eficientes a los educandos adultos.

Sexto.

Conocer *¿Por qué? ¿Para qué? ¿El qué?*

El acto de conocer debe ser comprendido como una necesidad social e individual del ser humano, necesidad que los hombres y mujeres han transformado en derecho

La educación debe proporcionar a los educados la posibilidad que ellos tienen de apropiarse de lo ya producido por la humanidad como también concienciar y capacitar la posibilidad de producción de nuevos saberes.

En esto reside una cierta obligación, un cierto deber que se asocia al derecho y al gozo de quien está en el mundo intentado transformarlo: crear nuevos saberes.

Es en cada paso creativo, ingenioso, imaginativo, que el mundo ya no es el mismo. Mejor dicho, es el mismo, incrementado de lo nuevo que se incorpora, negando al viejo.

¿Por qué conocer? Si como nos dijo el francés Francois Jacob, Nobel de Medicina, los seres humanos están programados para saber, esta es una condena a la cual su libertad debe, inexorablemente atender. No podemos huir a esta exigencia bella y estrictamente humana. El hombre y la mujer conocen para tornarse radicalmente humanos, porque no estando determinados, optan, escogen el camino que siendo humanos los humaniza más y más.

¿Qué conocer? Todo lo que la curiosidad, intuitiva y epistemológica (tema de estudios de Paulo Freire), la necesidad y las posibilidades históricas indican, provocan, reivindican, merecen la atención de hombres y mujeres como seres vivos, inteligentes, desafiantes y transformadores que son.

Qué conocer debe venir orientado en el sentido de la construcción de un mundo mejor, más justo y sano: esta es la tarea fundamental de los educadores comprometidos políticamente.

Es por esto que los educadores deben tener -y felizmente casi todos lo tienen- sus proyectos educacionales orientados hacia la utopía como estrategia a ser alcanzada, marcada por tácticas llenas de ética, estética y política.

Así, *el qué o por qué o para qué* conocer, deben atender a la expectativa e intereses individuales y sociales de los educadores - educandos, atendiendo al nivel y naturaleza de la formación en curso pero, sobretodo deberán responder a la utopía de construir una sociedad mejor, más justa y democrática.

Séptimo.

¿Cómo conocer?

La formación o educación que necesitamos para forjar hombres y mujeres críticos, debe estar conectada con lo real, que huya, obviamente, de las alienaciones, equívocos e inutilidades.

Así, necesitamos una educación que suscite en hombres y mujeres, aptitudes y capacidades para aprehender hechos, emociones y cosas, y desde ahí aprender y memorizar. En esto reside el verdadero acto de conocer. Se conoce por la razón aliada a la emoción, se conoce con todo el cuerpo y toda la inteligencia, por cierto, el cuerpo es la sede de todo lo que somos y podemos ser.

El proceso de conocer es tarea de las metodologías, que tampoco son neutras, meras técnicas y medios de conseguir determinados objetivos.

Veo la metodología como una manera que, si adecuada y eficiente, despierta al educando a conocer y como consecuencia lo torna apto para la vida como persona, trabajador/a, ciudadano/a.

Las tácticas o pasos metodológicos deben objetivar a la estrategia planeada, deseada, necesaria que viabilice que hombre y mujer sean más de lo que son. Depende de la expectativa y de qué sociedad se quiere construir.

La formación es un proceso pleno de tácticas, con las cuales se quiere alcanzar el gran valor de quien con ella se compromete para atender a sus intereses personales y sociales, la estrategia, el fin, la finalidad, el sueño mayor de la persona y de la sociedad.

Así táctica y estrategia están inmersas en la cuestión de valores, punto que abordare oportunamente.

Libertad y democracia no relegadas al "l'asser-faire" que muestra su cara en la enfermedad, miseria y analfabetismo generalizados sobre todo en los países del Tercer Mundo. Pero libertad y democracia dentro de los límites de los derechos de todos, hombres y mujeres -independientemente de donde hayan nacido, a qué clase social pertenezcan, qué color tengan, cómo ritualizen su fe, o de qué genética se formaron sus cuerpos, o qué elección sexual hayan hecho para sus vidas- al espacio del saber, tener, poder, querer y ser.

En conclusión la formación de personas adultas es algo de suma importancia, es estratégica, es vital para los hombres, mujeres y sus sociedades, desde que, como podemos constatar, esta formación o educación tenga su proyecto elaborado, como no podía dejar de ser, en los campos y hacia ellos dirigido, de la epistemología, de la axiología, y de la ontología humana, al servicio de todos y todas los educandos/as.

Es importante, es estratégica desde el momento en que esta formación de hombres y mujeres adultos este conectada con la práctica de preguntar, dudar, planear, evaluar, actuar, esperar-pacientemente impaciente, según P. Freire- acatar, respetar, tolerar, negar, incluir, excluir, pensar, experimentar, reflexionar, observar, aclarar, desvelar, desmitificar, denunciar, criticar e integrar... en un movimiento que debe ir de la práctica a la teoría y de esta a la práctica iluminada por aquella. Movimiento que siempre debe tener presente en los educadores/as y educandos/as las inquietudes del: ¿Por qué?, ¿Por quién?, ¿Contra qué?, ¿Contra quién?, ¿A favor de qué?, ¿A favor de quién?, ¿Para qué?, ¿Para quién?.

Con estas inquietudes y preguntas, con reflexiones y respuestas críticas, serias, rigurosas y adecuadas a la realidad de los educandos que implican el respeto a sus valores personales, culturales y económicos, que deben ser superados cuando sentidos y entendidos como necesidad, no hay como escapar a la tarea fundamental del educador y de la educadora de adultos: la de atender a las carencias, necesidades y posibilidades de conocer o conocer más de los adultos, como esencia de los seres humanos, que la formación debe estar basada e imbricada para fortalecer y hacer crecer las posibilidades humanas del hombre y la mujer.

Conferencia escrita especialmente para las "Jornadas de Formación", Comunidad Valenciana - España -, marzo de 1995.

Autora: Ana María Araújo Freire, Doctora en Educación. Investigadora del Instituto Paulo Freire, São Paulo.

... and the

... ..

... ..

... ..

UIMP
VALENCIA

**LA IMPORTÀNCIA
ESTRATÈGICA
DE LA FORMACIÓ DE
LES PERSONES ADULTES
A LA COMUNITAT
VALENCIANA**

Director:
**Josep A. Veiga
i Gómez**

Mesa dels Agents Socials
per l'Educació Permanent
d'Adults

COMUNITAT
VALENCIANA

BANCAIXA

30 i 31 de març de 1995

JORNADES DE FORMACIÓ
3 d'abril. Castelló
4 d'abril. Alacant

LA IMPORTÀNCIA ESTRATÈGICA DE LA FORMACIÓ DE LES PERSONES ADULTES A LA COMUNITAT VALENCIANA.

INDICE

- 7004/7. FREIRE, P.: " Identidad cultural y educación. "
- 7004/8. MONTALBÁN, A.: "Les organitzacions socials com a agents en la formació permanent dels treballadors i les treballadores. "
- 7004/9. JABONERO BLANCO, M.: "El desenvolupament legislatiu d'E P A a l'Estat Espanyol. "
- 7004/10. FEDERIGHI, P.: "Estratègies per al desenvolupament transnacional de l'educació d'adults. "
- 7004/11. DOCUMENTACIÓN SOBRE LAS UNIVERSIDADES POPULARES.

Identidad cultural y educación

Paolo Freire

Preguntarnos en torno a las relaciones entre las identidades culturales que, siempre tienen un corte de clase social, es algo imprescindible para quienes estamos dedicados a la educación y a la práctica educativa. Y cómo las identidades de los sujetos tienen que ver con las cuestiones fundamentales del curriculum, tanto oculto como explícito y, obviamente, con las cuestiones de enseñanza y aprendizaje.

Discutir la cuestión de la identidad de los sujetos de la educación, educadores y educados, implica, desde el comienzo de dicho ejercicio, puntualizar que la identidad cultural no puede pretender agotar la totalidad del significado del fenómeno cuyo concepto es *identidad*. El atributo cultural, sumado al término restrictivo *de clase* no agota la comprensión del término "identidad". Lo cierto es que mujeres y hombres nos volvemos seres especiales y singulares. Conseguimos a lo largo de una larga historia desplazar de la *especie* el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos para nosotros mismos individualmente pero, dentro del engranaje social sin el cual no seríamos tampoco lo que estamos siendo. Lo cierto es que no somos sólo lo que heredamos ni apenas lo que adquirimos, sino la relación dinámica, procesual de lo que heredamos y de lo que adquirimos.

Hay algo que no heredamos y que François Jacob enfatiza en su entrevista al Correo de la UNESCO (*Courrier de l'UNESCO*, febrero 1991) y que nos da más luz para la comprensión de este tema. "Estamos programados, más lo estamos para aprender", dice Jacob. Y exactamente porque nos fue posible, con la invención de la *existencia* -algo más que la vida misma y que nosotros creamos con los materiales que la vida nos ofrece- desplazar de la especie el punto de decisión de lo mucho que somos o seremos. Más aún, con la invención social del lenguaje, como operación sobre el mundo, prolongamos el mundo natural y lo convertimos en un mundo cultural e histórico, producto nuestro y que transformamos permanentemente *inscritos* en un proceso de aprender y buscar. Proceso que sólo es posible en la medida en que "nosotros no podemos vivir a no ser en función del mañana" (Jacob 1991).

Aprender y buscar, a lo que necesariamente se junta enseñar y conocer, que a su vez, no son posibles sin libertad, no en cuanto donación, sino como algo indispensable y necesario, como un "sine qua non" por lo que tenemos que luchar incesantemente, forman parte de nuestra forma de estar siendo en el mundo. Y exactamente por que estamos programados pero no determinados, estamos condicionados y, al mismo tiempo, conscientes del condicionamiento, nos volvemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como punto de llegada. Por eso, lo que dice Jacob "Cada ser contiene en sus cromosomas todo su propio futuro" no significa, en modo alguno, que nuestra *libertad* se ahogue, se sumerja en estructuras hereditarias como si ellas fuesen el origen cierto de la desaparición de nuestras posibilidades de vivirla.

Condicionados, programados, pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad, de la cual disponemos por nuestra moldura cultural, para ampliarla. De esta forma, a través de la educación como expresión también cultural, podemos "explorar, más o menos, las posibilidades inscritas en nuestros cromosomas" (Jacob 1991).

Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros, como sujeto, educador o educando de la práctica educativa. Y la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos, entre lo que heredamos y lo que adquirimos, relación contradictoria en la que, a veces, lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere de manera vigorosa, a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que nos hemos acostumbrado a llamar “la fuerza del corazón”, en la estructura hereditaria. No somos, por eso, ni una cosa ni otra, no reproducimos sólo lo innato, ni sólo lo adquirido.

La “llamada de la sangre”, para utilizar una expresión popular, existe, pero no es determinante como, la presencia de lo cultural, en sí misma, tampoco lo explica todo.

En realidad, la libertad como faceta creadora de los seres humanos, como aventura, como experiencia de riesgo y de creación, tiene mucho que ver con la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos.

Las limitaciones a nuestra libertad son en mayor medida producto de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas, que de las estructuras hereditarias. No podemos dudar respecto del poder de la *herencia* cultural, de cómo nos conforma y nos obstaculiza de ser. Más, el hecho de ser seres programados, condicionados y conscientes del condicionamiento pero no determinados, es lo que nos posibilita superar la fuerza de la herencia cultural. La transformación del mundo material, de las estructuras materiales a la que se unen, simultáneamente, un esfuerzo crítico-educativo, es el camino de la superación, jamás mecánica, de esta herencia.

Lo que no es posible, en este esfuerzo de superación de ciertas herencias culturales, que por repetirse de generación en generación dan a veces la impresión de que se petrifican, es dejar de considerar su existencia. En verdad esta transformación, altera a veces, rápidamente, formas de ser y de pensar que perduraban mucho. Por otro lado, reconocer la existencia de herencias culturales, debe implicar el respeto a las mismas. Respeto que no significa, en modo alguno, una adecuación a las mismas. Nuestro reconocimiento y respeto de ellas debe coincidir, fundamentalmente, con nuestro esfuerzo de transformación. Por otro lado, y precisamente como algo obvio en relación a ello, es que esas herencias culturales tienen también un innegable componente social. En ellas se va constituyendo gran parte de nuestra identidad, determinando la clase social a la que pertenecemos.

Pensemos un poco en la identidad cultural de los educandos, y en el necesario respeto que debemos a esa identidad en nuestra práctica educativa.

Creo que un primer paso encaminado hacia ese respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que somos en la actividad práctica en la que nos experimentamos. Es en la práctica de hacer las cosas de una cierta manera, de pensar, de hablar una cierta lengua (como por ejemplo: “as canções *de* que mais gosto” y no “as canções *que* mais gosto” según se exprese correctamente con el pronombre *que* o domine la preposición *de*), de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, como termino por reconocerme, de una cierta forma coincidente con otras personas, como yo. Esas otras personas tienen un corte de clase idéntico o próximo al mío. En la práctica de

experimentar las diferencias es como nos descubrimos como nosotros y vosotros. Rigurosamente es siempre el otro, en cuanto tu, que me constituye como yo, en la medida en que yo, como *tu* del otro, lo constituyo como el yo.

Hay una fuerte tendencia en nosotros que nos empuja en el sentido de afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de que nuestra forma de ser no es apenas mejor que la de otros diferentes de nosotros. La intolerancia es lo primero. Es el gusto irresistible de enfrentar las diferencias.

La clase dominante, debido a su propio poder de imponerse a la clase dominada, primero rechaza la diferencia pero al mismo tiempo y en segundo lugar no pretende quedarse igual que el diferente; tercero, no tiene la intención de que el diferente quede igual a ella. Lo que pretende es, mantener la diferencia y guardar la distancia, admitir y enfatizar en la práctica, la inferioridad de los dominados.

Uno de los desafíos de los educadores y las educadoras progresistas, en coherencia con su opción, es no sentirse, ni proceder, ni actuar como si fueran seres inferiores a los educandos de las clases dominantes de la red privada que, arrogantes, desprecian y menosprecian al profesor de clase media. Pero tampoco, en oposición, deben sentirse superiores, en la red pública, a los educandos de las favelas, a los niños y las niñas del pueblo; a los niños sin recursos, que no comen bien, que no “visten bien”, que no “hablan bien”, que hablan con otra sintaxis, con otra semántica y otra prosa.

Lo que se propone una educadora progresista, coherente en ambos casos, no es asumir una posición agresiva contestaria, ni dejarse tentar por la hipótesis de que los niños, pobrecitos, son naturalmente incapaces. Tampoco una posición de revancha, ni de sumisión, en el primer caso, pero si la de quien asume su responsable autoridad de educadora ni, en el segundo caso, una actitud paternalista, ni despreciadora de los niños del pueblo.

El punto de partida para esta práctica comprensiva es saber, es estar convencida de que la educación es una práctica política. De ahí, repetimos, la educadora es *política*. En consecuencia, es imperioso que la educadora sea coherente con su opción, que es política. Continuando, que la educadora sea cada vez más competente científicamente es lo que la hace darse cuenta de la importancia de conocer el mundo concreto en que sus alumnos vive. La cultura en la que se encuentran, la acción de su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosa, en la que se van formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos, no es siempre fácilmente asumible por el mundo concreto de la profesora.

En rigor, es inviable el trabajo formador, docente, que se realiza desde un contexto que se piensa teórico, pero que, al mismo tiempo se queda tan alejado del, e indiferente al, *contexto concreto*, del mundo inmediato de la acción y la sensibilidad de los educandos

Pensar que es posible la realización de un trabajo en el que el *contexto teórico* se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su *contexto concreto*, sólo es concebible para quienes juzgan que la enseñanza de los contenidos se hace indiferentemente *al* e independientemente *de lo que* los educandos ya saben a partir de

sus experiencias anteriores a la escuela. Y no para quienes, con razón, rechazan esa dicotomía insostenible *contexto concreto y contexto teórico*.

La enseñanza de contenidos no puede hacerse, a no ser autoritariamente, vanguardistamente, como si fuesen *cosas*, saberes que se pueden superponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos. Enseñar, aprender, conocer, no tiene nada que ver con esa práctica mecanicista.

Las educadoras precisan saber lo que pasa en el mundo de los niños con los que trabajan. El universo de sus sueños, el lenguaje y la manera “mañosa” con que se defienden, de la agresividad de su mundo. Lo que saben y como saben independientemente de la escuela..

Dos o tres años atrás, dos profesores de UNICAMP, el físico Carlos Argüelo y el matemático Eduardo Sebastiani Ferreira, participaron de un encuentro universitario en Paraná, en el que se discutió la enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias en general. Al volver al hotel, después de la primera mañana de actividades, encontraron en un campo abandonado un grupo de niños volando una cometa. Aproximándose a ellos, comenzaron a hablarles.

“¿Cuántos metros de hilo sueles utilizar para empinar la cometa?”, preguntó Sebastiani.

“Cincuenta metros más o menos”, dijo el niño Gelson.

“¿Cómo has podido calcularlo?”, indagó Sebastiani.

“Cada dos metros más o menos, dice el niño, hago un nudo en la cuerda. Cuando la cuerda pasa por mi mano cuento los nudos y así sé cuando metros he soltado”.

“¿A qué altura está ahora?”, preguntó el matemático.

“A cuarenta metros”, contestó el niño.

“¿Cómo lo calculaste?”.

“Por la cantidad de cuerda suelta y por la barriga que la cuerda hizo”.

“Podríamos calcular este problema basándonos en Trigonometría o por semejanza de triángulos”, comentó Sebastiani.

El niño, entre tanto, dijo :

“Si la cometa estuviese alta, bien encima de mi cabeza, estaría, a los mismos metros hilo de los que he soltado, pero, como está lejos de mi cabeza, inclinada, está menos alto de los metros que he soltado”.

“He aquí un raciocinio de grados”, comentó Sebastiani.

En seguida, preguntó Argüelo al niño sobre la construcción del molinete y Gelson le contestó haciendo uso de cuatro operaciones fundamentales. Irónicamente comentó el físico, Gelson (tan persona como Gerson -el popularmente más despabilado-, digo yo)

habría sido suspendido las matemáticas en la escuela. Nada de lo que él sabía tenía valor para la escuela por que, lo que él sabía, lo había aprendido con su experiencia, en su contexto concreto. El no hablaba de su saber con el lenguaje formal correctamente construido, mecánicamente memorizado, que la escuela reconoce como el único legítimo.

Peor aún sucede, en la escuela, respecto del dominio del lenguaje, casi siempre se ignora totalmente la sintaxis, la ortografía, la semántica, la prosa de clase de los niños del pueblo.

Jamás, he dicho, o sugerido que los niños de las clases populares no deban aprender el llamado “lenguaje culto” de la lengua portuguesa del Brasil, como a veces se afirma. Lo que he dicho es que los problemas del lenguaje, involucran siempre cuestiones ideológicas y, con ellas, cuestiones de poder. Si hay un “patrón culto” es porque hay otro considerado inculto. ¿Quién ha definido el inculto como tal?. En verdad, lo que he dicho, y por lo que lucho es para que se enseñe a los niños y niñas del pueblo el patrón culto, pero, al hacerlo debe resaltarse:

- a) Que su lenguaje es tan rico y bonito como el de los que hablan el patrón culto, razón por la cual, no tienen que avergonzarse de como hablan.
- b) Que así mismo es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosa *dominante* para que
 1. disminuyan las desventajas en la lucha por la vida.
 2. ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y discriminaciones de las que son blanco.

Pensar y hacer de esta manera me hacen sentirme coherente con mi opción progresista, anti elitista. No soy de los que contraindicaran a Lula para la Presidencia de la República por que dijese “Menas verdades” y votaran a Color con tanta verdad de menos.

En conclusión la escuela democrática no debe sólo estar abierta a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también dispuesta a aprender de sus relaciones con dicho contexto concreto. De ahí la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quienes, si quiera, se escolarizaron.

La escuela democrática que necesitamos no es aquella en la cual el profesor sólo enseña, en la cual el alumno sólo aprende y el director es el mandatario todopoderoso.

Contexto concreto-Contexto teórico

Paolo Freire

Voy a considerar como sujeto de mi reflexión, no sólo las relaciones que el contexto concreto y el teórico establecen entre sí, sino también la manera como nos comportamos en cada uno de ellos.

La motivación o una de las principales motivaciones que me hacen tratar este tema es, acentuar la importancia de la *relación* en todo lo que hacemos en nuestra experiencia existencial en cuanto experiencia social e histórica. La importancia de la relación de las cosas entre ellas mismas, de los objetos entre ellos, de las palabras entre ellas en la composición de las frases y de éstas entre sí, en la estructura del texto. La importancia de las relaciones entre las personas, de la manera como interactúan -la agresividad, la amorosidad, la indiferencia, el rechazo, o la discriminación subrepticia o abierta-. Las relaciones entre educadoras y educandos, entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible. Quiero aclarar que no es el objetivo de esta comunicación abordar todo este conjunto de relaciones que ensayamos y que nos involucran diariamente, pero sí algunas de ellas por encontrarse englobadas dentro de la relación entre el contexto concreto y el teórico, en relación uno con el otro.

Creo que una de las afirmaciones necesarias es que, la relación en sí en el mundo animado y en el inanimado es condición fundamental de la vida misma y de la vida con su contrario.

Entre tanto, somos los únicos seres capaces de poder ser objetos y sujetos de relaciones ,que trabajamos, con los otros y con la Historia que hacemos y nos hace y rehace. Entre nosotros y el mundo, las relaciones pueden ser percibidas críticamente, ingenuamente o mágicamente, pero entre nosotros hay una conciencia de estas relaciones a un nivel como no la hay entre ningún otro ser viviente con el mundo.

Entre nosotros, *la práctica* en el mundo, a medida en que empezamos no sólo a saber que *vivimos* sino a *saber* que *sabíamos* y que, por lo tanto, podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber* de la propia práctica. Es en este sentido que, de un lado, el *mundo* dejó de ser para nosotros puro *soporte* sobre el cual estábamos, y de otro lado, se volvió *el mundo* con el cual estamos en relación y en el cual, finalmente, el puro intervenir se convirtió en práctica. Así es que, la práctica se volvió una acción sobre el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco van ganando conciencia de su propio *hacer* sobre el *mundo*. Fue la práctica la que originó el hablar sobre ella misma y su conciencia, práctica. No habría práctica sino puro interferir en el mundo si, quien *interfiriendo* en el mundo, no se hubiese vuelto capaz de *ir sabiendo* lo que *hacia* al *interferir* en el mundo y para qué lo *interfería*. Fue la conciencia del *interferir* la que promovió el *interferir* a la categoría de *práctica* e hizo que la *práctica* generase

necesariamente el *saber de ella*. En ese sentido, *la conciencia de la práctica* implica la *ciencia* de la práctica, inscrita y anunciada en ella. De esta manera hacer ciencia es *descubrir, desvelar* verdades sobre el mundo, de los seres vivientes, de las cosas, que esperaban su alumbramiento, es dar sentido objetivo a algo que, nuevas necesidades emergentes de la práctica social, plantean a mujeres y hombres.

