

Jordi Panyella i Carbonell. **Entrevista a Rubén Prieto** • Alfonso Vázquez. **Educació i coneixement: desestructuració creativa** • Jordi Panyella i Carbonell. **Les empreses d'inserció i l'aposta per l'economia solidària** • Moisés López Vizuete. **Els reptes del moviment cooperatiu agropecuari a Nicaragua** • Patrick Duguay. **Desenvolupament econòmic comunitari i economia solidària** • Isabela Velázquez. **Urbanisme desbocat** • Paulo de Jesus. **Desenvolupament local** • Toni Comín, Àngels Nogué i Tomàs Ferrer. **Bones pràctiques de les cooperatives d'iniciativa social** • Marcos Arruda. **Economia solidària i el renaixement d'una societat humana matrística** • CONFAVC i Unió de Pagesos. **Parlem del territori. Propostes ciutadanes**





Les fotos que il·lustren aquest número 15 són de diversos autors i han estat cedides per la revista *Illacrua, Actualitat i Alternatives*.

Consell de redacció:

Mercè Fluvià, Mireia Franch, Héctor Galvany, Jordi Garcia, Josep Parcerisa, Jordi Via, Ester Vidal, Jordi Panyella.

Coordinació:

Héctor Galvany - Arç cooperativa

Maquetació, traducció i revisió lingüística:

L'apòstrof, SCCL

Impressió i enquadernació:

Gramagraf, SCCL

Edita:

Federació de Cooperatives de Treball de Catalunya

Redacció, publicitat i subscripcions:

Telèfon: 93 318 81 62

Pg. de Gràcia, 6 2n 2a, 08007 Barcelona

federacio@cooperativest treball.coop

www.cooperativest treball.coop

Amb el suport de l'Institut per a la Promoció i la Formació Cooperatives

D.L. B - 29.642/97

Revista impresa en paper 100% reciclat

Í N D E X

Presentació 3

Entrevista

Entrevista a Rubén Prieto
Jordi Panyella i Carbonell 7

Textos

Educació i coneixement:
desestructuració creativa
Alfonso Vázquez 13

Les empreses d'inserció i l'aposta
per l'economia solidària
Jordi Panyella i Carbonell 27

Els reptes del moviment cooperatiu
agropecuari a Nicaragua
Moisés López Vizúete 37

Desenvolupament econòmic
comunitari i economia solidària
Patrick Duguay 55

Pre-textos

Urbanisme desbocat
Isabela Velázquez 65

Desenvolupament local
Paulo de Jesus 71

Contextos

Bones pràctiques de les cooperatives
d'iniciativa social
Toni Comín, Àngels Nogué i Tomàs Ferrer . 79

Economia solidària i el renaixement
d'una societat humana matrística
Marcos Arruda. 91

Parlem del territori
CONFAVC i Unió de Pagesos. 99

Ressenyes

Por una ètica del consumo
Teresa Udina 117

La renta bàsica de ciutadania.
Jordi Panyella i Carbonell 119

Recomanacions

Llibres varis 121

Il·lustracions

Ferdinand
Martí Pey 53, 77, 115

Presentació

Canvis a nexes

El número 15 dels *quaderns d'autogestió i economia cooperativa*, vuit anys després del seu inici, ens ha provocat la reflexió en equip de com veiem des de dins la seva composició, la seva imatge. En fer-ho, ens hem vist compromesos a actualitzar el que tot aquest temps de publicació ha fet evident, i que la preocupació posada en els continguts no ens deixava veure. La conclusió ha estat que calia millorar, sobretot, la llegibilitat i en aquest sentit fer alguns canvis per adaptar la compaginació i fer-la més clara. L'exercici ens ha dut també a "criticar" el volum, la massa de la revista, i adonar-nos que ens agradaria trobar-hi altres coses com per exemple recomanacions de llibres, webs, música o altres temes de forma més directa i abundant que les ressenyes de llibres que fem, de les quals estem satisfets, però que reflexionar i escriure sobre un text no ens permet ser gaire prolífers. Una altra secció que ens agradaria trobar és la d'escrits més curts, a semblança del d'en Carles Ibáñez sobre la nova cultura de l'aigua del número 14, que de forma breu però molt clara ens explica els fonaments d'aquest nou moviment que ha sorgit a l'entorn de la lluita per l'Ebre. Així que trobareu la revista organitzada en *Textos* (articles generals), *Pre-textos* (articles breus, com qui diu, "per fer boca") i *Contextos* (comunicacions a jornades, taules rodones...), a més de les seccions habituals.

