

desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents



Quaderns d'Educació Contínua

desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents

Editors

Iolanda Corella Llopis
i pep aparicio guadas

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Manuela Fuentes Martínez, Lorena Ordinaña Pérez, Marta Malet Carol, Mila Grau Alepuz, Loles Martínez Cebrián, María Gabarda Riofrío, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

Consell de redacció i assessorament

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Francesca Salvà (UIB), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piussi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés

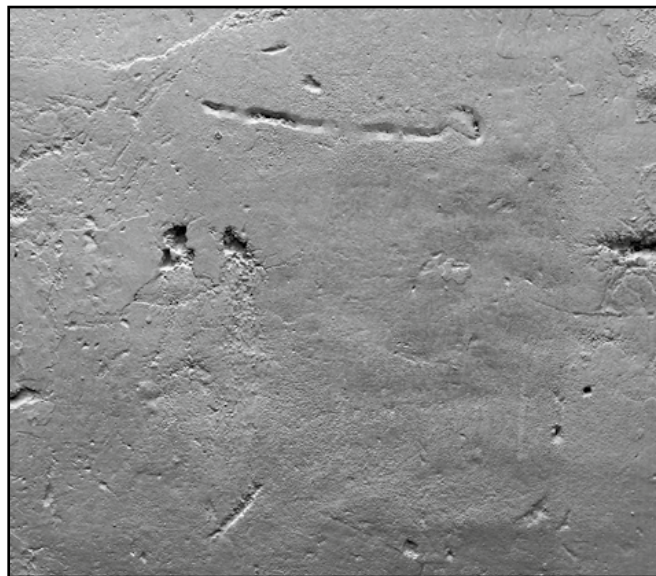
(IPF), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel † (MSU), Francese Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez † (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimaraes (UL), Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris Viviani (IPF), Mariola Aparicio Cortés (EOI Xàtiva), Mercè Morey (UIB), Diego Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA).

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

Quaderns d'Educació Contínua 47

Estiu 2022 • 18 €



Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@gmail.com

ISSN: 1575-9016
ISSN: 2605-1796 (digital)
Dipòsit legal: V-5125-2000

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

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



Títol: monochrome (blanc)

Autor: GAP

Tècnica: fotografia digital

Dimensions: 210x210 mm

Any: 2022

IPF: Institut Paulo Freire • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University • LFCOOP: La Fàbrica Cooperativa

carpeta

Mercats educatius i desigualtats a l'estat espanyol: estat de la qüestió i futures línies de recerca

Marcel Pagès, Lluís Parcerisa, Andreu Termes • 5

Els avanços de les dones de l'ètnia Khmer Krom a través dels estudis superiors i de l'aprenentatge al llarg de la vida

Julia Haba Osca • 22

Diners i persones pobres

Josefa Fombuena-Valero • 32

Desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents

Piergiorgio Reggio • 41

contínua

Freire i Simondon, l'inèdit viable. Alfabetitzar en la manera d'existència dels objectes tècnics

Ana Ma. Valle, Marco A. Jiménez • 51

persones, territoris i experiències

El barri de la Coma. Educació de Persones Adultes

Carolina Zamora Real, Pascual Murcia Ortiz i Dolors Monferrer Ferrando • 67

Reflexions i indagacions sobre el voluntariat, l'alfabetització i alguna cosa més que rebost

Agustí Pascual Cabo • 81

El model de les Escoles de Segona Oportunitat enfront de l'abandonament educatiu. Itineraris per a la revinculació educativa i la inserció laboral

Ignacio Martínez Morales, Daniel Gabaldón Estevan y Juan García-Rubio • 95

Els desafiaments de l'educació al Brasil, enfront de les desigualtats socials, pobresa i falta d'inversió