La ciencia, que-hacer humano que ocurre en la Historia, que mujeres y hombres hacen con su práctica, no es, por esta razón, un "a priori" de la Historia.

La *práctica* de que tenemos conciencia exige y gestiona su ciencia. De ahí, que no podemos olvidar las relaciones entre la producción, la técnica indispensable a ella y la ciencia.

"Una de las ciencias que más se ha beneficiado de la producción -dijo Adolfo Vasquez- es la física. Su nacimiento como tal es tardío: No la conocieron en su estado característico ni la Antigüedad Griega ni el Edad Media. El débil desarrollo de las fuerzas productivas en la sociedad esclavista griega y bajo el feudalismo determinaba que no se sintiese, en la época, la necesidad de crear la física.

La ciencia Física surge en la Edad Moderna, con Galileo, correspondiendo a necesidades prácticas de la naciente industria". (*Filosofía de la praxis* 2ª Edic. -Paz e Terra, 1977).

Subrayo la necesidad de que, dentro del contexto teórico, nos distanciamos del concreto, en el sentido de percibir como, en la práctica en él ejercida, se encuentra inmersa su teoría, de la que a veces no sospechamos o mal sabemos.

El profesor Adão Cardoso, biólogo de la UNICAMP, me relató que fue invitado por un joven indígena del interior de la Amazonia para aprender a utilizar el arpón en la pesca. Contestando la indagación provocadora del investigador que le preguntó por qué había lanzado el arpón entre el pez y el borde del barco y no sobre el pez, éste le dijo "No. Lancé sobre el pez. No has visto correctamente, porque a veces los ojos mienten". El indígena explicaba a su manera, al nivel de la "ciencia" que su práctica permitía, el fenómeno de la refracción.

Fruto de su práctica y de la práctica de su aldea, el joven indígena tenía familiaridad con el fenómeno y lo operativizaba con acierto. No tenía, entre tanto, la "raison d'être" del fenómeno.

Todavía hay algo que me gustaría comentar con respecto a éstos dos contextos y cómo nos comportamos en ellos.

Empecemos por el contexto concreto. Pensemos en momentos importantes de uno cualquiera de nuestros días, en el contexto de nuestra cotidianidad (Ver a este propósito Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto*, Paz e Terra -1976). Nos despertamos, nos duchamos, salimos de casa para el trabajo. Encontramos a personas conocidas o no. Obedecemos a los semáforos. Si están verdes cruzamos las calles; si rojos nos quedamos a la espera. Hacemos todo esto sin preguntarnos, si quiera una vez, porqué lo hacemos. Nos damos cuenta de lo que hacemos, pero no indagamos sobre las razones por las cuales lo hacemos. Esto es lo que caracteriza nuestro movernos en el mundo concreto de la

cotidianidad. Actuamos en él con una serie de *saberes* que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad, se transformaron en *hábitos* automatizados. Y al actuar de esta manera, nuestra mente no funciona epistemológicamente. Nuestra curiosidad no se “arma” en búsqueda de la razón de los hechos. Simplemente es capaz de percibir que algo no ocurrió como se esperaba o que se procesó de manera diferente. Es capaz, de pronto, casi instantáneamente, de advertirnos de que algo no está bien.

Profundicemos un poco más y veamos cómo nos movemos en el contexto concreto de nuestro trabajo, en el cual las relaciones entre la *práctica* y el *saber* de la *práctica* son indicotomizables. Pero, aunque indicotomizables, en el contexto práctico concreto no actuamos todo el tiempo epistemológicamente curiosos. Hacemos las cosas porque tenemos ciertos hábitos de hacerlas. Aunque asumiendo la curiosidad típica de quien busca la razón de ser de las cosas, y en mayor medida que en la situación descrita anteriormente de experiencia en la cotidianidad, preponderantemente no lo hacemos. El ideal de nuestra formación permanente está en que nos convenzamos de, y nos preparemos para, el uso sistemático de nuestra curiosidad epistemológica.

La cuestión central que se nos plantea, como educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente es cómo en el *contexto teórico* distanciándonos de *nuestra práctica* explicitamos en ella su saber. La ciencia que la origina. En otras palabras, es cómo en el *contexto teórico* “nos distanciamos” de nuestra práctica y nos volvemos epistemológicamente curiosos para entonces apreenderla en su razón de ser.

Es desvelando lo que hacemos de ésta o aquella manera, a la luz del conocimiento que la ciencia y la filosofía nos ofrecen, como nos corregimos y nos perfeccionamos. A esto llamo pensar la práctica y es pensando la práctica que aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo de esta manera más me convengo, por ejemplo, de que es imposible enseñar contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su cotidianidad, sin saber lo que ellos saben, independientemente de la escuela, para ayudarlos a saber mejor lo que ya saben de un lado, y de otro, para, a partir de ahí, enseñarles lo que aún no saben.

No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que, muchos alumnos de escuelas periféricas, sufren. La precariedad de sus habitaciones, su alimentación deficiente, la ausencia de una actividad lectora cotidiana, de estudio escolar, la convivencia con la violencia, con la muerte, con la que se vuelven casi íntimos. Todo esto es, de manera general, desconsiderado casi totalmente, no sólo en la escuela básica, donde ellos estudian, sino también en las escuelas de formación para el magisterio. Todo esto, entre tanto, tiene un papel importante en la vida de los Carlos, de las Marias, de las Carmenes. Todo esto marca de forma innegable, la manera cultural de ser niño.

Cierta vez, fui buscado - como me sucede a veces - por un grupo de jóvenes que terminaban el curso de magisterio en una escuela de São Paulo.

Eran jóvenes de clase media, con buenas condiciones de vida, se decían asustadas, como si estuviesen siendo amenazadas, ante la posibilidad de, tarde o temprano, tendrían que asumir algún aula en una escuela periférica.

“Durante todos los cursos, jamás nos hablaron sobre lo que es una favela. De los niños y niñas de las favelas. Lo que sabemos de esta parte de la ciudad, por la tele y por los periódicos, es que son escenario de absoluta violencia y que los niños muy precozmente se tornan marginales”, me decían ellas.

Las jóvenes me hablaban de la favela como si ella se generase a sí misma y no como resultado de la lucha por la supervivencia a la que, las estructuras injustas de una sociedad perversa, lanzan a los “dimitidos de la vida”. Me hablaban de la favela como el rincón del desvío ético, como el sitio de los perdidos. Y me hablaban de las niñas y de los niños de las favelas casi sin esperanza.

Ante todo esto, no veo otro camino a seguir, con mi rabia legítima, con mi justa ira, con mi indignación necesaria, si no el de la lucha político-democrática de la que pueden resultar las indispensables transformaciones de la sociedad brasileña, sin las cuales, este estado de cosas se agrava y no desaparece.

Grandes obras para mí, por esta razón, no son los grandes túneles que cruzan la ciudad de un barrio al otro, o los parques llenos de árboles en las zonas más felices la ciudad. Son todo esto pero es necesario que se priorice el trabajo de la humanización de la vida de quienes han sido imposibilitados de ser desde la “invención” del Brasil: *las clases populares*.

En el contexto teórico, o de la formación permanente de la educadora, es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural tiene sobre nosotros, sobre nuestra manera de actuar, sobre nuestros valores. La influencia que nuestras dificultades económicas ejercen sobre nosotros, cómo pueden obstaculizar nuestra capacidad de aprender, aunque carezcan de poder para “emburrecernos”. El contexto teórico, formador, no puede jamás, como se piensa a veces ingenuamente, transformarse en un contexto de puro *hacer*. Es, al contrario, contexto de *que-hacer*, de *praxis*, es decir, de *práctica* y de *teoría*.

La dialecticidad entre *práctica* y *teoría* debe ser vivida plenamente en los contextos teóricos de la formación de cuadros. Esta idea, de que es posible formar a una educadora *prácticamente* enseñándole cómo decir “buenos días” a sus alumnos, cómo moldear la mano del educando en el trazado de una línea, sin convivir seriamente con la teoría, es tan equivocado científicamente como hacer discursos, predicciones *teóricas*, sin considerar la realidad concreta, sea de las profesoras, sea de las profesoras y de sus alumnos. Es decir, no respetar el contexto de la *práctica* por el cual se explica como se *practica*, en el que resulta el saber la propia *práctica*; es desconocer que el discurso teórico, por más acertado que sea, no puede superponerse al *saber* generado en la *práctica* de otro contexto.

Todo esto implica una comprensión distorsionada de la *práctica* misma, de la teoría. Los *paquetes* a los cuales me referí en otro momento, son un ejemplo excelente de esta comprensión distorsionada de la *práctica* y de la teoría. Un ejemplo excelente, incluso, de cómo progresistas, pueden actuar de manera reaccionaria.

Hace cuarenta años, cuando estaba de director de Educación del Servicio Social de la Industria de Pernambuco, SESI (Ver nota 5 de Ana María Freire, en *Pedagogía de la esperanza* -

un reencuentro con la Pedagogía del oprimido, -Paz e Terra- 1992), una de las luchas en las que me empecé fue la de enfrentarme a la insistencia con la cual las madres y padres proletarios nos exigían que sus hijos aprendiesen a leer y a escribir a partir del A,B,C. A partir del alfabeto, de las letras y no de las frases que implican relación entre las palabras, en la estructura del pensamiento.

“Fue de esta manera, con la carta del A,B,C en las manos, memorizando las letras, como toda la gente que conozco y que sabe leer, lo aprendió. Mi abuelo aprendió de esta manera, mi padre también, yo también. Por qué no mi hijo”, decían casi a coro en los llamados *Círculos de padres y profesores* que yo coordinaba. Fue participando en aquellos encuentros, en aquellos debates, como conocí, de un lado, que la práctica social de la cual somos parte genera un saber y, que éste le corresponde a ella; de otro, que “el saber hecho de experiencia” tiene que ser respetado. Aún más, su superación pasa por esto.

Me acuerdo, aún hoy, de cómo aprendí a ser coherente y que la coherencia no es connivencia. De un lado, en aquella época ya defendía el derecho de participación de las familias en el debate de la política educacional de la escuela, pero, por otro lado, reconocía el desacierto de los padres en, como por ejemplo, exigir que alfabetizásemos los niños a partir de las letras o aún las demandas de que fuésemos rígidos con los niños. Muchos padres decían:

“Tortazos es lo que hace macho al hombre. Castigo es lo que enseña al niño a aprender”

Estas ideas, o alguna de ellas, a veces eran compartidas por profesoras que “hospedaban” en la intimidad de sus cuerpos la ideología autoritaria dominante. Verdaderamente, igual que (o casi) los padres, algunas profesoras tenían miedo y rabia de la libertad, miedo de los educandos y, se encerraban en percibir cuánto hay de demanda en el proceso de conocer, pero no cuánto hay de apasionante, de gratificante, de provocador de alegría.

Mi paso por el SESI fue un tiempo de profundo aprendizaje. Aprendí, por ejemplo, que mi coherencia no estaría, de un lado en atender a los padres y madres que nos exigían los desaciertos referidos, ni de otro, en silenciarlos con el poder de nuestro discurso. No podíamos, rechazarlos diciendo un *no* contundente a todo, afirmando que no era científico ni aceptar todo para dar ejemplo de respeto democrático. No podíamos ser “tibios”. Necesitábamos dar soporte a sus iniciativas, ya que los habíamos invitado y les habíamos dicho que tenían derecho a opinar, a criticar, a sugerir. Por otro lado, no podíamos decir *si* a todo. La salida era político-pedagógica, era el debate, la conversación franca con la que buscar esclarecer nuestro posicionamiento delante de sus opiniones.

Tengo en la memoria, la cara de espanto, de sorpresa, de interés, de curiosidad de la gran mayoría de madres y de padres de todas las escuelas que manteníamos, cuando, durante sesiones de nuestros *Círculos de padres y profesoras*, les pedí que me dijeran si conocían algún niño que hubiese empezado a hablar diciendo F, L, M.

Después de cierto silencio, roto por risas indefinidas, después de algunos codazos golpeando suavemente al vecino, como quien diciendo “Cómo nos libramos de esta”,

uno de ellos, con la anuencia de los demás, habló: “Yo por lo menos, he visto a muchos niños empezar a hablar, pero nunca he visto ninguno de ellos empezar por decir letras. Siempre dicen *mamá, pan, no, quiero.*”

Me gustaría entonces que pensáramos en lo siguiente: Si mujeres y hombres, cuando son niños, empiezan a hablar no diciendo letras, sino *palabras* que valen *frases* -cuando el bebé llora y dice “mamá”, el bebé querrá decir: “mamá tengo hambre” o “mamá estoy mojado”. Estas palabras con que los bebés empiezan a hablar se llaman “frases monopalábricas”, esto es, frases de o con una única *palabra*. Pues bien, si es así como todos nosotros empezamos a hablar, ¿cómo es que, en el momento de aprender a leer y a escribir, debemos empezar a través de la *memorización* de las letras?

Nadie, rigurosamente, enseña a nadie a hablar. La gente aprende en el mundo, en sus casas, en la sociedad, en la calle, en el barrio, en la escuela. El habla, el lenguaje de la gente es una adquisición. La gente adquiere el habla socialmente. El habla viene mucho antes que la escritura, así como una “cierta escritura” o el anuncio de ella, viene mucho antes de lo que la gente llama escritura. Y así, como es necesario hablar para hablar, es necesario escribir para escribir. Nadie escribe si no habla, así como nadie aprende a andar si no anda.

Por esto mismo, debemos estimular al máximo a los niños para que hablen y para que escriban. Los garabatos son una forma indiscutible de escritura, que debemos elogiar ya que ellos preparan y estimulan para la escritura. Que escriban, que cuenten e inventen sus historias, que reinventen los cuentos populares de su contexto.

Fue mediante conversaciones de este tipo, como transformamos los Círculos de padres y profesores en *contextos teóricos* en los que buscábamos la razón de ser de las cosas.

Me acuerdo de una conversación que tuve particularmente con una madre angustiada. Me habló de su hijo de 10 años, lo consideraba “imposible”, “rabioso”, “desobediente”, “diabólico”, insoportable. “La única salida es atarle al tronco de un árbol en el corral de la casa”, concluyó como si hubiese al niño en aquel mismo instante. Yo le dije:

“Por qué no cambias un poco la manera de castigarlo. Mira no te digo que acabes con el castigo. Pedrito se extrañaría si a partir de mañana no hicieses nada para punirlo. Sólo digo que cambies el castigo. Elige alguna manera de hacerle sentir que no te gusta cierto comportamiento suyo, pero de una manera menos violenta. Por otro lado, necesitas demostrarle, primero, que le quieres, segundo, que él tiene derechos y deberes. Derecho por ejemplo a jugar, pero tiene el deber de respetar a los demás. Derecho de encontrar el estudio aburrido, cansado, pero también tiene el deber de cumplir con sus obligaciones. Pedrito, como todos nosotros, necesita *límites*. Nadie puede hacer lo que quiera. Sin *límites* la vida social sería imposible.

Pero no es atando a Pedrito o enumerando una *retahila* diaria sobre sus errores cómo vas a ayudarlo a mejorar. Para eso es necesario cambiar poco a poco al manera de ser o de estar de la propia casa. Es necesario cambiar las relaciones con Pedrito para que su vida también cambie. Es necesario vencer las dificultades de hablarle”.

El padre de Pedrito había abandonado la casa hacía un año. Su madre trabajaba duramente como lavandera de dos o tres familias y era ayudada por una hermana más joven. Cuando nos despedimos ella apretó mi mano, parecía esperanzada.

Un mes después, ella estaba en la primera fila en la reunión de padre y profesores. A mitad de reunión se puso de pie para defender la moderación en los castigos, la mayor tolerancia de los padres, la conversación más frecuente entre los padres y los niños. Aunque reconociera su dificultad, considerando las problemáticas concretas de sus vidas.

A la salida, apretó mi mano y dijo :”Gracias. Ya no utilizo el tronco.” sonrió segura de sí y se fue con otras madres que abandonaban la escuela.

Como contexto práctico-teórico la escuela no puede prescindir del conocimiento respecto de lo que pasa en el contexto concreto de sus alumnos y sus familias. ¿De qué forma se pueden comprender las dificultades durante el proceso de alfabetización del alumno sin saber lo que ocurre en su experiencia familiar, ni en qué medida es escasa la convivencia con *palabras escritas* en su contexto socio-cultural?.

Una cosa es el niño, hijo de intelectuales, que ve a sus padres utilizando la lectura y escritura, otra cosa es el hijo de padres que no leen la *palabra* y que, aún más no ven más que cinco o seis anuncios de propaganda electoral y alguna que otra propaganda comercial.

Cuando fui secretario municipal de Educación en el gobierno de Luiza Erundina (1989-81) planteé, en una de las muchas entrevistas que concedí, la posibilidad de que alguna empresa, con orientación pedagógica de la Secretaria, aceptara el proyecto de “*plantar frases*” en lugares significativos de localidades iletradas. La intención era provocar la curiosidad de niños y adultos. Frases que tuvieran que ver con la práctica social del área y no fueran extrañas a ella. Frases que serían también, aprovechadas por las escuelas de la región.

Cuando viví y trabajé en Chile como exiliado, había visto sorprendido y feliz, en una zona de reforma agraria, en la que se desarrollaba el trabajo de alfabetización de adultos, frases y palabras grabadas en los troncos de árboles por los alfabetizandos. La socióloga María Edi Ferreira, denominó a aquellos campesinos de “sembradores de palabras” (Ver *Pedagogia del oprimido*. Freire, Paulo -Paz e Terra-).

No quiero que se piense que una comunidad iletrada hoy, se vuelva letrada mañana sólo porque “plantamos palabras y frases en ella”. No. Una comunidad se vuelve letrada, a medida que exige nuevas necesidades sociales, de naturaleza material y espiritual. Es posible, entre tanto, que antes de que ocurran los cambios, podamos ayudar a los niños a leer y a escribir utilizando artificios como “plantar frases”.

La formación permanente de educadoras, que implica la reflexión crítica sobre la práctica, se fundamenta en esta dialéctica entre práctica y teoría. Los grupos de formación, en los que esta práctica de explorar en la práctica para iluminar lo que en ella ocurre y el proceso mediante el cual ocurre, son, si están bien realizados, la mejor manera de vivir la formación permanente. (La Secretaria Municipal de Educación trabajó durante todo el mandato de la alcaldesa Luiza Erundina en la formación permanente de sus cuadros de

educadores y educadoras, en cooperación con la Universidad de São Paulo, con la Universidad de Campinas y con la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, a través de grupos de formación a los cuales la profesora Madalena F. Weffort adjuntó su original contribución). El primer punto que se debe señalar respecto de los grupos de formación en la perspectiva progresista, en la cual me sitúo, es que ellos no producen sin la necesaria existencia de un liderazgo democrático, alerta, curioso, humilde y científicamente competente. Sin esas cualidades, los grupos de formación no se realizan como verdaderos *contextos teóricos*. Sin este liderazgo, cuya competencia científica debe de estar por encima de la de los grupos, no se realiza el desvelamiento de la intimidad de la práctica y tampoco es posible explorarla, iluminarla, percibir los errores cometidos, las “traiciones” de la ideología u los obstáculos que dificultan su proceso de conocimiento.

Un segundo aspecto, asociado al trabajo de los grupos, es el relativo al conocimiento que ellos deben de tener de sí mismos. Es el problema de su identidad, sin la cual, difícilmente, se constituyen de manera sólida. Y, si no lo consiguen a lo largo de su experiencia no les es posible saber con claridad lo que quieren, *cómo* caminar *para alcanzar* lo que quieren, lo que implica saber *para qué, contra qué, a favor de qué, de quién* se comprometen en la mejora de su propio saber.

La práctica de pensar la práctica y de estudiarla, nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior que, en general, involucra un nuevo conocimiento.

A medida que avanzamos en el contexto teórico de los grupos de formación, en la iluminación de la práctica y en el descubrimiento de los errores, necesariamente ampliamos el horizonte del conocimiento científico sin el cual no nos “armamos” para superar los equívocos cometidos y percibidos. Esta ampliación de horizontes, que nace del intento de responder a la necesidad inicial que nos hizo reflexionar sobre la práctica, tiende a aumentar su rango. Aclarar un punto aquí, desvela otro allí que necesita igualmente ser comprendido. Esta es la dinámica del proceso de pensar la práctica, es por esto, que pensar la práctica enseña a pensar mejor, de la misma manera que enseña a practicar mejor.

En este sentido, el trabajo intelectual en un contexto teórico, exige poner en práctica en su plenitud el acto de estudiar del que no puede dejar de hacer una lectura crítica del mundo, involucrando la lectura y la escritura de la palabra. Leer y escribir textos se complementa - más que esto, se identifican en los contextos teóricos- de tal manera que en ellos no cabe decir, si son eficaces, : “No se escribir, no se leer.”

Me gustaría resaltar la importancia de la lectura de periódicos, de revistas, estableciendo conexiones entre hechos comentados, ocurrencias, desgobiernos y la vida de la escuela. La importancia de la audiencia de ciertos programas de la tele, debidamente grabados en video, de la confección de videos fijando partes de las prácticas, incluso de una de las sesiones de trabajo del grupo. Ningún recurso que pueda ayudar a reflexionar sobre la práctica, que pueda mejorarla, por la producción de más conocimiento, puede o debe ser descartado.

Para evitar el riesgo de una negativa *especialización* de los grupos de estudio, en cuanto contextos teóricos, es importante hacer reuniones interdisciplinarias periódicas, con diferentes grupos para el debate de un mismo tema visto bajo diferentes prismas.

Una práctica interesante sería la permuta de videos entre diferentes grupos de formación, incluyendo videos sobre los trabajos de formación de los diferentes grupos. El grupo A envía al grupo B un video de una de sus sesiones de estudio y recibe del grupo B uno con material semejante. Ambos, se comprometen en grabar sus reacciones frente a las actividades del otro. Las experiencias de reflexión se ampliarían de manera extraordinaria.

Conocí en Tanzania, África Ecuatorial, una experiencia de enorme eficacia. Un cineasta canadiense filmaba la discusión entre una comunidad campesina y el agrónomo sobre la producción de la próxima temporada agrícola. En seguida enseñaba la película a otra comunidad a 100 Km. de allí, filmando el debate que dicha visión suscitaba. Volvía después a la primera comunidad y les enseñaba la reacción de sus compañeros, los cuales ni siquiera conocían.

De esta manera disminuía la distancia entre las comunidades, aumentaba el conocimiento sobre el país, establecía lazos necesarios entre ellas y posibilitaba un nivel más crítico de comprensión de la realidad nacional.

En poco tiempo, me dijo el cineasta, cubriría gran parte de Tanzania, lo que le trajo obviamente ciertos problemas en las áreas más retrógradas del país.

Desafiar un pueblo a leer críticamente el mundo siempre es una práctica incómoda para los que basan su poder en la "inocencia" de los explotados.

Es mi práctica la que enjuicia lo que hago. Pero mi práctica iluminada teóricamente.

Texto extraído de: "*Profesora sí, seño no*", Freire, Paulo. Editorial Olho d'Água, São Paulo, contando con su consentimiento.

