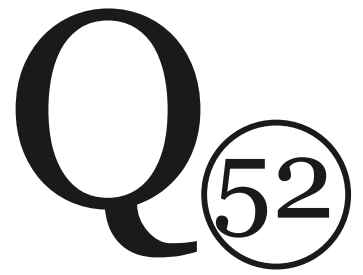


educació permanent, ciutadania crítica i democràcia radical



Quaderns d'Educació Contínua

educació permanent, ciutadania crítica i democràcia radical

Editors

Iolanda Corella Llopis
i pep aparicio guadas

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Manuela Fuentes Martínez, 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), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Pierngiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piusi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra † (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Àngel Marzo (UB),

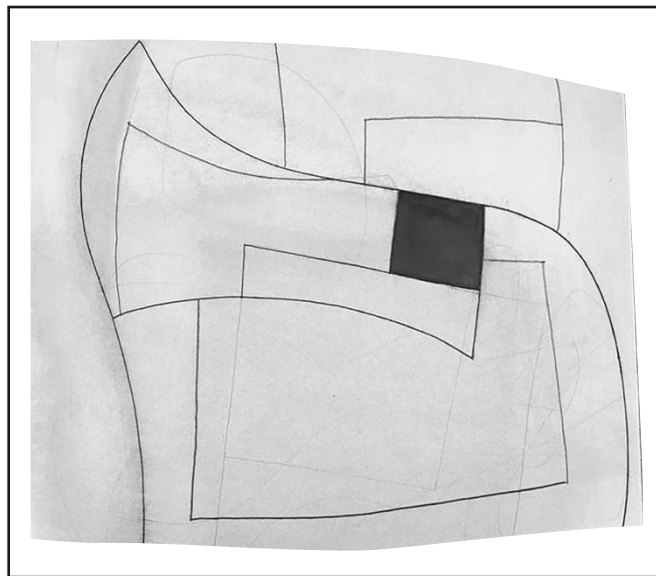
Manel Martí Puig (UJI), Fernando López Palma (UB), Licínio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel † (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez † (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (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), Júlia Haba Osca (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), Eduardo Carbonero Martínez (epAlv), Magdalena Balle Garcia (CEPA Son Canals, Illes Balears), Mafra Tavares Mendes (Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC), Júlia Haba (Universitat de València)

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

Quaderns d'Educació Contínua 52

Tardor 2024 • 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: xarxes de relacions

Autor: desconegut

Tècnica: llapis i colors

Dimensions: 21x21 cm

Any: 2001

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

Sumari

editorial

carpeta

Per una Pedagogia radicalment democràtica per a una ciutadania crítica i compromesa amb el bé comú i la justícia social

Enrique Javier Díez Gutiérrez • 5

Prefiguració i pedagogia crítica emancipadora

Antonia De Vita & Francesco Vittori • 16

El desvetllament en educació o l'educació com a esvaïment

Gloria Díaz Fernández • 29

contínua

Gènere, Violència, Poder i Conflictes en les Organitzacions de Dones [zero]

Alicia Gil Gómez • 37

persones, territoris i experiències

Alicia Gil: el compromís en un recorregut vital

Consol Aguilar Ródenas • 65

Aules de cultura de la Diputació de Valladolid

Natividad García Hernández • 72

investigació

Serendipitat educativa: No sabia que sabia tant!

Carlos Calvo Muñoz • 83

arxiu

dialogica

Vull estudiar

Eduardo Cabornero Martínez • 95

llibres

Cinc exercicis de pensament educatiu. Daniel Gómez Ramos

Analia E. Leite Méndez • 103

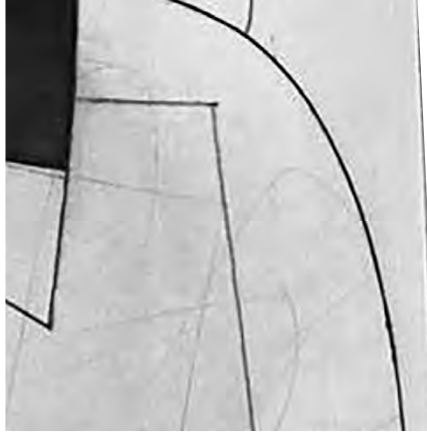
Com participar

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.



Serendipitat educativa: No sabia que sabia tant!

