

LA PEDAGOGIA DE L'AUTONOMIA DE FREIRE I L'AUTOAVALUACIÓ COM UNA EINA DE PARTICIPACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT DE L'AUTONOMIA I LA CORESPONSABILITAT EDUCATIVA

Rocío García Carrión
Universitat de Barcelona
rociogaca@gmail.com

Montserrat Fisas Ollé
Universitat de Barcelona
mfisas@ub.edu

Resum

En el marc de la Pedagogia de l'autonomia de Freire i de l'educació democràtica de persones adultes, es presenta l'autoavaluació com una proposta en el sentit de l'opció freiriana per al diàleg com a base i requisit d'una educació vertebrada al voltant de la participació crítica i responsable en el centre.

Les motivacions i expectatives de les persones adultes que assisteixen a l'EA estan condicionades – que no determinades- per diferents factors i situacions personals, familiars, econòmiques, culturals i ideològiques. De manera específica però, la implicació en EA es construeix dialèctica i dialògicament a través de la funció mateixa de la proposta educativa i del sentit que aquesta adquireix en el projecte vital, laboral, social o d'aprenentatge de les persones. La participació en EA entesa des d'aquesta premissa, contempla el respecte a l'autonomia dels subjectes, la seva identitat i diferència en termes d'igualtat, en un context possibilitador de canvis, a través del projecte de centre i la seva concreció en l'organització i el currículum.

Des de l'acollida fins a la definició i posada en pràctica de la formació, una dinàmica d'autoavaluació dialogada i problematitzadora -en el sentit freirià- que implica tant a docents com a discents, propicia la participació i coresponsabilitat.

Paraules clau: Educació de persones adultes; Participació democràtica; Autoavaluació

Abstract

In the framework of the Freire's Pedagogy of Autonomy and the democratic adult education, self-evaluation is presented as Freirean option for dialogue. This is understood as basis for an education grounded upon critical and responsible participation.

Motivations and expectations of people participating in adult education are conditioned –but not determinate- by several factors and personal, familiar, cultural and ideological situations. Particularly, participation in adult education is constructed dialogically through the purpose of the educational action and its meaning in the vital, labour, social and learning project of people. Understanding participation in adult education from this premise, entails respect to the subject's autonomy, their identity and their difference in terms of equality. This also entails a context facilitator of changes based on the educational project of the school and its curriculum organization. From the welcome at the adult centre to the training planning and execution, a dialogic and problem-posing self-evaluation –in the Freirean sense-, that involves educand and educator, leads to participation and co-responsibility.

Keywords: Adult Education, Democratic Participation, Self-evaluation

El dret de l'educació al llarg de tota la vida per a tothom ha de presidir la concepció dels sistemes educatius per superar l'exclusió cultural i social. Es tracta de vèncer la mentalitat d'instrumentalització de l'educació cap a l'obtenció de resultats amb finalitat econòmica, els prejudicis *edistes* i culturals que limiten la formació de les persones adultes, especialment les menys formades, i la concepció de l'educació compensatòria basada en els dèficits que ha envaït el discurs de la formació permanent, especialment el de l'educació bàsica per a persones adultes i l'orientació instrumental vers la integració econòmica de la formació laboral ocupacional i contínua.

En relació a la formació de les competències bàsiques en l'educació de persones adultes (EpA), hem constatat que la formació bàsica i l'alfabetització és un dels objectius plantejats com a prioritari en totes les instàncies, tant nacionals com internacionals, per a garantir la cohesió social i la inclusió de totes les persones (Santa Cruz, Siles & Vrečer, 2011). La formació bàsica és considerada, a més d'un dret, el passaport indispensable per a la vida. Les propostes més avançades en educació de persones adultes defensen un model social d'EpA en la que hi té una rellevància important la formació bàsica de persones adultes. Entenen que aquesta ha de contemplar l'alfabetització funcional, tenint en compte que l'analfabetisme funcional és una conseqüència de l'evolució de la societat i no un problema de la persona, que les persones sense -o amb poca- formació acadèmica posseeixen en moltes ocasions habilitats i competències molt més complexes que les que exigeix el model cultural dominant.