Entrevista a Rubén Prieto: La Comunidad del Sur

La millor manera de predicar és practicar, que no és altra cosa que el que porten fent des de fa cinquanta anys les companyes i els companys de la Comunidad del Sur, a l'Uruguai. Rubén Prieto, un dels seus membres més coneguts, ens explica en aquesta entrevista la història d'aquesta comunitat de vida i de lluita. Autoorganització, autogestió, economia social i ecologia són quatre idees-força d'un projecte que ha estat font d'inspiració per a molts altres.

Educació i coneixement: desestructuració creativa

Tenim el plaer de publicar un altre treball d'Alfonso Vázquez. Aquesta vegada, el consultor basc s'interroga sobre el sentit de l'educació en el context d'una societat en crisi que no para de transformar-se. Vázquez aposta perquè l'educació, en comptes de patir-la, es posicioni de manera activa en la transformació productiva i social que estem vivint.

Les empreses d'inserció i l'aposta per l'economia solidària

Jordi Panyella dedica la primera part d'aquest article a explicar-nos les característiques i els objectius de les empreses d'inserció per entrar seguidament a analitzar els seus reptes i a proposar com superar-los. Partint de les dues contradiccions pròpies de tota empresa d'inserció –raons estructurals enfront de solucions personals i voler integrar les persones excloses a un mercat laboral que les exclou–, Panyella proposa, per superar-les dialècticament, que el sector de les empreses d'inserció s'apropi a l'economia solidària i que es reconeguin tant el dret ciutadà a la inserció sociolaboral com a una renda bàsica.

Educació i coneixement: desestructuració creativa

Alfonso Vázquez

Soci director de Hobest Consultores



Introducció

D'una manera molt generalitzada, quan parlem d'innovació educativa o de qualitat en l'educació ens estem referint a mètodes (educatius o organitzatius) i a eines de gestió. Perquè donem per fet que el concepte educatiu està prou establert,

de manera que la nostra acció innovadora consisteix a millorar la seva aplicació.

Considero que aquest enfocament, sens dubte ben intencionat, és, però, temerari. En efecte, en els últims cent anys hem assistit a profundes transformacions de les nostres societats, unes transformacions que han tendit a accelerar-se en el darrer terç del segle passat i que desemboquen en una crisi d'enorme magnitud (la manifestació més global i evident de la qual constitueix la guerra permanent) en els inicis del segle XXI. Transformacions i crisis que s'estenen en l'àmbit de la producció, de la societat, del consum (i de la seva absència), de la política... Es troba l'educació fora d'aquestes onades de canvi? Per descomptat que no. Però sí que ens podem preguntar qui són i des d'on els que reflexionen sobre el fet educatiu, sobre el seu paper i la seva influència en els nostres temps.

És a dir, més enllà de millorar decididament el que fem es mouen els plans que contenen interrogants com: Què significa l'educació en les crisis i transformacions del segle XXI? Per a què estem educant? A qui serveix la nostra forma d'enfocar l'educació? Responen els nostres sistemes educatius al futur o reflecteixen únicament la tradició del segle XX? Per descomptat, no pretenc ni tenir ni donar respostes a aquests interrogants –d'un enorme abast, d'altra banda–, però sí fer una aproximació al context crític en què l'educació es debat.

Em centraré, especialment, en el que representa l'Educació Secundària i Universitària per dues raons: la primera, instrumental, perquè és l'objecte d'aquestes jornades; la segona, perquè és en aquests trams educatius on s'articula de forma més immediata el pas del jove a les esferes del treball i la ciutadania, evidenciant més les contradiccions del sistema.

Crisi...

La història de la humanitat és la història de la seva capacitat de produir, tant objectes com subjectivitats; el **treball**, adopti les formes que adopti, recorre com un flux de vida i creació tota la nostra evolució. No té res d'estrany, doncs, que siguin les transformacions en la nostra capacitat de produir i tots els sistemes i subsistemes que les acompanyen, influeixen i són influïdes per elles, les que marquin les crisis i els trànsits que vivenciem.

