



Habitar la formació de persones adultes



editorial

carpeta

Usual rima amb mansesa? Des del malestar al bon viure: una consciència crítica que canvia a cadascú i al món des de l'estil de vida i des del treball

Lucia Bertell • 7

Les altres alfabetitzacions. Habitar l'educació d'adults: el treball dels nous educadors d'adults i l'aprenentatge al llarg de la vida

Paula Guimarães, Institut d'Educació, Universitat de Lisboa • 26

Formar-se per a la vida o viure l'educació i la formació?

Licínio C. Lima, Universitat de Minho • 36

Habitar l'educació de persones adultes. Un espai, encara, per a la cura

Clara Arbiol Gonzalez, Universitat de València • 43

Una formació de persones adultes singular que arrela...

Maria Dolores Jurado Jiménez, Universitat de Sevilla • 51

contínua

Refundar la crítica en educació en els temps de capitalisme globalitzat

Marco Raúl Mejía J., Planeta Paz, Expedició Pedagògica Nacional • 65

persones, territoris i experiències

Educació al llarg de la vida i pràctiques educatives

Rosa M. Falgàs, ACEFIR i Joan Tañà, CFA Nou Girona i ACEFIR • 81

Algunes reflexions sobre el quefer docent des del centre d'FPA que co-habite

Iolanda Corella i Llopis, Centre Públic Municipal d'FPA d'Almussafes • 87

Habitar el món: un projecte d'educació pel desenvolupament

Gemma Villanueva Bohigas, Centre d'E. P. A. Camp Rodó, Palma • 97

Formació de Persones Adultes: El territori com espai de vida educativa...

Dolors Monferrer Ferrando • 106

Aula 3: teatre al CEPA Son Canals

Maria Josep Carrasco Escandell, CEPA Son Canals • 111

investigació

Universitat i neoliberalisme: performativitat, competitivitat i productivisme

Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes • 121

Pedagogia crítica i decolonial en els temps de Trump. Entrevista a Peter McLaren

Pablo Cortés-González • 133

arxiu dialogica

La Troca, una escola comunitària de formació de persones adultes

La Troca • 147

fotografia

Seminari: educació popular, acció sociopolítica i ciutadania, 2005 • 155

llibres

Freire y educación. Antonia Darder • 157

Reiventando Freire. Moacir Gadotti; Martin Carnoy, Organitzadors • 158

Sumari

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.

Formar-se per a la vida o viure l'educació i la formació?

Licínio C. Lima, *Universitat de Minho*
Traducció: Loris Viviani, Marta Malet i Iolanda Corella



“[...]el procés educatiu no té un fi més enllà de si mateix: és el seu propi fi [...] és un procés de constant reorganització, reconstrucció, transformació”. John Dewey, 1916

Introducció: acomodació i transformació

En el seu llibre de 1916, un clàssic, *Democràcia i Educació*, John Dewey distingia amb claredat l'acomodació (conformitat, adaptació passiva) de la transformació (reorganització, reconstrucció), i rebutjava la idea tradicional que l'educació s'haja d'adaptar de forma funcional a la vida, subordinant-se a la “preparació per a un futur remot” (Dewey, 2007: 82), especialment en el cas dels éssers humans que es consideren immadurs.

La instrumentalitzat de l'educació i de la formació, hui dominant en el context de l’“aprendre per guanyar, conèixer per competir” (Lima, 2012), i les concepcions pedagògiques que creuen que l’aprenentatge al llarg de tota la vida i la formació professional contínua són les solucions per als problemes de la competitivitat econòmica i de l’atur en el nou capitalisme, tendeixen a considerar a tothom -xiquets, joves i adults- com a éssers immadurs, amb qualificacions deficitàries i amb llacunes en termes de competències. Som, en general, considerats incompetents (amb manca de competències, qualificacions, habilitats), discapacitats davant la revolució digital, la nova economia i la societat de l’aprenentatge. La formació contínua de les persones adultes, empleades o desempleades, es presentada com la salvació per un model social i econòmic que exigeix recursos humans altament qualificats, en permanent formació, en recerca constant per tal d’omplir els seus dèficits davant els imperatius econòmics i empresarials. El món en el qual vivim i que, aparentment, no comprenem, sembla no haver estat construït socialment per a nosaltres, ens és aliè i estrany, a-històric, no cultural, i per això, exigeix la nostra contínua adaptació a aquest ambient considerat naturalment hostil. Per la seua banda, Dewey (2001:57), sense negar la importància de certa adaptació a l’ambient, insisteix a associar l’educació a l’adaptació de l’ambient a les necessitats humanes, el que implica, en el cas de l’educació de persones adultes, que aquesta no està subordinada a res, a no ser altra cosa que educació “per aprendre amb la pròpia vida i per crear les condicions de vida, de tal manera que tots aprenen amb el procés de viure” (ibid.:59-60), en una clara anticipació del concepte humanista i progressista de l’educació permanent.

