

**la vida democràtica a les iniciatives
i organitzacions d'educació al llarg de la vida**

Aquest número potser un poc encobert i còmplice està dedicat, amorosament i política, al camarada, company i amic sebas parra nuño amb el qual hem viscut i compartit tantes lluites, iniciatives... com derrotes... en un temps prenyat d'esperances i insurreccions, sempre... testimoniatge encarnat i quefer quotidià revolucionari per fer concret allò inèdit viable i allò real possible que sempre ens ha exigit que lluitem per ell; testimoniatge material... segueixes, seguim... i 'escampem, franca, la llavor dels somnis...' en sendes i camins i... envers una educació permanent i popular, emancipadora i antagonista.



Quaderns d'Educació Contínua

la vida democràtica a les iniciatives i organitzacions d'educació al llarg de la vida

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 Ordiñana Pérez, Marta Malet Carol, Míla 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. Senet (UV), 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 i (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez i (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), 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), Maira Tavares Mendes (Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC)

Correcció i traducció

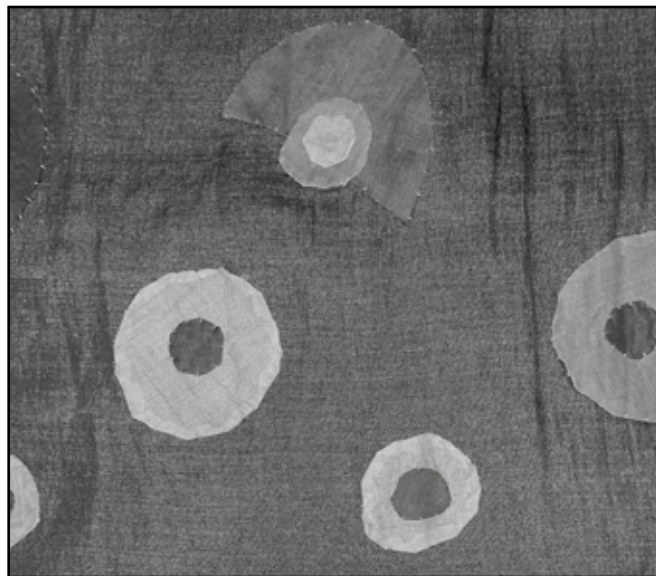
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació

gap

Quaderns d'Educació Contínua 48

Hivern 2022 • 18 €



Títol: Cercles embastats

Autor: GAP

Tècnica: fotografia digital

Dimensions: 210x210 mm

Any: 2022

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.)



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

Per una pedagogia radicalment democràtica

Enrique Javier Díez Gutiérrez • 7

Estatisme i interseccionalitat: una aproximació

Consol Aguilar • 18

Educació Ciutadana en Contextos de Malestars, Incerteses, Riscos i

Estranyeses: un projecte d'escriptura-acció-reflexiva

Jorge Osorio Vargas • 28

Autonomia, innovació i transparència: miratges en la Universitat del Simulacre

Clara Arbiol González • 41

contínua

CONFINTEA VII. Marc d'Acció de Marràqueix. Aprofitar el poder

transformador de l'aprenentatge i l'educació d'adults

Institut per l'Aprenentatge al Llarg de Tota la Vida • 51

persones, territoris i experiències

Cultura i pràctica democràtica: una reflexió teòrica-pràctica des de l'àmbit educatiu

Jordi Feu • 65

Vida democràtica. Un procés d'aprenentatge al llarg de la vida. Narració

crítica del procés de participació, democràcia... a l'APAP i l'educació permanent

Encarna Such Cardona, Nieves Roselló Navarro i Paqui Borox López • 76

Institut Creixer: una organització per a joves i adults amb discapacitat intel·lectual

Daiane Rodrigues de Almeida, José Clovis de Azevedo, Rosemari Lorenz

Martins, Jose Maria Sanahuja Gavalda • 80

L'escola pública: Ni un pas enrere. Una defensa des de la sobrietat il·lustrada

Enric Agost Carceller • 92

investigació

Pedagogia crítica i resistència: aportacions des del pensament de Paulo Freire en els temps del col·lapse de la democràcia

Entrevista amb Peter McLaren/Maria Vieira Silva • 101

arxiu

dialògica

Joan Fuster i l'educació popular

Carles Riera Albert • 125

fotografia • 129

llibres

bell hooks, pensament en llibertat

Carmen Martínez Sáez • 133

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 cursos; 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.