En els últims cent anys hem estat protagonistes de dues transformacions fonamentals en les nostres formes de pro-

duir, les quals han marcat el conjunt dels nostres sistemes (socials, culturals, polítics i educatius). Es tracta del que anomenem de forma comuna com a *fordisme* i *postfordisme*.

El fordisme suposa la instauració de la *producció en massa*, en què el treballador ("mà d'obra") es posa al servei de la cadena productiva, es configura com a atribut de la màquina, en una *jerarquia* de supervisors, capatassos i executius que han de garantir el funcionament del mecano com si fos un rellotge. En aquest sistema, el coneixement queda restringit a una immensa minoria –sigui tècnic, científic o de gestió– i es conté en la màquina com a saber estabilitzat per sempre. La gran majoria de la població treballadora només ha d'aportar les seves habilitats físiques, la seva *força de treball*, de manera que la persona resta escindida entre la seva condició d'obrer (on s'eliminen els supòsits d'intel·ligència i emoció, ja que aquests *interrompen* el mecanisme) i de ciutadà (on la personalitat pot manifestar-se, sempre dins d'uns condicionants).

Entre els anys seixanta i setanta, es comença a fer palesa l'emergència d'un nou tipus de treball, que serà aprofundit i exponencialment estès per la impressionant explosió de les tecnologies de la informació i la comunicació. Es tracta, és clar, del *treball immaterial*, d'allò que avui anomenem treball del coneixement. Al mateix temps que moltes tasques de la cadena productiva han estat automatitzades i informatitzades, la informació esdevé un *input* abundant i barat del sistema productiu; però la informació només pot ser *valoritzada* (convertida en valor) per l'acció del coneixement –si jo no sé anglès, no puc donar valor a un text escrit en aquest idioma–, de manera que transita per convertir-se en el factor massiu de valorització i, per tant, de producció. És aquest fenomen el que defineix el pas del fordisme al *postfordisme*.

En el sistema de producció fordista, el sistema de comandament es va basar –en la fàbrica i en la societat– en la *disciplina*, ja que era essencial que cadascú complís exactament les ordres rebudes perquè la cadena funcionés. Tanmateix, en el postfordisme es produeix una fallida d'aquesta forma de dominació, perquè el treball immaterial no pot ser ordenat i dirigit com si d'una màquina es tractés; aquesta fallida és reflectida per l'eslògan del maig del 68 "*la imaginació al poder!*" El treball immaterial introdueix un element d'enorme importància: la **subjectivitat**. Així com el treball material va quedar subjecte a la definició *científica* proposada per Taylor –tasques molt ben definides, micromoviments, ordenació suprema del mecanisme...–, el treball del coneixement, en ser

La història de la humanitat és la història de la seva capacitat de produir tant objectes com subjectivitats.

aquest estrictament personal (només la persona té coneixement, encara que aquest es realitzi en la societat, en la cooperació), ens remet a l'afecte, al desig, a la voluntat.

Però mentre assistim a l'emergència d'aquesta formidable força productiva (el coneixement generalitzat, expandit a tots els àmbits de la producció i la reproducció, el *General Intellect*, en expressió de Marx), les nostres estructures empresarials, socials i polítiques romanen ancorades en l'època de l'industrialisme. El tractament de la contradicció es trasllada, llavors, al control del nou factor emergent, al control de la subjectivitat. Es despleguen, així, en el camp de la producció, una munió d'escoles que reconeixen l'aparició d'una nova era, al mateix temps que tracten de reconduir-la al sistema imperant: reenginyeria, qualitat total, participació, gestió del coneixement, lideratge, excel·lència i un llarg etcètera.

Això és acompanyat en el camp sociocultural pel pas des de la Modernitat (culte absolut a la Raó) cap a la postmodernitat, el predomini de la imatge, d'allò virtual, del consum, de la individualitat; la declaració del final de la història.

Cal, per tant, fer-se una pregunta: hem arribat a la fi del treball, de la història, tal com anuncien els intel·lectuals orgànics del Sistema? Crec que no hi ha res més lluny de les nostres realitats i esdeveniments; on potser hàgim arribat sigui a la fi de la prehistòria...