Mariângela Bairros i Patrícia Marchand • 107

Famílies digitals al CEPA: competència digital i ciutadana en clau europea

Magdalena Balle Garcia • 116

investigació

Pobresa: conceptes i indicadors. El cas valencià

Rafael Castelló-Cogollos • 123

arxiu

dialògica

Joan Fuster i la didàctica de la llengua

Margarida Castellano Sanz • 145

llibres

Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación

Patricia Redondo y Antonio Guerrero Serón • 148

fotografia • 152

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

Desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents

*Piergiorgio Reggio, professor de Pedagogia de les edats de la vida, Universitat Catòlica Milà-Brescia;
vicepresident Institut Paulo Freire d'Itàlia
Revisió i traducció: Sara i Aristide Nannini; gap*



A cada època l'educació ha d'enfrontar temes generadors —utilitzant una expressió freireana— que són històricament definits. El tema de les desigualtats socials en relació amb l'educació és un tema generador de la contemporaneïtat, que es presenta avui en formes definides i diferents respecte del passat, també recent. Les reflexions que proposo consideren, en una primera part (p. 1), específicament la relació que es posa avui entre desigualtats i sistemes educatius. Després discuteixo (p. 2) les formes actuals de l'alfabetització i les implicacions que aquestes posen a l'acció educativa. La consideració crítica dels canvis a nivell social i cultural deguts als processos transformadors de la globalització implica la necessitat de plantejar noves formes d'educació, adequades a les exigències de la contemporaneïtat (p. 3). Per últim (p. 4) presento alguns elements sintètics d'unes experiències italianes significatives d'educació alfabetitzadora per joves en condició d'abandonament escolar: les escoles de segona oportunitat.

1. Desigualtats i educació: ¿quina és la relació?

La relació entre les diverses formes de desigualtats —econòmiques, culturals, socials...— i educació pertany a la relació més àmplia entre la mateixa educació i la societat. És una relació fonamental, plantejada en el debat pedagògic des de fa molt de temps. Començar de la reflexió de Dewey, l'educació, i en particular l'escola, ha estat relacionada de manera molt forta a la dimensió social. A més, els processos educatius i les institucions educatives reflecteixen valors, idees, assumptes i dinàmiques socials. D'una banda, l'educació és un mirall de la societat, per la qual és influenciada; d'altra banda, l'educació i, de vegades, també l'escola, modifica les condicions socials. El desenvolupament de coneixement, sens dubte, modifica les cultures de les persones i dels grups socials; augmenta els sabers com les actituds i les formes de pensament.

La funció del sistema escolar a confirmar les condicions socials existents, incloses les de desigualtat, ha estat aclarida —des de fa anys— per les teories de la reproducció social i les del capital cultural (Bourdieu-Passeron, 1964), que bé van explicar com l'escola actuï no només enfortint les estructures socials jeràrquiques (rols laborals, divisions de classe), sinó també en el sentit de transmetre acríticament la cultura dominant. A nivell educatiu concret, l'anàlisi sociològica dels teòrics de la reproducció social va estar confirmada per l'experiència original de Lorenzo Milani i de l'Escola de Barbiana (Corzo Toral, 1981). Discutint el fenomen del fracàs escolar a Carta a una mestra (Escola de Barbiana, 1967), text d'escriptura col·lectiva del mestre amb els alumnes, l'anàlisi va posar en evidència les arrels estructurals que produeixen la selecció escolar, funció a la selecció social. L'estructura jeràrquica i piramidal de la societat necessita que l'escola prepari rols socials predefinitos i ri-

¹ UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, París 2015, pp. 22-23.

gidament establerts. A les dècades recents, molts altres factors —psicològics, socials, culturals i econòmics— han estat reconeguts com a determinants a explicar la relació entre capital de coneixement i oportunitats d'èxit social. El reconeixement de la influència dels aspectes multifactorials no redueix, en tot cas, la importància dels elements estructurals a la relació existent entre escola i societat. Cal considerar críticament avui aquesta relació en el context més ampli de les modificacions socials i dels processos educatius.

Pel que fa als canvis a nivell social podem reconèixer l'emersió d'algunes tendències relacionades amb els processos de globalització:

- creixents interdependències econòmiques, culturals i socials;
- augment de les condicions de precarietat, risc i incertesa no només a nivell laboral sinó també existencial;
- extensió global del paradigma i de l'estil de vida neoliberal.