Incomplet no significa deficitari

En treure l’educació d’una lògica de l’ensinistrament i de la preparació funcional al futur, sense substancialitat i valor propi, Dewey associa “la idea de reconstrucció contínua de l’ experiència” (ibid.:82) i la idea de creixement, en lloc de la preparació o de la formació restringida a alguna cosa. Per a Dewey, el creixement és

un procés continu que acompanya el propi curs de la vida i que no es completa en un moment determinat, no s'esgota en assolir una meta determinada, o amb l'acabament d'una certa formació.

De la mateixa forma, Paulo Freire entén que la raó principal que exigeix i justifica la defensa de l'educació permanent no és d'orde política, ni econòmica, ni es pot confondre amb el concepte de la formació professional contínua; la raó principal resulta de la naturalesa incompleta de l'ésser humà i, simultàniament, de la consciència que aquest té de la seua finitud i del seu ser incomplet, el que fa d'aquest “un ésser ininterrompudament en recerca, naturalment en procés” (Freire, 1993:18). Aquesta consciència, que és situada, humanament, cultural i històrica, constitueix la conseqüència d'una “vocació intel·lectual” de dones i homes, que es basa en la seua “curiositat epistemològica” i en allò que l'autor designa com la seua “vocació ontològica a ser més”. És exactament per aquestes raons que l'educació representa un procés d'humanització dels éssers humans, tot assumint una dimensió política i axiològica que és incompatible amb els processos de formació alienant orientats a l'adoctrinament, a l'ensinistrament o al simple entreteniment. I és per això que, en el plànol axiològic i ètic-polític, certes tipologies de formació poden considerar-se no educatives o deseducatives, ja que alienen, cosifiquen i deshumanitzen als éssers humans.

Per a Freire, més que l'adquisició de competències socials i l'adquisició de qualificacions i d'habilitats que preparen per al mercat de treball, l'educació permanent representa una aportació indispensable a la humanització dels éssers humans i a la realització de la seua vocació intel·lectual, mitjançant la interpretació crítica del món i la participació en el seu procés de transformació. La forma incompleta dels éssers humans, i no la lògica dels dèficits i de les llacunes front al creixement i l'ocupació, és la raó substantiva de l'educació permanent. És a dir, que allò incomplet no és dèficit ni llacuna, ni quelcom que pugua ser superat en un moment determinat, com si fóra possible assolir una realització total i final de l'ésser humà, probablement ja en procés de divinització.

Malgrat tot, la concepció freireana de l'educació permanent no és absolutament acollida per la lògica dominant de la formació com a adquisició de competències i qualificacions al llarg de tota la vida, amb la respectiva creació d'un espai europeu de promoció de “competències empresarials”, capaç d'afrontar el problema de l'“escassetat de competències”, de “manca de competències més adequades per l'empleabilitat”, tot tenint en compte l'augment de la productivitat i del creixement econòmic (UE, 2012:2,4,14,20).

Aquests abordatges són típics de la “teoria del capital humà” i de la gestió dels “recursos humans”, i sota la lògica de clients -consumidors de serveis i productes educatius comercialitzats a escala mundial en el “mercat de l'aprenentatge”, els subjectes en context de formació són representats com a “matèria primera”, objectes per

a emmotllar, per a l'adaptació i l'acomodació. Freqüentment són considerats, recurrent les categories d'anàlisi que Freire (1975) presentà en *Pedagogia de l'Oprimit* com a “pacients”, en procés de “tractament” o “teràpia”, a través de la prestació de serveis mercantilitzats que podran oferir les solucions formatives necessàries per tal que puguin omplir els seus “dèficits”.