... I trànsits

L'explosió del *coneixement* com a factor massiu de producció conté implicacions de gran transcendència, que condueixen a qüestionar tant el fordisme com el postfordisme, la modernitat com la postmodernitat. Allò que avui, en plena convulsió mundial, apareix amb claredat és que els sistemes de disciplina i control no poden contenir la força de la nova realitat productiva. Fem, doncs, un breu recorregut per les contradiccions que el nou sistema productiu fa emergir (pels trànsits que ens convida a recórrer):

—El coneixement es mou sempre en els límits, entrant en el buit entre l'ésser i l'esdevenir, satisfent aquest buit. Exclou, doncs, la predicció del temps finit, la repetició com a essència de l'ésser. Exigeix la creació, la innovació, el continu *empren-dre* a fi de realitzar-se.

—Mentre el capital es globalitza —un euro és igual a un altre euro en qualsevol latitud—, el treball (del coneixement) es *localitza*, ja que cap acte de coneixement no és igual a cap altre,

Hem arribat a la fi del treball, de la història, com anuncien els intel·lectuals orgànics del sistema? No ho crec; el que potser hem aconseguit és la fi de la prehistòria.

i s'expandeix i replega en forma de xarxes de connexió, de moviments no limitats d'interaccions.

—El concepte de **temps** es trenca. En el sistema industrial el temps era —i segueix sent— la mesura del treball repetitiu, de manera que una hora és idèntica a la següent, i, en conseqüència, la mesura del valor generat i del salari. El *temps del coneixement* és **intensitat**, és a dir, asimetria absoluta entre cada dos moments. Com tots sabem en les nostres vides, dos instants són diferents necessàriament en la intensitat de les nostres emocions, de les nostres accions, de les nostres reflexions. Final, doncs, del temps mesurable, controlable; obertura a l'immensurable. *Kairós* s'erigeix en lloc de *Cronos* com a temps del coneixement creatiu.

—Per la seva pròpia essència, el coneixement —personal, cooperatiu, divers, en transformació contínua— com a força generadora implica la diversitat més absoluta, la ruptura de límits i fronteres, la transcendència de categories i classificacions. Es realitza en la **multitud** diversa, multiracial, multicultural, multinacional, aleatòria, que es postula com a protagonista del seu propi esdevenir indefinit, obert, sense finalitats preestablertes per cap cúpula de poder. La generació de coneixement no té classificació.

—El coneixement com a potència productiva escindeix la *propietat dels mitjans materials de producció* (el capital) de la generació de valor, i obre una profunda contradicció entre allò *legal* i allò *real* que encara no sabem com es traduirà.

—El *poder* del coneixement és "poder per a" la influència, la convicció, el debat, el diàleg, l'autoritat del saber per transmetre... Té, per tant, com a essència, la seva oposició al "*poder sobre*" basat en prerrogatives socials o polítiques, de jerarquies artificialment construïdes sobre si mateixes. Avança la idea d'un poder *constituent* sempre obert en el rostre del "*poder constituït*" definitivament tancat sobre si mateix.

—El coneixement com a potència generadora no pot restar contingut en les estructures i límits de les nostres organitzacions tradicionals, dissenyades per a la disciplina i el control, per a la determinació de mitjanes, mesures i segregacions. Per essència, és expansiu i inclusiu, de manera que la uniformitat l'assassina i la diversitat li dóna la vida, l'alimenta i oxigena.

El coneixement expandit, en increment constant, convertit en el factor massiu de producció i reproducció, és una força revolucionària; no a la manera de les revolucions que hem conegut en els segles anteriors (ja no hi ha ocupacions de la Bastilla ni del Palau d'Hivern), sinó amb una potència nova que està encara per trobar el seu escenari. Cal, doncs, en

Cap acte de coneixement no és igual a un altre, i s'expandeix i es replega en forma de xarxes de connexió, de moviments no limitats d'interaccions.

aquest context de transformació, que ens preguntem: on és l'educació?

L'espai de l'educació

L'educació ha seguit un curiós itinerari en els darrers quaranta anys. Mentre el treball migrava des d'allò material cap a allò immaterial, la comunitat educativa era conduïda, cada vegada més clarament, cap al fordisme com a forma d'existència. La universalització de l'educació respon a les demandes del sector productiu, a les exigències d'una societat cada vegada més rica, a la necessària democratització de la societat i les seves institucions. Els privilegis d'un ensenyament elitista apareixien com a insuportables en la nova era que s'anunciava. Però què ha passat?