Discutint la situació mundial de l'educació, UNESCO —en un Informe del 2015— va evidenciar com les condicions de pobresa segueixen sent un factor influent sobre les polítiques educatives: “Els índexs mundials de pobresa van baixar a la meitat entre el 1990 i el 2010. Aquesta reducció de la pobresa es deu en gran mesura a la solidesa dels índexs de creixement econòmic que s'han donat a les economies emergents, així com a molts països d'Àfrica, malgrat la crisi financera i econòmica del 2008. Es preveu que als quinze o vint propers anys segueixin creixent substancialment les classes mitjanes del món en desenvolupament, i que el creixement més ràpid es produïxi a la Xina i a l'Índia. No obstant això, persisteixen a tot el món diferències molt apreciables, i els índexs de pobresa varien considerablement d'una regió del món a una altra (l'índex de pobresa a l'Àsia oriental i el Pacífic es va estimar en un 12,5% el 2010, mentre que era superior a 30% per a l'Àsia Meridional i prop de 50% a l'Àfrica Subsahariana). Un fort creixement del producte intern brut (PIB) no sempre genera el nivell d'ocupació necessari ni el tipus de treball desitjat. Les oportunitats laborals no augmenten prou per absorbir l'increment de la mà d'obra. El 2013, més de 200 milions de persones al món no tenien feina, i la desocupació segueix augmentant a nivell mundial. Les regions més afectades per l'augment mundial de la desocupació, com l'Àsia oriental, l'Àsia meridional i l'Àfrica subsahariana, també han patit un minvament de la qualitat de l'ocupació. L'ocupació precària actualment representa gairebé la meitat de l'ocupació total i ha contribuït a incrementar el nombre de treballadors que viuen per sota o molt a prop del llindar de pobresa. És molt més freqüent que les persones amb ocupació precària no tinguin accés limitat a la seguretat social o a uns ingressos segurs que els treballadors assalariats.”¹

Un altre canvi significatiu que es va donar a les dècades recents pertany a la relació modificada que existeix avui entre instrucció i treball; la mobilitat social a mol-

tes societats és feble i reduïdes són les possibilitats de l'educació de millorar les condicions de vida dels joves i dels adults. Sempre segons la UNESCO: “Un nombre considerable de tots els que estan iniciant l'educació formal ja no colliran els anhelats fruits de les competències adquirides per mitjà de l'educació: una ocupació i la promesa d'un futur millor. Creix la decepció en alguns segments de la societat i en alguns països davant la ineficàcia de l'educació com a vehicle per assolir una mobilitat social ascendent i un benestar més gran. L'esperança de mobilitat social ascendent, alimentada per l'ampliació massiva de l'accés a les oportunitats d'educació, s'està extingint des del decenni del 1990, no només a molts països del Sud, sinó també del Nord. Els joves estan començant a dubtar del 'rèdit de la inversió' de les trajectòries educatives tradicionalment 'prestigioses'...”²

² UNESCO, obra esmentada, p.63.

Molts canvis –a nivell econòmic, sociocultural, institucional- van intervenir, en els temps recents, produint modificacions significatives en els processos educatius. En síntesi, es poden notar algunes tendències en acte:

- Importància creixent dels contextos no formals i informals al costat dels mitjans formals i institucionals tradicionals d'ensenyament i d'aprenentatge. Aquesta tendència implica a més a més una multiplicació de subjectes –professionals de l'educació (mestres i professors, educadors, *trainers*...), però també amb altres rols laborals o socials (en el medi cultural, social, sindical, esportiu...)- que exerciten funcions educatives.
- Extensió de les oportunitats de desenvolupament de coneixements i capacitats a diferents edats de la vida. La perspectiva de *Long Life Learning* inclou oportunitats d'aprenentatge continu.
- Tendència a la mundialització dels plans d'estudi.
- Modificacions de les condicions i eines d'aprenentatge; la revolució digital va modificar d'una manera consistent les formes i els processos d'aprenentatge dels joves com dels adults.
- Desenvolupament de formes d'organització dels coneixements diferents dels tradicionals, fundats sobre divisions entre disciplines. El paradigma de la competència, arribant del món del treball i de les organitzacions laborals, es va difondre també al món de l'educació.