Autonomia, innovació i transparència: miratges en la Universitat del Simulacre

Clara Arbiol González, Universitat de València



Al grau de Pedagogia, a la Universitat de València, on faig classe des de fa ja uns anys, m'ocupe de dues assignatures: “Els Subjectes, els Processos i els Contextos” de segon curs i “Investigació, desenvolupament i innovació del currículum” de tercer curs. En la primera pensem els elements –condicions històriques, experiències i relacions– que ens conformen com a subjectes, pensem la relació educativa com una pràctica d'acompanyament d'aquest procés de fer-se subjecte del món, pensem en com determinades condicions actuen com a narratives dominants, com a ordres que ens emmarquen i ens produeixen i com, la relació educativa pot esdevenir una pràctica d'acompanyament d'un procés de subversió; com pot l'educació i nosaltres com a docents, educadores, possibilitar processos de creació de contrarelats que desafien els ordres dominants, dirà Meirieu (1998) utilitzant les paraules de Paul Ricoeur és arriscar-se a eixir d'una mateixa per ser un altra diferent, transgredir els límits del que som. És també Meirieu qui m'ajuda a explicar com pense –i propose– la segona assignatura, la que té a veure amb el currículum. Si del que s'ha d'ocupar la pedagogia és de col·locar al centre de l'educació la relació del subjecte amb el món, i si la tasca docent no és fer de l'altre un objecte de la nostra intervenció sinó cuidar les condicions perquè l'altre pugui esdevenir subjecte del món, els propose pensar el currículum com eixa articulació de condicions que cuiden, encara que no garanteixen, el procés de subjectivació en els termes dels que parla Biesta (2017), una articulació que faça espai a la trobada, al diàleg, al conflicte i a la relació.

Poder pensar el currículum com a context, com a experiència que s'articula, com a ocasions en que sostenir el desig d'estar ahí i estar amb altres (de Vita, 2012). I pensar-ho no com un pla que s'aplica que seria contrari a tota idea d'experiència sinó com una articulació de temptatives des de les que viure i viure'ns. Utilitze el terme temptatives en el sentit que li dona Marina Garcés (2013) que front a la lògica del projecte s'erigeix com ama del seu temps, com un inici sense garanties, “que es a la vez insistente y necesaria” (96). Una temptativa que significa una nova manera d'articular el temps i l'espai (Jódar, 2007). Com podem pensar –analitzar, estudiar, investigar, desenvolupar– el currículum com, en primer lloc una composició, un text que permet l'emergència de subjectivitats¹. Com podem atendre i cuidar a aquesta articulació per tal d'obrir un espai del possible: *campo arriesgado, abierto a la exploración y recreación de lo inédito*. (Francisco Jódar, 2007:269).

¹ Treballem des de la proposta del Humanities Curriculum Project liderat per Lawrence Stenhouse i amb la proposta d'Integració Curricular que presenta James A. Beane.

² Lucía Gómez utilitza aquesta imatge de la cara B per donar nom als símptomes, als malestars que genera aquesta pràctica neoliberal i aquesta aparador institucional.