El suposat desencontre entre la formació i el món real

La teoria dels dèficits de la formació, front a les noves exigències individuals en el nou capitalisme, llençà sobre l'educació un allau de crítiques, sospites i acusacions. A més de la falta de productivitat i competitivitat econòmica, la incapacitat d'atraure inversions estrangeres, la falta de flexibilitat i mobilitat dels treballadors, la desocupació estructural, entre altres fenòmens, s'imputen freqüentment a la crisi de l'educació: la falta de competències dels treballadors i l'absència o la falta de qualitat en la formació de la població activa. Les polítiques econòmiques, els mercats financers, la crisi relativa a l'excés d'inversió i de producció, la qualitat de la gestió, la imposició d'una llarga recessió i l'estancament en certs països, i encara menys, els principis bàsics en els quals s'assenta el “model de creixement” dominant (veure, per exemple, Chesnais, 2011) rarament se sotmeten a un examen crític per part de les institucions internacionals ni per part dels governs nacionals.

En aquest context, la ideologia qualificacionista imposa una visió del món i una cultura presentada racionalment com a superior des d'un punt de vista tecnicoinstrumental, l'única suposadament capaç de respondre positivament els desafiaments, suposadament consensuats, dels “cada vegada més inevitables canvis en el mercat de treball”, de “l'ocupació i de la inclusió social”, de “l'augment de la productivitat” (UE, 2012:2-21). Com conclou aquest document de la Comissió Europea, titulat “Repensar l'educació, invertir en les competències per a millors resultats socioeconòmics” (ibid.:21),

“Europa sols aconseguirà reprendre la via del creixement mitjançant una millor productivitat i una mà d'obra altament qualificada, desitjades que depenen de forma obligatòria d'una reforma dels sistemes d'educació i de formació”.

Amb l'objectiu de “crear un espai europeu de competències i qualificacions” (ibid.:20) capaç de ficar en valor “l'experiència del món real” —llegim-ho com a món dels negocis i de la competitivitat econòmica—, tot designant com a “domini prioritari de l'educació” l'estudi de la ciència, de la tecnologia, de l'enginyeria i de la matemàtica, (ibid.:4 i 5), la ideologia qualificacionista no sols redueix el concepte, l'àmbit i el contingut de l'educació i de la formació sinó que, a més, tendeix a abandonar el propi concepte d'educació. Adopta una lògica funcional i adaptadora que serveix per a la promoció de qualificacions, competències, habilitats, resultats d'aprenentatge, tots orientats a combatre els “desfasaments” de les competències i els corresponents ris-

cos associats a les “persones poc qualificades”, amb “baixos nivells de competències”: sobretot l’atur, la pobresa i l’exclusió social (UE,216a:2). Ara bé, aquest document titulat “Una nova agenda de competències per a Europa”, afirma que en un context marcat per les necessitats del “capital humà” i davant “l’actual carrera mundial cap al talent” (ibid.:3), és imperatiu invertir en les competències que “obrin camí a l’empleabilitat i a la prosperitat” (ibid.:2), així com a una “mentalitat per a la creació d’empreses” per part dels joves (ibid.:4). I, tal com aporta el document, fer-ho adoptant una estratègia de gestió de la formació del tipus “*just in time*” (Viviani, 2011: 97) o una formació *a la carte*. Així, “l’oferta de les competències adequades en el moment adequat és fonamental per a garantir la competitivitat i la innovació”(ibid.:12), i es busca així “omplir el fossat entre l’educació i la formació i el mercat de treball” (ibid.:14). La pedagogia, curiosament, no deixa d’esmentar-se però sota la pell d’una vocació considerada innovadora i flexible, de tipus empresarial:

“Es ficarà una atenció especial a la innovació en l’àrea pedagògica, la qual cosa inclourà el recolzament a programes d’estudi flexibles, a la promoció d’enfocaments interdisciplinaris i de col·laboració dintre de les institucions i el suport al desenvolupament professional per tal de reforçar les pràctiques d’ensenyances innovadores, tot incloent formes d’ús d’eines digitals i estimular mentalitats emprenedores.” (ibid.:17).