2. Noves fronteres de l'alfabetització front a les desigualtats actuals

En consideració de les modificacions radicals de les condicions socials i dels canvis dels processos educatius, cal avui l'adopció de nous models educatius. Com plantejava H. Gardner (1991), cada model educatiu ha de contestar dues qüestions fonamentals: Què ensenyar? i Com ensenyar? Adoptant una perspectiva freireana, la pregunta relativa al que cal, important ensenyar avui es pot entendre com a necessitat de definir quins són els temes generadors de la contemporaneïtat, les contradiccions que

cal enfrontar per desenvolupar sengles futures de coneixement. Establir allò que és objecte d'aprenentatge és fonamental per dirigir el procés educatiu en direcció d'un control sempre més fort dels sabers i de les consciències o, contràriament, en una perspectiva d'alliberament.

Dominar i utilitzar la paraula —escrita i oral— és una necessitat encara present al món d'avui. Actual és al mateix temps la necessitat de desenvolupar a les persones, malgrat el nivell d'instrucció formal que tenen, el domini d'alfabets que permetin de llegir el món i d'expressar les seves pròpies visions. Alfabetitzar-se avui vol dir desenvolupar capacitats que permetin enfrontar situacions diferents i que posin les persones en condicions d'exercir una ciutadania efectiva. En aquest sentit, l'alfabetització es presenta com a procés de desenvolupament de consciència i producció cultural. En concret, hi ha algunes característiques de l'alfabetització avui, que podem considerar críticament.

Una primera dimensió de l'alfabetització consisteix en l'adquisició de capacitats d'anàlisi crítica de les situacions i d'elaboració de posicions argumentades pròpies. Es tracta d'una capacitat complexa, que implica recursos no sols de coneixement i cognitiu, sinó també relacionals i d'acció. Per comprendre críticament una situació, per descomptat, cal entrar en la mateixa situació o, si som submergits en la realitat, cal prendre distància per considerar-la objectivament. L'anàlisi crítica és una forma d'expressió de la consciència en transformació, que esdevé —com diu Freire— sempre més “transitiva crítica”, superant els límits de la consciència “transitiva natural”, que no utilitza el coneixement científic i crític sinó que és dominada per sentits comuns, estereotips i prejudicis, creences no fundades. La consciència transitiva crítica, per contra, permet el trànsit entre subjecte i món i implica una actitud transformadora per part del subjecte.

Cal constatar avui com les situacions de consciència transitiva natural són molt presents a nivell personal i col·lectiu. D'aquesta manera acrítica s'enfronten, moltes vegades, qüestions com ara els fluxos migratoris, la desocupació, les problemàtiques ambientals, les pandèmies, les guerres... que necessitarien ser enfrontades amb actitud crítica. Aquesta produeix submissió i no sobirania, diria Lorenzo Milani. Cal preguntar-se si aquest fenomen és purament a l'atzar. És un efecte indesitjable sinó dels processos de l'anomenat desenvolupament? O hi ha una lògica oculta de govern del coneixement, que permet a molts l'accés a informacions i dades, però limita a pocs la comprensió profunda dels sentits? La difusió dels populismes —en les diverses formes presents avui a diferents parts del món— com a reacció al domini de les oligarquies, no constitueix sens dubte una reacció fundada sobre el desenvolupament de consciència crítica. És una reacció bàsicament individualista, també quan utilitza paraules i formes del discurs democràtic i comunitari. La lògica populista no expressa posicions autònomes i crítiques representa més aviat l'altra cara de la moneda de la concepció dipositària i oligàrquica del coneixement.