—De ser el sector educatiu (particularment, la Universitat) el que in-formava i formava la societat, ara és aquesta (des de les seves múltiples institucions) la que informa i determina la formació que el sector educatiu ha de generar. Programes, continguts, temps, idees... queden clarament establerts i han de ser seguits amb precisió pels docents ("El govern fixarà el 70% del contingut de totes les carreres", *El País*, 4 de juny de 2003). Hi ha una primera constatació inquietant (de nou, i des d'ara, em refereixo a l'educació secundària i universitària): l'educació no crea coneixement, reproduïx i transmet el que ha rebut d'altres àmbits socials.

—De forma conseqüent amb aquest enfocament, el professorat ha estat "*proletaritzat*" en el sentit més industrial del terme. Mentre el treball de la fàbrica migrava cap a activitats amb més contingut de coneixement i cooperació, a l'automatització de les tasques repetitives o d'esforç físic (encara que persisteixin en molts llocs), el professor era individualitzat —aïllat de qualsevol col·lectiu, incloent-hi els seus alumnes—, programat per reproduir lliçons repetitives, per tal de complir un horari rígidament establert. El seu *temps* de producció és el temps de la classe impartida, mentre que els temps restants *addicionals* són complementaris a la seva tasca.

—La universalització de l'educació proposava una democràtica igualtat d'oportunitats; però els nostres sistemes socials, culturals i polítics romanen en una democràcia no realitzada. Per tant, els nostres sistemes educatius han derivat cap a la segregació en el si de la suposada universalització de l'ensenyament, cap a l'accentuació del control i la discriminació. La **mesura** no ha estat desafiada, sinó, més aviat, accentuada

per tal d'evitar el "colador" que podia suposar l'accés dels treballadors al fet educatiu. L'efecte no deixa de ser cridaner: Abans, els desheretats ja sabien que no tenien accés al món il·lustrat; ara, en gran mesura, han de sofrir, a més, la frustració del seu fracàs per haver-ho intentat, la *culpa*.

—En aquest brutal exercici del Poder sobre els nostres infants i joves —en la seva classificació, segregació, recompensa o càstig, determinació indecent de la seva evolució futura— es manifesta, no pas cap mena d'objectivitat, sinó la subjectivitat dels qui poden determinar —mentre no diguem tots el contrari— quin treballador futur volen, quin ciutadà futur volen i, per tant, qui són els que traspassen les línies determinades per ells i qui són els que queden condemnats per a tota la vida al *fracàs escolar*.

—I un fet preocupant: El professorat, destinat per la seva essència a generar contextos de coneixement i, per tant, de llibertat i realització, es veu obligat —més enllà de la seva bona voluntat i professionalitat— a actuar com a "*agent de l'autoritat*" educativa. A més d'*operari* de l'educació, se li exigeix que sigui "*polícia de trànsit*" de l'esdevenir dels seus alumnes, condicionant així el seu present i el seu desenvolupament futur, en funció de normes i criteris que escapen a la seva acceptació i al seu àmbit d'actuació.

En aquestes mateixes Jornades, la magnífica conferència de Begoña Martínez ("*Educació en la diversitat i canvi educatiu*") fa un suggeridor recorregut per l'evolució de l'educació —relacionat amb la construcció del discurs sobre la diversitat— en la darrera meitat del segle passat, amb el qual coincideixo àmpliament, per la qual cosa em remeto en aquest aspecte al seu text¹. No obstant això, si vull fer algunes precisions en aquesta evolució del fet educatiu i de les seves manifestacions institucionals.

En primer lloc, insistir en un concepte que està present, des de la meua òptica, en l'exposició de Begoña Martínez: Les reformes consecutives de l'educació constitueixen modificacions en les metodologies educatives, els sistemes de tractament de la diversitat/diferència i la inclusió de normatives i lleis que les sostinguin, concentrant debats entre els salts entre unes variants i les altres. Però *en cap cas* no expliciten el problema de fons del sistema educatiu, això és, la seva inserció i connexió amb els sistemes productius, socials, polítics i institucionals que, d'una manera o altra, el determinen —quan no el sobredeterminen...—, amb què eludeixen així un problema clau. És a dir, operen com si l'acció educativa fos una esfera amb lleis pròpies, únicament referents al seu inte-

El poder del coneixement és "poder per a" la influència, la convicció, el debat, el diàleg, l'autoritat del saber per transmetre.

rior, a la seva *acció professional* (noteu la similitud amb el fet productiu, en què la cadena de producció conté la seva pròpia lògica i les seves pròpies lleis, alienes al que ocorre *fora* de la fàbrica). Dit altrament, es modifiquen els seus mètodes i enfocaments mentre romanen intocables els seus supòsits bàsics, estructurals i institucionals; en no modificar la seva funció pretesa –desplegament sobre allò social–, aquesta es replega contínuament sobre l'estructura mateixa del fet educatiu per sobredeterminarla.

