

uaderns **3**
d'Educació Contínua

C e n t r e d e R e c u r s o s i E d u c a c i ó C o n t í n u a

Consell de Direcció

Direcció

Pep Aparicio Guades

Coordinació

Lola López Estornell

Redacció

Jordi Llàcer Folch

Consell de Redacció

Pep Albentosa Labuiga

Vicent Aparicio

Marisa Benavent Faus

Juan Corchado

Rosa M. Falgas

Avelina Llorente

Dolors Monferrer Ferrando

Pascual Múrcia Ortiz

Eva Navarrete

José M. Navarro

Sebas Parra

Francesca Salvà

Inma Vilatersana

Consell Assessor

Consol Aguilar

José Beltrán Llavador

Joan Borja Sanz

José Antonio Durá

Jordi Garcés

Fina García Ruiz

Jorge Hermosilla

Àngel Marzo

Vicent Mas

María Ángeles Llorente

Juanjo Llorente Albert

Marita Macías, Fund. Hugo Zárate

Jaume Martínez Bonafé

Francisco Martínez Salvà

Ramón Paredes

Joan Pérez Albero

Manuel Rodríguez

Joan M. Senent

Jordi Vallespir

Disseny i maquetació

Xavi Sellés i Pep Aparicio

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000



Quaderns d'Educació Contínua

Centre de Recursos i Educació Contínua

C/, Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
<http://www.dge.uem.br>

Amb la col·laboració del Gabinet
de Promoció i Ús del Valencià
Ajuntament de Xàtiva
Regidoria de Cultura

Quaderns d'Educació Contínua no
es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.

Sumari

Portada

Willy Ramos

Oli sobre llenç

146 x 195 cm.



Editorial • 4

Carpeta: vells i nous sentits de les alfabetitzacions

Un nou sentit per a l'alfabetització des de l'ecopedagogia

Francisco Gutiérrez • 5

Llegir i escriure en la cultura digital

Andrea Cecilia Ramal, • Investigadora del Centre Pedagògic Padre Arrupe • 13

Algunes qüestions sobre el sentit de l'aprenentatge de les persones adultes en relació amb els canvis en la societat contemporànea

Fernando Hernández, Universitat de Barcelona • 63

Investigacions

El potencial dels nous jaciments d'ocupació (I)

FVECTA • 79

La transició a la vida adulta de les jóvens: estudis, activitat econòmica i estratègies en la recerca de feina de les jóvens Des Raiguer de Mallorca

Francesca Salvà, Universitat de les Illes Balears • 109

Documents

Aprenentatge al llarg de la vida. Un pont cap al futur
Ensenyament i formació tècnica i professional: perspectives per al segle XXI.

Unesco • 119

Arxiu

Llibres • 127

Pàgines WEB • 132

Com participar en els 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 8 a 12 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.

- S'enviaran dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.

- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.

- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats; premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.

- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector puga requerir major informació.

Editorial

Hui presentem una invitació per a reflexionar i canviar l'alfabetització i, amb ella, l'educació i formació de persones adultes; i aquesta proposta de repensar-la i refer-la ha de partir de les iniciatives formatives i de les accions educatives, de les dones i dels homes que hi participem en elles. És aquest un procés potent, cultural i polític, que basant-se en els principis de l'autonomia i de la participació ens ajudaria a establir les relacions dinàmiques entre alfabetització i cultura, entre la lectura de la realitat i la lectura de les paraules, entre l'existència i la vida.

Aquestes relacions es con/formen mitjançant fluxos permanents d'autoorganització, i en ells l'alfabetització —i la fpa també— cobra una dimensió transgresora del típic procés d'ensenyament—aprenentatge que s'establia com una operació d'entrada—eixida de coneixements—inclusa ací la mixtificació de la perspectiva freiriana que ha estat posada en marxa en moltes "experiències" alfabetitzadores, que com a simulació d'existència i de món de la vida, s'han produït en les societats desenvolupades—que limitava quan no impedia el procés d'auto-eco-socio-organització.

Cal doncs buscar uns nous sentits per a les alfabetitzacions: és d'aquesta manera que hui es possible l'acció de repensar i refer l'alfabetització amb un sentit altre que recupera per una banda dimensions novadores ja oblidades: com a exercici polític de recreació dels vincles comunitaris i d'establiment de la democràcia i, simultàniament, com a acció recuperadora, convenient i integradora d'espais i temps i d'equipaments col·lectius on és possible realitzar i dur a terme eixos vincles que re-estableixen allò comú.

Per altra banda, l'alfabetització i les dues dimensions anteriors són travessades pels fluxos: autoorganització, interdependència, sustentabilitat, complexitat, atracció, moviment, incertesa, globalitat, complementarietat, diversitat, etc. que constitueixen, potencialment, un nou plan-

tejament de la praxis alfabetitzadora, que enllaça amb les aportacions de Paulo Freire i els freirians, i fa que les relacions que s'estableixen entre educador i educand siguin complementàries i que els dos es constitueixen —dins d'eixe sistema relacional, cultural i social, que implementa l'aprenentatge— com a subjectes-cognoscents-en-procés; i una nova perspectiva i possibilitat d'obrir camins nous tot caminant que fan que el procés alfabetitzador a l'emmarcar-se ecològicament i política es constitueixi com una praxis que trascendeix allò local —la simple acció de desxifrar un text encara que ho siga establint enllaços de caràcter microsociopedagògic— per a esdevenir local-global, i viceversa —tot un ventall de lectures-escriptures, més enllà de l'exercici de desxifrar paraules, produint fenòmens d'autonomia, atracció i interdependència, con/formant fluxos: micro-macro, moleculars-molars, que creuen transversalment des de dins del procés pedagògic a les afores dels processos d'agençament que es donen en la màquina social.

En aquest procés de re/significació els nexos d'enllaç venen propiciats per les bio/grafies i necessitarien d'un bio/aprenentatge que fera possible l'emergència d'una bio/alfabetització que subsumira, per una banda, tots els conceptes i pràctiques que han suposat les tasques alfabetitzadores, és a dir el procés, més o menys, multidireccional i des-autoritari de creació i constitució de paraules i accions refent un imaginari social i cultural —prop, molt a prop dels plantejaments de lectura i escriptura de la realitat que, especialment Freire, proposaren— i, per altra, els apropaments a un aprenentatge que funciona com un procés transductiu, d'impresions externes que són preses o rebujades, amb una lògica interna e independent que fa que el procés oscil·le entre dos transcursores claus: allò bio/gràfic per una banda i allò bio/social per altra, però els dos lligats pel curs de l'existència: establint les alfabetitzacions com una constitució creativa de la realitat.



Un nou sentit per a l'alfabetització des de l'ecopedagogia

Francisco Gutiérrez



L'ecopedagogia ens convida a repensar l'alfabetització —bàsicament des de la precisió de dues inquietuds: la desmotivació política de nombrosos grups d'educació popular a la qual caldria afegir el tancament de molts espais de participació ciutadana; urgeix per tant la recuperació d'una dimensió política basada en els valors i principis de la planetaneïtat en contraposició a la globalització, que ens permetesca articular i consolidar xarxes des de tres conceptes, emergents, interrelacionats i envolupants:

- des de l'ecologia profunda
- des de la pedagogia com a promoció de l'aprenentatge
- des de la planetaneïtat com a dimensió política

Ara puntualitzarem cadascun d'aquests conceptes:

L'ecologia profunda ens proporciona els fonaments científics dels canvis necessaris que hem de realitzar tant a nivell individual i social com des de les exigències del planeta amb les seues relacions i amb el cosmos. Com assenyala Arne Naess «necessitem estendre el nostre sentit del jo, més enllà del ego personal i encara més enllà del jo social, fins el jo ecològic».

Aprendre és una propietat inherent a tots els sers vius, i açò es fa possible gràcies al principi de l'autoorganització de la vida.

L'ecologia superficial al ser antropocèntrica, desconeix els vincles del ser humà amb la natura. Esguarda a aquest per damunt o a banda de la natura, com a font de tot valor, i li dóna un valor únicament instrumental, d'ús. «Contràriament l'ecologia profunda al no separar els humans —ni a cap altra cosa— del seu entorn natural esguarda el món no com una col·lecció d'objectes aïllats sinó com una xarxa de fenòmens fonamentalment interconnectats i interdependents» (F. C: *Trama de la vida*). Són eixes interrelacions i interconnexions les que constitueixen la trama existencial dels sers, especialment dels sers vius. «La teoria dels sistemes, diu que tots els sistemes vius tenen en comú un conjunt de propietats i principis d'organització. Són eixos els principis de l'ecologia profunda» (Alf: *Ecologia*).

«Estar ecològicament educat —alfabetitzat— com afirma F. Capra, significa precisament comprendre eixos principis ecològics i utilitzar-los per a crear comunitats humanes sostenibles. Necessitem reinstal·lar les nostres comunitats —incloent les educatives, les de negocis i les polítiques— de manera que els principis d'ecologia es manifesten en eixos principis d'educació, d'empresa i de política» (F. CAPRA: *Trama de la vida*).