En el context d'educació bàsica de persones adultes, persones analfabetes, no catalano-parlants -no castellano-parlants-, no acadèmiques o amb una autopercepció negativa de les seves capacitats d'aprenentatge, comproven que les seves opinions no són valorades ni tingudes en compte i assumeixen que segurament no podran aprendre gaire, rebaixant així les seves expectatives de formació i diluint la seva implicació vers l'aprenentatge. Aquest procés genera una relació de dependència de l'alumnat a l'estructura organitzativa i curricular de la formació, limitant la seva autonomia i possibilitat de reflexió crítica.

L'aplicació de pràctiques dialògiques en les relacions educatives i d'anàlisi amb les persones, ofereix la possibilitat, a partir del reconeixement de la pluralitat de veus, d'una millor comprensió de la realitat per actuar sobre el poder del sistema i les barreres que aquest presenta a la transformació. En el diàleg no ha de prevaldre la posició acadèmica dels interlocutors, sinó els arguments que fonamenten les pretensions de les persones quan es comuniquen (Oliver, E., & Gatt, 2010).

“Pedagogia de la dialogicitat”

Els educands, amb paraules de Freire, són subjectes de diàleg en comptes de dipòsits bancaris. Com a subjectes de diàleg que són, intervenen de manera activa en la construcció del seu propi coneixement, saber i consciència. Aquesta manera activa i responsable presenta “instintivament” les seves resistències davant qualsevol intenció de domini “En el fondo, las resistencias –la orgánica y/o la cultural- ” (Freire, 2004, 36)

Davant de les resistències amb les que correspon l’acció de l’educand, en comptes d’amortir-les fins a arribar a invalidar-les, caldria potenciar-les i generar a partir d’elles un diàleg ver els sentit del propi compromís del fet educatiu. Si s’actua des de la pràctica dominant de l’educació i s’ignoren aquestes resistències, com si no hi fossin, oblidant-les o fins i tot negant-les, es genera pèrdua de sentit, ja que s’ofereixen respostes independentment de les preguntes formulades. Llavors, quan no s’acull la resistència o el dubte l’educació es converteix en un monòleg unidireccional amb pretensions de validesa tècnica que no fa altra cosa que imposar-se dominant el fet comunicatiu entre educador i educand. En general aquesta actitud fa desaparèixer la possibilitat de diàleg perquè, tot i que en la majoria de casos no genera cap conflicte, l’educand assumeix la inutilitat de la seva resistència o de les seves preguntes i accepta la integració en la cultura dominant. Acaba decidint que el que cal aprendre és l’establert tot menystenint el que ja sap, doncs és justament el que ja sabia que no s’ha tingut en compte.

Des d’una pràctica dialògica, en desaparèixer el desnivell metodològic, la relació entre persona experta i agent (docent i discent) es desenvolupa, a partir d’un diàleg igualitari on totes dues persones (subjectes en diàleg dins una relació d’iguals) mostren les seves reflexions com a agents, les seves interpretacions i motivacions. La persona analitzada intercanvia el seu coneixement des de la pròpia comprensió i formulació amb l’educador, que també intervé en base a la igualtat sense renunciar el seu coneixement teòric i tècnic. Això que aconseguix unes relacions més simètriques permet un major grau d’implicació. En aquest sentit doncs és imprescindible un espai-contexte afavoridor de la comunicació, posat que permet esborrar distàncies entre la persona experta i la participant o alumne.

Però no es tracta de ser iguals en un sentit ingenu sinó que coneixent el posicionament i rol de cadascú (docent-discent), es tracta de propiciar la igualtat per a l’establiment de diàleg atenent a la concepció freiriana que amb paraules seves remetem (Freire, 2004, 33):

No puedo, como profesor, permitirme la ingenuidad de pensarme igual al educando, de desconocer la especificidad de la tarea del profesor, ni puedo tampoco, por otro lado, negar que mi papel fundamentales contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el

artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. (...) Si trabajo con jóvenes o con adultos, debo estar no menos atento con respecto a lo que mi trabajo pueda significar como estímulo o no a la ruptura necesaria con algo mal fundado que está a la espera de superación. Antes que nada, mi posición debe ser de respeto a la persona que quiera cambiar o que se niegue a cambiar. No puedo negarle ni esconderle mi posición pero no puedo desconocer su derecho de rechazarla. En nombre del respeto que debo a los alumnos no tengo por qué callarme, por qué ocultar mi opción política y asumir una neutralidad que no existe. Ésta, la supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo. Mi papel, por el contrario, es el de quien declara el derecho de comparar, de escoger, de romper, de decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de los educandos.