Una segona dimensió important de l'alfabetització avui és la *necessitat de dominar diferents alfabetes*. Una ciutadania real exigeix comprendre i utilitzar adequadament idiomes i llenguatges diferents de la comunicació. Les contínues innovacions tecnològiques produeixen formes noves no sols de la comunicació sinó també de la vida quotidiana. Temps, modalitats i relacions són definits per les tecnologies i aquestes es conformen. Es tracta de codis de comunicació que formen ments i mentalitats, generen costums, donen formes als cossos. La descodifica d'aquestes comunicacions no passa, però, a través del domini pur de la tecnologia; cal entendre la seva lògica interior. Augmenta la utilització de la paraula (a la xarxa, a les xarxes socials) i alhora augmenta l'empobriment dels sentits. La utilització de la xarxa no ha produït el desenvolupament de competències lingüístiques i comunicatives. S'han produït noves formes d'analfabetismes. Tot això genera —com sempre quan les persones no saben llegir el món i no es poden expressar— exclusió social i noves formes d'homologació. Alfabetitzar i alfabetitzar-se en temps de contínua innovació tecnològica i de domini de la tècnica significa ampliar, a nivell popular, la capacitat d'aprendre davant de formes comunicatives diferents. No sent possible perseguir la innovació contínua de formes i maneres de comunicació, cal desenvolupar una capacitat estructural de descodificar i codificar textos en ràpida evolució. La capacitat d'aprendre i comunicar constitueix el maquinari que permet als diferents i canviants programari de funcionar. Comprendre els fonaments del coneixement i de la comunicació constitueix, en conclusió, el maquinari necessari per a una ciutadania efectiva.

Finalment, una tercera dimensió d'una alfabetització popular necessària és la capacitat de *creuar llengües, llenguatges i cultures diferents*. L'època de globalitzacions posa les persones en contacte amb altres persones, grups i contextos diferents. Migracions i transferències voluntàries o per necessitat sempre van existir, però avui són intensificades. La complexitat de les situacions actuals és constituïda per la pluralitat lingüística, però sobretot cultural, ètica i religiosa. A aquesta pluralitat no és possible contestar, a nivell personal o social, amb la multiplicació sense límit dels coneixements. Cal més aviat el desenvolupament de competències de comprensió profunda de comportaments, fenòmens, actes molt diferents dels propis; en el mateix temps cal la capacitat de permetre als altres accedir a la comprensió del nostre món cultural. És una alfabetització a la intercultura. Cal passar de la constatació de les diferències a poder creuar-les i posar-les en diàleg: la transició des del que és multicultural al que és inter cultural, com a perspectiva que fonamenta el saber contemporani en la globalització.

3. Replantejar l'educació avui: coneixement i educació com a bens comuns globals

Les transformacions socials i culturals abans considerades, així com les noves necessitats i formes de l'alfabetització, avui són factors molt profunds de canvi que

³ UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, París 2015.

impliquen una revisió també a nivell de paradigmes pedagògics. Es necessita, com a recents investigacions han evidenciat, repensar i replantejar l'educació³. En una perspectiva mundial continua sent activa, en aquest sentit, una reflexió que va començar als anys '70 amb l'Informe Faure (UNESCO, *Aprender a ser: l'educació del futur*, 1972), després amb l'Informe Delors (*L'educació amaga un tresor*, 1996). Utilitzant alguns estímuls proposats per UNESCO, però també valoritzant algunes perspectives crítiques, es poden individuar alguns eixos fonamentals per replantejar sentits i formes futures dels processos educatius.