Carlos Calvo Muñoz, Universitat Catòlica del Norte, Chile
Traducció: Rosa Navarro Piquer



Sorpresa educativa

“*No sabia que sabia tant*” exclama en veu alta Bianca¹ de huit anys quan se sorprén en adonar-se que sabia el que abans no sabia. No era una cosa que repetira, sinó que es tractava d’un saber inèdit que la sorprenia amb algunes relacions que mai abans havia fet i que ara l’esglaiaven gratament. La seua proclama li brolla espontàniament, sorprenent-se a si mateixa pel que diu i probablement sense comprendre la transcendència que té la seua troballa sobtada i inesperada. Intuïtivament descobreix que saber també és saber el que no se sabia que se sabia. Reitere conscientment la locució saber moltes vegades, encara que pot sonar tautològic, però desitge ressaltar l’eufonia que comporta la polisèmia del verb saber, ja que no sols connota conèixer alguna cosa i també assaborir-la

¹ Bianca Barrera és alumna del tercer any bàsic A, del Col·legi *Christ School* La Serena, que en una classe d’Educació Física el seu professor Alejandro Molina, els ensenya que tenim pols i que a partir de d’açò podem descobrir la freqüència cardíaca. Per a comprovar-ho li l’han de prendre en repòs a la classe i després de córrer pel pati. Durant el diàleg de retroalimentació que té en compte altres coneixements que tenen els seus estudiants és quan Bianca llança el seu pregó educatiu: “*No sabia que sabia tant*”. Alejandro grava part de la sessió per a presentar-la en un curs de postgrau. Quan ho vaig veure, em vaig quedar meravellat per la profunditat d’aquest coneixement emergent que em va mostrar clarament el que és educar i no escolaritzar. Per correu electrònic em va enviar l’autorització de Bianca i del seu pare per a esmentar-la en aquest article (Molina, 2023).

—*sapere*—, sinó descobrir alguna cosa en allò que s'ignora o que se sap molt precàriament i que és gojós.

Això ens planteja una situació paradoxal i prodigiosa gràcies a la qual el que sabem mai està plenament delimitat ni té límits exactes, sinó difuminats i difusos perquè sempre els nostres coneixements es troben oberts a resignificacions i a la creació de noves relacions gràcies a les interaccions entre l'antic i el nou, que sempre es filtren en aquests processos transformant-los permanentment. Fa més de dos mil·lennis que Heràclit ens va ensenyar que no podem banyar-nos dos vegades en el mateix riu. Anàlogament succeeix el mateix amb allò que no sabem perquè ens provoca preguntes que esbossen erràticament territoris inexplorats amb els quals aprenem a conviure lúdicament des de la primera infància. De manera intencional o sense ni tan sols adonar-nos-en busquem en ells pistes que ens ajuden a donar-los sentit i a comprendre'ls; també podem descobrir per què hem errat i com podríem evitar reiterar els desencerts. Maturana i Varela (1988) ens van ensenyar que només a *posteriori* és possible comprendre que un s'ha equivocat o que ha tingut la raó; mai abans. L'equivocació té no sols un alt valor educatiu, sinó que també és companya col·laboradora indispensable de tot procés creatiu (Csikszentmihalyi, 1998; Eagleman, D., i Brandt, A, 2017).

No hem de demonitzar les confusions, errades i inexactituds que no deixen d'acompanyar-nos perquè constitueixen part fonamental dels nostres processos d'aprenentatges. A més, en virtut de diverses dinàmiques d'encerts i desencerts, guanyem experiència i aprenem a discriminar millor i a errar menys enmig de voràgines lúdiques, caòtiques i bifurcacions emergents que ens coaccionen a optar entre diversos cursos d'acció que provoquen conseqüències diferents. La diversitat està present en el desenvolupament de la vida i, per tant, en els processos educatius, però no a l'escola on se la camufla com a uniformitat per l'imperi de la ceguesa epistemològica predominant en la concepció escolar. A *Silicon Valley*, meca occidental del desenvolupament de la intel·ligència artificial —IA—, per a mostrar que no es pot innovar sense errors, proclamen: “Falla ràpid i falla amb freqüència” o “Mou-te ràpid i trenca coses” (Webb, 2020). A les nostres escoles i universitats els errors es castiguen i prompte s'aprèn a simular que se sap repetint memorísticament o a dissimular l'equivocació, però no s'aprèn a evitar-los. Reconec que el judici no és universal, perquè sempre hi ha excel·lents excepcions, però aquestes només confirmen la regla.