Ja en la dècada dels huitanta, F. Guatari puntualitzà aquest pensament de Arne Naess al referir-se a les tres ecologies: l'ecologia individual que solament aplegarà a la seua plena realització emmarcada en l'ecologia social, i una i l'altra es significaran plenament com a parts integrades de i en l'ecologia profunda. La pregunta òbvia que sorgeix espontàniament és: Com arribar a una ecologia del jo social integrada als valors de l'ecologia profunda? La resposta, segons Luís Weinstein, exigeix apropaments pedagògics progressius a allò ecològic, per allò espiritual, existencial i epistemològic.

El jo ecològic que mitjançant l'espiritualitat i l'ètica cobra una nova forma existencial exigeix com a condició *sine qua non* un jo i una societat sustentables.

El segon concepte bàsic que volem subratllar és el de **pedagogia com a promoció de l'aprenentatge**, que a la vegada ens fa eixamplar i aprofundir els conceptes i les relacions entre aprenentatge i alfabetització.

Anomenem pedagogia al treball de promoció de l'aprenentatge mitjançant tots els recursos posats en joc en l'acte educatiu. És per això que afirmem que la funció de l'alfabetització, siga en els sectors populars o en qualsevol altre àmbit és la promoció dels aprenentatges. Aquesta és l'essència mateixa de la mediació pedagògica que precisament la defineix «Com el tractament dels continguts i de les formes d'expressió dels diferents temes amb la finalitat de fer possible l'acte educatiu, dins de l'horitzó d'una alfabetització concebuda com participació, creativitat, expressivitat i relacionalitat».

Si la tasca primordial de la pedagogia és la promoció de l'aprenentatge és important puntualitzar quina cosa hem d'entendre per aprenentatge. Aprendre és una propietat inherent a tots els sers vius, i açò es fa possible gràcies al principi de l'autoorganització de la vida. Les teories cognitives més recents presenten l'aprenentatge com el resultat de:

- Σ• el cervell com a processador de l'aprenentatge —simbolisme.
- Σ• el cervell com a creador de connexions mitjançant xarxes neuronals —connexionisme.
- Σ• el cervell com a dinàmica autoorganitzativa de la qual emergeixen estats imprevisibles, complexos, versàtils i adaptables —dinamisme.

Encara que cadascuna de les tres corrents de pensament ofereixen aspectes diferents d'aprenentatge, les tres estan interrelacionades i són complementàries atès que les tres veuen el ser humà com un esdevenir, un ser fent-se, construint-se, creant-se. Però en aquest procés d'autoconstitució dels sers, hem de donar especial importància al dinamisme que per fonamentar-se en el principi d'autoorganització, com veurem més endavant, respon molt millor al tipus d'aprenentatge que tractem de promoure a través de la mediació pedagògica.

El procés de viure, segons Maturana i Varela, és un procés de cognició. El conèixer és per tant un dels elements essencials que han fet possible l'autoorganització, autoconstrucció o autoconstitució dels sers vius. És el que els científics anomenen l'autopoiesis. El significat etimològic classifica aquest nou concepte: «auto» significa per si mateix i es refereix a l'autonomia dels sistemes autoorganitzadors; poiesis que té la mateixa arrel grega que la paraula poesia, significa creació. Així doncs, autopoiesis significa la creació d'un mateix.

En aquest ordre d'idees aprendre és la propietat emergent que tenen els éssers vius en el seu procés d'autoorganitzar la vida. L'autopoiesis dona lloc a estats imprevisibles com a resultat de la recerca de l'equilibri dinàmic inherent a les interrelacions amb el medi. Aprendre, serà en conseqüència la capacitat de recrear noves realitats, de les múltiples possibles, que comporta la recerca de l'equilibri dinàmic dels éssers i, a més a més, signifiquen el desenvolupament de les pròpies capacitats com a potencial per a la plena sostenibilitat del jo a nivell personal i social. Capacitats com ara la de sentir i imaginar; la de localitzar, processar i autoorganitzar la informació; la de relacionar-se i pensar en totalitat; la d'expressar-se i comunicar-se; la d'avaluar, la criticar i prendre decisions; la de buscar causes i preveure conseqüències; la de passar d'un horitzó de comprensió a un altre.

Planetaneïtat, per a reflexionar sobre la dimensió política que du dins aquest tercer concepte bàsic és necessari partir d'una premissa fonamental: establir una clara diferència entre globalització i planetaneïtat.

Dimensionar als éssers humans com a parts integrants de l'immens cosmos ens obliga a un profund canvi de valors, relacions i significacions; ens impulsa al desenvolupament d'actituds bàsiques d'obertura, d'interacció solidària, de subjectivitat col·lectiva, d'equilibri harmònic i de desenvolupament de formes de sensibilitat, d'afectivitat i d'espiritualitat (Ecopedagogia i ciutadania planetària/Francisco Gutierrez i Cruz Prado/Ilpec, 1998).

Un aspecte bàsic de la planetaneïtat és sentir i viure el fet que formem part constitutiva de la

Aprendre, serà en conseqüència la capacitat de recrear noves realitats, de les múltiples possibles, que comporta la recerca de l'equilibri dinàmic dels éssers i, a més a més, signifiquen el desenvolupament de les pròpies capacitats com a potencial per a la plena sostenibilitat del jo a nivell personal i social.

La nova racionalitat ha de fer front, des del plantejament de l'ecopedagogia a dos aspectes bàsics: la revisió en profunditat de la forma de fer política en el segle XXI i la revaloració —o reencanteri— de l'alfabetització com promoció de l'aprenentatge.

Terra, eixe ser viu i intel·ligent que ens demana relacions planetàries, dinàmiques i sinèrgiques. Com assegura W. Thompson, una ecologia del jo a nivell planetari requerirà de nosaltres un canvi molt més profund que els canvis efectuats com a fruit de qualsevol evolució històrica, i com afirma Xavier Gorostiaga aquest pas cap a la planetaneïtat «implica un nou descobriment amb conseqüències com, les dels descobriments de fa 500 anys».

Aquesta dimensió planetària no pot ni ha de ser confosa amb la globalització que amb pas de gegant s'està imposant en l'aldea global, amb conseqüències desastroses com la de globalitzar un tipus de societat que no és sustentable ni governable, perquè la concentració i centralització de la riquesa, del poder, i del saber tendeixen a créixer acceleradament creant un abisme creixent entre els pocs que tenen molt i els molts que cada vegada en tenen menys com gràficament ho subratlla Xavier Gorostiaga, la globalització creixent fa que l'aldea global sempre siga cada vegada més pobre, més xicoteta i més poblada. «Aquesta globalització implica una dualització, per haver-ne creat una societat autoagònica entre el nord i el sud, els rics i els pobres, els qui saben i no saben, els blancs i els de color, l'home i la dona, el malbaratament del consum enfront de la crisi de sostenibilitat ambiental». «La pobresa de les majories ja no és solament una carència d'allò bàsic sinó una situació d'exclusió econòmica i d'*apartheid* tecnològic i educatiu, que fan que una majoria de la població mundial siga cada vegada més superficial, rebutjable i perillosa per a l'estabilitat i la governabilitat dels sistemes».

Aquest contrast entre una proposta de ciutadania planetària com alternativa a la globalització posa de manifest les potencialitats de la proposta; unes potencialitats que haurérem no solament d'aclarir i de subratllar sinó instrumentalitzar pedagògicament per a fer-les viables des de la quotidianeïtat.

Així, doncs, aquesta viabilització ens exigeix una concertació oberta, intel·ligent i eficaç per a donar amb la pràctica dels valors que han d'impulsar. La globalització du en si mateixa moltes trampes que han de ser desvelades. La primera és voler transformar la realitat des de l'estaticitat. El nou paradigma científic, o la nova racionalitat com l'anomena Sergio Vilar, ha de fer front, des del plantejament de l'ecopedagogia a dos aspectes bàsics: la revisió en profunditat de la forma de fer política en el segle XXI i la revaloració —o reencanteri— de l'alfabetització com promoció de l'aprenentatge. Això ens obliga a canviar radicalment la manera de raonar del passat. El món actual necessita una racionalitat diferent, trenada per les iniciatives i la cooperació. El sentit de la responsabilitat, la capacitat de relacionar unes coses i uns fenòmens entres si i d'aquesta manera descobrir en tot moment els brots emergents d'allò nou (*Nueva racionalitat*/Sergio Vilar/Kairós). Vull concloure aquest apropament a la necessitat de dimensionar la política des de la pedagogia amb un quadre d'alguns dels valors del nou paradigma contraposats a les valoracions que comporta la cultura de la globalització:

PLANETANEÏTAT

Pluralista-integradora

Harmònica

Sinèrgica-intuitiva

Complexa-processual

Ecocèntrica

Dinàmica-imaginativa

Ètica-espiritual

GLOBALITZACIÓ

Individualista-fragmentària

Competitiva

Acumulativa-racionalista

Simplista

Antropocèntrica

Estàtica-legalista

Moral-normativa

Ecologia, pedagogia i política, tres dimensions intrínsecament relacionades. Aquests tres camps de coneixements es fonamenten i interrelacionen en «alguns principis i conceptes clau generats en la física quàntica, en la química prigogiriana i en els més decisius descobriments de la biologia» (*La nueva racionalidad*/Sergio Vilar/Kairós) Les biociències han posat de manifest que els principis que sustenten l'aprenentatge —i per tant els processos d'alfabetització— són els mateixos que presideixen la conformació de la vida: autoorganització, interdependència, sustentabilitat, complexitat, atracció, moviment, incertesa, globalitat, complementarietat, diversitat, etc. En aquest primer apropament, farem referència exclusivament als tres primers.