El que fem és ajudar-nos d'algunes propostes (Stenhouse, L: 1987; Beane, J.A: 2005) per tal de practicar aquesta articulació, una proposta que possibilita l'experiència d'un currículum democràtic, quina experiència de composició curricular podem obrir amb les claus que hem treballat. La major part de les vegades, les preguntes que obrim a classe amb l'ajuda dels textos contrasten amb una experiència escolar en que no s'han sentit subjectes amb capacitat de veu, d'agència. Una experiència en que el currículum (prescrit) era l'excusa per tal de sostenir continguts i pràctiques on no hi havia espai per a la problematització, ni per a la vida, i també com a excusa per a una pràctica avaluadora homogeneïtzant i penalitzadora. El que em preocupa és que la experiència a la universitat no dista gaire, va per un camí semblant, tot i que amb una diferència que em sembla rellevant: la contradicció constant en la que es troben perquè la distància entre els discursos i les pràctiques és palesa, entre el que se'n diu i el que vivim, perquè en la universitat de la qualitat i l'excel·lència hi ha una cara B² (Lucía Gomez, 2022). La universitat aparador genera un escenari de simulació, on, estudiants i docents, ens veiem abocades a construir una imatge (recollint evidències, generant dades) del que fa la universitat, que no coincideix amb el que fem ni amb el que (ens) passa a la universitat.

Provaré, en aquest text, de mostrar alguns fils amb els que pensar l'experiència del simulacre, especialment en els graus en que formem mestres i educadores: els estudis de Pedagogia, Educació Social i Magisteri. Me pregunte per la formació democràtica de les educadores i educadors: quin sentit de participació, de decisió, de llibertat i responsabilitat educativa i política poden experimentar en la seua formació, quines són les claus que sostenen la construcció del seu saber pedagògic. Per a fer-ho intentaré resseguir tres fils que actuen com a imatges: la consolidació de la figura de l'estudiant autònom i la precarització de les condicions; la relació amb el saber des de la superficialitat afavorida pel discurs de la innovació i la relació amb l'estudiantat des de la lògica clientelar cristal·litzada en la elaboració de les guies docents. En aquest present de la carreta individual i de l'activitat, pensar i fer-ho amb altres és una pràctica de resistència necessària. Aquestes qüestions naixen de pensar les classes, de pensar-les junt amb les estudiants i de pensar amb altres companyes sobre les classes i la universitat, en aquest sentit, el treball del col·lectiu Indocentia que porta anys problematitzant els processos de neoliberalització de la universitat ha resultat imprescindible per a poder fer aquesta lectura. Al 2018, a propòsit de la preparació de l'oposició per accedir a la plaça que ocupe vaig iniciar una reflexió al voltant del que ha significat la reforma que coneixem com a Pla Bolonya en la vida i les subjectivitats universitàries i d'això voldria també donar conte en aquest text. Finalment, junt amb les companyes Emma Quiles i Ester Caparrós vaig poder pensar el 2020, el pes de la lògica de la qualitat en el procés de degradació de la relació de cura en la universitat.

1. En la era de l'aprenentificació: estudiants autònoms i docents facilitadors

El Reial Decret 1125/2003, de 5 de Setembre estipula el sistema europeu de crèdits, els sistema de qualificacions de les titulacions universitàries i la seua validesa en tot l'estat. En l'adaptació als graus en el nostre context calgué adaptar la dedicació docent a les diferències en la concepció del crèdit i de la mesura. El crèdit ECTS representa 25 hores de treball per a l'estudiantat, d'aquestes vint-i-cinc només una part s'esdevé a l'aula, perquè inclou treball autònom per part de l'estudiantat (estudi, preparació de treballs, consulta de materials, resolució d'exercicis) i altres formes de presencialitat (assistència a seminaris i activitats programades, tutorització) diferents a la trobada a l'aula que deixarà de ser l'únic escenari formatiu. La consolidació del crèdit ECTS suposa un increment del treball per part de l'estudiantat. Passem així d'una unitat de mesura docent perquè indicava les hores lectives, a una mesura que es centra en l'estudiantat. Es trasllada la dedicació de la figura docent a la de l'estudiant, hi ha un traspàs de responsabilitat en tant que l'estudiantat és presentat en aquesta mesura com a un subjecte autònom, responsable de la seua formació, constructor del seu aprenentatge. S'introduirà la fórmula de "l'aprenentatge centrat en l'estudiant". Biesta (2017) inscriu a aquests discursos (i pràctiques) en el que anomena l'era de l'aprenentificació. Un procés en que el discurs de l'aprenentatge (buidat de sentit i conseqüentment de posició) desplaça el caràcter relacional de l'educació per construir dinàmiques individuals i individualistes. He triat la figura de "l'estudiant autònom" per exemplificar aquesta deriva individualitzadora de la pràctica educativa a la universitat, una deriva que, en la línia del simulacre, també amaga una cara b.