Mentre aprenem, qualsevol pregunta que formulem i independentment de com l'enunciem, siga de manera precisa o confusa, provocarà l'emergència d'ignoràncies diverses de tota mena i nivell de complexitat, al mateix temps que aquest coneixement precari es retroalimenta i creix exponencialment gràcies a l'extraordinària capacitat que tenim per a processar dades i transformar-les en informació significativa. Es pot fomentar aquest procés avivant la curiositat gràcies a l'observació del que siga,

a la seua descripció i la del context, així com per les interpel·lacions que fem. En cada cas, necessitarem les paraules adequades per a anomenar-les, relacionar-les i comprendre-les. Ara bé, si no sabérem la paraula pertinent, la inventarem creant un galimaties lúdic mentre esbrinem com dir-ho amb propietat. Això agradarà als i a les estudiants perquè gaudiran mentre aprenen un recurs senzill i útil que els servirà per a tota la vida i amb el qual poden delectar-se canviant de nom tot de manera única i exclusiva.

Perquè Bianca pugui dir què és el que “sap que no sabia”, li fan falta verbs, adjectius, adverbis, preposicions; en fi, ha d'enriquir el seu llenguatge. Usarà figures retòriques, com al·legories, analogies i metàfores, que fluïran sorprenent-la. Els qui l'acompanyen poden ajudar-la a avançar en els seus aprenentatges, que sempre seran múltiples i equívocs i mai un només ni unívoc, mostrant-li, mai imposant-li, com pot ser més específica en allò que descriu i compara, quin és el detall que la desconcerta o que l'enlluerna, com podria destravar una confusió o generalitzar una idea i per què podria fer-ho. Tot és pregunta, cerques i respostes o solucions provisòries; gens definitiu. Tot això és senzill, a condició que no siga imposat com una norma que cal seguir sempre. També cal respectar els ritmes per a saber quan s'ha cansat i s'allunyarà del tema, no per falta d'interés, sinó per a prendre distància i reiniciar el procés. Això no es reconeix ni accepta i menys es treballa a les escoles, on s'ha d'avançar com en una línia de producció d'una fàbrica. Recordem el missatge de *Pink Floyd* en *The Wall*.

L'enlluernament de Bianca pot ser com una espurna il·luminadora i durar a penes un breu instant, però suficient per a irradiar al llarg d'anys o esbossar una professió futura, tal com ho va viure Jane Godall quan era xicoteta amb quatre anys i mig. A Jane la intrigava com les gallines ponen els ous, perquè no aconseguia entendre com eixien d'elles donat la seua grandària. Per a descobrir-ho es va tancar en silenci meditatiu en un galliner durant quatre hores per a no molestar-les fins que va veure com una gallina ponia un ou. La seua mare angoixada per la seua desaparició no la va reprendre quan la va trobar; per contra, va escoltar amb atenció el relat del que havia descobert (Tippet, 2020). Imagine que la seua careta de sorpresa no era molt diferent de la de Bianca en descobrir que “no sabia que sabia tant”.

A aquestes espurnes intuïtives se les denomina serendipitat en el món de la ciència (Roberts, 1992). La serendipitat no es pot planificar detalladament, però es pot estimular si deixem que els processos fluïsqen sense conducció racional perquè s'autoorganitzen d'acord amb patrons emergents i innovadors i la persona es trobe embeguda en el procés d'indagació. Cap idea es rebutja perquè sembla absurda, insensata o incoherent. Només cal donar-li temps perquè mostre el seu potencial, encara que aquest pot demorar anys a manifestar-se. És factible que la majoria no prosperen, però sense elles mai s'arribarà a una idea brillant. Einstein contava que havia re-

solt problemes complexos gràcies a les idees que se li ocorrien mentre dormisquejava en el divan de la seua oficina. Es col·locava una bola a la mà i davall un recipient, tots dos de metall. Quan queia la bola i sonava es despertava i prenia nota de les idees que se li ocorrien (Atwell, 2015). Aquestes idees intuïtives són el resultat d'un raonament abductiu, que l'escola no valora i exclou pels seus biaixos a favor del raonament deductiu i inductiu i per la repetició dels continguts que s'ensenyen. A l'escola no es propicia l'ocurrència de noves idees ni per part del professorat ni per l'alumnat, encara que es declare el contrari. El comú és que s'aprenge el que s'ensenya, de la mateixa manera que s'instrueix.