Aquests tres primers principis expliquen el per què «tots els éssers, com a organismes vius i com a sistemes socials, es desenvolupen gràcies al seu propi procés d'aprenentatge. A nivell dels espais, aquest aprenentatge es manifesta en la creativa expansió de la vida, conseqüència del procés evolutiu». El més important en aquest procés de creixement és ser el suficientment creatius per a seleccionar, organitzar i treballar les informacions amb la perspectiva de transformar-les en coneixements significatius i rellevants.

Mirem ara els principis més detalladament:

Autoorganització: la física quàntica ha descobert com a principis fonamentals l'atracció i el moviment. «Dins de l'àtom existeixen forces electromagnètiques que mantenen a tota partícula i ona en la seua relació espacial. Açò és el que constitueix el principi còsmic d'atracció. És precisament l'atracció com a força la que genera la relació que a la vegada posarà en moviment l'energia vinculada del cosmos i sense la qual no hi hauria existència alguna». És aquesta acció la que fa que la realitat siga descrita com un esdevenir ininterromput de successions en equilibri que sempre ha de ser abastat. En aquest sentit l'atracció, el moviment i l'equilibri dinàmic són bàsics per a poder comprendre el principi d'autoorganització dels sers i dels sistemes.

Aquest principi és clau per a conèixer el pas del model mecànic de la física estàtica de Newton, al model dinàmic de la física quàntica que explica els processos dels sistemes naturals i socials com els fluxos permanents d'autoorganització.

«L'edat de la màquina que ha emfasitzat els principis d'ordre, uniformitat, estabilitat i equilibri queda relegada per als sistemes tancats i les relacions lineals en les quals xicotets *inputs* es materialitzen en xicotets *outputs*. Aquesta etapa que podem anomenar moralista i que es caracteritza per la normalització, el control extern i l'ordre establert, queda superada per la nova estructura, la característica de la qual, segons Prigogine, és la divergència, la incertesa, la interacció, la connectivitat, la interrelació i l'autoorganització.

L'etapa de la seguretat estàtica, és a dir, de l'autoreforçament individual egoista que sufoca tota possibilitat d'autoconstrucció —autopoiesi— i autoorganització ha de donar pas a una societat oberta, creativa, flexible, espiritual, és a dir, a una societat planetària.

La realitat quotidiana des de la dimensió quàntica no respon a coses reals, sinó més bé a miríades de possibilitats d'incomptables realitats. Allò real pot ser controlat i governat; allò possible ha de ser desitjat, inspirat, recreat. Estem enfront de dos comportaments, o dos estils de ser, no solament diferents sinó amb freqüència contraposats.

Si com diu Maturana «les conductes humanes es constitueixen des dels desigs, des de les aspiracions, des de les enveges, des de l'amor», és a dir, des de les emocions i no des de la raó, el potencial existencial està dins de nosaltres mateixos com estan també els fluxos cíclics de matèria i d'energia generadors de les miríades de possibilitats que com a cocreadors hem de dur a l'existència.

Interdependència: aquest és un concepte clau per a comprendre els processos de realització humana, com ho assenyala P. Snow, la interdependència és el poder espiritual que atorga sentit a tot l'univers i consegüentment a tots els elements que conformem eix univers. Nosaltres, els sers humans, no som certament els reis del món sinó parts d'un sistema de relacions, part d'un tot. Per aquesta raó l'èxit dels processos vitals depén del tipus d'interrelacions que aconseguim establir entre els diferents elements que conformem el tot. Com assegura F. Capra «tots els membres d'un ecosistema estan interconnectats en una àmplia i complicada xarxa de relacions que conformen la trama de la vida». Nosaltres els humans, el mateix que la resta de éssers, som el que som, com a conseqüència d'eixes relacions.

La interdependència és un principi de la física quàntica segons el qual les coses i els successos que, en la física clàssica, foren pensats separats, com fragmentats en el temps i en l'espai, de fet, estan íntimament integrats, escalonats en un procés interrelacionat. És precisament la física quàntica la que fa ressaltar la relació dinàmica com a base de tot el que ens proporciona un punt de vista del jo humà que és lliure i responsable, que respon a altres i al seu medi ambient, essencialment relacionat i naturalment compromés i en tot moment creatiu.

Què suposa açò?: que les relacions, significatives i valorables, no són establides des de fora sinó que sorgeixen des de dins de la pròpia realitat natural, en el nostre cas des del propi jo. Es dona un flux constant de matèria i d'energia d'ones i de partícules.

Segons la física quàntica, matèria i energia són intermutables i equivalents. En rigor el concepte matèria no existeix en la física atòmica. L'àtom comporta al seu interior un enorme espai buit. La matèria en si mateix no és altra cosa que l'energia en un altíssim grau de concentració i d'estabilitat. La fórmula d'Einstein significa fonamentalment que matèria i energia són dos aspectes d'una mateixa realitat.

La forma com han d'interactuar és un dels aspectes fonamentals del quefer quotidià i del sentit d'eixe quefer i per tant del comportament humà. Com assenyala Jonas Salke, la relació és el fenomen més important a l'univers... i precisament per a comprendre la realitat és necessari trobar el sentit de les connexions fonamentals que formen el rerafons de l'existència.

En eixe ordre d'idees «la interdependència seria eixa intricada xarxa de relacions on l'èxit del sistema com un tot depén de l'èxit de cadascuna de les parts, i a l'inrevés, l'èxit de cadascuna de les parts depén de l'èxit del sistema com un tot».

El món el configurem amb el significat computacional al construir eixa xarxa fluida de relacions. El món no està fet per endavant. La quotidianeïtat, és eixe espai en el qual tot és possible perquè al construir la realitat, estem construint-nos a nosaltres mateixos, depén tant de la realitat com de la configuració; una configuració que a cada instant hem de donar-li al nostre esdevenir existencial. Solament amb la nostra responsabilitat com a éssers humans podem arribar a eixa xarxa ininterrompuda de configuracions vitals.

Sostenibilitat: els principis d'autoorganització es complementen amb el principi de sostenibilitat i viceversa. «La sostenibilitat és essencialment la possibilitat que té cadascun dels organismes, cadascuna de les espècies i cadascun dels sistemes per a conservar la seua estabilitat en un procés que amb freqüència resulta molt vulnerable i delicat perquè depén dels recursos, que requereix i que és necessari que adquireisca per al seu propi desenvolupament». En aquest aprenentatge, dins del propi entorn, juga un paper primordial la cooperació i la sociabilitat que no ha de donar-se davant tots els elements o components que conformen el propi ecosistema i així com de les relacions significatives amb altres ecosistemes.

L'ecologia profunda dóna la raó de les moltes i variades fluctuacions dels cicles ecològics que moltes vegades al no poder autoregular les seues relacions posen en perill el seu cicle vital. El mateix succeeix en el ser humà com a individu i com a ésser social. Es parla molt del greuge de traspassar els límits de la tolerància. Leonardo Boff, en el seu llibre *Ecologia: grito de la tierra, grito de los pobres*, insisteix en la urgència de no fer-nos els desentesos davant l'agressió ecològica al nostre planeta i l'agressió cada vegada més ferotge cap els exclosos.

L'explotació incontrolada dels recursos naturals, que està destruint la vida en el nostre planeta, demostra molt clarament que alguna cosa molt essencial hem perdut en les nostres relacions amb la Terra.

«El desenvolupament de descomunals sistemes d'explotació i de transformació dels béns naturals, la revolució industrial i després la revolució tecnològica, han magnificat d'aquesta

manera la nostra capacitat de saquejar el món i d'obrar transformacions sobre ell, que ja quasi no resulta possible preguntar-se què tan il·lícit és per a l'espècie humana explotar irreflexiblement la natura, manipular-la i transformar-la al seu capritx».

La llei de l'acumulació és l'únic mòbil que presideix l'explotació i el saqueig de la terra. En nom del desenvolupament quantitatiu i lineal es sacrifica i s'explota tant a la natura com a les —parts dels éssers humans, que són vists com simples recursos —naturals i humans— que és necessari utilitzar sense escrúpols i sense cap mirament, sota les úniques exigències de la producció i el consum.

Leonardo Boff al comentar aquest saqueig i aquesta explotació del planeta, fa èmfasi en les dues grans nafres —sangnants— que hui assoten a la humanitat: la nafra de la pobresa i misèria que, al trencar el teixit social, fa que milions i milions d'éssers humans quasi no puguin sobreviure, i la nafra de l'agressió a la terra, amb clares i perilloses demostracions de la seua degradació i destrucció, per això podem afirmar que la terra està greument malalta... I és senzill poder comprendre la interrelació entre aquestes dues nafres perquè la violència contra la Terra esdevé en violència contra els éssers humans.

Llegir i escriure en la cultura digital

Andrea Cecilia Ramal, • Investigadora del Centre Pedagògic Padre Arrupe



«Vivim en un d'eixos estranys moments en els quals, a partir d'una nova configuració tècnica, és a dir, d'una nova relació amb el cosmos, un nou estil d'humanitat és inventat» (PIERRE LÉVY)

En les cultures que no coneixien l'escriptura, la transmissió de la història es realitzava mitjançant les narracions orals: el narrador relatava les experiències passades a oients que compartien el mateix context comunicatiu. Era una espècie d'història encarnada en les persones: quan es morien els mes vells, es esborraven dades irrecuperables per al grup social. El saber i la intel·ligència pràcticament s'identificaven amb la memòria, en especial l'auditiva; el mite servia com a estratègia per a garantir la preservació de creences i valors. El temps era concebut com un moviment cíclic, d'etern retorn.