CCOO, agent de la formació permanent dels treballadors i de les treballadores

Antonio Montalbán

1. El dret a la Formació Professional

El fet que les Declaracions de Drets Humans proclamen el dret a l'educació, i que així aparega reconegut per la Constitució espanyola de 1978, converteix la formació professional en un dret subjectiu de tots els ciutadans i totes les ciutadanes, qualsevol que siga la seua edat i condició. A més a més, aquest reconeixement fa que la formació professional esdevinga, de manera irreversible, un afer comunitari; la col·loca en un espai públic, en el mateix terreny on esdevenen les tensions de la societat civil i d'aquesta amb l'estat. CCOO PV no pot pas restar al marge d'aquesta determinació en tant que organització de treballadores i treballadors, açò és representativa de la majoria social, que, a més a més, té com a finalitat l'afirmació i la consolidació dels individuals i col·lectius de les persones.

2. Raons per esdevenir agent educatiu

Superada una etapa en la qual l'actuació principal dels i de les sindicalistes consistia en el control dels plans de formació professional en les empreses i la vigilància del compliment de la legislació vigent, CCOO PV entén que ha d'aprofundir la seua defensa del dret a la formació professional fins esdevenir, el sindicat mateix, *agent* educatiu i participar plenament del procés públic, civil, per respectar aquest dret. Les raons d'aquest aprofundiment són, almenys, les següents:

a) L'educació i la formació professional han estat emprades secularment com un metode per legitimar l'estratificació social, i les situacions d'injustícia que se'n deriven. A l'estat espanyol, el sistema selectiu, amb un ensenyament secundari doble, batxillerat i formació tècnica i professional, i la marginació d'aquesta i la seua llunyania del món laboral, han afavorit durant dècades la segmentació i la desigualtat. És lògic, doncs, que el sindicat s'hi

- 1 -

7004-8

16

interesse i participe amb una orientació essencialment solidària. A més, la Reforma Educativa, el desenvolupament de la LOGSE, amb la necessària promulgació d'una llei de finançament, i altres mesures legislatives complementàries, com ara la Llei de Formació de Persones Adultes, haurien d'orientar-se a corregir aquesta situació. Amb tot i això, només serà plenament efectiva quan s'establisca, pel que fa a la formació professional, un marc institucional efectiu de negociació amb els agents socials.

b) Si tradicionalment el capitalisme ha estat el mode de producció que ha desenvolupat en major grau la renovació tecnològica com un dels seus factors determinants de creixement, amb les exigències formatives que se'n deriven per als treballadors i les treballadores, ha estat a les darreres dècades quan les modificacions en els sectors productius, els canvis en l'organització de la producció i la incorporació de les noves tecnologies han estat reiteradament traduïdes en majors requeriments formatius per a les persones. Efectivament, cal desenvolupar més la formació professional en un sistema productiu que s'orienta a la dràstica reducció d'aquells sectors on la capacitació es feia de forma, diguem-ne, endogàmica o natural, com ara l'agricultura, la difusió de formes organitzatives flexibles -menys tayloristes-, que exigeixen treballadores i treballadors més participatius i responsables, i no pas desqualificats o mínimament adiestrats com es reclamava anteriorment, o la generalització i divulgació de noves tecnologies, per exemple d'aquelles relacionades amb els processos de control i transmissió de la informació. El capitalisme és també un mode de producció caracteritzat per patir estadis crítics. En l'actual període, no hi ha dubte que la consolidació estructural d'una alta proporció de persones aturades i la multiplicació de les formes precàries de contractació, i la rotació laboral que se'n deriva, han estat traduïdes reiteradament (a voltes interessadament per bandejar factors estructurals o opcions políticoeconòmiques) com una exigència general per l'augment de la formació professional.

c) La constitució de la Unió Europea assenjala una fita irreversible en l'establiment d'un marc econòmic, que planteja noves exigències al nostre teixit productiu, tant per la constitució d'un ample mercat interior, amb la lliure circulació de capital, mercaderies i força de treball, com per les exigències de qualitat que se'n deriven. La capacitació professional

de les treballadores i dels treballadors del nostre País, l'homologació de les titulacions i les acreditacions, l'establiment d'itineraris formatius flexibles i, àdhuc, transnacionals, amb la participació dels agents socials europeus, esdevenen, per tant, tasques prioritàries.

d) Sense un projecte productiu -que establisca les prioritats de desenvolupament sostenible en els diferents sectors-, no hi ha un projecte formatiu sòlid. D'aquesta afirmació se'n deriva la necessitat d'articular coordinadament l'estratègia formativa, l'estratègia productiva i el model de relacions sindicals, la qual cosa replanteja reptes importants per al propi programa sindical.

3. L'acció formativa de CCOO PV

Des d'aquest imperatiu d'esdevenir *agent* educatiu, CCOO PV desplega la seua acció formativa en quatre àmbits, interconnectats entre ells, com són la formació bàsica, la formació ocupacional, la formació contínua i la formació sindical.

A) Formació bàsica

L'acció formativa bàsica que desplega CCOO PV consisteix en organitzar cursos de Formació de Persones Adultes (a.1), cursos d'extensió del coneixement del Valencià (a.2) i animar una fundació cultural, la FEIS, i un Arxiu Històric (a.3).

A.1) Formació de Persones Adultes

Des de la inauguració el curs 1994-1995 del Centre "Vicent Ventura" d'Educació Permanent de Persones Adultes, CCOO PV s'ha incorporat a la xarxa d'institucions i centres compromesos amb la formació de persones adultes. Hi ha dues raons per aquesta implicació.

En primer lloc, el títol III de la LOGSE determina que els objectius de l'Educació de Persones Adultes són, junt a l'adquisició i actualització de la formació bàsica i la facilitació

a l'accés als diferents nivells del sistema educatiu, la millora de la qualificació professional o l'adquisició de la preparació per a l'exercici de noves professions i el desenvolupament de la capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica. Altrament dit, la formació bàsica de persones adultes s'ha d'integrar en la formació ocupacional i contínua, d'una banda, i ha de ser potenciadora i despertadora de la participació i dinamització social, tal i com s'arreplega també en la Llei de la Generalitat Valenciana de Formació de Persones Adultes.

Per això, en la Formació de Persones Adultes, CCOO PV anima una metodologia participativa, seguint els criteris d'aprenentatge actiu, l'autoaprenentatge i el foment de l'esperit crític, tracta d'arrelar en una cultura pròpia del PV i en uns valors que ens semblen fonamentals: responsabilitat, respecte, autoestima, llibertat, solidaritat.

En segon lloc, les necessitats de formació bàsica són més importants en grups i sectors socials amb altres carències generals i dificultats per a la seua inserció professional o social, com és el cas de les dones, les persones aturades de llarga o molt llarga durada, les persones migrants, etc. La participació del sindicat com agent en la formació bàsica esdevé, així, una concreció del seu compromís solidari.

L'imperatiu per oferir a les treballadores i els treballadors del País Valencià una formació bàsica ha de traduir-se, per tant, en una ampliació de l'oferta d'Educació d'Adults a cura del sindicat. Cal incrementar aquest servei i obrir centres en altres indrets que no només la capital.

Aquest programa és complementari dels altres dos, de formació contínua i ocupacional, fent de la inserció i el protagonisme social la base de la vida laboral i el desenvolupament professional.

A.2) Normalització Lingüística del Valencià

Des dels seus orígens, CCOO ha lluitat per les llibertats nacionals del nostre Poble. La coherència i abast del treball desenvolupat ha fet possible que, a hores d'ara, la nostra Confederació Sindical siga reconeguda com una organització arrelada en les característiques pròpies del País Valencià i defensora dels seus trets d'identitat. En coherència amb això, CCOO PV es defineix com un sindicat nacional, i es compromet activament en la normalització lingüística i el redreçament cultural, en allò que podríem considerar una lògica extensió de la formació bàsica.

La normalització lingüística de la llengua històrica dels valencians i de les valencianes s'ha d'entendre com l'extensió del seu ús i la seua presència habitual a tots els àmbits de la comunicació, fins esdevenir llengua de prestigi. El coneixement de la llengua és només la primera condició de la normalització. En sentit estricte, la majoria dels ciutadans i de les ciutadanes del nostre País no saben llegir i escriure acuradament en la seua llengua: la qual cosa representa un tret d'analfabetisme. Per això, la nostra Confederació Sindical participa de la tasca d'ensenyament d'una correcta lectura i escriptura de la nostra llengua, organitzant cursos de Valencià per tot arreu del País. A més a més, està compromesa en la normalització del món del treball, per la qual cosa ha engegat un procés de recerca terminològica que ha donat com a fruit la publicació d'una sèrie de vocabularis sectorials (Banca i Estalvi, Correus i Telègrafs, El Camp i els Cítrics, les Relacions Laborals, etc.). Aquestes tasques propedèutiques han de ser completades per campanyes de sensibilització per estendre l'ús del Valencià (com ara les desenvolupades amb els lemes "Treballem tots en valencià", "Treballengua", etc.), el desenvolupament de projectes de normalització lingüística en diferents àmbits, i el compromís per realitzar de forma bilingüe els documents emanats pels diversos òrgans de CCOO PV. L'Oficina de Promoció i Ús del Valencià, en tant que Servei de Normalització Lingüística depenent de la Secretaria de Formació confederal, anima i coordina aquest procés, d'acord amb un programa anual aprovat pels Òrgans de Direcció del Sindicat.

a.3) FEIS i Arxiu Històric

Després de cinc anys de funcionament, la FEIS (Fundació d'Estudis i Iniciatives Sociolaborals), promoguda per CCOO PV està inscrita en el Registre de Fundacions de la Conselleria de Cultura de la Generalitat Valenciana, amb data de 14 d'octubre de 1989, ha esdevingut una eina d'animació cultural, desenvolupament de recerques i divulgació de publicacions, al servei de la formació bàsica dels treballadors i les treballadores valencians.

Els seus objectius són: a) promoure estudis i investigacions, atenent a aquells camps relacionats amb el món del treball; b) contribuir de múltiples maneres a la formació social i professional de les treballadores i dels treballadors; c) propiciar la trobada, el debat i l'intercanvi d'experiències sindicals entre persones i organitzacions amb un esperit obert i crític; d) constituir-se en canal d'informació i divulgació mitjançant l'edició de publicacions; e) organitzar un centre de documentació, biblioteca i arxiu històric sobre el Moviment Obrer i Sindical, per posar-ho a disposició d'estudiosos i organitzacions hi interessades; f) realitzar cursos, seminaris, jornades, congressos, exposicions... i quantes activitats servesquen a aquestes finalitats, tot sol·licitant la col·laboració de persones i entitats; g) afavorir els lligams entre les institucions universitàries, acadèmiques i de promoció cultural al País Valencià i el medi social.

Per altra banda, l'impuls i el desenvolupament del nostre Arxiu Històric, la promoció de recerques sobre el moviment sindical i la posada en marxa d'un Centre de Documentació i Biblioteca especialitzada en temes sindicals, constitueixen tasques ben importants en la mateixa direcció. Per a dur-les endavant, cal adoptar mesures racionalitzadores i tècniques en l'organització dels nostres arxius vius i morts, i prendre mesures per recuperar fons històrics dispersos. També, col·laborar en l'articulació dels serveis d'arxius de CCOO en tot l'estat espanyol (la Fundación 1º de Mayo, l'Arxiu Històric de la CONC, etc.) en marxar en aquesta mateixa direcció.

B) La formació inicial

L'acció de CCOO PV pel que fa a la formació professional inicial ha d'adreçar-se tant a

participar en la formació reglada (B.1), com a desenvolupar programes de formació ocupacional (B.2).

B.1) Formació professional reglada

CCOO PV participa de l'esforç col·lectiu per dignificar la Formació Professional al Sistema Educatiu tant des de l'acció sindical de la seua Federació d'Ensenyament, com des de la presència activa en plataformes i meses.

B.2) Formació Professional Ocupacional

La Confederació Sindical de CCOO del País Valencià conscient de la necessitat d'oferir respostes eficaces als problemes dels treballadors/es, principalment els derivats de la recerca d'ocupació, del manteniment dels llocs de treball i la millora de les qualificacions, promogué la Fundació per a la Formació i l'Ocupació FOREM PV com a un instrument que, a través de la formació professional, els capacite permanentment. FOREM PV és doncs una Fundació promoguda per la Confederació Sindical de Comissions Obreres (CCOO) per a la planificació i gestió de la Formació Professional, Ocupacional i Contínua, que realitza el Sindicat al País Valencià. Integrada en la Xarxa FOREM, és una entitat autònoma que compta amb un ampli col·lectiu de professionals qualificats, experts en accions formatives i orientació professional. FOREM PV és una entitat sense afany lucratiu. Col·laboradora de diferents programes públics de la Generalitat Valenciana, de l'Administració Central i de la Unió Europea.

Per tal d'aconseguir-ho, FOREM:

- 1.- Facilita la inserció sociolaboral d'aquells grups de persones amb majors dificultats per trobar un lloc de treball, com poden ser els joves en recerca del primer lloc de treball, aturats de llarga durada, col·lectius en barris d'acció preferent, dones, discapacitats/des, emigrants i minories ètniques, etc.

- 2.- Potencia la formació professional contínua dels treballadors/es en actiu que possibilita l'adequació a nous treballs i nous requeriments de qualificació produïts pels canvis tecnològics o d'organització del treball amb especial émfasi a atendre les necessitats dels treballadors/es de les PYMES.
- 3.- Ajuda i fomenta l'economia social mitjançant la formació dels socis i treballadors/es de cooperatives, SALES, i treballadors autònoms, etc.
- 4.- Desenvolupa programes educatius bàsics dirigits a persones adultes que complementen les carències formatives elementals i que possibiliten una major integració social i laboral dels afectats/des.
- 5.- Completa la formació amb d'altres activitats que capaciten tant el personal aturat com ocupat a afrontar reptes tècnics i laborals del Mercat Únic, participant en programes i iniciatives comunitàries.
- 6.- Dona resposta a demandes puntuals de formació en les empreses a través de diferents modalitats i programes.
- 7.- Consolida el propi projecte a través d'una actualització constant de les competències del personal formador de FOREM i d'aquells que siguen el seu suport administratiu.

FOREM PV gestiona cursos de Formació Professional Ocupacional en compliment del Conveni que estableix la Conselleria de Treball i Afers Socials i la Confederació Sindical de Comissions del PV.

Així mateix, com a entitat autònoma, promou també la realització de cursos de Formació Professional Ocupacional d'acord amb el Reial Decret, les Ordres de Formació i Inserció Professional del Ministeri de Treball, de la Conselleria de Treball i Afers Socials i les Disposicions de la seua Direcció General.

Les seues activitats no es redueixen, tanmateix, només a això, sino que s'amplien, sense perdre el seu caràcter, en altres direccions relacionades amb la formació professional i la inserció sociolaboral, amb un plantejament tant obert com innovador.

Totes aquestes activitats tenen com a beneficiaris a treballadors/es inscrits/es en la desocupació o necessitats d'inserció sociolaboral.

Els cursos d'una durada variable segons l'especialitat de què es tracte, ofereixen formació de qualitat i actualitzada per grups de bons professionals formats. Es realitzen descentralitzadament en la majoria de comarques del PV i estan debudament acreditats per la Direcció General de FIP.

Així mateix s'elaboren i gestionen projectes de desenvolupament local, Escoles Taller, Cases d'Oficis, Unitats de Desenvolupament Comarcal, etc.

FOREM PV disposa, per tant, de centres en gran nombre de comarques i de ciutat principals del PV. En aquests centres a més a més dels serveis administratius, hi ha àules teòriques i pràctiques equipades per impartir un ampli ventall de cursos de diferents especialitats.

Gran part dels equips són mòbils per permetre el seu desplaçament a diferents llocs, d'acord amb les programacions preestablertes. Això permet mantenir una oferta diversa i atendre eficaçment les necessitats prioritàries. Els mateixos centres permeten un ús polivalent i flexible. Tanmateix, tendim a una especialització dels centres, de manera que la seua oferta formativa es concrete en un conjunt d'especialitats dins d'una família professional.

Per a certs programes o per atendre demandes puntuals, establim convenis amb Institucions, preferentment de caràcter públic, el que ens permet ampliar la nostra capacitat formativa i millorar la qualitat dels nostres serveis.

C) La formació contínua / permanent

La Promoció i Formació Professional en el treball és un dret reconegut per l'article 23 de l'Estatut del Treballador. D'acord amb això, les organitzacions empresarials (CEOE i CEPYME) i els sindicats (UGT, CCOO i CIG), se signaren en desembre de 1992 els Acords de Formació Professional Contínua que permeten finançar accions formatives dirigides a treballadors/es ocupats/des en ordre al seu reciclatge i la millora permanent de les seues qualificacions.

També la Generalitat Valenciana ha posat en marxa programes de FPC en el mateix sentit.

La Confederació Sindical de CCOO del PV, organització signant de l'Acord, és conscient de la necessitat de potenciar aquesta capacitació dels treballadors/es ocupats/des i promoure el seu desenvolupament professional, millorar la seua adaptació als canvis tecnològics i organitzatius, contribuint així al desenvolupament empresarial i el sorgiment de noves activitats econòmiques.

I és a través de FOREM PV com es gestiona part de les accions formatives acordades i pactades en la Negociació Col·lectiva Sectorial o les ofertades a nivell intersectorial pels propis signants dels Acords.

FOREM ofereix cursos de FPC a personal d'empreses, atenent a la seua programació en forma de plans d'empresa, agrupats o intersectorials; als beneficiaris de permisos individuals de formació; i hi contribuint a què es done la major cobertura formativa al personal aprenent.

D) Altres activitats formatives

Els anteriors programes i les accions formatives que se'n deriven, serien ineficaços sense l'existència d'altres departaments i serveis.

El Departament de Pedagogia que permet a través de la formació de formadors, el disseny i elaboració de materials propis, els intercanvis, mantenir un alt nivell de qualitat i

actualització de la nostra oferta formativa i de serveis.

El Gabinet d'Orientació i Inserció Laboral integrat per un grup de tècnics en recursos humans, realitza tasques de selecció de l'alumnat, orientació professional, seguiment de la inserció, atenció particularitzada, etc.

El Servei de Formació Professional Contínua integrat per tècnics de formació i sindicalistes, promou, dissenya, avalua plans de formació que donen resposta a la problemàtica i necessitats professionals a nivell d'empresa o sector.

En definitiva, els seus Serveis Generals que a tot el PV i a cada comarca promouen i donen suport a les activitats formatives, convertint-se en instrument del Sindicat CCOO per prestar serveis professionals de qualitat, al conjunt dels treballadors/es.

També cal destacar, finalment, la **formació sindical**. El Pla de Formació Sindical de CCOO PV té com a objectius:

- 1.- Situar la formació sindical com un element fonamental dins la nostra estructura sindical, acabant amb el caràcter secundari.
- 2.- Lligar la formació sindical del delegat/da a l'acció sindical desenvolupada per l'organització.
- 3.- La formació permanent dels quadres sindicals per tal de millorar la capacitat d'intervenció sindical sobre la nostra realitat.

CURSO "LA IMPORTANCIA ESTRATEGICA DE LA FORMACION DE LAS PERSONAS ADULTAS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA"

PONENCIA: *La LOGSE: desarrollo y aplicación desde la Administración Central del Estado.*

FECHA: *Jueves, 30 de Marzo de 1994.*

PONENTE: *Mariano Jabonero Blanco. Subdirector General de Educación Permanente. Ministerio de Educación y Ciencia.*

1. PRECEDENTES DEL TITULO III DE LA LOGSE

Aun cuando los precedentes del Título III de la LOGSE pueden remontarse a muchos años antes, puede afirmarse que a partir del Libro Blanco de Educación de Adultos se inició el proceso de análisis que concluyó en el mencionado título de la nueva Ley. Este proceso se puede temporalizar en las siguientes fases:

- a) En 1987, José M^º Maravall Herrero como Ministro de Educación y Ciencia presentó la propuesta para debate del "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza", texto en el que se incluye la propuesta de reforma de la educación de adultos, con especiales alusiones a los campo de actuación y cooperación y al papel de las Administraciones Locales, de las Universidades así como de otras instituciones.*

En el ámbito de la Educación de Adultos el debate propuesto por la Administración tuvo escasas respuestas, quizás por haberse producido éste de manera intensa en años anteriores con motivo de la elaboración del Libro Blanco o porque los colectivos con mayor protagonismo en esta oferta actuaban prioritariamente en ámbitos paraeducativos (acciones socioculturales, participación ciudadana, desarrollo rural, etc.) pudiendo sentirse ajenos voluntariamente al proceso de reforma del sistema educativo.

b) *Javier Solana Madariaga, siendo Ministro de Educación y Ciencia, presenta en 1989 el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo texto que contiene las bases para la reforma a partir de la propuesta que presentó su antecesor, incorporando aportaciones de los diferentes agentes sociales y educativos.*

En este Libro Blanco se hace, en su parte primera, una descripción de la oferta pública de educación de adultos existente y en su segunda parte se dedica un capítulo completo a definir la propuesta del nuevo modelo de esta oferta educativa a partir de un renovado concepto de educación permanente, mediante un análisis de la situación española y sus necesidades de formación y con las propuestas de acción en tres marcos distintos: el marco educativo, el de la empresa y el local.

Por último se aborda la cuestión de la educación a distancia y su necesidad de nuevo modelo organizativo y funcional así como de metodologías y tecnologías educativas avanzadas para posibilitar respuestas a aquellos grupos de población que por diferentes circunstancias de índole geográfica, laboral, social o personal, no pueden asistir a enseñanzas en régimen presencial.

Con este texto (y en ese momento) el modelo y propuesta de futuro se encontraba prácticamente definido y, a partir de entonces, sólo faltaba su transcripción a proyecto de Ley Orgánica para ser sometido a debate y voto de los representantes de la soberanía popular.

c) *Una vez delimitado el modelo futuro y conocida la precariedad jurídica en la que se encontraba la red pública de educación de adultos (todavía regulada por la O.M. de Noviembre de 1981), el Ministerio de Educación y Ciencia publicó la O.M. de 8 de Mayo de 1989 (BOE del 10) por la que se establece un marco normativo que permitió el desarrollo del nuevo modelo de educación de adultos. Se trata de una Norma con voluntad actualizadora y transitoria hasta el desarrollo reglamentario de la LOGSE.*

En resumen esta Orden Ministerial se inspiró y proyectó los siguientes criterios:

- . Territorialización de la oferta
- . Planificación provincial
- . Participación
- . Diversificación de ofertas

Cabe destacar, e insistir para el conocimiento de aquellos que no lo han comprendido, que el Libro Blanco de la Educación de Adultos publicado por el MEC en 1986 supuso un punto de reflexión e inflexión: se recogían análisis y aportaciones de una época pasada y, a partir de él, se abría la posibilidad de construcción de un futuro distinto que suponía la adopción de otras prioridades. Por lo anterior, la construcción posterior de un modelo de educación de adultos no ha obedecido, en su globalidad, a lo prescrito en el Libro Blanco de 1986; se establecieron prioridades políticas y educativas relacionadas con la Ley Orgánica a través de su tramitación acorde con los procedimientos democráticos.