Al 2008 assemblees d'estudiants ocuparen les facultats contra el *pla Bolonya*, en el manifest que van escriure ja alertaven de les dificultats de les estudiants per compaginar estudis i treball. Al llarg d'aquests cursos, des de l'increment de les taxes i del volum de treball, he assistit l'abandonament per part d'estudiants, tanmateix em pregunte si no hauríem de parlar d'expulsions més aviat. Les condicions en les que moltes famílies estan vivint ara mateix fa que estudiar a la universitat esdevinga difícil, si a més afegim l'exigència de temps que implica i de la que parlaré posteriorment, moltes estudiants no poden seguir les assignatures amb regularitat i treballar per tal de tenir un suport econòmic. Ahora, la universitat promou tot d'activitats i discursos alineats amb el procés de mercantilització de la vida, amb lògiques neoliberals tant sospitoses com el foment de l'ocupabilitat o la promoció de l'empreniment (Gómez, 2022). Tenim estudiants amb vides precàries, amb treballs precaris a qui hem de motivar perquè esdevinguin la seua pròpia marca, que optimitzen les seues oportunitats i que es convertisquen, al cap i a la fi en empresàries d'elles mateixes³.

En aquest "nou paradigma", la necessitat d'estudi, la lectura, la curiositat és substituïda per una sort d'activitats que aniran recollint degudament en els portafolis

³ Per entendre millor com funciona aquest mandat d'esdevenir "empresàries de si" es pot consultar Jódar (2007), Indocentia (ref) i un treball de recerca, brillant des del meu punt de vista que analitza des de l'experiència de ser estudiant, es tracta del Treball Final de Màster de Ana Belén Lázaro Lázaro "Gubernamentalidad neoliberal y reconfiguración subjetiva: cómo las mujeres de clase trabajadora habitan la universidad-empresa".

⁴ En aquest sentit, la crisi sanitària viscuda arran de la COVID-19 i les restriccions que van acompanyar, van suposar un increment de la virtualitat modificant així les relacions (Caparrós, Quiles i Arbiol, 2020), un cop assolida la “nova normalitat” però aquestes formes virtuals de relació sembla que s’han establert i que seran difícils de restablir.

que lliuraran per donar evidències del seu treball autònom. D’altra banda aquest desplaçament (de la docència a l’aprenentatge) té implicacions en la relació i en la pràctica docent. L’aula deixa de ser l’únic escenari formatiu per deixar pas a altres que poden ser presencials com ara conferències, seminaris, grups de treball o de pràctiques o no presencials com la mediació de l’Aula Virtual⁴, el treball fora de l’aula de les estudiants o els estudiants o les altres “oportunitats” d’aprenentatge que en aquesta era esperen en qualsevol indret a un subjecte en continua formació. Les modalitats en que s’ha traduït aquest desplaçament són diverses com diverses són les implicacions, però em sembla que és important assenyalar una alerta, a mode de les que ens proposa Meirieu (2008), que té a veure amb la pèrdua del component relacional que radica en la pràctica docent. Em sembla important pensar també en el temps de relació, de presència, és un temps de mediació al que, com a docents, no podem renunciar. En la retòrica al voltant del que s’ha anomenat com un “canvi de paradigma en la universitat” la figura docent passa de ser una figura de transmissió a ser una guia en l’aprenentatge quan no una mena de *coach*, un preparador personal. El que en aquestes imatges s’oblida és que no podem deslligar qui som de què ensenyem, de que el que posem en joc a l’aula (a l’escola i també a la universitat) és una experiència de relació amb el món i amb el saber, i això només es pot fer en relació. Em sembla també important no deixar d’assenyalar les condicions en què aquesta retòrica s’emmarca: ràtios elevades i una manca de temps cada cop més angoixant.