El resultat d'un procés dialèctic basat en el contrast de les diferents percepcions en pla d'igualtat permet realitzar una anàlisi i autoavaluació més reflexiva, atorgant tant a la persona experta, com a l'alumne/a un paper rellevant com a protagonistes de l'anàlisi.

Aquests tipus d'interaccions presideixen la dinàmica de centres educatius d'orientació dialògica i democràtica així com la seva organització i gestió.

Així podem extreure una de les condicions imprescindibles per a l'establiment de la metodologia dialògica o dialogicitat de Freire: es tracta de la necessitat de crear espais per al diàleg de participació igualitària i horitzontal, en la que la validesa estigui basada en la força dels arguments de cada part per a l'anàlisi crítica en un context de democràcia real.

L'AUTOAVALUACIÓ DIALOGADA

L'autoavaluació com a metodologia que parteix de l'autoconeixement del propi subjecte a partir de la seva autoconsciència del seu jo social i del seu coneixement respecte als altres pot abocar en el procés d'avaluació allò que l'alumne sap, a més d'allò que no sap. Aquest procediment permet, en la mesura que es reconeixen els diversos tipus de coneixement com a tals - és a dir diversos- plantejar la formació a partir de les competències i habilitats ja adquirides i establir ponts entre aquestes i les exigides socialment. Es tracta doncs de partir i reconèixer allò que la persona ja sap per tal d'establir les formes conduents a l'adquisició de les noves competències i l'adequació de les actuals.

L'autoavaluació com a mètode i com a procediment pot aportar 3 aspectes al nostre entendre importants per a l'avaluació:

L'aprenentatge i pràctica de l'autoconeixement, la reflexió sobre les pròpies habilitats i competències concretes així com dels aprenentatges adquirits i/o desenvolupats: la inclusió de l'experiència

El reconeixement dels estàndards socialment establerts i la relació de cadascú respecte a aquests; però no només. Creació de sentit i significat sobre el que socialment s'estableix i la possibilitat de participar-hi com un actor més que intervé en l'avaluació, en aquest cas la pròpia. Es tracta de l'establiment del sentit de l'objectivació a partir de la subjectivitat compartida de Habermas (1987).

La possibilitat d'aportar elements que, des del propi autoconeixement com a usuari, permeten evitar errors dels sistemes d'avaluació i millorar tot el procés.

Des d'aquesta perspectiva comunicativa entenem l'autoavaluació com aquell procés en el que la persona o persones que requereixen una avaluació, abans o després d'un procés de formació, de les seves habilitats, competències i aprenentatges diagnostiquen la seva pròpia valoració a partir de les característiques i condicions d'aquesta, establerta mitjançant una relació dialògica amb l'educador o educadora i tenint com a referent els nivells establerts.

Les eines d'avaluació preparades perquè les utilitzin les persones que s'avaluen i els permetin ajudar-se a avaluar el seu propi aprenentatge o simplement perquè les motivin a avaluar-se elles mateixes, són motor de reflexió sobre el propi procés de treball i aprenentatge, així com del nivell de coneixements que hom posseeix respecte a sí mateix i respecte als nivells socialment exigits.

Si s'accepta l'autoavaluació com una forma de reconèixer el propi aprenentatge pot mantenir la seva autorització si aquesta no respon a una activitat exclusivament individual. L'autoavaluació dotada d'eines que permetin contrastar el propi aprenentatge amb diferents tipus de referents com poden ser els estàndards establerts, la reflexió compartida, l'anàlisi del procés, etc. esdevé un instrument d'alta fiabilitat i vàlida. Al seu temps afavoreix l'autonomia de reflexió sobre l'aprenentatge i sobre el procés de formació, generant al seu temps major implicació i compromís educatiu.