2. LA LOGSE COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

La sociedad española de finales de siglo XX se caracteriza por los profundos cambios que en breve plazo de tiempo se han producido en ella y que previsiblemente se proyectan en el mismo sentido pero de manera más acusada para el comienzo del próximo siglo.

Los rasgos más notorios que definen a esta nueva sociedad en relación con la educación y formación de sus ciudadanos son:

- . Predominio del sector productivo terciario
- . Globalización e internacionalización de la economía
- . Cambios profundos en los comportamientos demográficos
- . El desempleo como problema y reto estructural

- . Profundos cambios tecnológicos

La LOGSE se aprueba en el contexto social e histórico definido por las características antes descritas, siendo sus orientaciones básicas:

- . *Extender y cualificar una educación básica y secundaria común para todos, amplia, versátil y de calidad.*
- . *Reformar profundamente, mejorar y potenciar la formación profesional.*
- . *Garantizar el derecho a una educación, diversificada en sus ofertas, a toda la población, con independencia de su edad y condición.*

3. LA EDUCACION DE LAS PERSONAS ADULTAS EN LA LOGSE

3.1.- Elementos básicos

La LOGSE, el gran reto educativo, comienza por establecer que el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente (art. 2.1) y además de varias referencias en las que se garantiza el derecho a la educación a las personas adultas, dedica el Título III, íntegramente, a esta oferta educativa y configura un modelo cuyos elementos básicos son:

- . *Garantizar a las personas adultas la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar aptitudes, tanto de formaciones básicas y profesionales.*

Esta oferta educativa se impartirá adecuándose a las condiciones y características de la población adulta, posibilitando que ésta, mediante pruebas específicas, puedan obtener las titulaciones previstas en el sistema educativo.

- . *La organización y metodología se adecuará a las experiencias, necesidades e intereses de sus destinatarios basándose en el autoaprendizaje.*
- . *La educación a distancia, por sus adecuadas características, puede cumplir una función instrumental estratégica.*
- . *Atención preferente a los sectores sociales con mayores carencias y necesidades, como corresponde con una política solidaria.*

- . *Pluralidad de tipos de centros ya que tanto los centros ordinarios como los específicos podrán impartir educación a personas adultas.*

3.2.- Las prioridades

El desarrollo de la LOGSE es un proyecto de política educativa y como corresponde a toda acción política lleva implícito el establecimiento de prioridades de intervención.

a) Públicos prioritarios

Grandes sectores de población. Nuestra sociedad, por su dinamismo, cambios tecnológicos, innovaciones constantes en los sistemas productivos y creciente influencia de los medios de información y comunicación, genera continuas y variadas necesidades de educación y formación en la inmensa mayoría de los ciudadanos.

Grupos sociales singularizados que como colectivos destinatarios son cuantitativamente minoritarios pero necesitados de respuestas educativas cualitativamente complejas y urgentes. Entre otros, deben significarse los analfabetos absolutos, las minorías étnicas, la población reclusa y otros grupos marginales.

b) Ofertas prioritarias

Partiendo de un análisis de contexto y evitando lógicas endogámicas que solamente tomarían como base de sus análisis a la oferta existente y su historia más o menos reciente, es preciso considerar las siguientes variables:

- . *La alta tasa de desempleo de España que se contradice con la existencia de un gran número de puestos de trabajo que no son cubiertos debido a la escasa u obsoleta cualificación de sus demandantes.*
- . *Un amplio porcentaje de la población adulta no cuenta con titulaciones básicas (Graduado Escolar o F.P.I) siendo éstas el requisito previo e imprescindible para la promoción educativa, social y laboral.*

- . *Un enorme déficit en la generalidad de la población española en el conocimiento de lenguas extranjeras; cuestión de mayor gravedad si se considera nuestra incorporación a la C.E. y el liderazgo que ocupa el sector turístico en nuestra economía.*
- . *Las graves carencias de formación profesional existentes entre la población adulta.*

Conociendo las variables anteriores las ofertas de educación y formación de adultos prioritarias son:

- . *La alfabetización (*), en nuestro país, como en todos los países desarrollados, los analfabetos son ya una pequeña minoría pero, por razones obvias, una gran prioridad. Por lo anterior, la alfabetización no puede ser la cultura y ciencia dominante en la Educación de Adultos. Eso supondría un atavismo, una fijación histórica o una incapacidad para afrontar los retos del futuro.*
- . *La Educación Secundaria y la Formación Profesional de Niveles 2 y 3. Aun cuando correspondan con enseñanzas regladas su adecuación curricular y su ordenación modular posibilitará su seguimiento a través de sistemas abiertos y flexibles. La formación profesional debe capacitar para el desempeño de las profesiones que demanda el sistema productivo y cuyos destinatarios prioritarios serán los desempleados o personas en búsqueda de empleo.*
- . *El aprendizaje de idiomas extranjeros, especialmente las otras lenguas comunitarias de mayor uso: inglés, alemán y francés. En las Comunidades Autónomas con lenguas propias la enseñanza de éstas para adultos será una oferta con importante demanda.*

 (*) Cuando hablamos de analfabetismo nos referimos exclusivamente al concepto de analfabetismo "absoluto". El concepto de "analfabetismo funcional" no cuenta en la actualidad, seguramente, que por su academicismo y antigüedad, con valor de uso en la mayoría de los entornos de los organismos internacionales, administraciones educativas, centros docentes ni intermediadores en los sistemas de formación y empleo.

3.3.- Los instrumentos de la oferta

La LOGSE establece en su artículo 51.5 que la oferta para la población adulta deberá instrumentarse a través de la enseñanza presencial y a través de la educación a distancia. Según lo dispuesto ambas modalidades deberán contar con una red de centros específicos y con la red de centros ordinarios para articular su oferta.

a) El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia

Una de las primeras medidas de desarrollo del Título III de la LOGSE ha sido la promulgación del Real Decreto 1180/92 de 2 de Octubre, por el que se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, centro al que se le asigna la consecución de los objetivos conducentes a la elaboración y concreción de cuantas medidas técnicas sean precisas para lograr una nueva y diversificada educación de adultos a distancia. Es un organismo público a quien le corresponde la función de coordinar y organizar los elementos y procesos para conseguir el desarrollo de un nuevo modelo de educación a distancia, cuyas características básicas son:

- . Diversificada e innovadora*
- . Abierto*
- . Modular*
- . Flexible*
- . Adaptada*

Nuevo modelo que en una primera fase se orienta hacia las siguientes prioridades:

- . Desarrollar una amplia y diversificada oferta de Formación Básica, Secundaria, de Formación Profesional y de enseñanza de Idiomas.*
- . Promover y proporcionar formación específica en educación a distancia para el profesorado.*
- . Impulsar la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los elementos y medios didácticos necesarios para impartir enseñanzas a través de esta modalidad educativa.*

Diferentes medidas funcionales, organizativas y administrativas, previstas por el Ministerio de Educación y Ciencia establecen que los instrumentos de esta oferta serán:

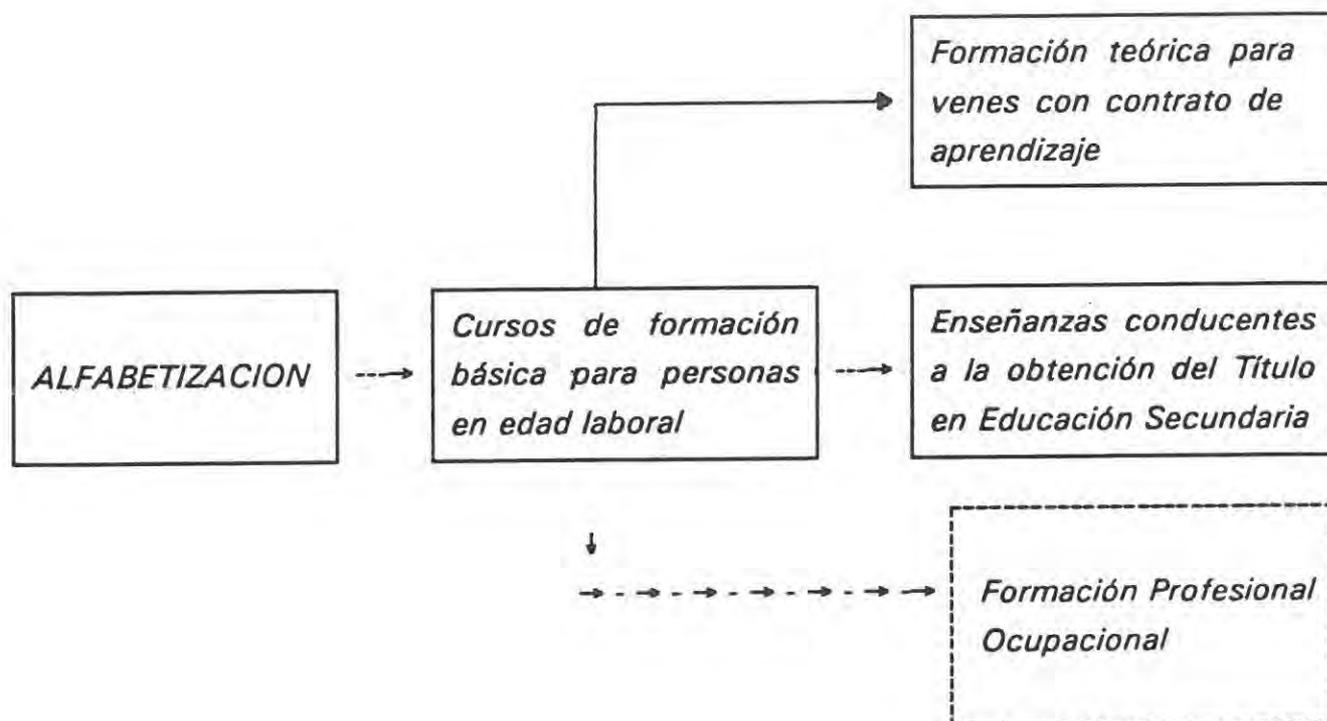
- . Educación básica y secundaria a distancia que será impartida por los centros específicos de educación de personas adultas quienes desarrollarán una oferta integrada (presencia y distancia) para la población adulta.*
- . Educación Secundaria, Formación Profesional, Enseñanza Oficial de Idiomas y Bachillerato. Será impartida a través de los centros ordinarios y por su profesorado, además de las ofertas que desarrollen en régimen presencial.*

Lo anterior supone la supresión de la red paralela y marginal de centros específicos de educación a distancia.

b) Red de Centros y aulas públicos de educación de personas adultas en régimen presencial

Existen numerosas personas que por sus importantes carencias de formación, o bien por elección personal, requieren una oferta educativa en régimen presencial. Para estos ciudadanos existe una red de centros y aulas de educación de personas adultas cuya titularidad es pública o financiada con recursos públicos (Administraciones Locales y entidades privadas sin ánimo de lucro) y entidades privadas.

En cuanto a las ofertas formativas que con carácter prioritario van a desarrollar estos centros puede afirmarse que, como consecuencia del desarrollo de la LOGSE y de los acuerdos alcanzados en el diálogo social con los agentes sociales (empresarios y sindicatos), serán las que a continuación se representan:



Oferta que corresponde a:

- ***Alfabetización:*** Aun siendo el número de analfabetos en España un colectivo cada vez menor (según el Padrón Municipal de Habitantes de 1991, el 3,6% de la población adulta española, de los que un 80% son mayores de 60 años) continúan siendo una prioridad absoluta por criterios de solidaridad y justicia.
- ***Cursos de formación básica para personas en edad laboral:*** Destinados a personas adultas no analfabetas que requieran una formación que les posibilite adquirir habilidades, aptitudes y destrezas básicas de tipo instrumental para poder seguir con garantía de éxito procesos formativos posteriores que les faciliten su inserción profesional (Formación ocupacional) o su promoción educativa (Educación Secundaria).

Estos cursos deberán promover fundamentalmente la adquisición de aprendizajes significativos. Su organización será modular con una duración que no exceda, en ningún caso, tiempos alejados de los intereses de las personas adultas que fijan expectativas, fundamentalmente laborales, a corto plazo.

- . Enseñanzas conducentes a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria: La adaptación del currículo de las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria por las personas adultas ha sido realizada gracias a lo previsto en diferentes normas legales dispuestas por la Administración Educativa Central del Estado.

En el año 1996 se generalizará esta oferta en sustitución de las anteriores enseñanzas de Graduado Escolar y está previsto que sea impartida en los centros de educación de adultos. La adaptación del currículo de estas enseñanzas responde a criterios ya expuestos: abierta, flexible y modular. Se organiza en cuatro campos del conocimiento que se podrán cursar en un número diferente de módulos certificables de manera independiente y acumulables hasta la obtención de la titulación oficial final.

Al igual que en la oferta anteriormente descrita, la selección de contenidos se ha realizado en atención a aquellos que reúnan los requisitos de ser significativos y socialmente válidos para las personas adultas.

Además de los objetivos que con carácter general se han formulado para la Educación Secundaria Obligatoria, se posibilita la incorporación de otros propios que respondan a las necesidades e intereses de las personas adultas y también se prevé que diferentes elementos curriculares transversales (educación cívico-social, educación vial, orientación laboral, etc) se incluyan en los contenidos de los módulos y campos del conocimiento en que se organiza esta oferta, dándoles un tratamiento integral e integrados y evitando su desarrollo mediante fórmulas paraescolares y segregadas de un curriculum globalizado como con frecuencia se ha producido.

Las nuevas ofertas formativas así como su peculiar organización supondrá una profunda transformación de la organización y funcionamiento de los centros de régimen presencial de Educación de personas adultas, transformaciones que, en resumen serán:

- . Nuevas necesidades en su infraestructura física.
- . Nuevas necesidades de profesorado.
- . Una diferente organización y funcionamiento.

- . Un importante trabajo de desarrollo curricular.
- . Articular e impartir una oferta integrada de las modalidades.

Todo ello ya ha sido abordado en las diferentes disposiciones legales dictadas por el M.E.C., no obstante esta prevista la próxima aprobación de un R.D. sobre constitución y funcionamiento de los Organos de Gobierno de los Centros de Educación de Adultos, así como la elaboración de un Reglamento orgánico específico para estos Centros.

Dos Ordenes Ministeriales ya establecen las líneas básicas y la organización de la Educación Secundaria para adultos, una amplia Resolución desarrolla un modelo de distribución de contenidos en campos y módulos y ya son 15 los Centros Públicos de Educación de Adultos, sólo del territorio MEC, que han iniciado la impartición de esta oferta formativa, involucrando en ello a más de 300 docentes, entre maestros y profesores de secundaria.

3.4. Otras referencias a la educación de adultos en otros Títulos de la LOGSE.

Aun cuando sea el Título III el dedicado monográficamente a la educación de personas adultas, existen numerosas referencias a esta oferta educativa en el resto del articulado de la Ley.

Ya en el Título Preliminar, artículo 2 se dice que la educación permanente es el principio básico del sistema educativo, en el artículo 3.6 se prevé la organización de una adecuada oferta de educación a distancia, en el Título Primero, Capítulo Cuarto, se prevén medidas de acceso a la formación profesional por las personas adultas. En la enseñanza de idioma también se establecen prescripciones, así como en el Título Quinto en cuanto a la compensación de las desigualdades.

Por último en la Disposición Adicional Sexta se sitúa a la oferta privada no conducente a titulaciones con validez académica, fuera del marco educativo, al amparo del derecho común.

4. SITUACION ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Cuando ha transcurrido escaso tiempo desde la aprobación de la LOGSE, bien puede afirmarse que en materia de educación de adultos es importante el nivel de aplicación alcanzado, por el Ministerio de Educación y Ciencia, y que éste es el mejor indicador de cual será el desarrollo previsible a corto y medio plazo.

En resumen podemos reseñar como más significativo lo siguiente:

4.1. Oferta de educación a distancia

El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia creado por Acuerdo del Consejo de Ministros mediante el Real Decreto 1180/92, de 2 de Octubre, se encuentra en pleno funcionamiento habiendo alcanzado, entre otros, los siguientes objetivos:

- a) Diversificar las ofertas formativas impartidas a través de esta modalidad. Además de las tradicionales enseñanzas de carácter académico inicial que venían desarrollándose durante los últimos años, se ha iniciado la impartición de otras cuya gran demanda social así lo justifica, como es el caso de la formación profesional específica y la enseñanza oficial de Idiomas.*
- b) Desarrollo de sistemas multimedia para la impartición de enseñanzas a distancia. Son sistemas en los que se combinan de manera integrada diferentes soportes: audio, vídeo, material impreso, así como diferentes medios que garantizan la interactividad entre el alumno y el profesorado. Como ejemplos a destacar caben reseñarse los Programas "A SABER", seguido ya por más de 35.000 personas, desarrollado merced a un convenio con la Comunidad de Madrid y Telemadrid que ha sido merecedor del Premio "Julio Verne" de la UNESCO al mejor servicio público de televisión y el Programa "THAT'S ENGLISH!" de enseñanza de inglés a distancia, la mayor producción audiovisual de enseñanza de idiomas realizada en Europa en los últimos años, cuyo alcance social y aceptación pública se demuestra sólo con conocer en su lanzamiento ha registrado cerca de 110.000 alumnos.*
- c) Ampliación de la red de centros. Superando una red mínima y marginal de extensiones que no llegaron a tener una consideración de centros docentes,*

con la utilización sistemática de la red de centros ordinarios y específicos, de 23 extensiones del CENEBAD se ha pasado a 110 centros y de 25 extensiones del INBAD a 38 centros. Esto sólo es una primera fase.

4.2. Oferta presencial

En cuanto a la oferta presencial cabe mencionar, por su importancia y su proyección de futuro, las siguientes iniciativas:

- a) Se ha procedido a la creación jurídica y a la normalización funcional de la inmensa mayoría de los centros públicos.*
- b) Por primera vez nos encontramos en una situación en la que la práctica totalidad de los puestos docentes de los centros públicos están provistos con carácter estable por funcionarios. Cabe destacarse que en estos centros en la actualidad participan desarrollando sus actividades tanto profesores del cuerpo de maestros, como de formación profesional y de educación secundaria.*
- c) Las ofertas formativas que se imparten en los centros públicos de educación de adultos ha sido objeto de un importante proceso de actualización en cuanto a sus objetivos y contenidos, tanto de acuerdo con lo que supone el proceso de aplicación de la reforma como por responder a las demandas sociales mayoritarias. Así han tenido un incremento notable las ofertas de formación básica, formación profesional y la demanda de impartición anticipada de educación secundaria.*
- d) Innovación curricular. Sin lugar a dudas es uno de los ámbitos en los que se ha producido una mayor y más profunda actividad innovadora, que ha conducido a poder disponer de una completa y compleja elaboración y actuación curricular tanto de la formación básica para personas adultas como de la educación secundaria; con este proceso los centros de educación de adultos se han incorporado a una actividad de desarrollo curricular similar a la del resto de centros docentes.*

4.3. Elementos comunes para las dos modalidades: presencial y a distancia

Son aquellos que, de manera común para las dos modalidades están siendo especialmente útiles para su integración y cualificación.

a) **Adaptación curricular.** *Respetando los objetivos de cada oferta del sistema educativo para que así la población adulta pueda tener derecho a la obtención de titulaciones oficiales, se ha generado un proceso complejo de adaptación curricular en el cual han participado numerosos docentes y expertos: tanto en enseñanza de idiomas, como en formación básica, educación secundaria y formación profesional, proceso que continúa en la actualidad con los ciclos formativos de formación profesional, optativas de educación secundaria y las cuatro modalidades de bachillerato.*

Con esta adaptación se consigue cumplir el objetivo que la LOGSE prevé: adaptar esta oferta a las características, necesidades e intereses de las personas adultas

b) **Formación del Profesorado.** *Además de garantizar como era tradicional que todo el profesorado que accede a la educación de adultos cuente con una formación específica, el Ministerio de Educación y Ciencia ha desarrollado en los últimos tres años distintas iniciativas tendentes a mejorar esta cualificación: cursos de postgrado en educación de personas adultas con diferentes Universidades diseñados y financiados en todos los casos por el MEC y con especial alcance, por la dispersión geográfica del profesorado de educación de adultos dependientes del MEC, en el caso del curso de la UNED. Estas iniciativas del Ministerio han supuesto que en la actualidad la mayoría del profesorado de educación de adultos haya podido seguir de manera gratuita la formación comprendida en este tipo de cursos de postgrados.*

En cuanto a la educación a distancia, desde el año 1993 a todo el profesorado que imparten enseñanzas en esta modalidad se le garantiza una formación específica en ella, con una duración de 100 horas (10 créditos) desarrollada e impartida por el Ministerio. Como ejemplo de lo anterior en el curso escolar 1993-94, 900 tutores han seguido esta formación. Además en la actualidad, y gracias a la cofinanciación y apoyo de la Unión Europea a través de la iniciativa EUROFORM, el Ministerio de Educación y Ciencia ha

elaborado una curso de postgrado en educación a distancia conjuntamente con las Universidades de Lovaina, Brujas, Amberes y Gante, curso que comenzará a impartirse en este año académico, siendo una iniciativa única en el ámbito Europeo.

c) Convenios y redes transnacionales. En materia de educación de adultos y a distancia es intensa la actividad de cooperación e intercambio de información que viene desarrollando el Ministerio de Educación y Ciencia, siendo este elemento uno de los que quizás estén colaborando de manera más intensa al proceso de modernización en curso. Además de las relaciones ya descritas anteriormente, existen convenios de cooperación suscritos y relaciones de cooperación estables con múltiples instituciones: BBC, Universidad de Reading, CNED Francés, Universidad a Distancia de Alemania, Red Europea de Educación a Distancia (EADTU), Programas de Educación a Distancia de Bolivia, Perú y Costa Rica, intenso nivel de actividad conjunta con Instituto UNESCO de Hamburgo, UNESCO, OCDE, Task Force de la Comisión de la Unión Europea, Organización de Estados Iberoamericanos, etc.

Sin olvidar que por decisión de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los países Iberoamericanos se ha encomendado al Ministerio de Educación y Ciencia de España la Asistencia Técnica y Dirección de los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos que dichas cumbres aprueban para los países Iberoamericanos.

4.4. Efectos más significativos de la Reforma de la Educación de Adultos presencial y a distancia

Si hubiese que evaluar de manera cualitativa los efectos que se están produciendo en el proceso de reforma en marcha, sería suficiente con considerar hechos tales como:

- . la ampliación y diversificación de la oferta pública*
- . la formación del profesorado que ya se ha descrito*
- . el desarrollo curricular*
- . la innovación metodológica y tecnológica*
- . la dimensión transnacional, etc.*

Pero si en lugar de hacer un análisis cualitativo nos remitimos a indicadores cuantitativos, comprobamos como la oferta pública de educación a distancia ha pasado en poco más de tres años de 30.000 y sólo de formaciones académicas iniciales por curso escolar a más de 100.000; de participar en ella poco más de 200 funcionarios ha implicar a cerca de 1.000 y, en fin, de impartirse a través de unas 40 extensiones a servirse de más de 250 centros públicos, tanto de educación de adultos como de formación profesional, educación secundaria e idiomas.