Tanmateix, aquesta figura de l’estudiant autònom, al que es convida a autogestionar-se, conviu amb tot de mecanismes de direcció (de Vita, 2006) que acaben per infantilitzar-los.

2. La impossibilitat d’una relació lliure amb el saber: acceleració, superficialitat i desarrelament

El punt anterior l’acabava amb les condicions de temps, el temps és el que ens falta, cada cop més. L’organització dels plans d’estudis en graus i postgraus i la reducció de les llicenciatures com Pedagogia a quatre anys de formació ha suposat un canvi en el temps. Tenim un temps cada cop més concentrat i això dificulta la possibilitat de que ens passe alguna cosa. Antonia de Vita (2010) dona conte de la distància entre la universitat que ella visqué com a estudiant i la que viu com a professora i és una vivència que podem compartir moltes de nosaltres, en el meu cas també visc molta diferència entre una i altra vida, entre la universitat en la que vaig estudiar i la universitat en la que faig classes: *La alienación del tiempo la he sentido en los últimos años como la verdadera pérdida de la universidad en la que enseño ahora, en comparación con la misma universidad que conocí y a la que asistí cuando era estudiante.* (84) El temps no està, i aquesta manca de temps és una, diu Antonia de Vita, de les fonts d’alienació de la universitat que vivim. A mi me falta el temps. Les classes

les visc com una carrera, en la que intente que aquesta angoixa no traspasse el temps de l'aula, però les estudiants i els estudiants també estan immersos en aquesta dinàmica d'hiperactivitat i rapidesa. Això encara ho visc amb més dificultat quan el que posem en joc a classe és una relació amb el saber que no es guia per la lògica del tenir sinó per la d'un intent de (re)creació i això necessita temps, necessita d'un temps d'entengut. Un temps que en cap cas és el dels cursos de les assignatures: un quadrimestre que queda en tres mesos, una concentració de sessions i poc espai que no estiga saturat per poder fer lloc al que va emergint. Junt amb la reducció del temps que compartim a l'aula i el que tenim per acompanyar, preparar i deixar-nos afectar pel que en ella s'esdevé, ens trobem que el temps que sí tenim es troba saturat. Una saturació afavorida per les exigències del discurs que envoltava tota la reforma dels plans, un discurs sobre com ensenyar i aprendre a la universitat basat en la innovació. I sostingut, podríem dir, en la negació: d'una banda del passat, perquè s'apropia de propostes que en algun moment van esdevenir crítiques –amb una proposta formativa centrada en el contingut, amb classes fonamentalment explicatives on no hi havia espai al diàleg ni la discussió, espais autoritaris– buidant-les del seu sentit històric, reivindicacions que les pedagogies lliures, alternatives i diferents sostenen però des d'una altra lectura del món, des d'una altra experiència del saber i de la relació. Es tracta, aquí, d'una apropiació neoliberal de posicions crítiques (Jódar, 2007) que apareixen reproduint justament el que criticaven. Però que paradoxalment, apareixen com a enemigues del que és anterior, de tot allò que representaria, en aquest marc, el passat. Així, queda poc espai a la memòria, a recuperar un llegat, a pensar la nostra relació amb allò anterior, amb la tradició per exemple, d'una pedagogia crítica, d'un saber pedagògic crític en nom d'una apel·lació a la novetat sense origen. D'altra banda, en el discurs de la innovació hi ha una negació del que és, una negació del present. Tot el que té sentit està en el futur que se presenta. En aquesta lògica de la implementació aquestes són accions que es presenten desarrelades perquè no parteixen de l'intercanvi amb el món (Zamboni, 2004) ni amb qui ha de sostenir-les (Blanco, 2005), perquè això només es pot fer en primera persona. Un discurs de la innovació que travessa la vida a les escoles i a la universitat, que presenta el canvi com l'únic vàlid en la pràctica educativa, el canvi i la innovació com una lògica de la continua novetat sense vincles ni arrelaments i un discurs al voltant de la possibilitat de reproduir aquestes pràctiques innovadores que representa tota una declaració al voltant de la pràctica educativa: èxit, tecnificació i replicabilitat.