“Ensenyar exigeix disponibilitat per al diàleg”

Una de les formes de coneixement és la participació en processos de realització comuns a partir del diàleg en situacions d'igualtat en la que cadascú des de la seva perspectiva aporta el seu coneixement i experiència. Des de la perspectiva freiriana, En l'autoavaluació, educadors i alumnes reflexionen intersubjectivament sobre el procés d'ensenyança-aprenentatge. Per tal que això sigui

possible és imprescindible una situació de diàleg en condicions d'igualtat. Perquè aquest pugui establir-se igualitàriament, requereix al seu temps que a més de l'aprenentatge, s'avaluï també l'ensenyança: el procés, les condicions, els instruments, l'actuació dels i les professionals i alumnes, etc.

Per això, excloure l'autoavaluació i l'opinió de les persones que s'avaluen com a proposta d'avaluació i en el procés de diàleg conduent a la creació d'un determinat estàndard, exclou la possibilitat d'esmenar errors. És més el resultat del què i com ha de ser avaluat, per tant l'estàndard d'avaluació (que pugui desembocar en una determinada certificació) precisa de l'objectivitat resultant de la percepció subjectiva de les persones que participen en un procés d'avaluació tenint en compte el sistema del que es participa.

Una malaltia exigeix un certificat mèdic per tal que sigui socialment acceptable com a diagnòstic; el metge i per tant l'informe de diagnosi ha de contemplar la pròpia autoavaluació del pacient, escoltar-la contrastar amb ell la seva opinió mèdica i finalment, elaborar el diagnòstic. El certificat de l'informe doncs ha d'ésser el resultat del diàleg establert entre metge i pacient, de la seva autoavaluació i fins i tot diagnosi i del contrast amb l'avaluació mèdica i la seva diagnosi. Molts dels errors produïts en medicina que han diagnosticat o operat de manera equivocada ha estat només el resultat de la comunicació entre pacients o familiars i el metge o equip mèdic. En alguns altres la dificultat del pacient en expressar allò que li succeeix, cosa que és comprensible després de molts anys d'una sanitat que ens ha acostumat a que qui sap de medicina només és el metge i que l'exploració ha d'ésser només instrumental, científica i validada per la ciència.

L'acord en una determinada valoració dependrà de la capacitat de consens i de l'establiment de les característiques i normes que la regeixin en una situació donada. Per exemple una avaluació en la que la persona que s'autoavalua ho fa davant algú que no coneix res sobre vendes però s'expressa com a 'experta en avaluació' farà que aquesta no segueixi el curs de diàleg horitzontal en la que ambdós poden reconèixer-se igualment actors d'un procés de diàleg que segueix l'avaluació. De seguida apareixen 'aquells elements' que de la mà de l'avaluador-a que desqualifiquen el saber de la persona venedora perquè no s'expressa amb l'ordre i la claredat requerides o no demostra les seves capacitats de manera suficientment ordenada o 'qualificada'. Quan la persona avaluada no pot opinar sobre, per exemple, la manera d'expressar els seus aprenentatges, difícilment s'arriba a un acord en l'autoavaluació.

Les bases en les que es sustenta l'autoavaluació dialogada són:

Els significats es construeixen per la interacció partint de la base que els significats es construeixen

comunicativament a través de la interacció entre les persones en el desenvolupament social, cultural i/o laboral, a llarg de la vida.

Diàleg igualitari: docents-discents. La persona educadora no només ha de participar en diàleg amb les persones alumnes sinó que, conscient que els significats es construeixen a partir de la interacció entre ambdues parts, la seva participació ha de ser des de una relació d'igualtat.

Contrast de les interpretacions entre docents i discents. La persona que analitza, l'educador, contrasta la seva interpretació amb la que fan les persones avaluades trencant així el desnivell metodològicament rellevant entre la interpretació de la realitat i la realitat interpretada.

Objectivitat com a resultat del diàleg intersubjectiu. L'objectivitat que s'aconsegueix és el resultat, és la construcció resultant d'un diàleg intersubjectiu.

Nou coneixement i transformació de la realitat. La persona educadora abandona el seu rol d'expert –que el posicionaria en un nivell jeràrquicament superior- i es converteix en una persona participant més del procés d'entesa.

Premisses en les que es fonamenta:

Les persones com agents socials transformadors, a partir de la consideració que les persones som agents capaços d'elaborar interpretacions reflexives i crear coneixement.