Retinguem, doncs, una idea que ens guiarà en el tractament de la crisi del sistema educatiu i en les seves potencials vies de superació: el *problema* de l'educació no el constitueixen les seves metodologies ni la capacitat professional dels seus actors; sinó que remet, més aviat, al fet que la institució educativa està immersa en un *camp de forces* d'espectacular magnitud i en una profunda mutació: les forces procedents de la transformació de la producció i el treball, de les transformacions socials i de les transformacions i profundes crisis polítiques; en aquest camp de forces, el **protagonisme** de la institució educativa ha estat eliminat, reduint-la a un paper clarament subsidiari, de submissió al curs convuls i complex dels esdeveniments que l'ajusten i defineixen, dictant des del seu exterior –amb base en la seva consideració de bé "públic"– el que *ha de ser*. Tota absència de poder (entès com a *potència de transformació*) conté en el seu si la corrupció...

Educació i crisi

Atès que és un tema especialment *sensible* (per les seves repercussions familiars i socials i pel seu enquadrament polític, com a bé públic), l'educació està sempre sotmesa a la crítica des de diferents òptiques. Dit això, podem afirmar, com ho fan els intents reformistes de diferents governs, que l'educació està en crisi? Possiblement sí, però sempre que ens apressem a afegir que les arrels i característiques d'aquesta crisi no difereixen substancialment dels altres *plans* de crisi que creuen les nostres societats i vides:

–En el pla del treball assistim a la crisi del postfordisme. En efecte, l'intent d'integrar el *treball viu* (a través del control de l'emocionalitat), en el marc establert del sistema industrial i en els mètodes d'apropiació capitalista, xoca amb la gegantina capacitat de *desplegament* del coneixement com a força massiva de producció, en desafiament permanent a les estructures de comandament i control empresarials.

—En el pla de la societat, assistim a la crisi de la postmodernitat, manifestada en la contradicció entre el predomini del consum (la seva invasió de tots els àmbits de la vida) i el potencial del coneixement per desplegar-se en la societat-xarxa en la cerca de nous valors i en la trobada amb la *nostra humanitat*, que pot reflectir-se en el conegut eslògan "*un altre món és possible*".

—En l'àmbit polític assistim al buidatge de l'Estat-nació i, per tant, a la crisi de la "*democràcia representativa*", i això ens col·loca en una potent contradicció entre la concentració de poders en el que hem convingut a anomenar l'Imperi i la connexió de poders difusos, diversos, aleatoris, de la multitud com a cos social de coneixement (una de les manifestacions més clares d'això es va produir el 15 de febrer en les mobilitzacions contra la guerra).

Així doncs, si situem la crisi en les convulsions que es deriven de les concentracions gegantines de poder, capital i mitjans de comunicació confrontades al constant desplegament *des del nivell local* del coneixement com a potència transformadora per connectar-se en forma expansiva en la societat-xarxa, és fàcil entendre que l'educació se situa en un punt clau de la contradicció. Al cap i a la fi, és (o hauria de ser, en el seu sentit més ampli) una institució clau en la conformació del coneixement com a tipologia i de la ciutadania com a valor.

En aquest context, és molt il·lustrativa la iniciativa del ministre d'Educació de França, Luc Ferri, quan escriu una "*Carta a tots aquells que estimen l'escola*" proposant una reforma del sistema educatiu —en línia, encara que explicitant sense rubor algun dels arguments de fons, amb la "*Llei de Qualitat*" a Espanya— en què persegueix posar fi a la "*crisi provocada per valorar la innovació en detriment de la tradició, l'autenticitat a despit del mèrit, la diversió contra el treball i la llibertat il·limitada en lloc de la llibertat limitada per la llei*" per assenyalar que "*amb el Maig del 68 es va entrar en la ideologia de l'espontaneïtat, en la valoració de l'expressió d'un mateix, de l'autenticitat, de la creativitat, en el rebuig de les herències passades...*" Adverteix, així mateix, del profund error que suposa posar l'alumne en el *centre* de l'acció educativa. El seu enfocament és clar si el referim a les característiques del **coneixement** com a factor massiu de producció i com a potència transformadora d'allò social i polític (generador de la *biopolítica* o "política dels cossos", en expressió de Foucault, o *antropolítica*, en expressió de Morin); en efecte, per **ser** el coneixement connexió inextricable del pensament, el desig i l'acció, exigeix:

El coneixement expandit, en increment constant, convertit en factor massiu de producció i reproducció, és una força revolucionària.