- Assumir els *contextos* —econòmics, socials i culturals— *locals* com a vincles ineludibles de cada programa o projecte educatiu. Aquest assumpte planteja la comunitat local com a criteri fonamental d'elaboració de les polítiques educatives i dels serveis; no significa ignorar els efectes de la globalització sinó considerar com aquests impacten en les situacions reals de vida a les comunitats. Centrals resulten les concepcions de desenvolupament, connectades als contextos; els processos educatius són components significatius dels models de desenvolupament.
- Considerar el *coneixement i l'aprenentatge com a béns comuns* (Stiglitz, 1999), i contrastar les tendències a la privatització dels processos educatius (anàlogament al que passa pels temes de la salut, de l'habitació...).
- Assumir *l'experiència personal i col·lectiva com a base de l'aprenentatge*. La perspectiva pedagògica de l'aprenentatge experimental pot constituir un bé comú (Unesco, 2015) en la direcció de superar les distincions rígides i les jerarquies relatives entre contextos formals, no formals i informals.
- Discutir críticament la *relació* que hi ha entre *coneixement i competència*, considerant la importància del poder com a dimensió fonamental en tots els processos d'utilització del coneixement. “*En termes generals, el coneixement es pot entendre com a informació general, comprensió, capacitats, valors i actituds. Les competències fan referència a la capacitat d'utilitzar aquest coneixement en situacions determinades. Els debats sobre l'educació (o l'aprenentatge) giren habitualment al voltant del procés intencionat d'adquirir coneixement i desenvolupar la capacitat (competències) de fer-lo servir. Els esforços en matèria d'educació se centren també cada cop més en la validació del coneixement adquirit. Tanmateix, els debats sobre l'educació i l'aprenentatge al món canviant d'avui han de sobrepassar el procés d'adquisició, validació i utilització del coneixement: també s'han d'ocupar dels temes fonamentals de la seva creació i control*” (Unesco, 2015, p 87).
- Assumir els èxits d'aprenentatge com a criteri per plantejar projectes i programes d'educació. És un canvi fonamental de perspectiva des de la centralitat del procés d'ensenyament cap a l'aprenentatge. En aquesta perspectiva,

també el paradigma de la competència, com a criteri ordinador dels processos educatius, ha de ser críticament considerat. És interessant, a aquest propòsit, la visió de la capacitat com a concepte en condició de superar el de la competència (Sen, 1985; Nussbaum, 2011). La capacitat no és limitada a la possessió del coneixement i de les competències, més aviat implica el poder real de fer servir coneixements i competències

4. Per una alfabetització avui dels joves: l'experiència italiana (i europea) de les escoles de segona oportunitat

Les problemàtiques de l'alfabetització pertanyen avui a les persones a diverses edats de la vida i diferents situacions socials i laborals. Un dels moments més crítics, encara avui, és la situació de fracàs escolar i de risc de marginació fora del sistema escolar abans d'assolir un nivell suficient de coneixements i competències bàsiques per a la vida quotidiana. El problema existeix en mesures i formes diferents entre els països europeus i, per això, l'Agenda 2020 havia establert aconseguir abans del 2020 un nivell de *drop-out* inferior al 10%.

La Resolució del Parlament Europeu, d'1 de desembre de 2011, en què s'aborda l'abandonament escolar prematur, demana (n.69) als Estats membres *“Que desenvolupin una manera de reintegrar al sistema escolar els qui el van abandonar prematurament, posant en pràctica programes adequats, com ara els «centres de segona oportunitat», que ofereixen un entorn d'aprenentatge adaptat, així com una manera d'ajudar els joves a recuperar la confiança tant en si mateixos com en la capacitat d'aprenentatge.”*⁴

Les escoles de segona oportunitat són una de les respostes més interessants —a nivell pedagògic, social i cultural— de lluita contra el fracàs escolar i d'alfabetització. Hi ha experiències diferents en diversos països europeus⁵; a Itàlia moltes realitats locals s'inspiren a l'experiència històrica del pare Lorenzo Milani a Barbiana als anys '60 del segle passat⁶. La majoria de les escoles es dirigeixen a joves menors de 16 anys, edat en què l'educació obligatòria està establerta a Itàlia. Hi ha també experiències amb joves adults al mitjà de la formació laboral i de l'educació d'adults, sobretot amb joves migrants que volen assolir un títol escolar. Els models pedagògics i didàctics de les escoles són diferents, però —en la varietat de les experiències— podem individuar alguns elements distintius.