Temptació escolaritzada

A l'escola tempta la certitud per la seguretat que augura; no obstant això, una cosa és tindre una certesa probabilística que un vehicle frenara segons el que es preveu o que rebrem el missatge de text perquè la connexió sense fil és bona i, una altra cosa molt diferent és que assumim que hem d'eliminar la incertesa com si fora un patògen que ens danyarà. Per contra, la falta de certesa no és nefasta, especialment en els processos d'aprenentatge.

Gràcies a la inseguretat, el desassossec, la vacil·lació, el recel, la sospita, hem d'explorar alternatives i optar segons els antecedents recaptats. Podem encertar o errar parcialment o totalment. Aprenem mentre experimentem. La possibilitat d'equivocar-nos ens acompanya sempre, però podem aprendre a minimitzar la seua ocurrència a mesura que anem aconseguint mestratge. No obstant això i a conseqüència d'una patologia paidogènica, usualment causada per les pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge escolars, podem aprendre a simular comprensió i a dissimular ignoràncies i ineptituds. Aquesta situació no sols afecta els/les estudiants, sinó també afecta molts/es docents que se senten presoners de normes administratives i disciplinàries que coarten el seu acompliment professional d'educadors/es i els constrenyen a un rol de repetidor de continguts curriculars, que els retalla l'entusiasme inicial i els condueix a perdre gradualment la seua necessària autonomia professional. Aconseguir que el professorat desencantat recupere la seua passió per educar s'ha comprovat que és difícil, estrany i costosíssim. Davant aquest desolador panorama els governs, organismes internacionals, Banc Mundial i OCDE, entre altres, s'impacienten i exploren mesures de millora o, almenys, de mitigació del mal, però sense aconseguir superar la perspectiva paradigmàtica que els tanca en un cercle viciós del qual no aconsegueixen eixir i que és la causant basal del fracàs escolar. Les reformes escolars, quasi sense excepció, proposen i implementen canvis superficials que al llarg del temps només mostren escassos assoliments significatius i substantius.

Amb freqüència es continua diagnosticant i proposant reformes des de la cosmovisió paradigmàtica tradicional i amb els mateixos biaixos i estereotips culturals occi-

dentals predominants i excloents de qualsevol diversitat cultural i ètnica. Per exemple, s'assumeix que ensenyar és passar un programa que es troba en la malla curricular al llarg d'un temps finit i en un espai tancat; que el programa dona compte d'una assignatura diferent i separada de les altres; que algunes són més importants, per exemple, llenguatge i matemàtiques, a pesar que en els documents oficials tot això es rebutge i es demane treball col·laboratiu. Però, la pressió per aconseguir resultats llança tot per la borda perquè corromp els processos d'ensenyaments i d'aprenentatges, al mateix temps que incrementa la desmotivació del professorat i alumnat. A més, en una societat que segrega, això aprofundeix els prejudicis classistes que es reproduïxen autojustificant-se com si foren veritats inqüestionables. Els mals resultats es concentren més a les escoles públiques especialment dels sectors populars, la qual cosa no sorprén perquè és el que s'espera, ja que ratifiquen la profecia sobre el fracàs escolar en aquests sectors, perquè sempre s'ha assumit que el problema està en ells i no en el sistema escolar que se suposa que tracta d'ajudar-los de totes les maneres possibles. S'atribueix el fracàs al fet que no entenen el que se'ls ensenya, ja que no tenen capital cultural ni disciplina d'estudi ni suport a les seues cases i un llarg etcètera. També es culpa el professorat per quasi tot: no estar ben format, tindre només un coneixement superficial del que ensenya, no tindre domini de grup, etc. Tampoc es lliuren les famílies ni les comunitats. En síntesi, davant tal angoixa pels mals resultats es culpa a tothom, minimitzant, clar que sí, la responsabilitat dels qui orienten i foren a prendre les decisions errades, la majoria de les vegades, si no totes, amb els negocis que acompanyen els processos d'escolarització: infraestructura escolar, biblioteques, laboratoris, pistes esportives i un llarg etc. La insistència a fer més del mateix és, almenys, sospitosa.