L’“educació per a l’emprenedoria”, des de l’ensenyança primària, l’“educació empresarial” i la “creació d’una emprenedora” (UE,2016b:12-26), representen el nucli de l’actual projecte europeu per a l’educació i la formació, considerat “essencial no sols per emmotllar la mentalitat dels joves, sinó també per dotar-los de les competències, els coneixements i les actituds que són indispensables per al desenvolupament d’una cultura emprenedora” (ibid.:9).

Suposadament, hauria d’haver-se donat un desencontre sobtat entre l’educació i la vida, entre la formació i les necessitats objectives del món real, reduïdes quasi sempre, al menys implícitament, a l’ambient econòmic i al món dels negocis. Com si el món de la formació no formara part del “món real”, i fóra una món paral·lel, artificial, o constituïra un univers fora i més enllà de la vida, una dimensió de mera preparació a la vida des dels qual no s’arribara, realment, a viure.

Dins de la lògica renovada de la formació del capital humà, que és central en els textos de la Unió Europea, es destaca la importància d’una millor combinació entre coneixement, competències i actituds, necessària per a l’obtenció de l’èxit en el mercat de treball. Un mercat implícitament representat com una dada inqüestionable, previsible i ben conegut, com una realitat homogènia i autònoma, tot evidenciant regles immanents i necessitats pròpies que són acceptades com a legítimes i també, quasi sempre, com a neutres i consensuades. Davant l’objectivitat i l’imperatiu de les ne-

cessitats del mercat de treball, cada individu concret ha d'identificar els seus "dèficit de competències", i buscar compensar-los o omplir-los mitjançant l'accés a "productes de formació" efectius en termes d'empleabilitat, productivitat i creixement, tot garantint paral·lelament, d'aquesta manera, una major competitivitat i una major cohesió social.

Així, estar "en formació" pot significar, a penes, complir un pre-requisit per accedir a certs estatus o categories legals i a les seues corresponents subvencions pecuniàries, pagaments pels serveis de seguretat social. Es tracta, metafòricament, d'un dispositiu formatiu tipus "sala d'espera", del qual la majoria difícilment aconseguirà eixir. Allí es treballa sobre la reestructuració del *self* de cada desocupat, desqualificat o exclòs, s'administra l'esperança i es combat la desesperança d'aquells que tendeixen a interioritzar els dèficits personals i la culpa individual, sense comprendre les dimensions estructurals que els condemnaren a les condicions de vençuts per la vida, de "redundants" o de "desperdicis" (Baumann, 2005) i que són, per aquesta raó, incapaces de registrar, de decidir, d'actuar. No podem més que adaptar-se a la vida, en lloc de canviar la vida i canviar de vida.

Viure l'educació i la formació

Ningú s'educa i forma abans per a després, finalment, viure, participar en el món social, afirmar-se com a ciutadà actiu. Ni tan sols els xiquets, actors socials i subjectes de dret que participen en la construcció del món social, com més les persones adultes, també productores de cultura, que duen amb si mateix una història de vida més o menys llarga, forjada experiències anteriors i marcades per relacions de poder. En aquest sentit, la formació no és un regal, no es troba fora del món social ni és neutra, no és un interregne, ni simplement una pausa o una suspensió de la vida. Sent habitada per persones concretes i travessada per opcions polítiques i relacions socials, la formació no està abans ni més enllà de la vida ni molt menys fora del món real.

La formació de persones adultes, malgrat ser acusada de ser aliena a certes necessitats de formació que haurien de ser prioritàries segons certes agendes i segons certs interessos, sempre es desenvolupa en referència a opcions polítiques, valors i interessos. Simplement perquè no existeix una formació neutra, que siga tècnica o pràctica, capaç de rebutjar la seua naturalesa política o, com assenyalava Freire (1996), la seua "politicitat". És important, més enllà d'això, saber qui participà en l'elecció d'eixos valors i en la defensa d'eixos interessos, i més si es tracta de persones adultes, especialment aquelles poc escolaritzades i que tenen menys recursos i poder de decisió, ja que això evidencia, tradicionalment i contradictòria, una naturalesa jeràrquica, heterònoma, d'enquadrament i, a vegades, disciplinària. Amb freqüència es troba dirigida a "grups diana", és considerada obligatòria, institueix objectes de formació en lloc de subjectes en formació, es presenta degudament planejada