Si nos remitimos a la educación de adultos presencial, hace aproximadamente cuatro años tenía un alumnado apenas superior a las 80.000 personas y en su mayoría en ofertas formativas con escaso valor académico y laboral; en la actualidad son más de 200.000 personas las que se benefician de este servicio público y en su inmensa mayoría en ofertas de tan significativa proyección académica y profesional como son las de graduado escolar, formación profesional, formación básica para aprendices y educación secundaria.

5. CONCLUSIONES

En educación siempre es difícil cuando no aventurado concluir, pero podemos permitirnos hacer una recapitulación y al tiempo una aproximación prospectiva que, en todo caso, se oriente a satisfacer las necesidades y demandas de educación que se prevén con mayor certeza.

Cabe establecer una primera conclusión muy necesaria en momentos en los que determinadas corrientes neoliberales, tanto las explícitas como aquellas que se encubren bajo iniciativas supuestamente no gubernamentales o sociales, tienen un cierto predicamento. Pensamos que en educación y formación de adultos es imprescindible el mantenimiento y desarrollo de una oferta educativa pública gratuita y de calidad, tanto por ser sus destinatarios los sectores más desfavorecidos de la población como por ser la educación de adultos un instrumento básico favorecedor de la integración y cohesión social. Y, además, por ser un medio típico de un Estado democrático avanzado y, por lo tanto, prestador directo de servicios públicos imprescindibles para hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación, como así establece el artículo 27 de la Constitución Española y la LOE.

Además de lo anterior, otras conclusiones parciales pueden ser:

- a) Asegurar una oferta pública integrada de las dos modalidades: presencial y a distancia.*
- b) Producir respuestas educativas adecuadas a las demandas sociales y del sistema productivo.*
- c) Desarrollar un importante esfuerzo metodológico tanto en la adaptación curricular como en aquellos elementos que garanticen una oferta amplia, actualizada y diversificada-*
- d) Incorporar y utilizar de manera sistemática las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, ya que con ello, además de conseguir una mayor socialización del conocimiento se va a alcanzar una mayor socialización de las tecnologías.*

Y por último y con la importancia que tienen las reseñas finales en las cuales se globaliza e integra buena parte de lo dicho anteriormente, es necesario continuar el proceso ya iniciado de modernización de la cultura de la educación de adultos superando tópicos, citas y lugares comunes reiteradamente abordados, asumiendo la responsabilidad de generar respuestas dinámicas y seguramente que diferentes a las hasta ahora planteadas a las ofertas que en el futuro se nos van a demandar y lo que es más importante devolviendo el protagonismo a los centros de formación, los cuales, gracias a la autonomía que la LOGSE les asigna, a la formación, cualificación y profesionalidad de su profesorado y a la relación directa con el alumnado, han de convertirse con sus proyectos de centros y proyectos curriculares en los auténticos generadores de los modelos reales de educación de adultos.



Federación Española de Universidades Populares

LAS UNIVERSIDADES POPULARES

Las Universidades Populares, son un Proyecto de Desarrollo Cultural en el Municipio, dirigido a promover la Participación Social y la Educación continua para mejorar la Calidad de Vida.

- Las Universidades Populares actúan en el ámbito del Municipio, favoreciendo la acción concertada y la colaboración de los distintos servicios que actúan en el territorio.
- Facilitan el acceso a la educación y a la cultura de los jóvenes y personas adultas.
- Dinamizan la vida cultural de la comunidad impulsando el asociacionismo, promoviendo la participación social, cultural, política y económica.
- Contribuyen a la actualización profesional y la formación para el empleo.
- Promueven actividades para el tiempo libre y oportunidades de relación con otras personas, fomentando la convivencia y la tolerancia.
- Posibilitan la educación continua, facilitando el acceso a los distintos niveles del sistema educativo y satisfacen las necesidades básicas de aprendizaje de la población.
- Realizan programas específicos con los grupos más desfavorecidos, facilitando su integración social.
- Propician el desarrollo cultural como patrimonio de bienes y sistema de valores éticos y de solidaridad.

Las UU.PP. deben pertenecer a la FEUP -a la Asociación Regional si la hubiera- y asumir las Bases Conceptuales de las UU.PP. definidas por el último Congreso Estatal de la FEUP.

¿ A QUIÉN DIRIGEN SU ACCIÓN ?

A todos los ciudadanos adultos, sin ningún tipo de distinción.

Se presta especial atención a los sectores con menos medios y con más barreras para acceder a la cultura, con el fin de facilitar la participación en el desarrollo colectivo de la comunidad.

Más de 85.000 personas participan al año en los 4.000 cursos, talleres y programas que funcionan en las UU.PP.

Cerca de 1.000.000 personas asisten a las actividades de difusión cultural que se programan en las UU.PP.

¿ QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN ?

Su acción trata de globalizar e integrar las dinámicas y recursos existentes dentro del municipio, poniéndolas al servicio de la calidad de vida de las personas y de las transformaciones sociales necesarias para mejorarla. Desarrollan una amplia gama de actividades educativas, formativas y culturales:

- **Actividades y Programas de Intervención Social con Grupos Específicos**, para facilitar su incorporación a la sociedad en igualdad de oportunidades: Mujeres, Jóvenes, Personas Mayores, Minorías Étnicas, Drogodependientes, Población Reclusa, Menores en situación de riesgo, etc.

Programas para el fomento del asociacionismo, la participación y la integración social: Asociaciones y otros colectivos (Asociaciones de Padres, de Vecinos, Culturales, etc.)

- **Actividades Educativas y Formativas**, para facilitar el acceso a los niveles del sistema educativo y preparación para el empleo:

Educación Básica (Alfabetización, Graduado Escolar, Cultura General, Acceso a la Universidad, etc.)

Formación para el empleo (Técnicas de búsqueda de empleo, Cursos con el INEM -electricidad, hostelería, comercio, etc.-, Escuelas Taller).

Adquisición de conocimientos específicos (historia, idiomas, ofimática, contabilidad, etc.)

- **Actividades de Proyección Cultural**, para la profundización del conocimiento de la dimensión cultural del entorno:

Conocimientos para la vida cotidiana (Salud, Consumo, Medio Ambiente, Gimnasia, etc.)

Expresión Artística y Lenguaje (Talleres de Teatro, Música, Pintura, Fotografía, Audiovisuales, etc.)

Recuperación de tradiciones y artesanía (fiestas populares, gastronomía, folklore, tapices, cerámica, historia local, etc.).

Con un planteamiento de actuación más global o menos selectiva, se diseñan, organizan y realizan actividades culturales muy variadas, (muestras, exposiciones itinerantes, ciclos de cine o teatro, concursos, conferencias, seminarios, etc.), cuidando especialmente la participación de los ciudadanos y ciudadanas en todas ellas. La U.P. sirve también de soporte para muchas asociaciones o grupos de aficionados.

¿ QUÉ METODOLOGÍA APLICAN ?

Los métodos de actuación son diversos y se adaptan y combinan en el trabajo cotidiano, si bien los criterios teóricos en que se fundamentan estos procesos hacen que esta metodología se plantee como:

- **Activa**: Mediante la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

- **Participativa**: Se cuenta con las necesidades y opiniones de las personas participantes en la programación y desarrollo de las propuestas concretas, y se parte de los intereses concretos de los participantes como espacio de trabajo.

- **Grupal y socializadora**: Basada en el trabajo de equipo, la motivación capacitación y organización de personas y grupos activos socialmente.

- **Flexible:** Adaptable a las necesidades y momentos del grupo destinatario.

- **Interrelacional:** Se procura buscar la conexión con otros grupos de población en programas abiertos a actividades comunes.

- **Específica:** Con atención especial a las necesidades, intereses, problemática y características de este colectivo.

- **Lúdica:** Se favorecen las actividades en las que se disfrute con lo que se hace y se dé la importancia necesaria a la diversión.

Todas las acciones y programas son sometidas a evaluación, entendida ésta como un proceso con distintos momentos y fases e implicación de usuarios, técnicos y comunidad. El objetivo final es facilitar el proceso de toma de decisiones para mejorar los proyectos y actividades en cuanto a idoneidad, eficacia y eficiencia.

¿ QUÉ ORGANIZACIÓN PRECISAN ?

Las Universidades Populares son gestionadas directamente por el Municipio, a través de un Patronato, o dependientes de una Concejalía (Educación, Cultura, Participación Ciudadana, etc.).

Requieren una mínima infraestructura de locales y mobiliario, para la realización de sus actividades. Igualmente actúan aprovechando otros recursos ya existentes (escuelas, casa de cultura, locales de asociaciones, etc.).

Precisan de un Equipo Técnico Básico, que gestione, promueva y coordine las actuaciones y los proyectos dando continuidad a los mismos.

Cuentan con un presupuesto, aportado por el Ayuntamiento, para el mantenimiento de la estructura, que ejerce como inversión para la captación de otras fuentes de recursos (Subvenciones de Diputaciones Provinciales, Cabildos Insulares, Comunidades Autónomas, Administración Central, Federación Española de Universidades Populares, etc.).

Igualmente las UU.PP. pueden constituirse como asociaciones civiles con fines no lucrativos.

¿ QUÉ ES LA FEUP ?

La Federación Española de Universidades Populares -FEUP-, está constituida por las Universidades Populares y es su órgano representativo en los ámbitos nacional e internacional, defendiendo los intereses comunes del Proyecto.

La FEUP es un punto de encuentro para el intercambio de experiencias, sistematización, reflexión, producción teórica y comunicación colectiva entre las UU.PP., las Asociaciones de UU.PP. y de todos cuantos forman parte de las mismas -representantes institucionales, técnicos y los propios participantes-.

En la actualidad se integran en esta Federación 128 UU.PP., que actúan en más de 150 municipios, ubicados en 11 Comunidades Autónomas y 21 Provincias.

Servicios que presta la Federación a las UU.PP.:

- Gestión y captación de recursos.
- Centro de documentación y publicaciones.
- Intercambios Internacionales.
- Intercambios nacionales entre los participantes de las UU.PP.
- Evaluación de Programas de Intervención social.
- Formación equipos de UU.PP. de nueva creación.
- Seminarios Permanentes, con los objetivos de: formación; investigación y sistematización; elaboración de Programas Marco sobre distintos temas; intercambio de experiencias; contrastación de las distintas realidades y problemáticas; seguimiento de los programas subvencionados por el Organismos Públicos a la FEUP.

Los Seminarios Permanentes, que por Campos de Actuación, actualmente están funcionando son:

INTERVENCIÓN SOCIAL: seminario de Mujer; seminario de Juventud; seminario de Personas Mayores; seminario de Intervención Comunitaria en Drogodependencias; seminario de Trabajo en Instituciones Penitenciarias; seminario de Intervención con Menores en situación de riesgo

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN: seminario de Formación de Formadores; seminario de Educación Básica; seminario sobre Formación Profesional y Ocupacional; seminario de Gestión.

PROYECCIÓN CULTURAL: seminario de Etnografía e Investigación Social; seminario de Educación Ambiental; seminario sobre el Conocimiento de la Dimensión Cultural de las UU.PP.

¿ DONDE ESTÁN LAS UU.PP. ?

Universidades Populares por Comunidades Autónomas:

	Nº
CASTILLA-LA MANCHA	50
EXTREMADURA	19
ANDALUCIA	18
MURCIA	12
MADRID	10
CANARIAS	8
VALENCIA	4
ARAGON	3
GALICIA	2
CASTILLA-LEON	1
LA RIOJA	1
TOTAL	128

Universidades Populares por Prov. s:

	Nº
ALBACETE	26
CIUDAD REAL	22
BADAJOS	16
MURCIA	12
MADRID	10
HUELVA	9
MALAGA	4
CACERES	-
LAS PALMAS	4
TENERIFE	4
SEVILLA	3
CASTELLON	2
CUENCA	2
JAEN	2
PONTEVEDRA	2
ZARAGOZA	2
ALICANTE	1
PALENCIA	1
TERUEL	-
VALENCIA	-
LA RIOJA	1
TOTAL	128



LA IMPORTÀNCIA ESTRATÈGICA DE LA FORMACIÓ DE LES PERSONES ADULTES A LA COMUNITAT VALENCIANA.

INDICE

7004/12. FERNÁNDEZ, A.: "Formación y creación de empleo".

7004/13. MUÑOZ, G.: " Formació y ocupació: estratègies per al desenvolupament"

7004/14. HUGUET, J.: " El Valencià, llengua de futur."

VOLUMEN III

LA IMPORTÀNCIA ESTRATÈGICA DE LA FORMACIÓ DE LES PERSONES ADULTES A LA COMUNITAT VALENCIANA.

INDICE

- 7004/12. FERNÁNDEZ, A.: "Formación y creación de empleo".
7004/13. MUÑOZ, G.: " Formació y ocupació: estratègies per al desenvolupament"
7004/14. HUGUET, J.: " El Valencià, llengua de futur."

VOLUMEN III

Formación y Creación de empleo

Dr. Adalberto Ferrández Arenaz
Universidad Autónoma de Barcelona

Se puede pensar que hubo un momento histórico en el que emergió una hipótesis creativa y avanzada: la formación profesional y ocupacional, cuando es aceptable cualitativamente, genera puestos de trabajo. Hoy por hoy esta hipótesis ha sido falsada desde el plano de la realidad laboral de los últimos años. Quizá puede volver a tomar cuerpo científico si se cambian los actuales modelos de formación profesional y ocupacional o varía la concepción cultural del mundo de la producción de bienes de consumo como el que es propio de la producción de bienes de servicio. Mientras esto sucede hay que rechazar esta especie de función matemática constituida por la formación laboral y el aumento de puesto de trabajo.

Eran los principios de la década de los ochenta cuando ya la OCDE concluyó, como plazo anticipado de la hipótesis que trataremos, de modo taxativo: *"Los gobiernos deberán obviamente hacer lo que puedan a través de sus políticas de reactivación económica y de mano de obra para crear puestos de trabajo. La formación y la preparación profesional no crean empleos pero pueden formar a personas que podrán desenvolverse mejor en los problemas del empleo que los que carezcan de esta formación"* (1981: 14)

Parece, pues, que primero hay que reactivar la economía que es fuente de generación de "empresas", en el genuino sentido de emprender nuevas acciones de producción. A la par se planifican las acciones formativas adecuadas que garantizan la calidad y la competitividad y, a largo plazo, la eficacia y eficiencia deseadas desde el listón diferencial de la efectividad. Esta sería otra hipótesis que hoy puede afirmarse que se cumple mínimamente si se analiza desde la perspectiva de la formación continua en la empresa.

No puede decirse lo mismo si el problema se centra en la formación profesional y menos en la formación ocupacional inicial, sobre todo cuando ésta se destina a los colectivos que no han superado los mínimos académicos de la enseñanza obligatoria. En este caso concreto, y de acuerdo con las ideas de Gelpi (1987:57), parece ser que los jóvenes cuya escolaridad no ha sido suficiente y satisfactoria no sólo tienen dificultades para integrarse en las estructuras productivas, sino incluso para entrar en el interior de experiencias formativas que buscan asociar la educación al trabajo.

Quizá se ha minimizado la conceptualización y la teleología de la formación para el trabajo al reducir el elenco de conceptos, actitudes, motivaciones y procedimientos hasta el escueto "saber hacer", basado exclusivamente en hábitos y destrezas para solventar los problemas que aparecen habitualmente en un puesto concreto de trabajo. Si revisamos algunas definiciones de organismos internacionales referidas al ámbito de la formación para el trabajo, se verá con nitidez que tales

acciones buscan llegar más allá de las simples habilidades y destrezas. Veamos algunos apuntes al respecto:

1. Al definir la Formación Profesional, en general, el CEDEFOP dice: "Ensamblaje de actividades que apuntan fundamentalmente a permitir la adquisición de capacidades prácticas, los conocimientos y aptitudes requeridas para ocupar un empleo relevante de una profesión o grupo de profesiones, en una rama de la actividad económica (Viet, et al., 1988:75). Se habla aquí de tres objetivos terminales mucho más ambiciosos que la adquisición de hábitos destrezas, adquisición de capacidades prácticas, de los conocimientos y de las aptitudes.
2. La OIT añade un aspecto que me parece de sumo interés: la referencia a las actitudes, caballo de batalla de la enseñanza y dificultad máxima del aprendizaje. Dice y define la Oficina Internacional de Trabajo: "Actividades que tienden a proporcionar la capacidad teórica, el saber y las actitudes necesarias del trabajo en una ocupación o grupo de ocupaciones en cualquier rama de la actividad económica" (OIT, 1985:262)
3. Desde hace años se viene ya girando en torno a estas exigencias formativas que constituyen, en realidad, los objetivos más generales de todo proceso formativo para el mundo laboral. Si recurrimos a Nadler, que fue el introductor del concepto "Human Resource Development" (HRD) en el año 1964, encontramos un filón de sumo interés para nuestro discurso. Habla el autor del desarrollo (development) gracias al aprendizaje de **competencias claves** y de motivaciones para ocupar puestos de trabajo hoy y en el futuro.

Centrando, pues, el problema, la Formación para el trabajo tendría que comenzar por asentarse en unas capacidades que nos permitieran llegar al dominio de competencias; pero no sólo de aquellas que son las más adecuadas para desempeñar un puesto de trabajo actual, sino para ocupar puestos de trabajo en el futuro. Es, por lo tanto, un desarrollo personal basado en **competencias polivalentes** que arranca de la posesión personal de capacidades básicas tanto del ámbito conceptual, como del procedimental, axiológico, nomotético y actitudinal.

A todas luces parece ser evidente que la finalidad es la integración de las competencias y que el punto de arranque es una sólida formación de base. Aquí está el problema: **¿cómo llegar al dominio de competencias si no hay formación de base?** Si se analiza qué se entiende por competencias quizá se tenga una posición más privilegiada para dar contestación a la pregunta que resume el problema planteado. Me basaré en el estudio de Salva (1994:49) que entiende las competencias profesionales como un conjunto interactuante de:

1. Conjunto de saberes compuesto por conocimientos generales y especializados.
2. Un "saber hacer", entendido como dominio de instrumentos y métodos en determinados contextos y que son fruto de la experiencia del aprendizaje.

3. Un "saber estar", que incluye el cúmulo de actitudes y comportamientos deseables en el trabajo.
4. Un "saber aprender", totalmente preciso dadas las rápidas evoluciones y cambios en el mundo del trabajo.
5. Un "hacer saber" en relación a la necesidad de hacer la empresa educativa.

Para llegar a estos dominios que configuran la competencia es necesario tener ya un dominio del "saber ser" que es el que mínimamente se alcanza en la **formación de base**.

1. La formación de base

Hemos llegado así a una primera exigencia para lograr un cambio cualitativo en la formación **que permite generar una nueva hipótesis** sobre el binomio formación para el trabajo y creación de puestos de empleo. No me voy a extender aquí, ya que esta idea fue expuesta con largueza en el Primer Congreso Internacional de Formación Ocupacional (CIFO) celebrado en Barcelona en el año 1991 (Ferrández, 1992; 13 y ss). Sin embargo, considero necesario recordar algunos puntos medulares para poder seguir con comodidad el devenir de este discurso que nos ocupa.

1.1.- Hay países, grupos sociales o comunidades que se caracterizan por mimar la formación de base de sus ciudadanos, cuidando sobre manera el presupuesto dedicado a este menester social de carácter primordial. Estos grupos han aprendido a flexibilizar el curriculum a la vez que a caminar lento y seguro en una escolarización obligatoria prolongada. De este modo consiguen garantizar el rendimiento adecuado de sus ciudadanos (el indicador será el bajo número de fracasos escolares) y dotar al sistema de una infraestructura idónea de los recursos humanos, materiales y funcionales. Se garantiza así la validez del curriculum, la calidad de la orientación personal, escolar y vocacional. a la vez que se cuida y se acomoda, si es necesario, la estructura y la relación de la organización con vistas a una gestión académica idónea.

Estas sociedades garantizan al máximo la formación de base, con lo que ofertan una plataforma adecuada a la Formación Profesional. No hay duda de que algunos ciudadanos fracasarán en el intento de la consecución de la formación de base, pero tenderán a ser los menos. El éxito de las acciones propias de la educación permanente está bien avalado.

Aquí la Formación Profesional y ocupacional tiene un sesgo característico y diferencial. Este tipo de sociedades, según Pont (1992:73), se distingue por tener un sistema Técnico-Profesional consolidado " fuertemente relacionado con el mundo del trabajo a través del aprovechamiento de los recursos humanos de las empresas y por integración de los curricula de la formación en el contexto productivo por medio de sistemas de aprendizaje, alternancia, prácticas, etc. ". En este escenario, la Formación Ocupacional actúa como proceso de inserción generalmente corto y diseñado " a la medida ". Además las empresas crean en su interior un fuerte componente de Formación Continua.

1.2.- Otros países se colocan en una franja intermedia. No está totalmente asentada la formación de base, pero se puede hablar de una realidad en vías de desarrollo. Son sociedades que están en la franja del "continuar hacia la consecución de la formación de base generalizada" o de dar marcha atrás y ubicarse decisivamente en la comparsa de los nuevos favorecidos.

En este caso suele influir decisivamente la situación económica y la voluntad política en un maridaje perfecto. "Estas sociedades han girado hacia el control de la formación de base no hace mucho tiempo o lo están haciendo en este momento. Por ello, hay generaciones, mano de obra en situación de producción actual, que no disfrutaron de una enseñanza básica cualificada o vivieron alejados de las instituciones educativas". Convive aquí la esperanza de la formación de base con la cruel realidad de la educación compensatoria; mano de obra basada en habilidades y destrezas concretas, y alcanzadas por experiencia, con nuevas generaciones que han logrado la pertinente formación de base. Entre una realidad y otra hay grandes bolsas de desheredados de la Formación para el trabajo basada en competencias laborales.

Respecto a esta situación comenta Pont (1992:73): "Sociedades con una formación técnico-profesional en proceso de desarrollo en la que los currícula se diseñan y revisan atendiendo a las tendencias de los sectores implicados y dónde participan los diferentes agentes sociales. La formación se completa con procesos esporádicos de prácticas en contextos productivos...".

"En este panorama, la Formación Ocupacional actúa aquí como elemento de ajuste entre el sistema reglado y el mercado de trabajo...". La formación ocupacional tiende a ser diseñada para puestos de trabajo muy concretos.

1.3.- Finalmente hay comunidades que no han superado la generalización de la enseñanza básica ya sea en su obligatoriedad, en su gratuidad o en ambas a la vez. Las personas en edad laboral carecen de las mínimas que nos permitan hablar de Educación Permanente en calidad (de otro modo, siempre existe ésta aunque su base esté en la educación informal); por esta razón es imposible hablar de cambios profesionales y ocupacionales y aún de formación continua en el puesto de trabajo. Lo peor del caso es que las generaciones próximas a la edad laboral también carecen de la formación de base necesaria con lo que el problema del mundo del trabajo seguirá subsistiendo: "Se nos proyecta un paisaje sin autodeterminación, en el que la dependencia es un hecho a todos los niveles. Toda la sociedad es subsidiaria de aquellas otras que poseen autocapacidad de producción en los ámbitos de los bienes de consumo y de bienestar social, como modelo global de desarrollo" (Ferrández, 1992:15).