Quan s'estudien les causes del fracàs escolar estranya la coincidència que la majoria de les investigacions diagnòstiques acusen les escoles públiques, els seus professors i estudiants. Això no succeeix en els col·legis privats, almenys en algunes desenes d'ells. Les dades avalen aquestes conclusions. S'assumeix que les bones puntuacions en les proves estandarditzades constitueixen raons suficients per a presentar-los i oferir-los com models a seguir. No obstant això, i tal com ensenya la saviesa popular, *no és or tot el que lluu*; aquests èxits escolars, que són innegables en el seu context, no són tan encomiables tal com es presenten difusament per la premsa, entre altres raons perquè aquests resultats difícilment transcendeixen les fronteres disciplinàries ni afavoreixen la comprensió de la interacció sinèrgica entre els processos socials i naturals. Podríem afirmar que estan acotats als programes d'estudi escolars. A molts els resulta difícil usar aquells coneixements en contextos aliens als escolars. En aquest sentit, només són *ignorants il·lustrats*, tal com es diu des de fa temps, però sense aquella ignorància socràtica de la qual Bianca fa gala, però a la qual l'escola amenaça. La principal crítica té a veure amb la insensibilitat social que manifesten la majoria d'ells/es quan prenen

decisiones que afecten la resta de les persones, les societats i la naturalesa. Aquella indiferència, que és també indolència, és apresada a casa, l'escola i la universitat, encara que no sols en la institució privada; però des d'ella es recluten la majoria dels qui prendran les decisions polítiques i econòmiques més rellevants.

Ara bé, i malgrat l'argumentat, sempre trobarem professors/ores que gaudeixen en les seues classes, ensenyen com si estigueren dansant i no tenen gran problema en relacionar-se amb els seus estudiants. Per descomptat que això no significa que les seues aules siguin idíl·liques ni els seus ensenyaments perfectes, sinó només que empatitzen amb l'alumnat, saben superar la majoria de les dificultats, que a altres pertorba seriosament, i deixen una empremta indeleble en els seus estudiants, tal vegada no en tots. No obstant això, no sempre són ben acceptats pels seus propis col·legues i directius i més d'un i una ha perdut el treball perquè alteren la rutina escolar.

Si bé considere que aquests/es mestres són models, cal evitar imitar-los i hem de sostraure'ns de la temptació atractiva del cant de sirena que condueix al plagi falsificador (Calvo, 2020), perquè formariem professors i professores autèntics, meres còpies d'una quimera, però sense la lluentor de la creativitat i de l'autonomia resilient que caracteritza un/a bon/a professor/a (Lópes de Maturana, 2016). Aquestes persones alimenten les nostres esperances que una altra educació no sols és possible, sinó altament probable a condició que desescolaritzem tots els seus processos alliberant-los dels lligams gordians que creen contextos escolars homogeneïtzadors que il·lusionen amb aconseguir la utopia escolar d'aprenentatges de qualitat i pertinents. Aquest projecte escolar ha resultat ser irrealitzable, excepte en ocasions en què que han aconseguit trencar amb els lligams de l'escolarització tradicional. És necessari continuar investigant les escoles i el professorat que són capaços de trencar la modalitat formal i oficial, perquè entreguen pistes valuoses per a recrear l'escola. Són exemples orientadors que ens animen a continuar treballant en la formació inicial del professorat.

Des-escolarització de l'escola

Perquè els processos de desescolarització tinguen probabilitats d'èxit i no es reduïsquen a meres possibilitats especulatives, cal secundar-se en la propensió a aprendre i a ensenyar connatural a tot ésser humà. Aquesta no depenen de l'origen socio-cultural ni ètnic, encara que pot ser afectada, fins i tot greument, per l'orientació repetidora de l'escola, institut i universitat. Amb freqüència es convenç l'estudiant que no és capaç i que és millor que es dedique a altres assumptes, etc. Gràcies a la propensió a aprendre i a ensenyar podem *disomniar*, això és, dissenyar el somni d'una escola eutòpica on eduquem de tal manera que professors/ores i estudiants fluïm aprenent de i amb la naturalesa i col·laborativament entre nosaltres. Com es veu això no és fàcil, en gran manera pels prejudicis i convencionalismes que anticipen les nostres accions.

Ens afecten diversos problemes profunds i greus que han de ser encarats des-escolaritzant l'escola i recuperant la riquesa dels processos educatius. Entre les creences més negatives i influents per al canvi de paradigma propose:

A nivell macro (naturalesa i societat)

- La cosmovisió judeocristiana que concep l'ésser humà com el rei de la creació i estableix jerarquies.
- La creença que la naturalesa es comporta com una màquina a la qual cal ajustar mecanismes perquè tot funcione.
- L'orientació neoliberal de la societat i de l'escolaritat.
- El paradigma que tot ho separa i no aconsegueix la comprensió de la totalitat.
- La temptació al lucre desmesurat.
- L'emergència de l'ecocidi com a conseqüència previsible de la conjunció sinèrgica de tot l'anterior.
- La indiferència ètica.