- La *dimensió personal* dels camins dels alumnes i de les alumnes. Els equips educatius analitzen les situacions dels joves (coneixements que tenen, recursos d'aprenentatge, modalitats de comportament i relacionals, condicions familiars, socials i culturals) i adopten estratègies i objectius reals que proposen als joves. El programa educatiu és personalitzat.
- El *grup d'aprenentatge* és el lloc fonamental per fer les activitats escolars i educatives. Són grups de petita mida —entre els 8 i els 12 components— i

⁴ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2011-0531_ES.html

⁵ En Espanya veure: www.e2oespana.org, que presenta les activitats de la Associació espanyola de les escoles de segona oportunitat.

⁶ Les consideracions proposades en aquest paràgraf deriven des del coneixement que he personalment he madurat, en aquests anys, d'algunes de les experiències més significatives en el panorama de les escoles de segona oportunitat en Itàlia, que estan constituint una xarxa nacional. En concret em referisc a les experiències següents: *Escola popular “I Care” - Milano y Lodi, Fondazione Sicomoro; “Jo valc”, Escola lasalliana de la segona oportunitat, Scampia (Napoli), “Provaci ancora, Sam!”, Torino; “Any Únic”, Istituto Padre Monti, Saronno (VA); “Ricomincio da Tre” CPIA Padova; “Don Milani 2: ragazzi fuoriserie” Fondazione Exodus, Lombardia, Calabria, Veneto, Umbria; “Aula oberta” IP Pertini, Trento; “Non uno di meno” scuola SMAC, Comunità di San Martino Trieste.*

aquesta dimensió permet actuar activitats d'una manera no tradicionalment escolar. S'utilitzen tècniques de *cooperative learning* i, en general, les dinàmiques relacionals i els processos d'aprenentatge es desenvolupen de manera diferent dels típics de la classe escolar. Actituds competitives, dependència passiva des del rol del mestre, actitud passiva a l'aprenentatge es poden enfrontar i contrastar millor en el petit grup, valoritzant els recursos personals.

A nivell didàctic, les escoles de segona oportunitat presenten algunes característiques distintives:

- proposen currículums que integren continguts disciplinars diferents temptant de superar les divisions rígides del coneixement en disciplines. Les unitats didàctiques inclouen activitats integrades teòriques i de taller.
- Proposen *currículums que integren continguts disciplinars diferents* temptant de superar les divisions rígides del coneixement en disciplines. Les unitats didàctiques inclouen activitats integrades teòriques i de taller.
- Utilitzen *el taller com a didàctica de la investigació a l'aprenentatge*. Els tallers són gestionats per a experts i especialistes, fomenten curiositat i interès, adopten una lògica projectual per afrontar problemes de coneixement.
- A les activitats quotidianes de les escoles hi ha també *moments excepcionals*, que interrompen la rutina escolar: viatges, aventures, visites a llocs, trobades amb persones o experiències. La didàctica de l'aventura —en muntanya, amb bicicleta, ciutats històriques o artístiques...— és un estímul important per construir la cohesió del grup i donar suport a la motivació individual dels alumnes.

Altres característiques de les escoles de segona oportunitat pertanyen al sistema de relacions que aquestes experiències estableixen amb diferents subjectes socials i institucionals:

- Les propostes educatives de les escoles de la segona oportunitat són fonamentades sobre la importància del *territori com a recurs educatiu*. Les escoles neixen als barris perifèrics, a llocs tradicionalment no escolars i assumeixen el context local com a complex d'oportunitats d'aprenentatge, lloc on fer classe posant-se en contacte amb persones i experiències significatives.
- A les activitats escolars i educatives hi ha *diferents rols professionals*: mestres i professors, educadors, voluntaris i experts, a més de psicòlegs i pedagogs per a les activitats de supervisió dels equips i dels camins dels alumnes. La integració entre professionalitats diferents és un procés sovint difícil a realitzar, sol·licita coneixement i contaminació entre llenguatges, perspectives, estils educatius de vegades molt diferents. Alhora, la col·laboració entre pro-

fessionals diferents multiplica els punts de mirada, les perspectives i lectures del que passa en la quotidianitat educativa.