L'escriptura inaugura una segona etapa en la història humana. Amb ella, canvien les relacions entre l'individu i la memòria social. El subjecte pot projectar la seua visió del món, la seua cultura, els seus sentiments i les seues vivències, en un full de paper. Al fer-ho, pot analitzar el propi coneixement de les coses i del món, i fer-ho arribar fins als hòmens d'altres cultures i d'altres temps. El saber que era condicionat per la subjectivitat es converteix en alguna cosa objectiva i possible de distanciar-se, i l'experiència pot ser compartida sense que necessàriament l'autor i el lector participen del mateix context.

L'escriptura relativitza el rol de la memòria: és com si fóra un auxiliar cognoscitiu que resta fora del subjecte. Ella fa present i atemporal la paraula dels líders, les seues grans realitzacions, les seues lleis. Així ajuda a teixir, línia sobre línia, les pàgines de la Història.

En lloc de l'horitzó d'etern retorn de la parla i de la narració, l'escriptura aporta el sentit de linealitat. La memòria d'una cultura ja no cap gairebé en el conte: ella es constitueix de documents, vestigis, registres històrics, dates i d'arxius. Tot passa a estar inscrit en el temps. A la lògica de la juxtaposició, pròpia de l'oralitat, es contraposa la lògica de l'encadenament. A l'autoritat de l'autor sense l'obra material (narrador) es contraposa l'autoritat de l'obra sense necessitat de la presència de l'autor: el text parla

He desenvolupat aquestes idees en un altre article: RAMAL (1997).

L'escola s'entén a partir de les categories pròpies de la cultura escrita: la seua organització es fa sobre el coneixement objectiu dels fets, el seu currículum s'estructura en funció de sabers que pretenen funcionar com a veritats permanents, absolutes i universals, independents del seu context.

per si. La distància permesa per la grafia permet el registre de les experiències i de les hipòtesis, el coneixement especulatiu, la documentació de comprovacions, la compilació de teories i paradigmes.

La possibilitat de tractament objectiu dels fets i de les experiències que vénen amb l'escriptura comporta, d'altra banda, la desconfiança amb respecte a l'efectiu enteniment dels missatges. Aquesta dualitat deriva en una pressió en direcció a la universalitat i a l'objectivitat. Passem de la revelació a la desxifració, com si el món fóra un llibre que hem de llegir i d'interpretar. El saber està més enllà de la ment humana, disponible i mal·leable per a la lectura, l'estudi i l'avaluació d'altres subjectes. És una espècie de memòria impersonal que comporta amb ella una preocupació segurament no molt nova, però que guanyarà èmfasi en l'imaginari dels especialistes: la d'aconseguir produir, registrar o establir veritats que siguen definitivament independents dels subjectes que les produïren i dels contextos en els quals foren generades —pel tant, permanents, absolutes i universals. L'ambició teòrica serà la construcció d'enunciats que parlen per si, sense la necessitat de mediadors o intèrprets. L'escriptura dóna impuls a les estructures normatives i desenvolupa un paper fonamental en la constitució del discurs científic.

L'escola s'entén a partir de les categories pròpies de la cultura escrita: la seua organització es fa sobre el coneixement objectiu dels fets, el seu currículum s'estructura en funció de sabers que pretenen funcionar com a veritats permanents, absolutes i universals, independents del seu context. També així ocorre la relació amb els textos, que parlen per si: cap a l'educand-lector descobrir «què volia dir l'autor», evitant la recreació, entesa com desviament del sentit original i «pur». En eixe punt, l'escola és hereva de la tradició positivista i de l'estructuralisme de Saussure, que separa la *llengua* (fenomen social) de la *parla* (expressió individual de cadascun dels subjectes, circumstancial i contextualitzada). Seguint la tendència de la recerca i de la valoració de l'objectivitat i de la neutralitat, contra la diversitat d'interpretacions, l'escola estudia la llengua com un fenomen estàtic, dirigint l'ensenyament per a la sistematització de les normes, per a l'adequació al sistema, sense obrir espai per a la diversitat, per a la multiplicitat d'interpretació dels signes, per a les intencions dels qui parlen. D'ací el predomini dels llenguatges matemàtics o «exactes», que no es presten a la polisèmia; perquè, com aconsellava Francis Bacon, és més segur

«... copiar la sapiència dels matemàtics, establint des del principi les definicions de les nostres paraules i els nostres termes, per a que altres puguin saber com els acceptem i entenem, i decidir si estan d'acord o no amb nosaltres» (*apud* HACKING).

En eixa escola, *llegir* equival a comprendre allò que va ser expressat, com buscant accés a una llei universal. El text és retirat de la seua funció social viva, el seu context, els seus arrels i la

seua història. Existeix objectivament, extern al lector i, pel tant, és estrany a ell. L'educand no té control sobre el text —al contrari, el text és el que, de certa manera, exerceix el control, atés que l'estudiant, sense posseir-lo, res no val. El text sorgeix, així, com factor d'alienació escolar.

El coneixement escolar de la cultura lletrada s'estructura com les pàgines d'un llibre: lineal, encadenat i segmentat. En un llibre és difícil, fins i tot incòmode, consultar dues parts de pàgines distintes al mateix temps: en l'escola també. És necessari passar primer pel prerrequisit, i sols després veure el que segueix.

Malgrat haver-lo objectivat en el paper, l'escola no va prescindir del coneixement memoritzat, com si no tinguera confiança en el nou auxiliar cognoscitiu. Amb una diferència, encara: per als narradors, la història relatada tenia sentit perquè era part de les seues vides; a l'escola, això no passà quasi mai: justament es memoritza el que no té sentit, el que no es relaciona amb la realitat, el que solament serveix per a després.

La cultura escrita rarament arriba sense violència, fins i tot perquè, gràcies al prestigi que els sistemes alfabetitzats adquiriren, s'acaba per designar a la cultura oral com inferior. T. Astle va escriure en l'any 1874 que «la més noble adquisició de la humanitat és la parla, i l'art més subtil és l'escriptura; la primera distingeix eminentment l'home de la criatura bruta, i la segona, dels salvatges sense civilització (*apud* OLSON, 1997). Anàlisis paregudes encara existeixen hui, encara que menys explícites, per exemple, en alguns pobles d'Àfrica, en els quals han estat establerts alfabetes per a representar llengües orals, duent als aprenents no solament una tècnica d'escriptura, però també «tots els diferents continguts i conceptes que una cultura lletrada elabora amb la pròpia força de l'escriptura, i que en aquest cas és, a més, una cultura estrangera» (LOPES, 1998). A Moçambic, les poblacions migrants del camp, dislocades i disperses de la seua cultura d'origen, són compel·lides a alfabetitzar-se en l'idioma dominant, sent inevitable l'abandonament de la llengua materna i, en conseqüència, l'abandonament de la forma peculiar que cada cultura té de veure el món i de concebre l'experiència viscuda. Segons Lopes (1998), «la política lingüística moçambiquesa està encara en la postindependència sent utilitzada com instrument de dominació, de fragmentació i d'assimilació».

A Brasil, coneguem una realitat anàloga, quan en l'educació són imposades normes de la llengua «cultura», menyspreant els sabers que ells duen del seu propi medi cultural —fenomen que té repercussions més greus en els educands que vénen de l'interior, o de classes socials excloses, marginades o desfavorides. Aquestes persones adultes i jòvens ingressen en un món tot fet en contra d'ells, al qual, naturalment, tenen dificultats per a adaptar-se.

L'escola limita la possibilitat de penetrar en l'experiència de l'altre; amb els seus currículums rígids, fonamentats sobre una concepció racionalista i lineal, l'educació escolar moltes vegades es constitueix com a dominació de la raó sobre altres competències i sabers humans, més relacionats amb l'esperit, l'afectivitat, allò emocional. La relació amb els textos no es dona tant per la narrativa i per la creació com per la interpretació i l'anàlisi morfològic, en allò que

L'escola limita la possibilitat de penetrar en l'experiència de l'altre; amb els seus currículums rígids, fonamentats sobre una concepció racionalista i lineal, l'educació escolar moltes vegades es constitueix com a dominació de la raó sobre altres competències i sabers humans, més relacionats amb l'esperit, l'afectivitat, allò emocional.

**Una escola
monològica és aque-
lla en la qual un únic
sentit sobreïx, sense
deixar que la resta
sorgesca. Eixe tipus
de treball amb la
llengua exclou la
dimensió creadora;**

s'obri de la mà de la memòria i de l'experiència personal, en nom de la centralitat de l'intel·lecte, imposat per la recerca prioritària d'una comprensió teòrica d'allò real i del llenguatge.