A nivell micro (escola)

- El domini paradigmàtic de la lògica dicotòmica i el rebuig d'una lògica difusa i de les paradoxes.
- El predomini de les normes administratives i disciplinàries.
- L'espai monoproxèmic i el temps cronològic.
- L'èmfasi en el control i la sanció.
- Els estàndards de tota mena.
- Les malles curriculars disciplinàries, amb enyorança interdisciplinària, però llunyanes de la transdisciplina.
- Els ensenyaments i aprenentatges escolars desvinculats entre si.
- L'evocació nominativa de l'avaluació formativa.

Cap llistat està complet ni implica jerarquitzaió entre ells, però sí interdependència. Tots exigeixen major aprofundiment i ser compresos en relació als altres. Per exemple:

- Els resultats escolars són qüestionables en tots els seus aspectes. El principal té a veure amb la falta d'ètica que impregna tot el quefer escolar personal i col·lectiu.
- No estem formant una societat que participe críticament en una democràcia representativa, molt menys, en una participativa.
- Els diplomats i les diplomades de les escoles i universitats d'elit, exitosos d'acord amb els estàndards oficials, amb les seues aportacions professionals són els causants, indirectes la majoria, però directes molts d'ells i d'elles, del disseny d'estratègies industrials, comercials i polítiques que

han creat l'ecocidi i mantingut, si no augmentat, la pobresa portant-la a nivells abjectes.

- Malgrat la formació, elogiada com a bona per moltes persones i mostrada com a imitable per autoritats polítiques, aquests/es professionals han mostrat insensibilitat per a comprendre el drama de la pobresa perquè el desconeixen, excepte les xifres que la descriuen, i no han pogut proposar mesures eficients que permeten la seua erradicació total. No dubte que molts/es hagen volgut fer-ho, però això és insuficient. A més, alguns/es controlen els mitjans d'(in)comunicació social que alimenten la privació cultural de la població (Calvo, 2023).
- Els diplomats i les diplomades que no formen part de l'elit esmentada són empleats que segueixen ordres, però els falta el coratge i l'audàcia per a arriscar la seguretat laboral per un bé col·lectiu. Díficil censurar-los; tanmateix se'ls pot criticar perquè, tal vegada, no han buscat la manera de fer-li el joc al sistema, tal com ho fa el bon professorat. Els exemples de resistència són moltíssims, però no prou per a provocar el punt d'inflexió indispensable per a un canvi qualitatiu.
- Els diplomats i les diplomades i els que no van poder finalitzar la seua escolaritat viuen malament en l'exclusió i en la immediatesa de la satisfacció de les seues necessitats.
- L'Educació de Persones Joves i d'Adultes (EPJA) continua sobrevivint en la marginalitat del sistema escolar formal.

Com a educadors tenim el deure ètic d'exposar la nostra responsabilitat i la de l'escola i les seues autoritats, tan presoneres com la resta dels participants d'aquests processos, per les desastroses conseqüències que té la manera com s'ha concebut històricament la formació de tantíssimes generacions d'educands/es a qui se'ls ha privat del delit d'aprendre, del plaer de buscar alternatives, de la satisfacció de compartir i no de competir, de la felicitat de crear equips; en fi, la de créixer en ambients lúdica-ment desafiadors i no constrets a repetir dades, per importants que aquests siguin.

La cultura escolar (Edwards et al., 1995), des de fa segles es troba orientada a replicar el conegut i a subordinar-se a l'imperi de marcs normatius i reglamentaris que cohibeixen, coarten i reprimeixen la manera com s'ensenya i com s'aprén en contextos informals, no escolaritzats. S'imposen extenses malles curriculars que no s'arriben a ensenyar amb calma i pertinència, així com metodologies didàctiques que forcen el professorat a ensenyar d'una manera que no va amb el seu estil personal i a l'estudiant a aprendre d'una forma en la qual tampoc flueix. Tot això en funció d'avaluacions que generalment castiguen sempre de la mateixa manera al mateix tipus d'estudiants. En moltes escoles i universitats predominen les avaluacions sumatives i

es prefereixen formats que dificulten la innovació, la retroalimentació educativa i no s'atén a la diversitat d'estudiants, encara que en els discursos sobre la *visió* i la *missió* de la institució s'argumente el contrari. L'avaluació "té un marcat caràcter assistencialista, que redueix els continguts o l'exigència d'assoliment en lloc de donar cabuda a una altra mena d'avaluacions" (Förster i Núñez, 2018:1). Apreciem que hi haja excepcions valuoses a aquesta situació, però no hem de desconéixer que una oroneta no fa primavera, tal com ratifica la saviesa popular, tan ignorada en la cultura escolar.