—Llibertat, ja que el seu caràcter expansiu l'obliga a créixer i, per tant, a traspasar continuament fronteres, al *nomadisme*. Les limitacions imposades per la disciplina i el control són sempre restriccions —encara que constitueixin referents— a la força creadora del coneixement.

—El desig com a força impulsora, ja que els éssers humans despleguem la nostra capacitat de coneixement entorn d'allò que cerquem, a allò que *desitgem*, i intentant assolir-ho experimentem plaer...

—La innovació com a construcció d'allò nou és l'essència del coneixement, ja que aquest com a força productiva sempre se situa en el buit entre *el que és* i el que *esdevé*, el que arriba a ser. És, doncs, una força *fronterera*.

—En ser el coneixement una essència de l'individu, encara que manifestat i desplegat en la cooperació, exigeix l'autenticitat, l'expressió de si mateix, perquè en la seva absència no hi ha aportació de coneixement, sinó tan sols repetició d'allò conegut, d'allò informat. I, en aquest mateix sentit, la persona es constitueix en protagonista de l'acció cognitiva, en subjecte, evadint la submissió a allò ja conegut, *objecte* passiu de la transmissió.

Ferri, doncs, proposa amb claredat el terreny de la *reforma*: reconduir l'educació al tractament del coneixement —i de l'ésser— establert en els sistemes disciplinaris i de control, els existents en el fordisme i el postfordisme. I el rerefons del conflicte també apareix amb claredat, com va avançar Barnett fa deu anys: Qui dominarà el coneixement com el gran potencial de producció —d'objectes, però també de subjectivitats, no ho oblidem— dels nostres temps, l'Estat com a representant cada vegada més ignorat del capital o la societat com a dipositària i productora del coneixement, el *General Intellect*? L'aposta de Ferri és diàfana; quina és la nostra?

Desestructuració creativa

Des del meu desig com a persona i la meva òptica com a professional, la clau de la transformació educativa consisteix, essencialment, a **posicionar-se** en la transformació productiva i social que s'està desplegant; per dir-ho altrament, per qüestionar el seu rol passiu en els fluxos de transformació social i convertir-se en un agent actiu. En aquests casos —i, més encara, en la convulsió que vivim entre el vell món que lluita per consolidar les seves formes de poder i la nova societat que busca crear de forma nova les seves— no hi ha recep-

Els nostres sistemes educatius han derivat cap a la segregació en el si de la suposada universalització de l'ensenyament, l'accentuació del control i la discriminació.

taris ni fórmules màgiques d'aplicació universal; coherentment amb la contradicció, són milers de voluntats i desitjos els cridats a il·luminar els camins de la transformació.

Certament, les línies de reflexió que proposaré com a avenç no són pas originals, sinó que han estat formulades desenes de vegades; el que intento que sigui una modesta aportació és el seu enfocament des d'un sistema coherent, des de les condicions que reclama l'emergència de la societat del coneixement. És a dir, explicitar els corrents de fons que recorren aquestes proposicions. Per a això, convé recordar els tres eixos actuant del desplegament del coneixement com a força transformadora:

–El coneixement es desplega sempre des del *local* cap al global, atès que la seva producció i reproducció connecten l'individu –en qualitat d'únic ésser essencial de coneixement– amb la societat en xarxes de cooperació (sempre locals, és a dir, localitzables). En conseqüència, la seva clau és l'*esdeveniment*, l'instant carregat de significats, allò que passa quan passa.

–El coneixement sempre s'origina en la necessitat i el desig, en allò que volem, i, per tant, es tradueix en contextos d'afecte; la idea d'equip, de comunitat, inclou sempre un grau de complicitat afectuosa, un voler sentir-se embarcats en el mateix projecte de futur.