L'escola com la coneguem fins ara té molt més de monologisme que de polifonia —estic utilitzant conceptes del filòsof del llenguatge Mijail Bajtin. Una escola *monològica* és aquella en la qual un únic sentit sobreïx, sense deixar que la resta sorgesca. Eixe tipus de treball amb la llengua exclou la dimensió creadora; la llengua passa a servir, en una anàlisi més ampla, com un instrument de reproducció del sistema. En lloc de tot això, la perspectiva de la polifonia

«no existeix ni la primera ni l'última paraula, i no existeixen límits per a un context dialògic. En qualsevol moment del diàleg existeixen masses enormes i il·limitades de sentits oblidats que seran recordats i reviuran en un context i en un aspecte nou» (BAJTIN, 1985, p. 223).

La polifonia, per a Bajtin, és un joc dramàtic de veus «que fa multidimensional a la representació i que, sense buscar una síntesi de conjunt, crea una tensió dialèctica que configura l'arquitectura pròpia de tot el discurs» (*apud* SILVA i CID, 1998).

Anular la possibilitat de polifonia és anular el diàleg i la reconstrucció possible de sentits, tancant l'accés a allò que solament podria ser completat pel lector. Clarice Lispector (1980) va escriure: «al lligar el que em passà utilitzant paraules estaré destruint un poc el que sentí —però és fatal». Tal vegada no siga: el que llig, reconstrueix.

La cibercultura

La connexió simultània dels actors de la comunicació a una mateixa xarxa porta una relació totalment nova amb els conceptes de temps, d'espai i de temporalitat. De l'horitzó d'etern retorn de les narratives, i de la linealitat de les cultures lletrades, passem a una percepció del temps, més que com línies, com punts o segments de la immensa xarxa per la quals ens movem. Vivim en un ritme de velocitat pura; com afirma Lévy (1993), no hi ha horitzó, ni punt-límit, un «fi» a l'acabar la línia. Al contrari, vivim una fragmentació del temps, una sèrie de presents ininterromputs, que no se sobreposen uns als altres, com a pàgines d'un llibre, però existeixen simultàniament, en temps real, amb intensitats múltiples que varien d'acord amb el moment. Mentre en l'era de l'escriptura l'expressió clau és «construir el futur», hui serveix el que ocorre en aquest precís moment.

El megadiseny hipertextual reconfigura tot l'espai. Es tracta ara d'un ciberespai, interactiu i receptiu a totes les veus connectades que desitgen escriure una part d'eixe megatext produït per la intel·ligència col·lectiva. L'hipertext, nova forma d'escriptura i de comunicació de la societat informàtica-mediàtica, és també una espècie de *metàfora* que serveix per a les altres dimensions de la realitat. M'interessa estudiar-ho en eixa perspectiva, i ací està una de les seues connexions amb el camp educatiu. La internalització de l'estructura de l'hipertext com a mediació per a la producció de coneixement implica noves formes de llegir, d'escriure,

de pensar i d'aprendre. Com ho afirmen Landow i Delany (1991), la hipertextualitat no és un simple producte de la tecnologia, i sí un model relacionat amb les formes de produir i d'organitzar el coneixement, substituint sistemes conceptuals fundats en les idees de marge, jerarquia, linealitat, per altres de multilinealitat, nus, *links* i xarxes.

Què és un hipertext? Com diu el seu propi nom, és alguna cosa que està en una posició superior a la del text, que va més enllà del text. Dins de l'hipertext existeixen diversos *links*, que permeten teixir el camí per a *altres finestres*, connectant algunes expressions amb els nous texts, fent que aquestes s'allunyen de la linealitat de la pàgina i se semblen més amb una xarxa. En Internet, cada *site* és un hipertext —a partir de certes paraules enllacem amb nous fragments, i nosaltres mateixos anem construint una espècie de text. En la definició de Jay Bolter (1991): «les parts d'un hipertext poden ser agrupades i reagrupades pel lector».

Cada una de les pàgines de la xarxa és construïda per diversos autors: dissenyadors, projectistes gràfics, programadors, autors del contingut del text. Cada trajecte textual és teixit de manera original i única pel lector cibernètic. No existeix, per tant, un únic autor: seria més adequat parlar d'un subjecte col·lectiu, una reunió i interacció de consciències que produeixen coneixement i naveguen juntes.

L'hipertext com a subversió de l'escola linear

L'hipertext, reunió de veus i mirades, és subversiu amb relació al monologisme. Construit amb la suma de moltes mans, i obert per a tots els *links* i sentits possibles, l'hipertext contemporani és, en certa manera, una versió de la polifonia que Bajtin buscava; i per tant, una possibilitat per al diàleg entre les diferents veus, per a la negociació dels sentits, per a la construcció col·lectiva del pensament.

L'hipertext és subversiu en la relació entre autor i lector. El cursor del ratolí està permanentment present en el text de la pantalla, com un senyal concret de què, en el moment que desitgem, podem envair-lo, reescriure els seus camins, optar per altres vies. Se subverteix, per inherència, la noció d'autoria.

L'hipertext és subversiu en relació a la linealitat. La linealitat, que va tindre data de naixement —l'aparició de l'escriptura— i va tindre un rol determinant en el pensament filosòfic i teològic occidental, té ara, en aquesta nova interfaç, el moment de la seua declinació ara que llegir és capbussar-se en les malles de la xarxa, és perdre's, és —per què no?— alliberar-se dels camins prohibits, que el monologisme havia deixat en segon pla. Sense marges, sense inici, ni fi, sense trajecte establert per anticipació, cada text acaba amb l'obertura per a d'altres marges. El fi és el propi *link*. Si la marca de l'inici determina la forma de construcció de la narrativa, podríem dir que, sense un principi únic, varies narratives serien possibles —totes les que foren construïdes pel lector, com a protagonista d'una construcció en la qual l'oient treballa els fils i teixeix la narració que segueix.

L'hipertext contemporani és, en certa manera, una versió de la polifonia que Bajtin buscava; i per tant, una possibilitat per al diàleg entre les diferents veus, per a la negociació dels sentits, per a la construcció col·lectiva del pensament.

Canvià la relació amb l'objecte: el llibre i el text no són més alguna cosa palpable, però fet de *bites*, i ocupen un espai difícil de definir o d'imaginar. Eixes informacions digitals són provisòries i plàstiques.

Un hipertext és subversiu en relació a la forma. Ell amplia els recursos expressius del text escrit amb la possibilitat d'articular imatges, paraules i sons. I, si no podem dir que amplie els recursos de l'oralitat, almenys verifiquem que canvia les seues condicions, en la mesura en què suma a la parla i a la narració la possibilitat de vincle amb la paraula escrita i les imatges. Ocorre encara la subversió en la jerarquia interna del text: imatges que parlen, moltes vegades, més que les paraules. La il·lustració conquista l'espai del missatge. Imatge i so guanyen l'estatus de «llenguatge» i, per tant, envaeixen l'espai del significat escrit per a convertir-se, també elles, en nous textos, concebuts amb diferents models i igualment rellevants per a la comunicació social. La imatge posada en disposició en Internet i a la qual l'educand té accés passa a ser també medidora per al coneixement del món.¹

L'hipertext és subversiu fins i tot en relació a la posició física del lector. Del llibre en forma de rotllo, que no permetia llegir, comparar i fer apunts al mateix temps, atès que el lector havia de sostenir-lo amb les dues mans per a poder recórrer el text, al llibre enquadernat, que permet donar la volta a les pàgines, però sempre en seqüència, una darrere de l'altra (i mai una i altra), passem a un text totalment maleable. Podrà no tenir, i això és cert, els encants del paper o del pergami però ens permet la visibilitat de les finestres, l'obertura de les múltiples caixes de text, els recursos de retallar i pegar fragments, la infinitat de plecs caleidoscòpics.

Eixa maleabilitat porta a la reflexió sobre allò *digital*—es tracta d'altre tipus de materialitat. Canvià la relació amb l'objecte: el llibre i el text no són més alguna cosa palpable, però fet de *bites*, i ocupen un espai difícil de definir o d'imaginar. Eixes informacions digitals són provisòries i plàstiques. Obeeixen a un ritme específic de pertinença immediata i d'obsolescència accelerada. La informatització instaura, com diu Pierre Lévy, un nou règim de circulació i de metamorfosi de les representacions i dels coneixements.

Què canvia en l'alfabetització, en el «lletrament», en els processos educatius d'internatització de les formes comunicacionals en aquesta cultura digital? Em sembla que les ruptures són tan radicals que van a exigir un repensar d'alguns dels elements fonamentals de l'escola. Enumeraré molt per damunt alguns d'ells.

En primer lloc, hem de revisar les nostres referències teòriques. Piaget, Vygotsky, Ferreiro il·luminaren la reconstrucció dels mètodes i processos d'alfabetització en l'escola buscant garantir a l'educand un paper més actiu. Gràcies a ells i a d'altres, vam poder saber un poc més sobre com l'educand pensa i com construeix el coneixement. Hui, canviant les formes de construcció del saber, haurem de tornar a pensar eixos pressupostos. Podem encara considerar els mateixos nivells mentals del constructivisme amb persones i joves que tenen accés a la computadora abans d'alfabetitzar-se? Si Vygotsky ens va fer entendre el caràcter dialèctic de la construcció de la ment, en la interacció amb el context a través del llenguatge, de quina manera la seua obra ha de ser llegida hui i, quan es multipliquen els signes i un nou món, virtual, reproduïx les tensions i els conflictes lingüístics del món real? Partint del principi de

¹ He desenvolupat aquestes idees en un altra article: RAMAL (1997).

què cada mètode pedagògic revela una concepció del ser humà i una comprensió sobre la manera de com s'aprén, em sembla que són necessàries noves investigacions per a verificar qui és el subjecte de l'educació hui. Per començar, ja sabem que és algú que manté interacció amb una màquina, un dispositiu mediador a partir del qual (re)coneix el món.