Respecto a la posición formativa de la Formación Profesional y de la Ocupacional en este tipo de sociedades dice Pont (1992:72): " Sociedades caracterizadas por una Formación Profesional escasamente desarrollada, poco afectada por la revolución de las profesiones y el impacto de las nuevas tecnologías. Los currícula están fuertemente cargados de aspectos académicos y las prácticas se realizan fuera del contexto productivo.

La Formación Ocupacional actúa como elemento compensatorio... La planificación de esta formación se hace en función de la observación del mercado de trabajo y de análisis sectoriales. Desde aquí se diseña el curriculum de modo que sea válida para puestos de trabajo de cariz muy general. Los procesos de formación ocupacional de reconversión son prioritarios y en muchos casos se hace necesario introducir programas de cualificación básica para el empleo".

Sería interesante analizar esta realidad diferencial desde la óptica de "la aldea global" que nos toca vivir, tan cercano todo, a primera vista, en la economía, la política, la información y hasta en el multiculturalismo, pero dividida en zona rosa, barraquismo vertical, arrabales y suburbios. Sería una "pequeña aldea global" en donde las zonas habitadas se ignorarían y vivirían un segundo Babel. Pero este tema no nos preocupa hoy empeñados como estamos en intentar construir una hipótesis sobre la relación entre producción y creación de puestos de trabajo.

Se ha llegado así a un punto clave en nuestro intento: **para comenzar a crear que la formación puede crear puestos de trabajo, hay que garantizar socialmente una sólida formación de base.** Tanto la Formación Profesional como la Ocupacional serán capaces de preparar a individuos y colectivos para que se conviertan en fecundos puntos de iniciativas en la creación de empleo desde la adquisición de competencias adecuadas para el mundo del trabajo.

2. Nuevo modelo curricular

Pasaríamos ahora a un segundo aspecto general que también tendrá que intervenir en la configuración de la hipótesis. Es el modelo curricular que hay que adoptar, aunque desde el principio se puede ya aceptar que tendrá que haber una marcada diferencia entre el modelo de enseñanza para el aprendizaje de los contenidos de la formación de base y el que habrá que poner en juego para la Formación Profesional y la Formación Ocupacional. Salvá (1994:50-51) ha hecho un estudio comparativo que es interesante para nuestra pretensión y que sin comentario aporto en el cuadro número 1. A parte de esta comparación, en ocasiones excesivamente bipolar, máxime ahora cuando se aceptan los cinco niveles de profesionalidad de acuerdo a la Unión Europea, se deben añadir algunas ideas al respecto.

2.1.- La base recurrente.

Para comenzar digamos que el aprendizaje para la profesión o la ocupación debe tener siempre una base recurrente. De aquí la importancia que alcanzan las prácticas en la empresa y, como sucede en la formación continua, en el puesto de trabajo. Pero suele acontecer que según que tipo de profesiones u ocupaciones poner en manos del productor unos instrumentos sofisticados, caros y de difícil uso. Hay, en este caso, una especie de secreto del catecumenado que prohíbe el uso a los iniciados. Dado el avance de las nuevas tecnologías y su habitualidad de uso en los procesos productivos, llegará un día no lejano en el que las prácticas en alternancia serán una anécdota pedagógica del pasado.

<i>Saber profesional</i>	<i>Saber académica</i>
1. Es un saber pertinente en relación al objetivo esperado	1. Es un saber instituido que tiene valor en si mismo independientemente de su utilidad
2. Su valor está en relación a su pertinencia	2. Tiene un valor absoluto
3. Incluye necesariamente un <i>saber hacer</i> y un <i>saber vivir</i> como aptitud practica para la solución de problemas concretos y capacidades humanas para establecer con otros relaciones apropiadas para el éxito de la acción. Además de los conocimientos propios de la especialidad se necesitan saberes complementarios organizados en función de la lógica de la acción. Es, por tanto, un saber global.	3. Es un saber parcial, por disciplinas
4. Puede comportar conocimientos teórico profundos, pero nunca se reduce a ello. Es esencialmente práctico.	4. Es esencialmente teórico
5. Se organizan en función de las necesidades particulares del trabajo y de la acción. Supone una pedagogía de los proyectos.	5. Se organiza en función de la lógica interna de una disciplina. Supone una pedagogía de los niveles.
6. Su objetivos no es comunicar una parte de un saber constituido sino de la totalidad de un saber útil. Por modesta que sea una actividad no tiene valor si no se aproxima a la perfección. Es una pedagogía de éxito	6. La pedagogía escolar se acomoda a las imperfecciones y se conforma con escalonarias.
7. Es esencialmente dinámica y evolutiva y, por tanto, los saberes que requiere son perecederos. De aquí que sea necesaria una formación profesional permanente.	7. Es un saber más duradero.
8. Un saber validado por la acción, ya que su principal validación es la calidad del trabajo realizado.	8. Es un saber válido por los diplomas
9. Es un saber salido de la empresa porque es en la empresa donde las profesiones nacen, mueren, cambian y se diversifican	9.
10. Es un bien privado	10. Es un bien público

Tabla 1: Comparación entre saberes profesionales y académicos

Ahora la necesidad de existencia de un modelo recurrente en formación choca con la sofisticación y dificultad de uso en las herramientas de trabajo. Como no se puede prescindir de aquella, la solución debe ser sensata pedagógicamente, rápida curricularmente y adecuada empresarialmente.

Parece ser que recurrir a la simulación buscando situaciones emergentes desde la teoría y la "visita" experiencial a los puestos de trabajo sería suficiente. Hay aquí una dialéctica: por una parte la única salida es la simulación al existir la imposibilidad de practicar en el puesto real de trabajo; por otro lado la necesidad de basar la práctica inicial en la recurrencia a la realidad del punto de productividad. Salir de esta aporía supone un proceso pedagógico secuencial que permita acercarse poco a poco al punto vetado de prácticas.

Sin salir de la práctica, que estará reforzada por la teoría, se comienza por desarrollar acciones propias del puesto de trabajo en el laboratorio de la institución educativa que por lo general estará conformado por simuladores que, como tales, están exigiendo desde el principio la transferencia desde lo analógico a la realidad con toda su complejidad. De este modo el alumno va logrando unas capacidades determinadas con posibilidad de ir llegando al mundo de las capacidades laborales. Es decir, desde logros formativos de amplio espectro se va llegando, con pausa necesaria, a las competencias concretas de un perfil profesional o a las exigencias laborales de su puesto de trabajo. Además, actuando pedagógicamente de este modo, se está garantizando más la polivalencia que si se centra la formación solamente en competencias muy específicas. Así lo han considerado muchos programas de transición (palabra poco acertada) puestos en circulación para garantizar la adaptación y la interacción constructiva con la vida laboral que no toca vivir. En un estudio de la CEE-MEC (1987:69-70) se reconocen como básicas, en el sentido polivalente del que se ha hablado las siguientes competencias de carácter general:

- 1º- Competencias profesionales: conocimiento de sí mismo, confianza y autonomía, capacidad de encajar y aprovechar la crítica, espíritu de iniciativa, capacidad de razonamiento lógico en la toma de decisiones, desarrollo de aptitudes manuales ...
- 2º- Competencias interpersonales: comprensión de las acciones de los demás, capacidad de aceptación de reglas de convivencia y de producción, capacidad de llevar a término tareas comunes, capacidad de comunicarse, de explicar...
- 3º- Comprensión y conocimientos: tipología del trabajo, nuevas formas de productividad, organización de la sociedad, cultura del trabajo (producción y tiempo de ocio)...

El logro de estas competencias generales enlazarían la formación de base con los mínimos iniciales de la formación profesional u ocupacional. Se rompería el viejo principio de transición del mundo escolar al mundo laboral, con lo que se conectaría con el espíritu intrínseco de la Educación Permanente. Cuando el alumno se enfrentará a la dificultad de la práctica en el puesto de trabajo, tendría los mínimos exigidos para "saber estar" entre las nuevas tecnologías y ante las herramientas sofisticadas. Estaría

en disposición de lograr el "saber hacer" y caminar, poco a poco, hacia el "saber ser" un profesional de mayor o menor nivel de especialización, pero perteneciente a un especialista dentro de las escalas de las profesiones.

3. El contexto laboral

Terminaremos con un tercer y último aspecto general contribuyente en la correcta definición de la hipótesis. En este caso hablaremos de la importancia del contexto actual del mundo laboral en su entorno más endógeno, pero también en el más exógeno. Sin ánimo de profundizar más de lo necesario para nuestro intento, apuntaremos algunos aspectos que parecen hoy actuales. Su conocimiento es un requisito necesario para entender qué es y cómo se comporta el mundo del trabajo en el que va a tener que cumplimentar sus competencias. Si no es capaz de encontrar un puesto de trabajo por desconocimiento de la realidad laboral, menos tendrá posibilidad de ser un impulsor de la generación de empleo. Veamos aquellos aspectos que significan o van a significar un cambio significativo (Ferrández, 1994:15 y ss).

3.1.- Centralización-descentralización de las decisiones. Desde que España entra en la Unión Europea, se compromete a participar en el concierto de la toma de decisiones sobre cómo va a ser la Formación Profesional y Ocupacional. La cuestión, sin embargo, no será fácil al estar en un concierto de miembros con distinta tradición en la toma de decisiones; unos tienden al centralismo, mientras otros tienen una tradición federal o bien han entrado en el convenio de las autonomías. Ante esta situación es necesario disponer de una información total que para Hardenache (1993:3) se centra en:

- Datos básicos sobre la política y la planificación de la Formación Profesional.
- Información que abarque todos los ámbitos (trabajadores, aprendices, empresas...).
- Información sobre las innovaciones en Formación Profesional.
- Información sobre el espacio europeo de la Formación Profesional.

El hecho de que exista esta necesidad constante de estar informados es lo que ha provocado la creación de observatorios ocupacionales tanto a nivel de estado como comarcales y locales.

3.2°. Las migraciones. Si alguien está expuesto al fenómeno migratorio interno y externo es la Unión Europea. Hay una migración que proviene del borde de la unión hacia el interior y otra que se produce dentro del propio espacio de los miembros comunitarios. Este fenómeno conlleva una nueva realidad para ocupar y crear puestos de trabajo: unos requisitos propios de las exigencias y competencias de este o aquel puesto de trabajo; otros que se centran en la necesidad de una conciencia multicultural con perspectiva intercultural

El problema multicultural no requiere grandes ajustes cuando la movilidad se da en el interior de las fronteras de la Unión Europea, tal y como hoy está configurada.

La situación suele ser más compleja cuando la movilidad es desde el exterior de la frontera hacia el interior de los países miembros de la Unión Europea. La religión, los valores éticos, el concepto de la economía, la autoridad familiar, el papel de la mujer en la sociedad, etc. son elementos culturales de fuerte calado diferencial entre unos grupos sociales y otros. Todo ello va a influir en el mundo laboral y, por lo tanto, será elemento diferenciador a la hora de encontrar y, más aún, crear puestos de trabajo.

3.3.- La cualificación profesional. Es contundente el contenido del Memorandum de la Comisión para la Formación Profesional de la Unión Europea: "... las acciones comenzadas deben permitir establecer una estrategia comunitaria para asegurar la transparencia y el funcionamiento del "mercado europeo de las calificaciones", que está naciendo y que, después de 1992, constituye uno de los polos centrales de la política de recursos humanos. En esta perspectiva las calificaciones y aptitudes solicitadas, la movilidad de los individuos, la política de contratación personal y de gestión de empresas, el contenido y los costes de las acciones de formación deberán evolucionar en función de esta dimensión europea del mercado de las calificaciones" (Memorandum de la Comisión I, 31). No hay duda que entre la cualificación de los profesionales y la ocupación del empleo existe una relación de alto significado. No se puede dudar que a más alta cualificación mayor éxito en la creación de puestos de trabajo, ya sea desde las acciones de la autocreación de lugares de trabajo como desde la heteroiniciativa.

Sin darnos cuenta, podríamos creer que este nivel de la cualificación comienza y termina en cada uno de los individuos; de este modo, se plantearía una potenciación de la creación de puestos de trabajo confiando en cada persona. Sin embargo, la cualificación hay que contemplarla al comienzo, en el proceso y al final desde la perspectiva de los recursos humanos. Sallin (1992:44) distingue tres grados en la contemplación de las calificaciones:

- 1º- El punto de vista estructural, colectivo, de política económica o social que hace referencia al "potencial total" de un país, región, etc.
- 2º- El punto de vista individual que constituye el "potencial individual", "recursos humanos", "capacidad de consumo", etc.
- 3º- El punto de vista institucional, perteneciente a ciertas entidades que se mueven en el ámbito de la formación o del mercado de trabajo y que constituyen el paso a las "certificaciones" o "graduación de la empresa".

Es fácil prever que la cualificación personal depende en gran manera de las acciones estructurales e institucionales, por lo que todo debe contemplarse como una interacción en busca de la cualificación profesional. A la larga, de todos modos, se vuelve a topar con el eterno problema: nada se puede garantizar en los límites de la validez si no se asuma de antemano la existencia de la formación de base. A la vez, no se puede comprender hoy una formación de base fundamentada en el dominio de habilidades y destrezas mínimas, sino en una sólida estructura cultural. Aquí está el primer paso de la formación profesional con todo el matiz de cualificación. Baste, como botón de muestra, el pensamiento categórico de Maslankowski (1989:38): "La ayuda para la formación profesional en la República Federal Alemana se dirige sobre todo a la

juventud con un grado relativamente elevado de cultura general porque de otro modo no se puede conseguir una cualificación alemana de obrero especialista". Al no existir esta realidad formativa básica, hay que continuar poniendo "remiendos"; tal es el caso del plan F.I.P dedicado a "jóvenes parados de menos de 25 años, parados de larga duración, jóvenes que carecen de cualificación básica... formación el mundo rural, minusválidos, emigrantes, marginados y minorías étnicas" (González García, 1992:29).

La solución definitiva no puede buscarse en soluciones transitorias, aunque estas sean necesarias en momentos concretos al ser reclamadas por el principio social de las acciones compensatorias; como tales llegan y desaparecen, sin instalarse en los modelos adecuados para el logro de la formación cualificada.

El caldo de cultivo, sin embargo, para una acción continuada y congruente con la cualificación es la formación de base nacida de una sólida cultura del mundo empresarial, del ámbito social y del momento político, económico y productivo. Vista la realidad envolvente, nada es halagüeño en este sentido ya que la inmensa mayoría de nuestros jóvenes disponen de un bajo nivel de culturalización y hasta de información mínima. Lo curioso del caso es que nadie quiere asumir la responsabilidad.

3.4.- Las nuevas tecnologías. Estamos rodeados de ese producto tan genuino de los años postreros del siglo veinte: las nuevas tecnologías, de uso tan consuetudinario que ya nos atrevemos a nombrarlas en siglas: NNTT. Desde que el ciudadano nace, está inmerso en esa realidad de difícil cualificación. Los artilugios tecnológicos acompañan al ciudadano a lo largo de su vida en la calle, en su casa y, cada vez más, en el trabajo. Ante tal situación es necesario **comprender** que es este fenómeno y lo que supone en todo el entorno. No consiste en instalarse en la linde del rechazo ni puede adoptarse la actitud de ignorancia porque supondría una iniciación al estado de esquizotimia. La comprensión de la convivencia con las NNTT es un requisito de normalización existencial en nuestra sociedad actual.

Esta comprensión del adelante tecnológico será mayor conforme aumente nuestra interacción con el mundo tecnológico; por todo ello hay necesidad de **adquirir** precisamente un **saber usar** estas NNTT de tal modo que se empleen como lo que son y no para constituir finalidad dentro de las necesidades de uso. Debe constituirse una dicotomía permanente entre herramienta y mensaje o entre la tecnología (siempre medio "para") y la teleología (siempre finalidad "desde"). Nunca tendrá más sentido que ahora el viejo tópico de "a usar algo se aprende usándolo"; he aquí el principio **rector**, aunque este sentido procedimental con seguridad va a reclamar una **estrategia** metodológica adecuada que, como razón pragmática, tenga en cuenta la **naturaleza** y momento constructivo del sujeto que va a usar esas NNTT. De igual modo, no se **podrá** olvidar el medio en el que están las NNTT como sujeto activo y **responsable** incuestionable de la educación informal. Conforme más rico sea el medio en **recursos** tecnológicos más posibilidades de uso habrá y, por lo tanto, una mejor **aproximación** para comprender su estructura, potencialidades y límites.

Sin embargo, no será suficiente el "saber usar" y el "comprender" las NNTT. Habrá que dar un salto adelante e instalarse a la postre en el "saber estar" entre ellas. De este modo, se garantiza un posicionamiento para la reflexión, lo cual es a todas luces imprescindible en el mundo del trabajo.

Al llegar a este punto del discurso, parece obvio decir que una buena experiencia previa y una constante reflexión posterior es suficiente para ubicarse en el mundo productivo regido por la tecnología. Esta afirmación, tan taxativa como inoportuna, nos llevaría al error en cuanto nos haría ver el problema desde una sola cara de la moneda: la preparación del profesional de la producción en puesto de trabajo muy definidos. Es preciso auscultar la otra cara y verlo desde la empresa y las decisiones empresariales.

En primer lugar hay que analizar cómo se comportan aquellas empresas que priorizan y potencian la presencia activa de la NNTT por encima de los recursos humanos (RRHH). Unos y otros están preparados para complementarse, pero también para contraponerse. Cuando hay dominancia de los RRHH y son estos quienes deciden el uso de las NNTT, se encuentra la simbiosis perfecta de complementación y, como consecuencia, de producción cualitativa. Si todo se ordena desde las disponibilidades de las NNTT y a su "programa" se adecuan los RRHH, irremediablemente se cae en lo inflexible, lo repetitivo y, como lógica consecuencia también, en la producción carente de competitividad. Lo avisa Wobbe (1992:37) sin paliativos: "Se pensaba que haciendo más flexible la tecnología se flexibilizaría automáticamente la organización de la fábrica. Siguiendo esta línea de reflexión se han desarrollado y desplegado robots y sistemas de fabricación flexibles (FMS), sistemas de fabricación integrada por ordenador, el diseño asistido por el ordenador, etc. En definitiva, estas llamadas tecnologías flexibles han contribuido, a través de la potenciación de la automatización, a hacer más rígidas las estructuras de trabajo y de organización de la fábrica, en lugar de conducir a una mayor flexibilidad". Quién puede lograr la adecuada flexibilidad y la atención a las exigencias del cambio imparable son los RRHH apoyados en las múltiples posibilidades de las NNTT.

No se agota aquí el campo de las características endógenas y exógenas del mundo laboral que venimos estudiando como tercer elemento que contribuye a definir al máximo nuestra hipótesis. Sería bueno tratar aquí las características actuales de la organización del trabajo, pero excedería a los propósitos de este estudio. Sólo se menciona como un intento de aclarar la visión restrictiva que presentamos.

Desde la raíz de estos tres aspectos analizados, por lo tanto desde una perspectiva radical, parece oportuno decir que:

"La formación profesional y ocupacional está en posición de incentivar, estimular y facilitar la creación de puestos de trabajo si, y sólo si, es una actividad pedagógica que genere competencias generales (como polivalentes) y específicas (como cualitativas) congruente con el contexto económico, político y sindical y con la perspectiva de cambio a partir de una formación de base cualitativamente efectiva".

Por lo tanto, es necesario y urgente generar un plan de acción que conduzca a

1) **Diagnóstico y prospectiva** de los puestos de trabajo considerados dentro del marco de las familias profesionales, los perfiles que cada familia exige y las competencias mínimas, pero fundamentales, que auxilian al desarrollo de las competencias cualitativamente definidoras de cada perfil (¿ son suficientes los

10

observatorios comarcales, regionales, estatales, de la Unión Europea ?). Además, no se puede prescindir del análisis de la coacción política, económica y sindical que todo diagnóstico del mundo laboral genera. Es necesario e imprescindible el control exhaustivo de este indicador (si se desea un enfoque cuantitativo, tendrá que denominarse **variable interviniente** de incidencia directa sobre el evaluador)

2) **Modelo de acción pedagógica**, amplio y sólo justificable si se constituye desde las acciones didácticas, orientativas y organizativas, que asuma teleológicamente la integración del aprendizaje tanto de las competencias generales como de las específicas. Tal objetivo, de carácter general, exigen un análisis continuo y una contrastación sin tregua de la realidad laboral cribada por la situación económica, política y sindical y, en último extremo, por la opinión social. Hay que preguntarse hoy si son válidos los modelos de diagnóstico, basados en los observatorios ocupacionales. Nuevas posibilidades comienzan: se habla, se comenta, se insiste en la virtualidad inexplorada de las autopistas de la información; ¿ no hay allí una posibilidad inmediata con posibilidad de contrastación y de control instantáneo, para la definición de la situación real, y prospectiva del mundo laboral ?.

3) Nada de lo anterior (o muy poco) tiene valor si previamente no se garantiza una **sólida formación de base**. No es fácil definirla y menos elaborar la estructura flexible, a causa de los cambios sociales, que permita tener disponible el sistema educativo formal a los avatares de estos cambios sociales, políticos, económicos, productivos y, en última instancia, axiológicos. Parece ser que este pez que hemos creado, compuesto de estas tres partes, (diagnóstico, modelo de acción pedagógico y formación de base) se muere la cola, porque terminamos aquí en el diagnóstico y perspectiva aunque de algo tan complejo o más que el comentado al principio, ya que se refiere a una situación de carácter político (sea de estado, del sindicato o del empresario) que por tal es " partidista " y no objetivo o subjetivo respecto al paradigma.

Esta hipótesis nos reta a comprobar que la definición, como limitación de campo, de las competencias generales y específicas pasa por la criba del contexto político en sentido amplio y por la formación de base cualitativamente efectiva. Sólo la creación de competencias tal y como las consideramos aquí, será capaz de incentivar la creación de puestos de trabajo.

ACERCAMIENTO A SOLUCIONES VIABLES.

1.- Introducción de la mercadotecnia formativa.

Ya hemos dicho anteriormente que se parte de una concepción pedagógica distinta a la clásica modalidad académica reglada. El primer punto referencial es la mercadotecnia de carácter práctico. Hablar en formación de "marketing " hace sonreír a muchos y horrorizarse a otros. Lo que en realidad sucede es que los unos muchos y los otros pocos contemplan el fenómeno apriorísticamente y desde el parámetro de interpretación de la escuela, el instituto o la universidad. Sin embargo, si hicieran estos un somero análisis del fenómeno educativo reglado y formal, llegarían, con toda seguridad, a una interpretación semejante a ésta: la escuela primaria y los institutos de enseñanza secundaria **obligatoria** no necesitan conformar un plan y proceso de

marketing porque la asistencia a los programas de formación es necesaria y legalmente obligatoria. No sucede lo mismo con el Bachillerato, los grados de la Formación Profesional y, sobre todo la Universidad en sus titulaciones de Diplomatura, Licenciatura o Doctorado. En estos ciclos y niveles, conviene diferenciar la enseñanza pública de la enseñanza privada. No hay duda que ésta, de una forma u otra, usa y ha usado modelos de mercadotecnia, aunque sea el " boca a boca " o la "cafeinización ". Por lo tanto, el marketing en educación es ya algo viejo; tanto como vieja es la masificación en la enseñanza y la diatriba inconclusa entre escuela plural y pluralismo escolar.