La universalitat de les competències lingüístiques i les habilitats comunicatives de totes les persones perquè tenim la capacitat d'interactuar a través del diàleg.

El sentit comú de les tipificacions creades a partir de l'experiència en el propi context cultural que permet les diferents interpretacions de l'acció a partir de qui i la manera com la realitza.

La desaparició del pressupòsit de jerarquia interpretativa que permet contemplar els pressupòsits ontològics de totes les persones amb la mateixa solidesa, o major, que la dels tècnics, com es desprèn des de la perspectiva de la intel·ligència cultural.

El trencament del desnivell metodològic que canvia les relacions de poder per les igualitàriament comunicatives, independentment de qui sigui la persona experta, a partir d'un procés comunicatiu.

L'objectivitat com intersubjectivitat creada mitjançant l'anàlisi intersubjectiva de les pretensions de validesa emeses en una interacció entre docent i discent.

El procés d'entesa mitjançant arguments guiats per pretensions de validesa guiat per l'argumentació que permet arribar a acords en base a la seva validesa.

L'actitud realitzadora amb la que la persona educadora ha de participar en el procés comunicatiu en la mateixa posició d'igualtat que les persones avaluades per tal de discutir qualsevol aspecte a fi de

comprendre, o explicar millor, determinat fenomen o situació de treball.

L'acció comunicativa i diàleg. L'acció comunicativa és la que permet orientar i construir el diàleg cap a l'entesa, procés en el qual no s'ha d'imposar cap punt de vista. Es tracta de construir judicis com a resultat de la intersubjectivitat en un diàleg, a partir de l'acció comunicativa, on no hi ha d'haver desnivell metodològic entre l'analista i les altres persones. En el procés dialògic s'ha de buscar la comprensió de les interpretacions de totes les persones, tant de les altres com les pròpies que sorgeixen entre les persones del propi procés per tal d'assegurar i comprometre la cerca d'arguments per a refutar les diferents visions, reafirmar-les o replantejar la situació amb arguments de validesa fonamentats.

En aquest sentit, en el procés del Pla d'Acollida al Centre (PLAC) s'estableix una entrevista de detecció de motivacions, interessos, necessitats educatives i avaluació de competències o coneixements previs en una relació basada en l'escolta i la pregunta on la relació entre educand i educador és en base a la dialogicitat en aquest sentit freirià, la pròpia percepció sobre les capacitats d'aprenentatge pot esdevenir motor generador de compromís educatiu i motivador de canvis que donin resposta a les pròpies resistències causades per les característiques i situacions personals, familiars, econòmiques, culturals o ideològiques de cadascú. El canvi dotat de l'autonomia necessària *empodera* l'alumne/a per a la construcció del propi procés de desenvolupament formatiu.

QUINS ELEMENTS CAL TENIR EN COMPTE EN EL PLA D'ACOLLIDA?

El programa d'acollida i acreditació del centre es basa en la filosofia del diàleg igualitari i es dota d'una organització articulada a partir d'una entrevista o comissió d'acollida (formada no només per docents sinó també per persones participants) i un protocol de detecció de necessitats, interessos per a l'avaluació i/o l'acreditació basat en un procés dialogat d'intercanvi d'experiències i coneixements permet determinar el nivell d'accés als estudis, on s'inclou rica la perspectiva de les persones implicades i protagonistes del fet educatiu.

“Ensenyar exigeix respecte als sabers dels educands”

Les persones adultes que volen accedir a la formació bàsica porten adquirits una sèrie d'aprenentatge i competències en contextos no formals relacionats amb la seva pròpia experiència vital i/o professional fora del marc de l'educació formal, que es corresponen sovint amb aprenentatges que es proposaren en la mateixa formació i que, en canvi, no són reconeguts ni validats com a tals. Ser capaços de reconèixer i valorar l'àmplia varietat d'habilitats que posseeixen

les persones que arriben al centre però que tenen poques habilitats acadèmiques, és un pas per a la no exclusió d'aquestes persones i cap a la cohesió social.