A més, haurem de revisar les nostres currícules. La linealitat donarà lloc a allò hipertextual, a allò movable i flexible. L'escola estructuralista dels sabers acabats, definits i descontextualitzats serà desestabilitzada pel descentrament, per la contínua producció i negociació de sentits i de nous discursos, per les construccions obertes i els paisatges inusitats. Els continguts deixaran de recorre's com pàgines d'un llibre, per a convertir-se en finestres d'un hipertext, en múltiples dimensions que s'interconnecten i interpenetren. Les finestres obertes deixaran entrar llums imprevistes.

Un tercer punt: les relacions de poder que sorgeixen en l'escola a partir dels instruments tecnològics són totalment noves. Per primera vegada en la història, la tecnologia de la dominació és més coneguda pel «dominat». En altres termes: fins ara el professor duia el saber, la norma culta, l'escriptura «correcta», per als no-lletrats, reproduint en el context escolar (per més que hi haguera cura i respecte per l'educand) les situacions d'imposició lingüística viscudes per les cultures orals. Hui, ocorre una paradoxa: aquell que serà educat és el que millor domina els instruments simbòlics del poder, l'aparell de major prestigi: les tecnologies. Què ocorrerà a l'aula? Crec que l'aprenentatge en conjunt serà inevitable.

El quart punt és la necessitat de reinventar la nostra professió. Veig el paper del professor decisiu en els tres eixos de continguts curriculars: en els continguts conceptuals, com *arquitecte cognoscitiu*, responsable per a dibuixar les estratègies i definir els mètodes més adequats perquè l'educand aplegue a una construcció activa del coneixement; en els continguts procedimentals, com a *dinamitzador de grups*, a l'ajudar els estudiants a descobrir formes per les quals s'arriba al saber, els processos més eficaços i el diàleg possible entre les disciplines, administrant un aula en la qual els estudiants, amb les seues diverses competències, dialoguen entre si i estableixen associacions productives; i en els continguts actitudinals, com a *educador*, comproment-se amb el repte d'estimular la consciència crítica perquè tots els recursos d'aquest nou món siguin utilitzats al servei de la construcció d'una humanitat també nova, amb base en els criteris de justícia social i respecte a la dignitat humana (RAMAL).

Per fi, crec que hem de pensar el que significa construir una pedagogia *intercultural*. El prefix *inter* indica un èmfasis en els canvis, en les connexions, en el diàleg. Lopes (1998) distingeix allò intercultural d'allò multicultural que, per a ell, és un terme estàtic, «que pot, en la realitat quotidiana, traduir-se per la simple juxtaposició de cultures múltiples en l'interior d'una societat, sense comunicació entre elles, cadascuna mantenint-se tancada el més que li siga possible». Allò intercultural, al contrari, és moviment i reciprocitat. Construir una pedagogia intercultural serà fer possible, en el currículum, l'obertura a l'altre, reconeixent que

La linealitat donarà lloc a allò hipertextual, a allò movable i flexible. L'escola estructuralista dels sabers acabats, definits i descontextualitzats serà desestabilitzada pel descentrament, per la contínua producció i negociació de sentits i de nous discursos, per les construccions obertes i els paisatges inusitats. Els continguts deixaran de recorre's com pàgines d'un llibre, per a convertir-se en finestres d'un hipertext, en múltiples dimensions que s'interconnecten i interpenetren.

Crec en la possibilitat que l'hipertext contemporani siga una versió d'aquella polifonia que Bajtin buscava... Per a això serà necessari reentendre la paraula, l'escriptura i el text com unitats discursives que sols troben la seua plenitud en el procés dialògic, i reconstruir el procés educatiu com un esdeveniment d'interacció de consciències.

l'experiència de l'altre és fonamental per a la constitució de la subjectivitat i per a la producció de saber col·lectiu. La pedagogia intercultural és, en termes bajtinians, la resposta polifònica al monologisme.

Crec en la possibilitat que l'hipertext contemporani —construït amb la suma de moltes mans, i obert per a tots els *links* i sentits possibles— siga una versió d'aquella polifonia que Bajtin buscava; i en l'escola, una possibilitat per a construir una classe oberta a la pluralitat de les veus, a la construcció col·lectiva, al compartir de les interpretacions, a la democràcia de la paraula. Per a això serà necessari reentendre la paraula, l'escriptura i el text com unitats discursives que sols troben la seua plenitud en el procés dialògic, i reconstruir el procés educatiu com un esdeveniment d'interacció de consciències. L'escola de la cibercultura pot venir a ser l'espai de totes les veus, de totes les parles i tots els textos. El desafiament més instigant és el del professor, que pot finalment reinventar-se com algú que ve a dialogar i a crear les condicions necessàries perquè totes les veus siguen escoltades i cresquen juntes.

Referències Bibliogràfiques

- BAJTIN, Mijail: *Estética de la creación verbal*, Siglo Veintiuno, Madrid, 1985, 2a.
- BAJTIN, Mijail: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Hucitec, São Paulo, 1995.
- BOLTER, David Jay: *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, 1991.
- HACKING, Ian: *Por que a linguagem interessa à filosofia?*, UNESP/Cambridge University Press, São Paulo, 1999.
- LANDOW, G. P.; DELANY, P.: «Hypertext, Hypermedia and Literary Studies: the State of the Art», dins DELANY, P.; LAKOFF, G. (orgs.) *Hypermedia and Literary Studies*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1991.
- LÉVY, Pierre: *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da Informática*, Ed. 34, Rio de Janeiro, 1993.
- LOPES, José de Souza Miguel: *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: Em busca de fundamentos para uma educação intercultural*, Treball presentat en la 21a Reunião Anual da ANPEd, GT 10, Caxambu: setembro de 1998. (Text digital).
- OLSON, David R.: *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*, Ática, São Paulo, 1997.
- SAMAL, Andrea Cecília: «Formar professores na cibercultura» *Revista da AEC*, juny de 2000.
- SAMAL, Andrea Cecília: «O templo da palavra invadido pelo mundo da imagem e da navegação», *Revista Guia da Internet.br*, núm. 8, Ediouro, Rio de Janeiro, 1997.
- SILVA, Arminíara Braga Longo da; CID, Lúcia Therezinha Ribeiro de Araujo: «Projeto de Pesquisa: O projeto de leitura na sala de aula», *Revista Inovação em Processo*, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, núm. 13, Rio de Janeiro, 1998.

Algunes aportacions per a reflexionar sobre el sentit de l'alfabetització avui

Emilio Lucio-Villegas Ramos • Universitat de Sevilla



Introducció

En les pàgines que segueixen intentarem reflexionar sobre quin és hui el sentit que pot tenir la tasca d'alfabetització. Les línies que hem escrit han de presentar-se com una aportació per a pensar i debatre des d'un compromís ètic i moral que ens empeny a considerar la realitat que ens envolta i la forma en què podem abordar-la.

No ens sembla, doncs, fútil preguntar-nos de què parlem quan parlem d'alfabetització. Sobretot quan ens repeteixen amb certa insistència que hui l'alfabetització no és cap problema, que només es tracta de persones de certa edat que conformen nuclis residuals. En fi que l'esforç cal fer-lo en fer avançar el nivells de qualificació i competitivitat. I açò només es fa reforçant l'Educació Secundària.

Parlar hui d'alfabetització és, per a nosaltres, parlar de les competències que són necessàries per entendre una societat que és cada vegada més complexa. Amb independència d'estar davant d'una era de canvis o un canvi d'era, l'essencial és que ens trobem amb un món cada vegada més complex, on les transformacions es produeixen a gran velocitat i deixen les persones inermes enfront del que ocorre al seu voltant. És en aquestes qüestions que hem de pensar quan volem reflexionar sobre el paper que té hui dia l'alfabetització.

En primer lloc ens interessa apropar-nos a allò que està ocorrent en espais de transformació social, on vénen produint-se importants modificacions en les formes d'organització social. I aquestes transformacions de vegades no són compreses o assumides per les persones que les viuen o les pateixen.

Açò comporta un segon apropament per intentar captar el significat de l'alfabetització. Aquest aspecte té a veure amb la vida quotidiana. No podem comprendre què ocorre i dotar-ho de significació sinó tenim en compte que tot el que està passant du aparellat que les subjectivitats, les singularitats i el desenvolupament de les persones en l'àmbit de la seua intimitat es va reconstruint constantment. L'alfabetització, en la concepció que aspirem a defensar, implica un pensar autònom i en les condicions socials en les quals es desenvolupa la societat actual, aquesta qüestió s'enfronta a múltiples dificultats.

Cal centrar el nostre esforç alfabetitzador en eixos elements que constitueixen l'essència d'una personalitat crítica, autònoma i més lliure per a entendre el que està passant i poder actuar en conseqüència i amb coherència.