La formación profesional reglada entra, pues, en este acercamiento oculto a la mercadotecnia; pero los modelos no formales (formación ocupacional y continua) tendrán la obligación intrínseca de engrosar en su planificación el marketing previo a la planificación y preactivo al proceso formativo. Dicho de otro modo más elemental: cuando la acción formativa no es obligatoria, hay que planificar un modelo de venta para que los posibles usuarios conozcan cómo se pueden cubrir sus necesidades reales, sentidas o potenciales. Las Universidades Populares, los Centros Cívicos, los Ateneos, Las casas del Pueblo y hasta las mismas Escuelas Taller son conscientes de la necesidad del marketing.

Un buen marketing comienza por el análisis de necesidades formativas: esta es su función práctica. Por lo tanto, un paso primero y elemental para incentivar y, a ser posible, generar puestos de trabajo es "saber vender" la oferta. Contaré la anécdota de un doctor en pedagogía cuando investigaba para su tesis doctoral la posible competencia formativa en la estructura de la empresa:

Exponía el doctorando las ventajas de tener dentro de la dirección de Recursos Humanos un personaje capaz de detectar necesidades formativas y elaborar planes formativos en función de estas. El directivo empresarial, muy convencido, le comenta que es eso lo que buscan hace tiempo: pero ¿ quién es ese personaje ? El doctorando le comenta que es el Pedagogo de Empresa. Cejijunto le comenta el directivo: ¿ "peda... qué? ". Así fue y no es un cuento.

Pues bien, es inefable que muchas veces un puesto de trabajo no se genera porque se desconoce su función dentro de los recursos humanos de la empresa o del grupo social. Quizá este principio no sea generalizable, pero es casi incuestionable su validez cuando se trata de pequeñas, y quizá, de grandes empresas. Aquí, en nuestro país, éste además es el campo de análisis, reflexión y contrastación con la práctica: el mundo de las pequeñas y medianas empresas.

2.- Potenciación del aprender a aprender.

Es un hecho ignorado por los docentes que los alumnos en muchas ocasiones no llegan a la integración de los aprendizajes, por lo que hay que dudar de la validez de esos aprendizajes. Tal situación de desconocimiento de la realidad formativa se debe a múltiples razones, si se estudia el problema desde el punto de vista de cada uno de los docentes, individualmente considerado: grado de profesionalidad, actitudes hacia la docencia, imagen del "alumno", sistema de creencias sobre el valor de la educación,

teorías implícitas, ideología vital, etc. Desde el punto de vista institucional, sin embargo, se puede aproximar el enfoque a algunos puntos de análisis más concretos.

1.- Las tradiciones que giran entorno a la evaluación y las rutinas que le rigen son elementos que, en vez de dar luz, oscurecen todo el fenómeno que se desarrolla entorno al aprendizaje. En dos aspectos se puede centrar el problema, como realidades claves y consuetudinarias. Por un lado, la tendencia a **emitir juicios de valor a partir de pocos datos**; lo que se intenta descubrir acerca del aprendizaje siempre será parcializado, cuando no poco fiable y de escasa validez. Muy unido a esta costumbre generalizada convive el hecho de confiar todo el conocimiento sobre el grado, calidad y características del aprendizaje conseguido a los típicos exámenes, descontextualizados y carentes de la mínima racionalidad del contenido. En sentido estricto, es aventurado poder aceptar que el nivel de aprendizaje se determina sea el que corresponde a la realidad. Esto obliga igualmente a dudar del valor de la toma de decisiones que se realiza. Dicho con espíritu de síntesis: se desconoce la realidad. Todo lo que continúa como parte de la orientación profesional será también de dudosa validez.

La aplicación pedagógica es de una consecuencia asombrosa: Si se desconoce el verdadero aprendizaje, difícilmente se podrá confiar en el conocimiento de inclusores que, desde todos los ángulos, pero con más incidencia en lo procedimental, es la base del aprender a aprender, desde el más genuino sentido dado por Dewey. Los procesos orientativos hacia ese objetivo carecerán de referentes claros, con lo que será imposible establecer unas estrategias metodológicas adecuadas para comenzar, primero y continuar luego en el camino del aprender a aprender.

Por el contrario, el conocimiento aproximado de la sustantividad del aprendizaje será la base de la orientación adecuada que terminará en el autoaprendizaje, base inicial de la secuencia inconclusa del aprender a aprender. Esto supone un cambio actitudinal en el docente, una innovación en el curriculum y un cambio sustantivo en los modelos relacional y estructural de las instituciones educativas.

2.- La participación del alumno en las decisiones curriculares es compleja por dos razones: a) en ocasiones porque la enseñanza reglada coarta la intervención al referir la actividad pedagógica en cada módulo o acción didáctica a los proyectos curriculares previamente elaborados. En este caso se puede admitir (siempre con reservas) alguna modificación en las estrategias metodológicas, pero difícilmente se permitirá una mínima variación en la selección y secuenciación de objetivos y contenidos. Esta realidad cotidiana de los centros de formación profesional es un atentado contra la autonomía, base clave del aprender a aprender ya que esta se fundamenta, entre otros elementos intervinientes, en la responsabilidad que, a su vez, sólo se justifica racionalmente desde la autonomía

En la enseñanza no-formal suele suceder un fenómeno similar visto al final, aunque es diferente analizarlo durante el proceso. En ocasiones, la autonomía se niega acudiendo a un falso principio: las necesidades productivas priman sobre cualquier otro sistema de necesidades. Esta postura cegata, sólo se justifica en situaciones muy concretas y transitorias de un momento de la producción, pero nunca desde la visión global de la cultura de una empresa. en la formación continua, por ejemplo, hay muchas

ocasiones en las que los participantes en los cursos o acciones formativas pueden constituirse en grupos capaces de autoaprender y, más aún, de autogobernar su propio proceso de aprendizaje. Cuando esto se produce, aparecen las primeras vislumbres de un aprender a aprender.

Hay, sin embargo, ocasiones en las que la idiosincrasia del grupo de incidencia, desde su consistencia de formación de base, es poco propicia a la autonomía en el aprendizaje. En este momento, y recordando la base del discurso que aquí hemos hecho, será difícil emprender un proceso de aprende a aprender. Las modalidades de enseñanza discurrirán por las formas de organización escolar, e intervención o de mercado, poco propicias para cumplir el logro de autoaprendizaje.

3.- Nos restaría un reto último que, de cumplirlo, nos obligaría a adentrarnos en lo más genuino de la creación de puestos de trabajo desde el plano de los participantes en la formación el aprender a emprender. Este es un nuevo camino, todavía poco explorado, en el que la concepción pedagógica se aleja decisivamente de los viejos esquemas. Aquí hay que unir la práctica y la originalidad, la teoría con la flexibilidad de ideas, la fluencia de acciones y la diversidad de opciones: después, volver a relacionar teoría y práctica dentro del marco de una información pertinente. Como contexto de todo este conglomerado de necesidades una ausencia total de resistencia al cambio. Estas serían las bases y aquí lo dejamos para continuar otro día.

Bellaterra, 27-3-95

Bibliografía

- Buckley, R. y Caple, J. (1991): **La formación. Teórica y Práctica.** Madrid, Diaz Santos.
- CEE-MEC (1987): **Políticas Educativas Europeas,** Popular, Madrid.
- Ferrández, A. (1992): **La formación ocupacional: realidad y perspectiva.** Madrid, Diagrama.
- Ferrández, A. (1994): **La formación profesional vista desde la comunidad europea** (documento policopiado) OEI, Madrid.
- Ferrández, A. y González, A.P. (1990): **La programación del aprendizaje.** Fondo Formación, Madrid.
- Ferrández, A. y Viladot, G. (1990): **La formación de adultos en la empresa.** Fondo de Formación, Madrid.
- González García, L. (1992): *La reforma de la formación ocupacional,* en **Herramientas,** año VI, pág 28-34, Fondo de Formación. Madrid pp. 28-34
- Pont, E. (1992): *El diseño curricular en formación ocupacional,* en Ferrández, A.: **La formación ocupacional realidad y perspectiva.** Madrid, Diagrama.
- Salvá, F. (1994): *Planificación de la formación continua en la empresa: instrumentos conceptuales y metodológicos.* Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.
- Viet, J. et alt. (1988): **Thésaurus de la formation professionnelle,** CEDEFOP, Berlin
- Wobbe, C. (1992): *Sistemas antropocéntricos de producción: la fabricación avanzadas en base a personas cualificadas",* año 1992, pp. 36-41.

Gustau Muñoz

Per bé que el tema específic d'aquesta taula rodona fa referència a la relació entre ^{educació:} ~~formació~~ i ocupació, entre formació i empresa, i al paper dels agents socials en aquest procés, i per tant a una vessant més pròpiament econòmica, caldria partir, ni que siga molt breument, d'una visió global i integradora.

Sembla prou evident que hi ha un consens bàsic sobre la importància d'aconseguir un alt nivell cultural i educatiu de la nostra població. Una economia dinàmica necessita recursos humans amb un nivell de formació, bàsic i especialitzat, cada vegada més alt.

Però un alt nivell cultural i educatiu --base d'una capacitat d'especialització flexible i progressiva-- té una triple rellevància, o és premissa d'una triple exigència. No podem caure en un reduccionisme economicista.

En primer lloc, des del punt de vista individual, de les persones concretes, no hi ha dubte que ^{la cultura, la formació,} ~~un alt nivell cultural~~ és un valor ^{en} ~~un~~ ^{valor,} absolut, en la mesura que és la condició per assolir una personalitat emancipada, és a dir, lliure, informada, crítica i creativa, capaç d'orientar-se en el món d'avui, un món diversificat i complex. Tan sols un nivell alt de cultura, aconseguida normalment a través del procés educatiu formal, permet l'accés a les claus de comprensió de la societat actual, obrint camins d'auto-realització. Sobretot en la mesura que la societat tradicional integrada --de base agrària i artesanal-- ja no existeix com a tal entre nosaltres i, per tant, les seues pautes culturals heretades, assolides amb un nivell mínim d'escolarització, ja no serveixen als efectes assenyalats. La

saviesa popular, el cabal folklòric, la transmissió informal dels sabers d'ofici, etc., han perdut la gran significació que tenien en el passat.

Però també, en segon lloc, des del punt de vista social i polític un nivell cultural acceptable és avui condició per a l'exercici d'una ciutadania activa, tant en el nivell estrictament polític de participació en els processos de presa col·lectiva de decisions com en el de la participació dins de la societat civil. En efecte l'exercici de la ciutadania té com a premissa la comprensió dels fets socials, polítics i econòmics, la percepció no distorsionada de programes alternatius, la capacitat de distinció entre propostes ideològiques diferenciades. A major nivell cultural, més possibilitats de fer-se càrrec de la complexitat dels processos socials, menys susceptibilitat a la manipulació i la demagògia. Així, com més alt siga el nivell cultural individual i col·lectiu, més possibilitats hi haurà de fer realitat preceptes constitucionals i formulacions que, en un altre cas, podrien quedar-se en mera retòrica.

En tercer lloc, des d'un punt de vista econòmic, sembla cada dia més clar que només amb una població d'alt nivell de capacitat tècnica i d'un nivell cultural general elevat, serà possible mantenir els nivells de competitivitat de l'economia. El veritable actiu d'un país és la seua població. La seua capacitat d'iniciativa, d'ús, producció i adaptació de tecnologies, de projecció cap a l'exterior. Això pressuposa un alt nivell d'informació i equips humans ben preparats. Però el conjunt de la població també ha d'estar en condició de respondre-hi. I això passa per un sistema educatiu ^{i de formació} de dimensions adequades i de gran flexibilitat, que integre els nivells bàsic, especialitzat i permanent o de reciclatge.

Evidentment, tan sols amb equips humans altament qualificats és possible fer funcionar una tecnologia complexa. Però no n'hi ha prou amb enginyers i tècnics. Cal també un bon manteniment, una força laboral experta i apta per a feines regulars, de precisió i exactitud. El contacte amb tecnologies complexes i en constant renovació s'estén per tot el procés productiu. I els serveis, cada vegada més importants, també demanen qualificacions elevades, que comencen pel domini d'un instrument tan bàsic --però sovint tan ~~pos valorat~~ ^{descurat} -- com el llenguatge, l'expressió oral i escrita, el coneixement d'idiomes. *Tot això està molt relacionat amb les possibilitats d'ocupació.*

* * *

Per ~~acabar~~ ^{a completar} aquesta ~~petita~~ ^{brev} exposició inicial caldria fer referència a alguns aspectes de la realitat valenciana.

Cada vegada sembla més clar que el model econòmic valencià es mou en un context del que podríem anomenar "concurrència cooperativa" amb un alt grau d'obertura a l'exterior, que exigeix potenciar els avantatges comparatius amb què es compta. La concurrència cooperativa vol dir un teixit de petites i mitjanes empreses, o unitats descentralitzades d'empreses més grans, que concurreixen i cooperen al mateix temps, posant en comú recursos financers, comercials i tecnològics. Es crea un entorn o ambient favorable a l'acceleració de l'aprenentatge que es basa en arrelades tradicions de treball especialitzat i una densa xarxa de vida comunitària. Les iniciatives privades i socials compten amb el concurs d'una enèrgica acció de govern local, que estimula i promou per canals molt diversos. I que anima, sobretot, una massiva inversió en educació.

La possibilitat de ~~compar~~ ^{comparar} amb una economia regional d'èxit passa per dinamitzar, mitjançant una capacitat tècnica creixent, els sectors econòmics històricament arrelats, molt atents a assimilar processos tecnològics que augmenten la productivitat i també al tipus de béns

7 de consum amb demanda. També, ^{per l'}atenció a les exigències de nova generació com ara : normalització, qualitat total, eficiència energètica i producció compatible amb el medi ambient. Això vol dir, sistèmicament, obertura als corrents internacionals, ^{a la innovació} ~~als corrents~~ tècnològics, però també a les tendències culturals i als gustos estètics.

En tot això la peça clau és una població amb una alta formació bàsica, condició per a la flexibilitat en l'adquisició d'aptituds especialitzades canviants.

Cal ser conscients del ^{educatiu} ~~dèficit~~ ^{històric} que arrossega la societat valenciana que incideix negativament en el nivell general i especialitzat de formació de la seua població. Per una banda les insuficiències, ^{durant molt de temps,} ~~històriques~~ ^{la} de les inversions en educació.

Però també aspectes de major profunditat, com ara :

- el llarg predomini socio-econòmic d'una estructura productiva de base agrària, artesanal i comercial, que es prolonga en les mentalitats més enllà de la seua existència efectiva ;

- el flux impacte de les onades modernitzadores d'Occident (Renixença, Il·lustració, Revolució Industrial, democratització de la societat)

- manca de tradició de relació directa amb el text ; predomini, canvi, de pautes socials basades en la relació personal, i en representacions plàstiques, barroques, d'escenificació col·lectiva; manca

així, tradicions de lectura popular, ^{i algunes premisses, a nivell d'actituds, de} ~~de~~ formació professional ~~arr~~

^{sistematitzada} ~~da~~ i formal ;

Tot això són handicaps per a la difusió d'una cultura moderna de masses, basada en l'alfabetització i el desenvolupament de les capacitats cognitives, el pensament analític i la capacitat d'abstracció, amb sensibles conseqüències negatives en el cabal d'informació (general i tecnològica) d'aquesta societat i ^{hins i tot} ~~en la mateixa~~ formació del seu gust estètic.

No ens hem d'enganyar; el desenvolupament tardà d'un sistema

catiu massiu i de qualitat --amb les seues seqüeles en l'índex
relatiu d'analfabetisme ^{de} en la població major, en el baix nivell
cultural, ^{general} en els indicadors de consum cultural i lectura, en les
taxes d'escolarització i en ^{en} els aptituds i nivell de formació, ^{de la població}
incideix encara negativament ^{sobre} en les possibilitats econòmiques
d'aquesta societat i, ^{en} conseqüència, en ^{les} perspectives de l'ocupació.

Tan sols una presa de consciència de la magnitud del problema i
un capgirament radical d'opcions, com sembla que va fent-se, podran
crear les condicions per a la seua solució. Iniciatives com la Llei
de Formació d'Adults i debats com aquest, que ens situen en la
línia de les societats avançades amb gran tradició de preocupació
i debat social sobre els problemes educatius, van, certament, pel
bon camí.

Jesús Huguet i Pascual
Director general de Política Lingüística

EL VALENCIÀ, LLENGUA DE FUTUR

EL VALENCIÀ, LLENGUA DE FUTUR

L'afirmació que dóna títol a aquesta conferència reclama algunes consideracions bàsiques sobre la realitat actual del valencià. Indicarem el tipus de raons que basen la previsió respecte a una dinàmica positiva del valencià cara al futur.

Les previsions en torn al futur de la llengua semblen haver estat entre nosaltres un camp privilegiat per al debat i la polèmica interpretativa. El caràcter especulatiu que adopten sovint algunes de les previsions en aquest camp no deixa de contrastar amb la circumspècció que s'imposa en l'observació d'altres àmbits de la conducta social. Pensem que cap economista rigorós no gosaria a definir previsions a un horitzó temporal de 50 anys (per adduir un exemple de prospecció al camp més desenvolupat de les ciències socials). Tampoc hi veuríem plantejades previsions d'aquest ordre al camp de la demografia o de la sociologia. Per això, vaig a circumscriure a aquells aspectes de la situació social de la llengua que assegurarien sobre una base fiable l'orientació al futur de la llengua i a partir de les informacions estadístiques de les que en aquests moments disposem.

L'argumentació, en aquest sentit, hauria de basar-se en quatre consideracions centrals:

1.- PROJECCIÓ DE LA DINÀMICA ACTUAL.

No pot haver dubte que les perspectives sobre l'ús social de la llengua --com el qualsevol altre terreny de la conducta social, siguen les previsions ordre demogràfic, del comportament econòmic, o d'àmbit cultural-- ha de partir d'un reconeixement de l'evolució actual i de les tendències que s'observen en una sèrie temporal. La valoració del valencià com a llengua de futur dependrà, en primer lloc, del fet que la dinàmica present s'oriente en un sentit favorable a l'extensió social, o bé a una restricció del seu espai anterior.

La dinàmica actual, a partir de la qual podem fixar una tendència, ve clarament marcada mitjançant la comparació de les dades referents al coneixement i ús del valencià de les darreres enquestes realitzades el 1989 i 1993. (6.667 entrevistes personals, amb marge d'error de l'1,3%).

Hem d'insistir, per tal de fer-ne una avaluació correcta de les variacions percentuals, que tractaré d'un interval temporal (1989-1992) molt curt.

Reparem que les variacions de la conducta lingüística, en contrast amb altres tipus de conducta social, són molt lentes. Pensem en les variacions al camp de la conducta econòmica: des de les oscil·lacions que poden produir-se a la borsa, l'adaptació social a les obligacions tributàries, l'efecte d'un anunci de recessió econòmic sobre els nivells de consum familiar, etc. Les modificacions en les pautes de conducta econòmica poden ser relativament ràpides. O, per contra, Les modificacions en la conducta religiosa, sistemes de creences i de pràctiques, solen ser socialment i individualment lentes. La conducta lingüística és un tipus de comportament social subjecte a un tipus d'evolució més lenta que en d'altres ordres socials. En el cas contrari, les llengües acomplirien malament la seua funció central que és de servir de mitjà de comunicació. Es per aquesta raó que les variacions dels indicadors a què em referiré resultem ben significatives.

DADES: EVOLUCIÓ DE L'ÚS SOCIAL DEL VALENCIÀ (1989-1992)

Els resultats comparatius de les enquestes realitzades el 1989 i 1992 permeten establir una evolució quant al progrés en el coneixement del valencià entre aquests tres anys en les distintes dimensions. L'evolució se sintetitza en les següents variacions percentuals:

- Comprensió del valencià, + 3%
- Parla, + 18,5%
- Lectura, + 17,5%
- Escriptura, + 25,5%

CONEIX (*) EL VALENCIÀ

A NIVELL DE ...	1989	1992	VARIACIÓ PERCENTUAL
COMPENSIÓ	96 %	99 %	+ 3 %
PARLA	67,5 %	86 %	+ 18,5 %
LECTURA	62,5 %	90 %	+ 17,5 %
ESCRITURA	17,5 %	43 %	+ 25,5 %

(*) (un poc + bastant bé + perfectament)
 Enquesta d'Ús del Valencià 1992

L'ús efectiu del valencià expressa variacions positives als distintes àmbits de relacions (esfera familiar, amics, consum) que queden resumides en el següent:

	% INCREMENT 1989/1992
PARLA A CASA: Sempre o preferentment en valencià	..... + 5,3%
PARLA AMB ELS AMICS: "	..... + 1,3%
PARLA DE COMPRES A BOTIGUES: "	..... + 4,1%
" A GRANS SUPERFÍCIES: "	..... + 0,2%

Per contra, el sector de població que usava "només el castellà" en 1989 disminueix significativament en 1992, d'acord amb les següents variacions:

- àmbit familiar: -4,7%
- amb els amics -7,7%
- compres a botigues: -6,5%
- compres a grans superfícies: -3,7%

Quant a l'àmbit familiar, és d'observar l'augment significatiu en l'ús exclusiu del valencià. Si considerem aquesta dada i els nivells d'ús, contrastats per grups d'edat, advertim que l'ús del valencià en la família s'estabilitza en els grups més joves (16-44 anys), enfront del procés de substitució al castellà que ha afectat clarament els grups d'edat més vells. L'ús exclusiu del valencià disminueix en les relacions d'amistat -així com l'ús exclusiu del castellà-, i augmenta la població que usa generalment el valencià o més el valencià que el castellà. L'increment de l'ús del valencià a les botigues contrasta marcadament amb l'escàs augment que experimenta a les grans superfícies; en aquest darrer àmbit, s'observen els nivells més baixos d'ús del valencià, pràcticament iguals als que es produeixen en les relacions al carrer, amb gent desconeguda.

L'aptitud pràctica de lectura s'incrementa, així mateix, en les diferents dimensions de l'escala segons les següents variacions percentuals:

% INCREMENT
1989/1992

LLIG EN VALENCIA:

Rètols, senyals	..... + 6,2%
Anuncis publicitaris	..... + 8,0%
Textos festius	..... + 8,3%
Comunicacions	..... + 5,7%
Revistes	..... + 4,2%
Llibres	..... + 1,0%
No llig cap cosa	..... - 6,8%

Quant a la pràctica real d'escriptura, l'increment es xifra en un + 4,9%

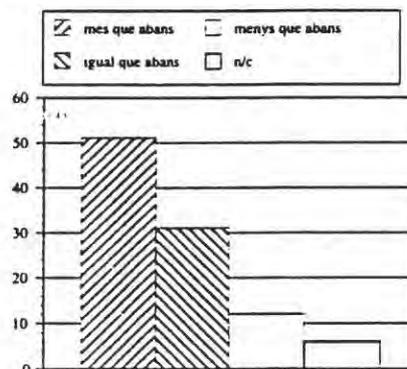
He fet referència a l'evolució dels indicadors bàsics en relació a l'ús del valencià en la seua evolució. Això no és ignorar que aquesta evolució no és de tipus "lineal", ni descriu un sentit unívoc en "totes" les distintes dimensions del procés d'extensió d'ús social de la llengua. De fet, la situació actual no ha deixat de presentar situacions aparentment "paradoxals" o fins i tot contradictòries, que són, en gran part, efecte del ritme de les transformacions operades al conjunt de la societat valenciana en les darreres dècades. Malgrat tot, podem comprovar que l'evolució dels indicadors en aquests últims anys mostra una tendència clarament favorable a la perspectiva de futur.