Postulem que hem d'acabar amb aquesta tendència nefasta que s'autojustifica inculcant els actors de les seues deficiències, siga pel seu capital cultural, la deficient formació dels mestres, la falta de suport de les famílies, la precarietat dels laboratoris i biblioteca o pel que siga. No postulem que açò que hem afirmat siga inexistent, sinó només que no són les causes del problema sinó els seus efectes, tal com que els i les estudiants aprenen a no aprendre per la manera com se'ls ensenya i demana que aprenguen a l'escola, que correspon a una manera artificiosa i poc eficient de dur-ho a terme. N'hi ha prou amb comparar-ho amb l'aprenentatge informal no escolaritzat de xiquets i xiquetes en moltes parts del món.

"[En Chillihuani, prop del Cuzco] Els xiquets xicotets des dels dos anys aproximadament, sovint es diverteixen comptant tot el que veuen a casa, i també compten les estrelles en el cel nocturn. Diuen que jugar amb números és divertit i, quan van a escola, molts joves saben comptar fins a mil o més i la majoria sap sumar, restar i, fins i tot, multiplicar i dividir. Quan s'observa la rutina diària dels xiquets, es fa evident que les activitats de pasturatge, que comencen a realitzar entre els cinc i els set anys, també els preparen per al pensament matemàtic. Els xiquets han de saber quants i quins dels animals que porten a pasturar pertanyen als seus pares, a un avi, a un oncle o a una tia, i quins formen part de la seua pròpia herència o de la d'un germà. No sols han de "comptar" les seues alpaques, llames i ovelles quan ixen a la pastura i tornen a casa a la nit, sinó que també han de donar compte d'elles quan es congreguen en xicotets grups en diferents parts d'un prat. Han de saber quants animals blancs, marrons, negres o mixtos tenen; quants mascles, femelles i joves; i aproximadament quina edat tenen aquests animals. Els animals d'un ramat no es poden comptar d'un en un, perquè es creu que això els separaria i portaria mala sort" (Bolin, 1969:93) [Traducció personal. Les cursives són meues]

Si bé la veritat és que la majoria dels nostres estudiants són habitants de la ciutat i no realitzen aquestes funcions de pasturatge, tampoc ho fan molts estudiants llauradors. Com siga, aquest argument evadeix el problema, perquè en qualsevol escola es pot aconseguir que els i les estudiants matematitzen els seus contextos i juguen amb

els números. És suficient que els desafiem a descobrir les quantitats, a jugar amb elles sense qualificacions pel mig, a trobar figures geomètriques i a crear relacions entre el que perceben i imaginem. El mateix es pot fer amb tots els altres continguts curriculars, però sense forçar al fet que les explicacions i respostes s'ajusten només a aquesta disciplina en particular ni a les "veritats" científiques o històriques. No oblidem que *estan aprenent* i les equivocacions i confusions els acompanyaran constantment, i que aniran disminuint a mesura que vagen creant criteris per a organitzar les dades i inferir relacions inèdites per a ells i elles, encara que no siga en el context adult. A més, i això és el realment valuós i profundament educatiu, arribarà el moment en què descobrisquen quin és el patró que permet l'autoorganització dels processos i tot se simplificarà de manera notable. Si deixem que esdevinga, no serà estrany escoltar els nostres estudiants baladrejar "*no sabíem que sabíem tant*".

Què hem de fer i què podem fer!

A escala macro és ineludible desescolaritzar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge al més prompte possible i compartir les nostres pràctiques amb els nostres col·legues. Això ajudarà a transformar la cultura de l'establiment escolar i la de la sala de professors en una en què es dialogue més sobre els assoliments dels nostres estudiants i no tant sobre les seues dificultats, perquè en general aquestes converses només les agreugen. Si un/a estudiant no manifestara resultats positius és responsabilitat dels qui li ensenyen i hauran de trobar-li alguna fortalesa en la qual pugua secundar-se (Pierson, 2013), fins i tot encara que no tinga a veure amb el que se li pretén ensenyar. En aquesta cerca és clau el rol dels i de les auxiliars de servici de les escoles que els coneixen de manera diferent del professorat.