Una altre element a considerar ha de veure amb els nous llenguatges comunicatius. La diferència entre inforics i infopobres sense consideracions econòmiques és prou demagògica i pretén amagar la realitat d'una situació social injusta. Però també assenyala que l'aparició de noves formes comunicatives ha de ser una referència essencial en el treball alfabetitzador. No es tracta solament d'Internet o dels llenguatges informàtics en general, sinó de la televisió que presenta un efecte cada vegada més apaivagant; de la publicitat que ens converteix en consumidors abans que en ciutadans; o del llenguatge polític que abandona allò quotidià per a centrar-se en els grans discursos al voltant de generalitats que amaguen les dificultats a les quals s'enfronten molts sectors socials les condicions de vida dels quals són cada vegada més precàries.

Cal centrar el nostre esforç alfabetitzador en eixos elements que constitueixen l'essència d'una personalitat crítica, autònoma i més lliure per a entendre el que està passant i poder actuar en conseqüència i amb coherència.

Pensament al voltant de Freire

Quan es parla d'alfabetització és necessari referir-se a la figura de Paulo Freire. Ocorre amb Freire, com ja hem escrit en altres ocasions, que ens trobem enfront de dos dilemes. Per un costat, aquells que s'han cregut hereus únics de Freire i dimonitzen qualsevol posició contrària. Aquests no ens interessen perquè els falsos dogmatismes que amaguen altres interessos no són fèrtils per a reflexionar i avançar.

Ens mereix més respecte, encara que no la compartim, aquella posició segons la qual Freire és un autor concret per a un moment concret i en un espai social determinat. Freire seria profitós per a la societat llatinoamericana, per a les societats del Tercer Món, però no per a les societats de benestar i de progrés que conformen el que coneguem per Primer Món.

Per a conèixer l'actualitat i el sentit com a referent ètic i moral que té el pensament de Freire en aquest moment, convindrà apropar-nos a alguns dels indicadors que poden fer-nos veure com es conforma la realitat en aquest moment, i la urgència que té rescatar certes formulacions del pensament freirà. Vegem algunes qüestions que ens poden ajudar en aquesta tasca.

Sota el títol de «Los nuevos pobres» *Diario de Sevilla* publicava el passat 29 de juliol un reportatge relacionat amb la utilització de l'habitatge en alguns dels barris més tradicionals de la ciutat de Sevilla. Es parla de barris històrics com San Luis, San Bernardo o Triana. On la taxa d'atur oscil·la entre el 20% i el 56%. Els nous pobres, assenyala el reportatge, no són vells que viuen sols amb una pensió més o menys mísera, sinó joves, o persones en una situació clara de risc de desestructuració social. Es tracta, en resum, de persones que solen viure en edificis a punt d'enderrocar. El curiós del cas és que estem parlant de barris del casc històric de la ciutat, que són objecte de visita pels turistes, de rehabilitació a partir del Pla Urbà i d'una gran tradició. Estem parlant de barris amb una fisonomia social canviant cap a situaci-

ons de deterioració creixent producte de la deterioració personal i social de les persones que els habiten i que no comprenen què és el que està passant al seu voltant.

L'augment de la pobresa va lligat a altres indicadors que ens assenyalen la creixent deterioració de la situació social. En aquest sentit, és convenient revisar la situació dels nivells d'instrucció de les persones adultes a partir del cens de població d'Andalusia de 1991. Segons aquest document 365.893 persones majors de 10 i més anys es declaren analfabets; 1.765.733 persones d'aquesta mateixa franja d'edat declaren no tenir estudis i 1.065.359 majors de catorze anys no han superat 5è d'Educació Primària. Açò fa un total de 3.196.985 persones amb grans carències en els seus nivells d'instrucció. Un 53,33% de la població andalusa de 10 i més anys.

No entenem que calga plantejar les carències per les quals, per a desenvolupar-se en la seua vida quotidiana, pateixen les persones amb els nivells d'instrucció de què estem parlant. Però cal recalcar que la resposta que l'Administració està donant no té res a veure, en aquest moment, amb el desenvolupament de les capacitats bàsiques que garanteixen la vida social i l'enriqueixen, sinó amb un determinat repartiment del capital cultural per a que aquells que més tenen continuen tenint-ne més i augmenten les grans diferències entre els qui saben i tenen un títol i aquells als qui se'ls nega la possibilitat d'aprendre i, per tant, de desenvolupar-se.

En aquest context, el Conseller de Presidència de la Junta d'Andalusia diferencia entre inforics i infopobres. Suposem que el 22% dels pobres que viuen amuntegats en infrahabitatges dins el casc històric de la ciutat de Sevilla, igual com més de la meitat de la població andalusa amb grans carències de coneixement, pertanyeran a la categoria dels infopobres. O simplement són pobres aquells als qui se'ls torna a furtar el seu dret a desenvolupar-se.

La situació social que hem descrit, està unida i és derivant d'una situació social més complexa i profunda marcada per una tendència cada vegada major a l'augment de les diferències socials i a la construcció d'una fractura social cada vegada més gran entre els qui tenen diners, cultura, recursos socials, i els qui habiten infrahabitatges al casc històric de Sevilla i tenen dificultats per a llegir i escriure. A més ens torna a la necessitat de considerar l'actualitat del pensament de Freire amb l'objectiu que les persones adultes aprenguen a dir la seua paraula per a comprendre el món que els envolta i expressar-se.

Dins d'aquesta línia de recuperació, cobra sentit detenir-se en el treball de Moore. Encara que l'esmentat autor es refereix a la construcció de la història de la vida d'un xiquet immigrant, Mashud, creiem que les conclusions que poden treure'n ens ajuden a reflexionar al voltant de la situació de l'alfabetització. Moore comença assenyalant que un dels problemes que entén com a fonamentals és l'existència de reticències per part del professorat per a reconèixer la validesa d'experiències d'aprenentatge prèvies que diferesquen, de forma significativa, dels coneixements i de les formes expressives afavorides per la cultura escolar.

Per tot això, el treball amb Mashud ens sembla nou i introdueix elements per a la reflexió de determinades pràctiques d'alfabetització. Diu Moore: «Esperàvem que Mashud arribara a

Començar a treballar sobre la noció de repertori lingüístic de Mihail Bakhtin, entenent que es tracta de l'ampliació de les formes comunicatives i no de la substitució d'unes formes per unes altres, comporta plantejar-nos l'acció d'alfabetització com un procés de creació i recreació del propi món de les persones adultes

aprendre el que es valora en l'escriptura expressiva a la seua nova escola i que arribara a veure que això era diferent, encara que no millor, del que poguera haver après a valorar en les anteriors» (1995: 197). El que intenten plantejar els professors de Mashud és que el fet de treballar sobre la construcció d'un anglés gramaticalment correcte no implique menysprear les formes d'expressió que domina. En aquest cas concret, encara que la professora i l'autor del treball assenyalen, en un exercici d'honestat, diverses dificultats i contradiccions en el seu treball, ens ofereixen l'exemple d'un jove que reconstrueix la seua vida, la seua identitat cultural i les seues formes d'expressió. I tot això a partir del trencament amb les suposades formes d'expressió correctes que ens transmet un aspecte integrador i bastant prepotent de l'organització del currículum, on els coneixements que cal donar estan ja marcats. En el cas de l'Educació de les persones adultes a Andalusia el currículum és un element tancat on no caben ni la creativitat de l'alumnat ni la dels qui imparteixen la docència.

Ens sembla que començar a treballar sobre la noció de repertori lingüístic de Mihail Bakhtin, entenent que es tracta de l'ampliació de les formes comunicatives i no de la substitució d'unes formes per unes altres, comporta plantejar-nos l'acció d'alfabetització com un procés de creació i recreació del propi món de les persones adultes, enfront de l'opció de construir una escola contra les persones, una escola despersonalitzadora i esterilitzant.

També implica trencar amb la prepotència d'un sistema que pretén destrossar la dignitat d'estudiants i de professors, tot impeding-los el desenvolupament personal i professional sobre la base del que és curricularment correcte i necessari per ser competitiu. I tot des de l'òptica de què eixos coneixements han d'assentar-se sobre, i no amb, els coneixements propis que cadascú aporta als processos d'alfabetització.

Enfront d'aquesta qüestió, amb Habermas (1987) considerem que la construcció i reconstrucció d'una identitat personal i col·lectiva a partir de l'alfabetització, com la que ens presenta el treball amb Mashud, permetria:

- 1) Posar a disposició de les persones els conceptes del món objectiu social, i del món subjectiu.
- 2) Permetre el desenvolupament d'una tradició reflexiva personal, fora de la creença de què determinades formes culturals, cognoscitives o comunicatives tenen una potència major sobre d'altres.
- 3) Permetre la connexió dels processos culturals amb formes d'aprenentatge.
- 4) Donar lloc a interpretacions del món que permeten actuar-hi.

Per tant, enfront del pensament únic hem de fomentar una alfabetització de la diferència, on cadascú aporte les seues concepcions, la seua cultura, els seus llenguatges; on l'experiència escolar permeta reconstruir i ampliar les formes amb les quals coneixem el món, ens enfrontem i intentem transformar-lo. Solament d'aquesta manera ens sembla que podrem començar a dir la nostra paraula.

Quatre qüestions per incitar la reflexió

A l'hora de pensar sobre el nostre treball docent, creiem que seria convenient poder reflexionar sobre quatre elements que ens ajuden a comprendre quins són els papers que adoptem a l'hora d'ajudar a construir processos d'alfabetització. I quines són algunes de les visions col·lectives que conformen el bagatge que les persones adultes aporten als processos d'aprenentatge.