1.1. ÚS SOCIAL

1.1.1. Valoració de l'ús del valencià en l'àmbit comercial i financer

Població: personal de l'àmbit comercial i financer de 1986 (3)

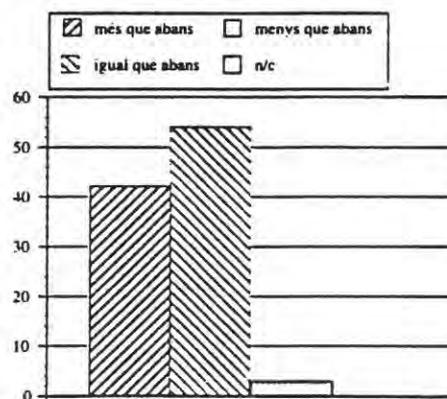
s'usa	%
més que abans	51
igual que abans	31
menys que abans	12
n/c	6



1.1.2. Valoració de l'ús del valencià en el sector terciari avançat

Població: empreses del sector terciari avançat de 1987 (4)

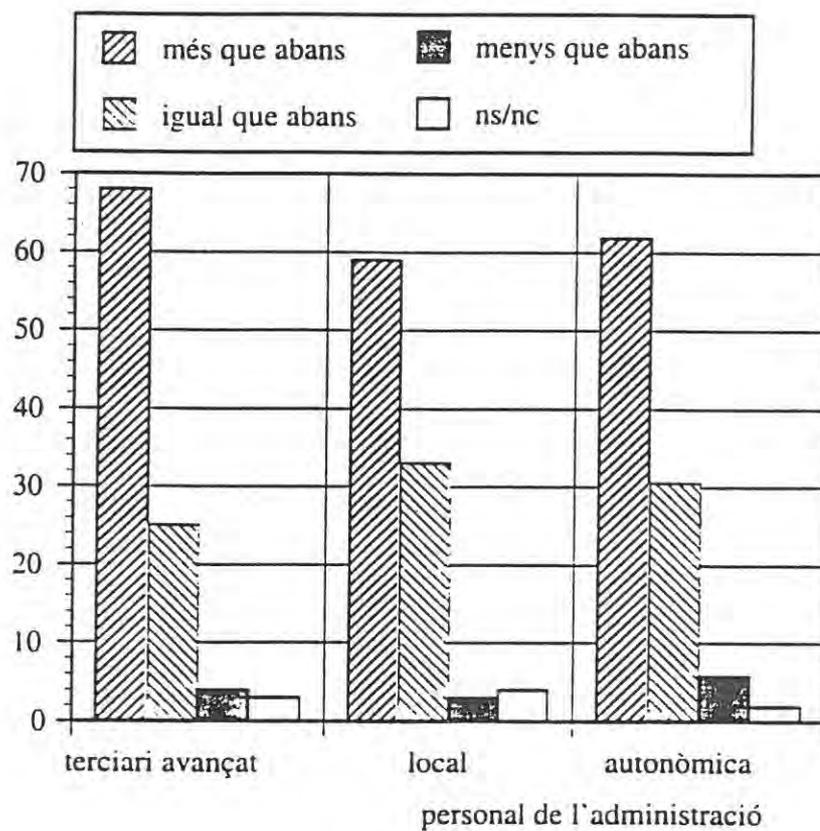
s'usa	%
més que abans	42
igual que abans	54
menys que abans	3
n/c	0



1.1. 4. Valoració global de l'ús del valencià en la societat en general

Població: empreses del sector terciari avançat de 1987 (4),
funcionaris de l'administració local de 1988 (8) i
funcionaris de l'administració autonòmica de 1989 (10)

s'usa	terciari avançat	personal de l'administració	
		local	autonòmica
més que abans	68	59	61.9
igual que abans	25	33	30.5
menys que abans	4	3	5.8
ns/nc	3	4	1.9



2. DEFINICIÓ SOCIAL DEL PROCÉS.

Un segon factor sobre el qual hem de basar la nostra perspectiva referent al futur del valencià radica en la definició actual del procés en el conjunt de la societat. Hi ha pocs dubtes sobre el paper de les "definicions socials" sobre la pròpia conducta social. Ningú ignora que les definicions socials són factors creatius del canvi, en tots els ordres de la conducta. Es una llei universalment reconeguda la que formulava el cèlebre Teorema de Thomas: " Si els homes defineixen una situacions com a reals dites situacions són reals en les seues conseqüències".

Per tant, la idea que la gent, i em referesc als usuaris en el seu conjunt, se'n fa actualment del procés (ens sembla correcta o incorrecta) resulta un factor clau per tal d'anticipar l'orientació de la conducta lingüística futura. Les definicions públiques d'una situació arriben a ser part integrant de la situació i, en conseqüència, afecten els esdeveniments posteriors.

En aquest sentit, devem cridar especialment l'atenció sobre els indicadors referits a l'avaluació dinàmica de la situació.

Les dades són aquestes:

AVALUACIÓ DEL PROCÉS

AVALUACIÓ DEL PROCÉS AL CONJUNT DE LA COMUNITAT VALENCIANA

	EL VALENCIÀ S'USA...
MÉS (*)	58 %
IGUAL (*)	29 %
MENYS (*)	9 %
N/C	4 %
TOTAL	100 %

(*) "que abans" (referit als 2 o 3 anys anteriors)

Enquesta d'Ús del Valencià 1992

AVALUACIÓ DEL PROCÉS PER ZONES LINGÜÍSTIQUES

EL VALENCIÀ S'USA ...		
	ZONA VALENCIANOPARLANT	ZONA CASTELLANOPARLANT
MÉS	57 %	60 %
IGUAL	29 %	27 %
MENYS	10 %	6 %
N/C	4 %	7 %
TOTAL	100 %	100 %

Enquesta d'Ús del Valencià 1992

3. EXPECTATIVES DE FUTUR.

Estretament connectat amb l'anterior, hi ha el factor de l'expectativa social. L'avaluació general entorn al futur de la llengua és un element d'importància bàsica en ordre a la dinàmica social de la llengua. La literatura sociològica i psicosocial ha insistit sobradament sobre aquest fenomen, conegut com "el poder creador de l'expectació". L'expectativa pot pressuposar, de vegades, una definició "falsa" de la situació futura, però aquest fet no altera les conseqüències, posat que, la conducta consegüent contribuirà a convertir en "vertadera" aqueixa idea o expectativa de futur. Doncs bé: és difícil no acordar que, en aquests moments, les expectatives dels conjunt de la societat valenciana respecte a l'evolució futura de la llengua són amplament favorables.

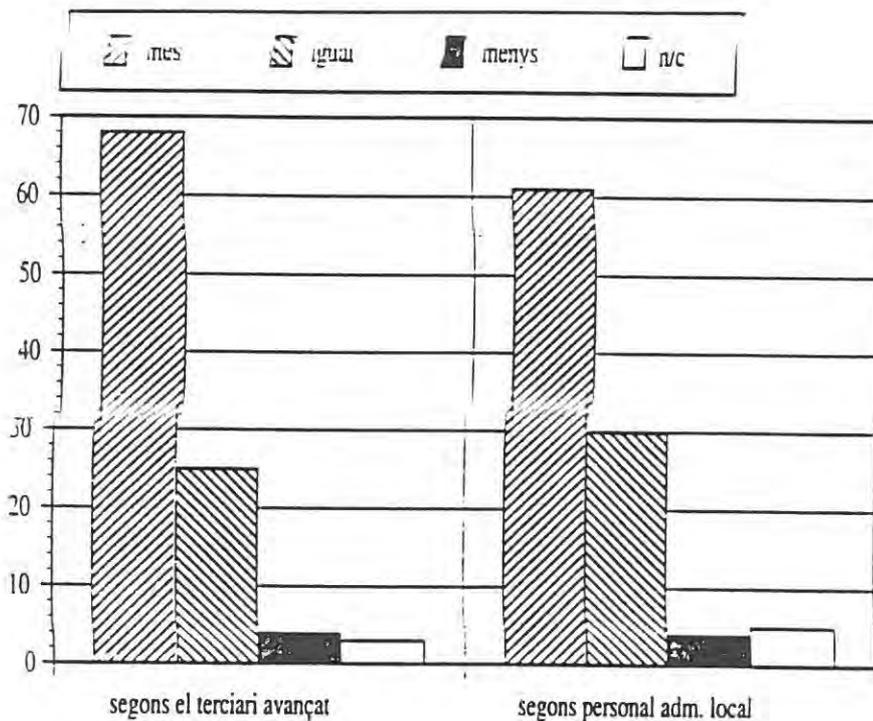
Si considerem, amb més detall, la perspectiva de futur de l'ús social del valencià segons les opinions del sector terciari avançat, n'obtidrem la imatge de futur a partir d'un sector clau de l'economia. No cal recordar que el terciari avançat constitueix la punta de ferro dels sectors econòmics, que "estira" la dinàmica d'altres sectors de l'economia. I d'altra banda, considerarem les expectatives entre el personal a distints nivells de l'administració, que marquen la mateixa tendència:

3.1. PERSPECTIVA DE FUTUR DE L'ÚS SOCIAL DEL VALENCIÀ

3.1.1. En la societat en general

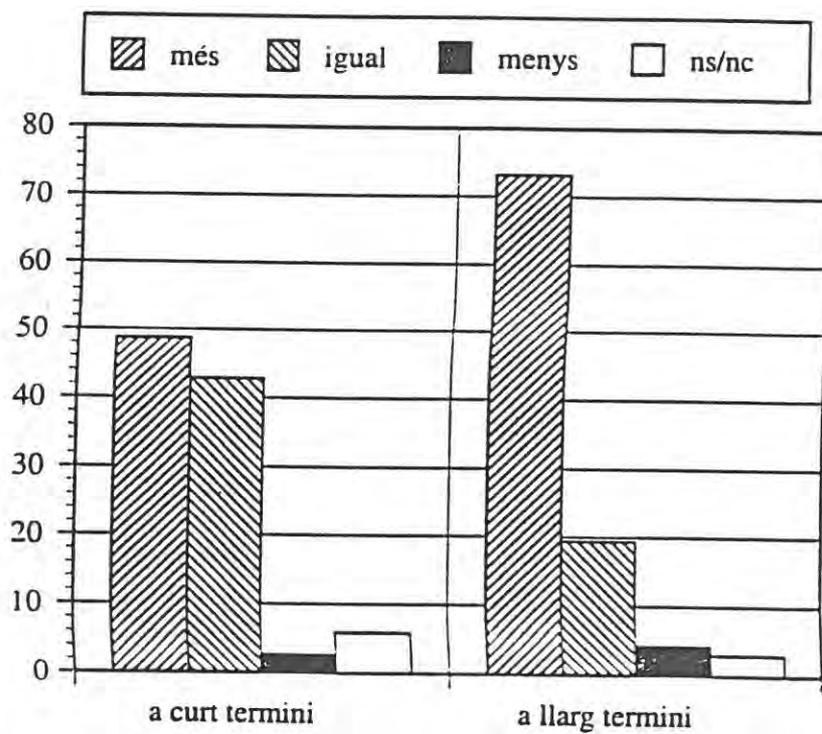
3.1.1.1. Segons el sector terciari avançat de 1987 (4) i personal de l'administració local de 1988 (8)

s'usarà	segons el terciari avançat	segons personal adm. local
més	68	61
igual	25	30
menys	4	4
n/c	3	5



3.1.1.2. Segons el personal de l'administració autonòmica de 1989 (10)

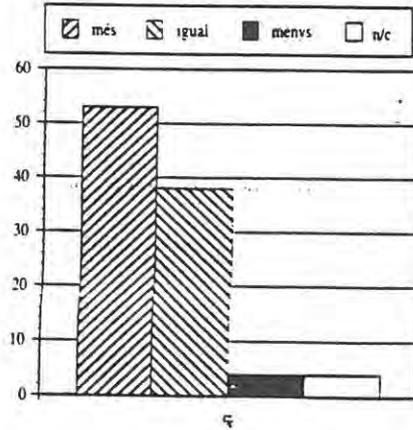
<i>el valencià s'usarà</i>	<i>a curt termini</i>	<i>a llarg termini</i>
més	48,7	73,2
igual	42,7	19,3
menys	2,7	4,4
ns/nc	5,9	3,1



3.1.2 En l'empresa privada

Segons el sector terciari avançat de 1987 (4)

s'usarà	%
més	53
igual	38
menys	4
n/c	4

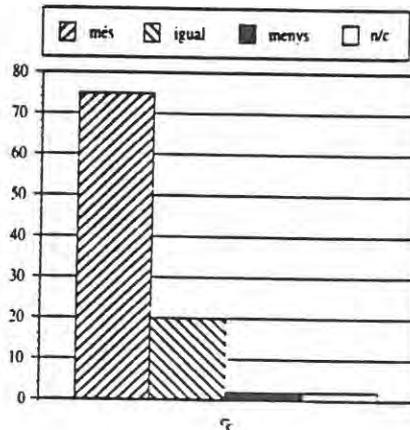


3.2. PERSPECTIVA DE FUTUR DE L'ÚS OFICIAL DEL VALENCIÀ

3.2.1. En l'administració en general

Segons el sector terciari avançat de 1987 (4)

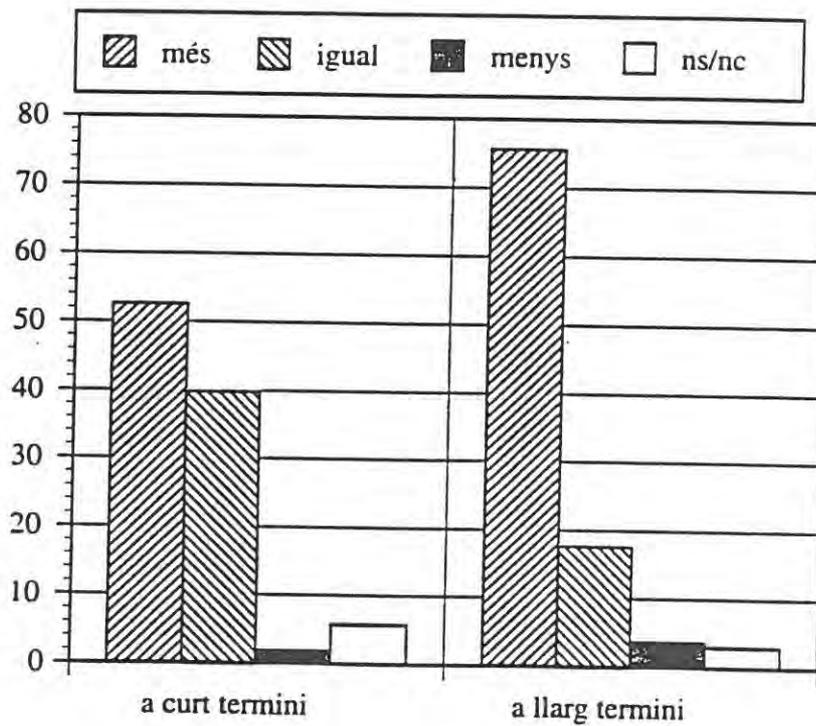
S'usarà	%
més	75
igual	20
menys	2
n/c	2



3.2.2. En l'administració autonòmica

Segons el personal de l'administració autonòmica de 1989 (10)

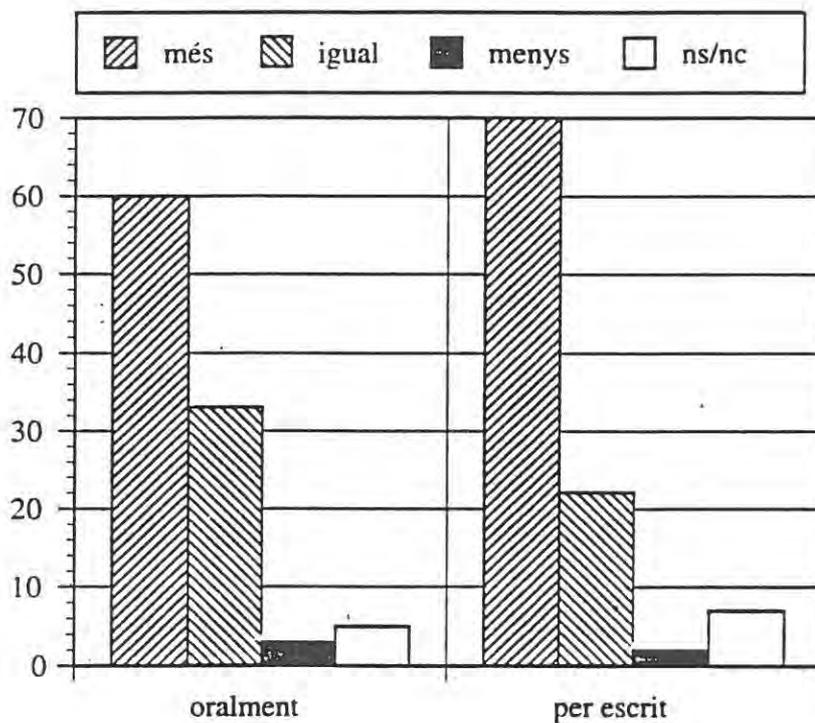
<i>s'usarà</i>	<i>a curt termini</i>	<i>a llarg termini</i>
més	52,5	75,57
igual	39,9	17,7
menys	1,9	3,7
ns/nc	5,7	3,0



3.2.3 En l'administració local

Segons el personal de l'administració local de 1988 (8)

<i>s'usarà</i>	<i>oralment</i>	<i>per escrit</i>
més	60	70
igual	33	22
menys	3	2
ns/nc	5	7



4. DESITJABILITAT DEL PROCÉS

Finalment, haurem de considerar el nivell de desitjabilitat que el col·lectiu social assigna al procés d'extensió social. En principi, es clar, que la gent pot pensar que el valencià ha avançat socialment, predir un creixent major en el futur d'ús, però considerar tots aquests canvis indesitjables. En aquesta hipòtesi, el futur de la llengua quedaria fortament condicional. La realitat no és aquesta. De fet, el conjunt de la societat creu que el valencià ha anat a més, creu que el valencià anirà a més i considera --com ara veurem-- que " hauria" d'anar a més.

En aquest sentit, podem considerar les opinions expressades per distints sectors:

ÚS DESITJABLE AL CONJUNT DE LA COMUNITAT VALENCIANA

	EL VALENCIÀ HAURIA D'USAR-SE...
MÉS	62 %
IGUAL	26 %
MENYS	5 %
N/C	7 %
TOTAL	100 %

Enquesta d'Ús del Valencià 1992

ÚS DESITJABLE PER ZONES LINGÜÍSTIQUES

	EL VALENCIÀ HAURIA D'USAR-SE ...	
	ZONA VALENCIANOPARLANT	ZONA CASTELLANOPARLANT
MÉS	66 %	29 %
IGUAL	24 %	43 %
MENYS	3 %	15 %
N/C	7 %	13 %
TOTAL	100 %	100 %

Enquesta d'Ús del Valencià 1992

En síntesi, els indicadors objectius sobre l'evolució de l'ús social, la definició social del procés, les expectatives entorn al futur de la llengua, i el nivell de desitjabilitat que obté un creixement futur, són una base prou segura per a argumentar en el sentit que enuncia aquesta intervenció.

Aquest quadre d'indicadors apunta, sens dubte, l'existència d'un ampli suport al procés d'extensió social del valencià. M'he referit al fet que no hem de buscar una evolució lineal en la situació lingüística. No valorem «un» únic procés, sinó distints processos que afecten socialment de manera distinta sectors diferents. En tot cas, el sistema d'indicadors a què m'he referit marca clarament quina és, en tot cas, l'orientació predominant dels canvis i quines són les perspectives del valencià com a llengua de futur.

En una pla de consideració general, la pontencialitat i viabilitat futura de la nostra llengua és una realitat lligada a la dinàmica global de la nostra societat, en termes de progressió socio-econòmica, de cohesió territorial i cultural, dins el context de les transformacions actuals d'Europa. Aquesta perspectiva ha estat objecte d'un primer seminari (Alacant-Elx: Espais Culturals, Economia i Territori), i ha estimulat la realització de pròxims debats a la Universitat de Castelló, a la Universitat d'Estiu de Dénia, etcètera.

La implicació dels espais lingüístics, dels espais econòmics, dels sistemes de ciutats, en el marc de desenvolupament europeu, es presenta avui com un condicionant positiu, que diferencia la situació de la nostra llengua de la de les llengües pròpies d'altres comunitats, dites minoritzades o minoritàries. El futur de la llengua està en funció del grau de desenvolupament del conjunt de la societat i de la seua localització dins dels espais d'expansió que permeten un aprofitament de sistemes densos d'intercanvi social i econòmic, equipaments, fluxos de comunicació o economies d'escala. La situació de la nostra comunitat lingüística damunt d'un dels espais més actius del conjunt europeu —l'anomenat eix d'expansió de l'arc mediterrani— requereix un discurs distint respecte a la seua potencialitat i perspectives, en contrast amb l'evolució seguida a d'altres comunitats lingüístiques del conjunt europeu i del mateix estat.

En aquest ordre de consideracions, i concretament en el pla de les connexions de la llengua en l'àmbit de l'economia, he fet notar en d'altres intervencions recents (Alacant-Elx) la importància de remarcar en el moment actual el creixent paper del valencià en el mercat de treball, com a factor bàsic que estimula el procés d'implantació del valencià a d'altres àmbits institucionals, especialment del sistema educatiu, i la motivació a l'aprenentatge en sectors amplis de població. Potser seria ara oportuna una breu referència al plantejament i a les dades aportades en la conferència d'Elx.

Caldria revisar, doncs, la «utopia pessimista» —i, per tant, conservadora— que, de vegades, sembla postular l'extensió més o menys quiliàstica de la nostra llengua, a partir de la consideració d'algunes variables que operen negativament, però amb desconsideració del conjunt del procés (desigual, sovint contradictori), tal com ens mostren els indicadors operatius de l'evolució i de la mateixa percepció dels usuaris als quals hem fet referència.

Per això, no és ignorar les dificultats d'anticipar el futur de la llengua, dificultats en gran mesura derivades de problemes interns al mateix camp de coneixements i, més exactament, de l'escassa consistència d'un «sistema» d'indicadors, que en l'estat actual de la investigació, no permeten fixar amb el rigor similar al que s'esdevé en d'altres camps —com en el de les

previsions demogràfiques o econòmiques— anticipacions de futur de rang quantitatiu i pulcritud temporal. Aquesta circumstància més que no pas afavorir l'especulació, aconsellaria una major prudència quant als termes d'un debat sobre el futur de la llengua, on no poques vegades el subjectivisme sembla dominar sobre l'element de racionalitat i d'anàlisi científicament responsable, que és dir civilment pertinent.