La concentració del temps, l'increment de tasques i aquest discurs de la innovació han fet de l'aula un espai on s'hi va a “fer coses”, un espai dominat per l'activitat. A l'aula, hem de ser actives i dinàmiques, no aturar-nos. Sovint em sent com si la meua tasca fos la d'entretenir i no la d'ensenyar, anar inventant constantment estímuls per mantenir la motivació de l'alumnat. Al llarg d'aquests cursos he pogut veure com cada

⁵ Per poder aprofundir en com els dispositius avaluadors ens conformen, es pot consultar: Gómez, Jódar i Bravo (2015) i Indocentia (2017)

cop costa més obrir espais d'atenció, espais de silenci, de lectura, de pensament que tenen un altre ritme, més pausat, més lent. Pràctiques que no tenen un resultat immediat i que per tant, no poden competir en el moment de la immediatesa i el presentisme. Pràctiques, altrament, que aquesta retòrica de la innovació ha relegat a la categoria de metodologies obsoletes, tradicionals, no participatives, autoritàries, avorrides. Com apuntava abans, quan ensenyem, ensenyem també una relació amb el saber, la que hem pogut construir i som capaces de sostenir a l'aula. Cada cop més, aquesta relació està mediada per la instrumentalització, el saber, el coneixement, deixen de tenir sentit per ser un mitjà en el mercat de producció acadèmica: les acreditacions del professorat⁵, la competitivitat, l'obligació de publicar i les condicions en les que es produeixen les publicacions... Com podem sostenir a l'aula, com a docents una relació amb el saber lliure de la rendibilitat. Com podem fer que aquesta lògica no traspasse a l'aula, a les relacions amb el saber, amb les relacions entre les docents i les estudiants.

3. La relació amb les estudiants des de la lògica clientelar: alumnes satisfets, docents protegits

Aquesta lògica instrumental traspassa les relacions, ens traspassa: relacions marcades per la mesura i l'interés instrumental. D'una banda la construcció de la carrera docent en termes de producció i acumulació de mèrits desplaça la tasca docent del centre, en aquesta cursa contra el temps les classes és el que queda sense atendre, el que posposem per quan, en el millor dels casos, tinguem millors condicions. Les classes ja no són l'element que centra la nostra professió (Ávila, Ayala i García, 2018) quan no esdevenen una mena de càrrega en aquest procés de construcció individual de si que és la carrera docent i que, paradoxalment, premia amb la reducció d'hores de docència el disciplinament de la recerca (Indocentia, 2017). Aquest detriment del temps de dedicació a la docència s'acompanya de la lògica de la instrumentalitat en els diferents àmbits, així, les estudiants i els estudiants també es troben amb la concepció de la universitat com un espai on obtenir bens d'inversió (Santos Ortega, Muñoz-Rodríguez i Poveda Rosa, 2015). Aquest mateix estudi constata el creixement de nombre d'impugnacions de qualificacions, i amb això ha crescut un discurs de la por en relació a l'avaluació que utilitza els significats del món empresarial i de la relació clientelar per parlar-nos de la nostra responsabilitat docent. En aquest sentit, l'al·lusió a les guies docents com a contracte és un bon exemple de com el discurs de la transparència i la qualitat es construeix en relació a la por a l'altre, i la referència als qüestionaris d'avaluació de la docència per a l'alumnat com a "enquestes de satisfacció" donen compte de la lògica clientelar. Les estudiants esdevenen clientes i clients a qui cal satisfer, en la línia de la retòrica de la innovació: motivació i novetat constant. I clients de qui ens hem de protegir amb un contracte on establir les condicions d'una relació que, malgrat tot, no es pot controlar ni predir.