S'ha de reduir contundentment tot el contingut curricular almenys fins a un 50%, de tal manera que el bàsic de totes les assignatures s'ensenyi bé i s'apregui amb destresa, desimboltura i mestratge, al mateix temps que els estudiants vagen aconseguint majors nivells d'autonomia que els permetran continuar aprenent el que vulguen i necessiten perquè hauran *après a aprendre* qualsevol que siga el nivell de complexitat i abstracció. Seran capaços de discriminar el rellevant de l'irrellevant, el superflu del transcendent, la palla del blat; també podran conjecturar sense por de fallar, contradir-se o confondre's perquè sabran com poder esmenar l'error, tal com ho fa qualsevol científic/a, artista i persones comunes i corrents en el dia a dia. El més important, també hauran après com demanar l'ajuda que necessiten.

Cap sistema social està totalment tancat als canvis, perquè tots presenten fissures que podem aprofitar amb enginy per a incidir educativament en la formació dels i de les nostres estudiants. Fins i tot durant la dictadura civil militar va ser possible educar i no escolaritzar malgrat tots els riscos que allò implicava. Elogiem aquells/es mestres exemplars que es van atrevir i van poder fer-ho.

Per a desescolaritzar les nostres perspectives paradigmàtiques dels seus valors i pràctiques pedagògiques hem d'actuar amb autonomia i heteronomia, assumir la nostra responsabilitat amb la dignitat de qui reconeix que en el seu treball, malgrat tindre limitacions i imposar restriccions serioses i conflictives, sempre és possible trobar una clivella per on plantar la llavor i ajudar-la perquè germine. Tampoc hem d'oblidar que amb la nostra actuació només col·laborem fugaçment amb el desenvolupament dels nostres estudiants. Finalment, però no menys important, hem de deixar de culpar els altres, la qual cosa no significa exculpar-los de les seues responsabilitats i de les conseqüències que implica la mala educació.

Referències bibliogràfiques

- ATWELL, B. (2015). "El advenimiento de la noosfera. En PRIMA, F. *Nuevos Paradigmas. Entrevistas*. Málaga: Sirio.
- BOLIN, I. (1969). *Growing Up in a Culture of Respeto: Child Rearing in Highland Peru* (Louann Atkins Temple Women & Culture Series) (English Edition) [Kindle iOS version].
- CALVO, C. (2020). "Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno!" *Voces de la educación*, número Extra 3:141-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7601828>
- CALVO, C. (2023). Tránsito desde la ceguera epistemológica hacia la autoorganización de la esperanza (pp. 52-74). En CALVO, C. y C. DORADOR. *La propuesta de la esperanza: una Constitución para un nuevo Chile*. La Serena: Editorial Nueva Mirada.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- EAGLEMAN, D., & BRANDT, A. (2017). *The Runaway Species: How human creativity re-makes the world* (English Edition) [Kindle iOS version]. [APA]
- EDWARDS, V., C. CALVO, A. M. CERDA, M. V. GÓMEZ y G. INOSTROZA. (1995). *El liceo por dentro, estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago, Chile, MINEDUC / MECE Media
- FÖRSTER, C.E. y NÚÑEZ, C. (Enero de 2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. CEPPE Policy Briefs, N°18, CEPPE UC.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2016). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 3ª ed.
- MATURANA, H. y F. Valera. (1988). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano*. Santiago: Editorial Universitaria.
- PIERSON, R. (2013). *Todo niño necesita un campeón*. TED Talks Education, May 2013. Recuperado de https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=es#t-18141

TIPPETT, K. (2020). *On Being. Jane Goodall. What It Means to Be Human*. Last Updated August 6, 2020. Recuperado de <https://onbeing.org/programs/jane-goodall-what-it-means-to-be-human/>

WEBB, A. (2020). *Nueve gigantes* (Fuera de colección) [Kindle iOS version].



INSTITUTO
Paulo Freire



Associació de Persones
Adultes Participants
FRANCESC BOSCHIMORATA



TAREPA - PV

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



L'ULLAL Edicions



AJUNTAMENT DE
LA POBLA DE FARNALS

direu: no ha aportat res, com no siguen certes amenitats de catre,
però jo us assegure, solemnes fills de mala mare, que deixaré
un senyal molt amarg i perdurable en la nostra literatura: aquell
que clama contra l'excés del poder i deixa
inermes la criatura, sota els turments de l'exili.
aneu a mamar tots!



Cent d'Estellés
1924-2024