–El coneixement es reconeix i multiplica en la *multitud*, en la diversitat infinita d'individus convivint i cooperant, per tant, en la impossibilitat d'allò uni-forme (reproducció contínua del mateix) i de la reducció a la *mesura*. Els trets de la multitud multicultural, multiracial, multilingüe, aleatòria, diversitat sempre oberta al seu desplegament en noves diversitats, són immensurables, no categoritzables.

Partint d'aquest enfocament, proposo les següents línies de reflexió per a la transformació de l'acció educativa:

–Centrar el fet educatiu en l'estreta cooperació entre el professor i l'alumne, reconeixent el paper de subjecte actiu del coneixement d'aquest i la capacitat d'aquell d'aprendre en la relació. No limitar-se a la mera transmissió de coneixements existents, sinó establir sistemes de cooperació per generar noves modalitats de conèixer (intel·lectuals, emotives i actants).

–Desestructurar els actuals sistemes de gestió i direcció –hereus del fordisme– per tal de centrar l'emergència de la gestió en l'aula, entesa com a lloc i temps de l'*esdeveniment*, en la mesura que constitueix el *lloc natural* de cooperació entre alumnes i professors i centra l'acció educativa i la generació de coneixements múltiples.

Les limitacions imposades per la disciplina i el control són sempre restriccions a la força creadora del coneixement.

—Repensar el paper del professorat, superant la condició de proletarització a què ha estat sotmès, per transitar des de ser "treballadors amb coneixements" fins a esdevenir *treballadors del coneixement*, agents actius de la transformació de l'educació i la societat. Certament, aquesta proposta inclou l'acceptació d'un cert grau d'ansietat en el canvi de rol (per descomptat, transcendental), que pot ser atenuada per la configuració d'equips (d'aula, de cicle, de centre) on compartir experiències i decisions.

—Desplegar decididament formes d'actuació autònomes en tots els nivells (aules, centres, comunitats), connectant-les a través de xarxes de cooperació intercentres i de grups d'interès, expandint-les en els seus contextos socials i culturals, i impulsant de nou xarxes de cooperació socioeducativa.

—Superar l'àmbit tancat de l'"assignatura" i el departament (o seminari) per obrir-se a la *integració* de coneixements, a les connexions múltiples i diverses que conformen un saber en evolució i recreació.

—Entendre que l'aula, el centre, la comunitat educativa, són fractals de la multitud, de la diversitat en moviment, i que, per tant, han d'enfocar-se, en el seu tractament i gestió, des de l'afecte, per tal de situar el fet educatiu profund *fora de la mesura* (és a dir, en ruptura amb la diferència categorial, amb la disciplina discriminant i amb el control per a les determinacions del Poder).

Crec que una orientació d'aquest tipus exigeix, com a condició, *transformar la idea del Temps*. En efecte, el temps de l'educació (sobretot, secundària i universitària) és temps *assalariat*, temps de la producció repetitiva, del plec sobre si mateix dels coneixements del passat, repetits una vegada i una altra, un any sí, l'altre també. És el temps de lloguer de la força de treball, de la producció de peces sempre idèntiques, el temps del salari. El *temps del coneixement* és temps d'intensitat, de variabilitat aleatòria, per tant (cap instant no pot reduir-se a l'anterior ni al següent en cap escala identificadora), i així remet permanentment a la conversa com a mesura de la intensitat, a la cooperació com a potència de la realització. Mentre en els nostres àmbits educatius tinguem els nostres temps de treball subjectes a la mesura de la tasca, al lloguer de la força de treball, al programa de producció, i només una escassa porció del temps —adicional, marginal, especial— sigui temps de creació, de comunicació, de cooperació, estem presos en un parany, per molt bones intencions i idees que tinguem...

La clau de la transformació consisteix a posicionar-se en la transformació productiva i social que s'està desplegant.

Reflexió final, doncs: cal trencar el temps de la producció per generar el temps de la cooperació; només aquest obre les portes a la transformació.

Text publicat a <http://www.gipuztik.net/>

Bibliografia

BARNETT, R., *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa (2001).
FOUCAULT, M., *La volonté de savoir*. Gallimard (1976).
MORIN, E., *Introducción a una política del hombre*. Gedisa (2002).

***El coneixement
sempre s'origina
en la necessitat i
el desig, en allò
que volem i, per
tant, es tradueix
en aspectes
d'afecte.***