Crec que la imatge de les guies docents ens permeten mostrar com opera aquesta lògica del simulacre. Les guies són un document on es presenten les diferents assignatures que formen part d'un grau, són unes fitxes que recullen, entre d'altres qüestions identificatives com el nombre de crèdits, el professorat responsable i un breu resum; les competències corresponents a l'assignatura; els resultats d'aprenentatge esperats; els continguts; el volum de treball que correspon a l'estudiantat i com es distribueix (treball autònom, preparació de tasques; pràctiques a l'aula...); la metodologia docent; l'avaluació (és a dir, quines tècniques s'utilitzaran) i un recull de les referències de l'assignatura, dividides en bàsiques i complementàries.

Les guies docents responen a un reclam de transparència davant l'estudiantat, quan es matriculen han de tenir la informació de com seran les assignatures per poder elegir; i mentre les estiguen cursant; han de poder saber -en tot moment- quines són les condicions; les guies docents esdevenen així una sort de contracte amb el que les docents queden "cobertes" davant de possibles impugnacions, les estudiants clients que en qualsevol moment poden generar problemes amb la seua insatisfacció i l'avaluació un exercici de negociació on la mesura desplaça el sentit formatiu. El dret a la informació i la transparència són arguments que sostindríem, tanmateix en la experiència de la universitat simulacre, els hem de problematitzar. En primer lloc, tenir la informació de com seran les assignatures no ajuda gaire a triar-les si pensem que, en el cas dels graus als que ens referim les assignatures són obligatòries, i no és fins al quart curs on tindran un marge d'elecció perquè part dels crèdits que cursen són amb assignatures optatives. D'altra banda, en educació sabem que allò que programem no sempre és el que s'esdevé, normalment el que fem, contínuament i si hi fem espai, és desprogramar per tornar a planificar. En definitiva, tenim clar que *el mapa no és el territori*. I que cap document podrà definir, prèviament l'experiència d'un curs. Afortunadament. El problema –pedagògic– és que aquest document, amb els seus formats, està conformant una manera de pensar i d'organitzar les assignatures. Una forma de pensar la relació educativa i l'experiència d'ensenyar i aprendre, quan per exemple, demana que formulem "resultats d'aprenentatge" en un exercici de reducció (Masschelein i Simons, 2014). Aquest format és igual per a totes les assignatures dels diferents graus de la universitat de valència, així el format és independent de l'àrea de saber. No només està en joc una forma de control de la pràctica docent, també de la relació amb el saber. D'altra banda, les condicions en les que s'elaboren les guies conformen les possibilitats d'aquest espai, les diferents professores que impartim els grups de les assignatures hauríem de poder crear un espai per a trobar-nos, pensar l'assignatura, arribar a acords que no alteren el que està establert en els documents que despleguen els plans d'estudis i elaborar conjuntament, col·legiadament ens diuen, les guies. Però el calendari que s'estableix per tal de fer el procés d'actualització d'aquests documents en l'aplicació corresponent, és anterior al procés d'elec-

ció i assignació de docència, de forma que de vegades elaborem guies d'assignatures que no impartirem. Així, ens aboquen a una pràctica cínica en que diguem una cosa però fem una altra. Construïm un simulacre de transparència i informació que no es correspon amb la realitat, ni pretenem que es corresponga perquè creiem en l'emergència de l'experiència educativa.