Que no se venga con justificaciones genéticas, sociológicas o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patrones sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige en mí una práctica totalmente coherente con ese saber (Freire, 2004, 28)

“Ensenyar exigeix una reflexió crítica sobre la pràctica”

El segon pas, lligat a les habilitats pràctiques i comunicatives que les persones ja tenen, és saber aprofitar aquest bagatge experiencial en el currículum acadèmic flexibilitzant-lo a fi que puguin adaptar-se als diferents itineraris formatius i procurar el desenvolupament de processos d'aprenentatge que generin condicions de pràctica igualitàries. En aquest sentit, cal doncs que els centres revisin de quina manera adequen o no l'oferta educativa a les necessitats formatives reals de les persones, així com oferir un pont entre experiència i el procés de formació i qualificació (Aubert, et al 2004) de les persones. Això és, revisar el currículum atenent a la pràctica i la reflexió crítica sobre com aquest s'imposa o no, s'adequa prou a les característiques de l'alumnat. Amb paraules de Freire:

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de ayer o la de hoy como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe “aproximarlo” a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor (Freire, 2004, 19)

En la relació dialògica amb l'alumnat els docents podem adquirir la visió crítica de la proposta curricular i, en conseqüència, depenent de com es planteja la formació en centre i en base a quines premisses és com es pot avançar cap a una transformació crítica del propi currículum i l'organització curricular del centre.

Davant les diverses situacions de possible exclusió que poden donar-se en el centre, les reflexions

sobre el funcionament de l'EpA s'han de concretar prioritzant els interessos i les necessitats de les persones participants a partir del que cal orientar i coordinar les pròpies activitats de formació i recerca- innovació. El fet que les persones no acadèmiques tinguin la possibilitat de participar en els diferents òrgans de participació i gestió del centre, a partir del reconeixement que totes les persones tenim capacitats i per tant podem gestionar els nostres propis projectes culturals o educatius, i la necessitat que els projectes de formació tinguin la finalitat de la inclusió social i educativa de totes les persones, són algunes de les transformacions que s'han produït com a conseqüència del diàleg amb les persones implicades en el centre (Flecha, 2004).

“Ensenyar exigeix respecte a l'autonomia del ser de l'educand”

Tercerament i ja en el procés de dialogicitat amb l'educand és important posar les condicions adequades que permetin l'autoavaluació de les pròpies capacitats i competències així com la reflexió sobre el què i per a què vol realitzar una determinada formació. Aquest procés que té una doble funció la de la reflexió sobre les necessitats i capacitats d'aprenentatge i l'orientadora (autoreflexió i orientació dialogada atenent a allò que la persona expressa que vol fer i no només el que jo opino que li convindria fer). Ambdues han d'anar lligades a la idea freiriana que “Ensenyar exigeix respecte als sabers dels educands”

El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente ético de nuestra existencia. Es en este sentido como el profesor autoritario, que por eso mismo ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, tanto como el profesor permisivo rompe con el radicalismo del ser humano –el de su inconclusión asumida donde se arraiga su eticidad (Freire, 2004: 28)

L'autoavaluació és una forma significativa i creadora de sentit del procés d'educació de persones adultes que va més enllà de l'autopercepció individual. L'èxit definit per un mateix no sempre correspon amb l'èxit definit socialment; els estàndards definits socialment sovint responen a una construcció social en la que hi han participat professionals de l'avaluació i la formació, experts i polítics educatius i del treball, etc. En aquesta construcció sovint hi ha exclosa la persona que s'avalua i, m'atreviria a assegurar, que n'han quedat excloses les persones sense formació

acadèmica.

L'autoavaluació compartida va més enllà de l'autopercepció individual, es tracta de la reflexió conjunta a través del diàleg. La seva aplicació és en base a premisses com la d'informació compartida entre educador i educand, participació en el currículum mitjançant el diàleg durant el procés, l'anàlisi compartida i l'autoavaluació dialogada. Un diàleg en el que no ha de prevaldre la qualitat de l'expert professional o els seus preconceptes sinó que ha de permetre també el desacord en base a l'autonomia atorgada a totes les parts.

“Ensenyar exigeix la convicció de què el canvi és possible”

El procés d'acollida i d'inici a la formació ha de permetre que les persones adultes coneguin què estudiaran, per a què i com es realitzarà l'avaluació del seu aprenentatge des del primer moment. La finalitat última és que cadascú pugui trobar el sentit d'allò a aprendre i preguntar-se per a què ho farà servir. La posició ingènua o neutra sobre el que s'estudia no genera transformació ni canvi.

Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. (...) Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él. ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio? (Freire, 2004: 36)

DIÀLEG ELEMENT IMPRESCINDIBLE DE L'AUTOAVALUACIÓ DEL PROCÉS D'APRENTATGE

L'autoavaluació del propi aprenentatge requereix d'un procés de reflexió personal i d'autoconeixement important però exigeix alhora el coneixement del que és normatiu per tal que hom pugui situar-s'hi al respecte. El coneixement del que requereix el sistema és més o menys conegut en la mesura en la que hi participa l'individu o en té referències intersubjectives.

Les persones educadores i participants des del seu rol participen en un diàleg amb les persones per a que cadascú i a partir de la interacció amb el altres avalui el seu aprenentatge. Però al seu temps l'alumnat ha de poder avaluar la nostra pràctica docent. Deslligar una cosa de l'altra impossibilitaria la relació d'igualtat necessària des de la perspectiva d'educació democràtica freiriana.

Saber que no puedo pasar inadvertido a los alumnos, y que la manera en que me perciben

me ayuda o me perjudica en el cumplimiento de mi tarea como profesor, aumenta en mí los cuidados con mi desempeño. Si mi opinión es democrática, progresista, no puedo tener una práctica reaccionaria, autoritaria, elitista. No puedo discriminar al alumno por ningún motivo (Freire, 2004: 44)

Criteris procedimentals i condicions de l'autoavaluació d'un mòdul d'aprenentatge de formació bàsica per a que aquesta pugui desenvolupar-se de manera dialògica i en condicions d'igualtat i generadores d'autonomia:

Tenir la informació

L'alumne coneix des del primer dia, igual que el professor, els objectius, continguts, temporització així com el sistema d'autoavaluació.

Conèixer el sistema d'avaluació i l'autoavaluació les seves condicions en base a la relació d'igualtat

Puntuació, nivells d'assoliment d'objectius i correspondència amb les qualificacions establertes. Explicitació dels elements que diferencien un nivell de qualificació d'un altre: nivells instrumental i de coneixement, de procediment i d'actitud requerit, que poden valorar-se a través de la progressió en l'aprenentatge, presentació dels treballs, adequació d'aquests segons criteris establerts, puntualitat, assistència i participació, etc. Aquests, que han de ser criteris objectius, poden ser el resultat intersubjectivament compartit dels nivells de d'aprenentatge, treball i qualitat d'aquest acordat conjuntament.

Participació en el currículum l'alumne participa, en funció de les seves pròpies concepcions, en el disseny i millora del programa.

Diàleg continuat durant el procés

Mentre dura el procés formatiu l'alumne té la possibilitat de compartir amb l'educador sobre el seu nivell de compliment i realització de les activitats adreçades a l'aprenentatge. L'intercanvi d'opinions durant el procés és un element molt important de cara a la creació comuna del propi sistema de reflexió i autoavaluació davant la capacitat de resolució d'activitats.

La percepción que el alumno tiene de mí no resulta exclusivamente de cómo actúo sino también de cómo el alumno entiende como actúo. No puedo, evidentemente, pasarme los días preguntándole a los alumnos qué piensan de mí o cómo me evalúan. Pero debo estar atento a la lectura que hacen de mi actividad con ellos. Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con que fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio

pedagógico es un texto para ser constante-mente “leído”, interpretado, “escrito” y “reescrito”. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela (Freire, 2004: 44)

L’Avaluació en grup

A partir del grup classe s’estableix una avaluació col·lectiva de tots els aspectes relacionats amb l’ensenyança-aprenentatge a través de la comunicació entre iguals. Cal que prèviament hi hagi acord en realitzar conjuntament aquesta avaluació cosa que comporta una primera reflexió sobre el tema de l’avaluació, el posicionament de cadascú al respecte i el disseny comú del transcurs d’aquesta.