els especialistes, racionalment organitzada i gestionada, això és, tancada a la participació de les persones adultes en els processos de decisió sobre les modalitats, els objectius i els continguts, les metodologies, els processos d'avaluació, etc. És, en la majoria dels casos, hetero-formació, a partir d'eleccions arbitràries que, des de l'inici del procés, concep els formands i les formandes (la persona en formació) com a algú que ha d'acatar una forma determinada preestablerta. En aquests casos es fa molt difícil viure la formació ja que la formació ha sigut pensada i viscuda anteriorment per altres que detenten el saber; està predeterminada per aquells que es troben en les posicions de poder i s'assembla més a un sobreviure si ho comparem amb el que és viure en llibertat. A més, de forma creixent, la formació de les persones adultes està sent mercantilitzada, assumint formes de sistemes de “franchising” i de “kits” de formació on destaca el seu valor de canvi, a partir d'una pedagogia emprenedora que tendeix a substituir la solidaritat per la rivalitat, i que es revela, en moltes pràctiques, com una pedagogia contra l'altre i d'inspiració meritocràtica, en lloc de tindre una orientació democràtica.

En una perspectiva gelpiana, és fonamental recordar que “[...]els homes i les dones no són sols ‘recursos’, sinó ‘éssers humans’ i capaços d’actuar” (Gelpi,2009:137). A una concepció de la formació administradora i instrumental, s’oposa una formació de persones adultes com a projecte polític i cultural, integrat en una concepció humanista-crítica d’educació permanent, en la qual la participació en la definició dels continguts, de les formes de l’organització pedagògica, de l’avaluació, etc., no es redueix a una metodologia o una didàctica participativa. Més que això; és participació política, participació ciutadana, procés i resultat, preparació per a, i exercici concret de presa de decisions; tot oposant-se, d’aquesta forma, a una ideologia de l’educació de persones adultes que Ettore Gelpi (2009:165-169) veia encara molt dependent del “projecte positivista de la modernitat” i de la respectiva lògica de la formació per al desenvolupament i creixement, en perjudici de la ciutadania democràtica com a preocupació principal. Una perspectiva que, a més, oblida, o renuncia, la seua pròpia història de lluites socials, de resistències i de confrontació amb els poders establerts (Gelpi,2004:153), tot deixant-se empresonar per visions estretes, agendes tecnocràtiques, programes compensatoris i, a més, per oposicions entre educació i cultura, formació i ciutadania democràtica, treball i autonomia, vida i formació per a la vida.

Bibliografia

- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CHESNAIS, François (2011). *Les dettes illégitimes: quando les banques font main basse sur les politiques publiques*. Paris: Raisons d’Agir.
- DEWEY, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

- FREIRE, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GELPI, Ettore (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva: Publicacions de l'Institut Paulo Freire.
- GELPI, Ettore (2009). *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*. Xàtiva: Publicacions de l'Institut Paulo Freire.
- LIMA, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “Sociedade da Aprendizagem”*. São Paulo: Cortez.
- UNIÃO EUROPEIA (2012). COMISSÃO EUROPEIA. COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Repensar a educação, investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: COM(2012) 669 final. Consultat en <http://eur-lex.europa.eu> [02-07-2018].
- UNIÃO EUROPEIA (2016A). COMISSÃO EUROPEIA. COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Uma nova agenda de competências para a Europa: trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade*. Bruxelas: COM(2016) 381 final. Consultat en <http://eur-lex.europa.eu> [02-11-2016].
- UNIÃO EUROPEIA (2016B). COMISSÃO EUROPEIA. *EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS EUROPEIAS. RELATÓRIO EURUDICE*. LUXEMBURGO: SERVIÇO DE PUBLICAÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA.
- VIVIANI, Loris (2011). *La determinación del mercado: Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi/Publicacions de l'Institut Paulo Freire.