Conclusions

Pensar l'experiència de vida (democràtica) a la universitat neoliberalitzada, necessita de la problematització, del qüestionament, d'un mecanisme de desvetllament de les lògiques que es sostenen. I que si no ens preguntem, si no les interroguem, ens arrosseguen i ens convencen que és una bona pràctica; així ha esdevingut amb un discurs de la innovació que afavoreix una relació superficial i instrumental amb el saber, un discurs que menysprea l'estudi en nom d'una suposada creativitat; un discurs de la transparència que permet pràctiques de control de la pràctica docent i de les experiències a les aules; un discurs de la qualitat i l'excel·lència construït al voltant de la figura de l'estudiant autònom, gestor del seu propi aprenentatge, flexible, emprenedor i amb capacitat d'iniciativa; que genera entre les estudiants, malestar, relacions de competitivitat i que obvia les condicions, atribuint la precarietat, la dificultat, el cansament a una mala organització personal i no a una situació de precarietat material i relacional en que estem vivint. Una experiència de vida democràtica, ha de ser capaç de posar en evidència el simulacre, de desvetllar-lo.

Referències bibliogràfiques

- BEANE, J. A (2005) *La integració del currículum*. Madrid. Morata.
- BIESTA, G. J. J. (2017) *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. SM
- BIESTA, Gert (2016) "Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro" a *Pedagogía y Saberes*. Núm 44. Pàgines 119-129.
- BLANCO, Nieves (2005) Innovar más allá de las reformas: Reconocer el saber de la escuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 3, Núm 1. Disponible a http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf
- CAPARRÓS MARTÍN, Ester, QUILES FERNÁNDEZ, Emma, ARBIOL GONZÁLEZ, Clara (2020) De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado *Argonautas*. *Revista de Educación y Ciencias Sociales* Vol 10. Núm 15. Disponible a: <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/revistas/index.php/argonautas/issue/view/3/3>
- DE VITA, Antonia (2012) *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.

- GARCÉS, Marina (2013) *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- GÓMEZ, Lucía (2022) Universidad y neoliberalismo: cuando la igualdad se convierte en marca. A *Galde*. Núm 37. Disponible a: <https://www.galde.eu/es/universidad-y-neoliberalismo-cuando-la-igualdad-se-convierte-en-marca/>
- GÓMEZ, Lucía; JÓDAR, Francisco y BRAVO, M. Jesús (2015). Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetiva. *Universitas Psychologica* Vol 14, Núm 5 Pàgines 1735-1750
- INDOCENTIA (2017) Disciplinar la investigación, devaluar la docencia: cuando la Universidad se vuelve empresa. Disponible a: https://www.eldiario.es/interferencias/disciplinar-investigacion-devaluar-docencia-universidad_132_4146167.html
- JÓDAR, Francisco (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- MEIRIEU, Philippe (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- SANTOS ORTEGA, Antonio; MUÑOZ-RODRÍGUEZ, David y POVEDA ROSA, María (2015) En cuerpo y alma. Intesificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. *Arxius Arxius de ciències socials*. Núm 32, pàgines 13-44
- SIMONS, Marten i MASSCHELEIN, Jan (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- STENHOUSE, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata
- ZAMBONI, Chiara (2004) Acción e inaudito en la políticas de las mujeres. *Duoda*. Núm 27, pàgines 33-47.



INSTITUTO
Paulo Freire

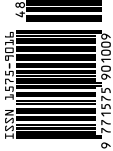
Associació de Persones
Adultes Participants
CPFPAFRANCESCBOSCHIMORATA



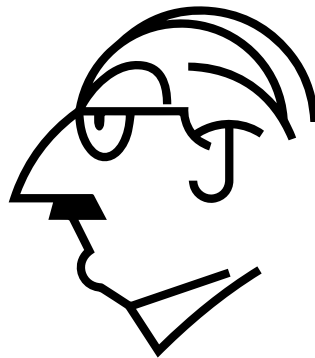
TAREPA - PV
Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'ULLAL Edicions



*'amb els sistemes
d'ensenyament vigents
–i no sols els carpetovetònics–,
les criatures –no sols–
abandonen els estudis,
elementals o superiors, amb
una escassíssima curiositat
intel·lectual, i de vegades amb
un odi formal a la 'cultura'.
Joan Fuster*



CENT de FUSTER