L’objectiu de l’avaluació de grup és la valoració del procés d’ensenyança-aprenentatge per a la seva transformació i millora. Es requereix que les persones educadores estiguin disposades a canviar formes d’ensenyar d’acord amb les aportacions dels alumnes i per tant que aquesta se situï en una posició d’igualtat. Es tracta que entre totes les persones que participen, professor-a i estudiants, s’estableixi una interpretació col·lectiva de la realitat a partir de les aportacions de cadascú que necessàriament s’han de basar en pretensions de validesa i mai en pretensions de poder.

Per tal que l’avaluació sigui rica i real no pot ser una anàlisi basada en el saber fer expert del professional que podria anar farcit de tecnicismes d’avaluació, sinó que despullada del llenguatge expert, aquesta ha de comptar amb la valoració (i la forma de fer-la) de totes les persones del grup.

Les valoracions que recullen la opinió de cada persona des de la seva perspectiva i coneixement han d’estar fonamentades en arguments. La corroboració de les valoracions i les conclusions es fan amb la participació de tothom.

L’educació, dret de les persones adultes, ha de servir com un instrument d’emancipació que possibiliti la superació de les desigualtats socials i les relacions de poder. L’educació passa pel reconeixement i el diàleg entre les diverses formes culturals i estils de vida que conviuen en una mateixa comunitat. (Preàmbul de la declaració de Drets de les Persones Participants)¹

“Enseñar exige saber escuchar”

Per a la seva aplicació el grup ha de poder dialogar en una situació comunicativa que permeti el diàleg igualitari. Tal com expressa Freire, aprenem a parlar amb l’alumnat escoltant i és quan hom escolta pacient i críticament a l’altre, quan parla amb l’altre, encara que ens semblaria que

¹ *L’elaboració i aprovació d’aquesta declaració correspon a les persones adultes participants en processos de formació que no tenen títol universitari ni cobren com a professionals de l’Educació de Persones Adultes, és a dir, a les persones amb una gran riquesa cultural on les veus de les quals han estat silenciades per la societat lletrada.*

necessitem parlar a l'altre, quan realment aprenem de l'altre.

Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar impositivamente. Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escuela de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él (Freire, 2004: 44)

- *Algunes condicions prèvies:* ambient de comunicació en el grup, treball en xarxes, treball en equip, afavoriment de la classe com a espai per parlar (i no per callar) i compartir coneixements,...
- *Característiques del grup:* és el grup quotidià de formació amb els que s'han establert vincles de coneixement i aprenentatge mutu, solidaritat, ambient de confiança basat en el treball intersubjectiu, etc.
- *Elements de l'avaluació:* en grup s'avaluen tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyança aprenentatge acordats prèviament, com poden ser: el programa, la metodologia de treball, els materials i instruments, el funcionament del grup, el treball i la seva organització (grups de treball, alumnes, professor/es), activitats realitzades, objectius assolits i nivell d'assoliment d'aquests objectius.

L'Autoavaluació dialogada

Reflexió conjunta entre professorat i l'alumnat sobre tots els elements avaluats, del procés d'aprenentatge, dels aprenentatges assolits respecte al nivell establert i la determinació del propi nivell i qualificació.

Aquesta es produeix en una relació dialogada entre professor-a i alumne en la que l'alumne, des de la seva perspectiva, reflexiona i interpreta sobre la seva experiència formativa. En ella descriu el seus aprenentatges amb la partir del guió d'elements a avaluar. Constitueix un procés cooperatiu d'entesa i reflexió i l'establiment del nivell i qualificació adquirides es realitza conjuntament en condicions d'igualtat "El espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silenciado, habla" (Freire, 2004, 53)

La qualificació es el resultat del consens entre la persona que s'autoavalua i el professorat ja que recull les reflexions, coneixements i interaccions d'ambdós però és l'alumne qui a partir d'aquestes elabora la seva construcció social i per tant la seva pròpia autoqualificació. En darrera instància, en

cas de no consens, és l'alumne qui la determina.

BIBLIOGRAFIA

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. i Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 50 (18,2), 27-43.
- Flecha, R. (1997), *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A. (Treball original publicat el 1996).
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos, *Signos*, 43(2), 279-294.
- Santa Cruz, I., Siles, G., & Vreecer, N. (2011). Invest for the Long Term or Attend to Immediate Needs? Schools and the Employment of Less Educated Youths and Adults. *European Journal of Education*, 46(2), 197-208