- Central és la relació entre *l'escola de segona oportunitat i les famílies* dels alumnes. Cal establir una relació que potser va existir abans, perquè els pares reconeixin la instrucció dels seus fills com a valor que és important cultivar concretament.
- Una relació crucial és la amb *les escoles de les quals provenen els/les alumnes*. Cal una relació malgrat l'inici de l'experiència, per als alumnes, a l'escola de segona oportunitat. La con-divisió dels criteris per individuar els alumnes que poden aprofitar aquesta possibilitat educativa és necessària, així com el manteniment d'una comunicació constant al llarg de tot el camí escolar fins a la seva conclusió constituïda per l'examen final que, normalment es té a les escoles de procedència.
- Finalment, és important *la relació amb les administracions públiques* (els ajuntaments sobretot) i els serveis socials i educatius públics. Molts ajuntaments suporten econòmicament les escoles; en general, s'adopta una metodologia de treball social de xarxa, reglant les col·laboracions amb acords formals.

Conclusions

Les consideracions que he proposat consideren, en síntesi, les desigualtats socials i culturals com a factors que impacten l'educació i, alhora, com a efectes dels mateixos processos educatius. Els sistemes escolars públics contrasten les desigualtats i poden crear i confirmar condicions d'injustícia social. Les pobreses han assumit, en època de globalització, noves formes; entre elles es manifesten necessitats d'alfabetització inèdites. El domini de la paraula és, encara avui, una condició fonamental per a una ciutadania real. Alhora, cal redefinir el sentit actual "d'alfabetització", com a capacitat d'utilitzar coneixements i competències per enfrontar situacions de vida quotidiana adoptant una postura crítica. Aquesta perspectiva implica la necessitat de plantejar noves formes d'educació, que assumeixin el coneixement i la mateixa educació com a béns comuns, objectes a sortir dels quals es puguin construir condicions d'igualtat social, inclusió i ciutadania. L'alfabetització és un procés continu al llarg de la vida, una perspectiva a través de la qual plantejar projectes, serveis i iniciatives de *long life learning*. Referint-se a joves en condició de fracàs o abandó escolar abans dels 16 anys, alfabetització significa adquirir coneixements bàsics i competències fonamentals per emprendre camins de formació laboral i personal que permetin una efectiva inclusió social. Com a cas d'anàlisi he considerat l'experiència italiana (present també a diferents països europeus) de les "escoles de segona oportunitat", que representa una acció significativa d'alfabetització en el sentit abans dit i de lluita a les desigualtats socials i culturals a l'abast educatiu.

Referències bibliogràfiques

- BOURDIEU P.-PASSERON J. (1964), *Les Heritiers. Les Étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris
- CORZO TORAL J.L. (1981), *Lorenzo Milani. Analisis espiritual y significación pedagógica*, ed. Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca
- GARDNER H. (1991), *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*, Harper Collins Publ. New York (U.S.A.)
- NUSSBAUM M. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press (U.S.A.)
- PARLAMENTO EUROPEO (2011), *Abordar el abandono escolar prematuro*, 1 Diciembre 2011, Bruselas https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2011-0531_ES.html, consultado el 19 Abril 2022
- SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettera a una professoressa*, L.E.F., Firenze (ed. esp. *Carta a una maestra*, PPC editorial, Boadilla del Monte, 1998)
- SEN A.(1985), *Commodities and Capabilities*, New York (U.S.A.)
- STIGLITZ, J. (1999), *Knowledge as a global public good*. En Kaul, I., le Goulven K. y col. (eds), *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century*, New York, Oxford University Press. págs. 308-325.
- UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien comun mundial?*, Paris 2015, en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>, consultado el 19 Abril 2022



TAREPA - PV
Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'ULLAL Edicions



Autor de la Il·lustració: Valentín Iglesias

18 i 19 de juliol de 2022 · Xàtiva
CPFFPA Francesc Bosch i Morata

desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents



*Tornaria
a fer el que he fet,
a dir el que he dit.
Ara, amb l'experiència
de l'edat, ho tornaria a fer
i a dir amb més coneixement
de causa, amb més habilitat,
amb més obsessió... i amb
més raó i amb més raons.*



CENT de FUSTER