El primer ha de veure amb l'obra de Paulo Freire i el nostre treball com a professorat. Quan Freire diferencia entre educació bancària i educació alliberadora proposa una sèrie de causes que expliquen el manteniment de l'educació bancària. Una hi ha de veure amb la resistència dels mestres.

Trencant la falsa idea de què en el procés d'ensenyament/aprenentatge tots som iguals, el que ens sembla important i motiu de reflexió, és quin és el paper que adopta el mestre. El mestre, armat amb la seua bona voluntat, sempre creu que té raó, considera que el que planteja és el millor que pot plantejar per a les persones i que els seus estudis i els seus coneixements li permeten discernir entre el que és bo i el que és dolent, entre el que les persones necessiten o no necessiten.

Enfront d'aquesta postura s'hi troba la d'aquells que consideren que els papers del mestre i de l'alumnat són iguals. Tots formen una comunitat d'aprenentatge on no hi ha fronteres, on no hi ha cap separació de papers.

En la nostra opinió i sense voler convertir-nos en els intèrprets correctes de Freire —paper que altres ja s'han adjudicat— la situació és la següent. L'educació, com la vida, és un procés de creixement. En el cas concret de l'educació escolar, i més concretament en l'alfabetització amb persones adultes, aquest procés està condicionat pel fet que les persones adultes tenen, com Mashud, un bagatge cultural i cognostiu molt important que mai no pot enfrontar-se al del mestre. S'hi tracta de trobar punts de tensió que permeten el desenvolupament i el creixement mutu.

El mestre no hi pot desaparèixer, però ha de començar a pensar que la seua intervenció —tal i com plantegen alguns autors en relació al Treball Social— és provisional. El treball del mestre és ajudar a créixer, no perpetuar-se en situacions de domini, moltes vegades amb bona voluntat, que impedeixen el creixement.

Per desenvolupar una educació alliberadora hem de començar a qüestionar-nos què fem quotidianament en les aules, quines són les nostres pors i les nostres inseguretats davant la presa de protagonisme i responsabilitat per part de les persones adultes en els processos escolars. Com ens enfrontem a aquestes qüestions, com les assumim i com hi convivim. Cal reflexionar sobre el que fem, per què ho fem d'aquesta manera i com podríem fer-ho d'una altra.

Els altres tres elements que ens agradaria aportar com a ingredients per a la discussió, es

Per desenvolupar una educació alliberadora hem de començar a qüestionar-nos què fem quotidianament en les aules, quines són les nostres pors i les nostres inseguretats davant la presa de protagonisme i responsabilitat per part de les persones adultes en els processos escolars.

refereixen a nocions que poden ajudar-nos a comprendre i reflexionar sobre un tòpic tan gastat com el fet que l'educació no es produeix en el buit.

En primer lloc la pregunta sobre què és la cultura. En el nostre cas seguirem Clifford Geertz per a partir d'un concepte semiòtic de cultura. Aquest autor entén la cultura com un imbricat sistema de signes i significacions que ens permeten comunicar-nos. A més a més dins d'un univers simbòlic on les nostres actuacions prenen sentit, però no necessàriament les actuacions que altres fan. Si en el treball intercultural aquest element és indispensable perquè ens permet abordar la diversitat, en l'alfabetització, comprendre que ens enfrontem a diferents maneres d'assignar significat al que passa ens ajuda a entendre les diferències i convertir-les en un element enriquidor i no en un element de divisió.

A més a més, aquesta concepció de la cultura té, en la nostra opinió un important component subjectiu, perquè ens permet conèixer l'altre i iniciar algun procediment preventiu que ens impedisca la seva desqualificació. L'univers simbòlic en què ens movem no és solament racional, sinó un barrejat difús de sentiments, símbols i, fins i tot dels significats que aportem dels nostres propis sentiments o des del nostre univers simbòlic.

Açò pot ajudar-nos a comprendre algunes qüestions que es generen en els processos d'alfabetització. En primer lloc la importància que adopten les formes comunicatives dels diferents llenguatges que s'usen per a generar diverses formes expressives. Més encara amb l'aparició, com ja hem assenyalat més amunt, de nous llenguatges que tenen a veure amb la política, la publicitat, etc. Sense oblidar mai la disjuntiva entre la tradició oral i l'escripta enfrontades artificialment i de forma interessada en tots els processos escolars.

En segon lloc, el fet que la cultura és un teixit simbòlic, un univers simbòlic on els esdeveniments que succeeixen prenen significats diversos en funció del propi univers simbòlic. Aquest ens permet entendre les diferents realitats i iniciar el convenciment que les coses no són com ens semblen.

I tot açò es genera mitjançant el consens que es produeix quan una forma de pensament es converteix en hegemònica. És a dir, les idees no es presenten per acordar-les en forma de coerció, sinó sota la forma del consens i el vernís de l'única manera correcta de pensament. Aquesta és una de les aportacions que ens resulta més significativa d'Antonio Gramsci. El concepte d'hegemonia ens explica com, sense coerció, algunes visions de la realitat són des-terrades, i altres es converteixen en els referents indispensables per a moure's per la vida.

Però el concepte d'hegemonia de Gramsci és també un concepte esperançador que ens proposa la lluita entre les diverses formes de concebre el món i com aquestes s'hi troben en confrontació permanent per construir i reconstruir constantment les identitats col·lectives de forma individual.

En aquesta xarxa de relacions que construeix Antonio Gramsci el papers dels anomenats intel·lectuals orgànics és fonamental. Ells són els encarregats de donar forma a les diferents visi-

ons col·lectives per traslladar-les als ciutadans. L'església i l'escola gramscianes són hui substituïts pels grans mitjans de comunicació i construcció del pensament que van edificant i reedificant constantment noves visions, no solament sobre política o sobre la nostra esfera pública, sinó sobre l'efecte, sobre la nostra esfera privada, indicant-nos que cal pensar i que no s'ha de pensar.

L'últim element sobre el qual ens agradaria detenir-nos per a continuar amb aquest intent modest d'explicar com creiem que van construïnt-se les visions col·lectives es refereix a alguns dels plantejaments de L. S. Vygotski, concretament a la seua afirmació de què els processos psicològics superiors són abans socials que individuals.

Desxifrar ací els plantejaments de la psicologia sociohistòrica seria bastant minuciós. Ens centrarem a destacar-hi que si els processos cognitius es generen en un teixit social —en una formació històrica concreta— podem apreciar la importància que adopten les visions col·lectives per a la pròpia construcció personal i per entendre la forma en què pensem.

Els treballs de Luria i el seu equip a Uzbekistan ens aporten alguna llum sobre el que afirmem. L'essència del seu treball es recolza en considerar que una gran quantitat de processos cognitius i de formació de la consciència personal tenen un origen històric i social.

En la introducció de la seua obra, el mateix Luria ho destaca. Hi assenyalava que enfront dels esforços per construir models de desenvolupament lligats exclusivament a la cultura occidental, per exemple a la cultura escrita, els seus estudis demostren que les diferències observades entre persones i grups no són causades per qüestions racials o per consideració d'unes cultures endarrerides respecte d'altres, sinó a canvis en l'organització social que deriven, entre d'altres, de canvis dins d'un determinat sistema productiu. Com diu el mateix Luria: «molts processos psíquics no poden existir fora de les formes socials de vida que en corresponen» (1987: 23).

Per tant, si açò és així, cada estructura social en cada moment històric concret va assenyalant el camí per a la construcció d'unes determinades formes de funcionament cognitiu. És evident, doncs, que cal repensar hui l'alfabetització, per a situar-nos davant nous fenòmens, que són cada vegada més palesos sense perdre les nostres referències històriques i les nostres conviccions, amb la intenció d'entendre el que succeeix i el bagatge que transporten les persones amb les quals treballem.

Al capdavant, el que està en joc en reflexionar sobre l'alfabetització hui no és independent de la nostra obligació moral i de la nostra urgència com a docents, d'organitzar una reflexió que ens ajude a no ser peces d'un engranatge, sinó a recuperar la capacitat de resistència i creació col·lectiva i la dignitat personal i professional que ens ajude a fer millor el nostre treball.

Bibliografia

Diario de Sevilla, 29 de juliol de 2000

DÍAZ SALAZAR, R.: *El proyecto de Gramsci*, Anthropos, Barcelona, 1991

FREIRE, P.: *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1985.

El que està en joc en reflexionar sobre l'alfabetització hui no és independent de la nostra obligació moral i de la nostra urgència com a docents, d'organitzar una reflexió que ens ajude a no ser peces d'un engranatge, sinó a recuperar la capacitat de resistència i creació col·lectiva i la dignitat personal i professional que ens ajude a fer millor el nostre treball.

- GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*, Gedisa , Barcelona, 1987.
- HABERMAS, J.: *Teoría de acción comunicativa*, Taurus, Madrid, 2 volums, 1987.
- INSTITUTO DE ESTADISTICA DE ANDALUCIA: *Censo de Población de Andalucía 1991*, Junta de Andalucía, Sevilla, 1992.
- LUCIO-VILLEGAS, E.; RUIZ, A.: «Educación de personas adultas e interculturalidad: una innovación obligada», *Cuestiones Pedagógicas*, 13, 1997, pàgs. 75-84.
- LUCIO-VILLEGAS, E.: «La reconstrucción de valores contrahegemónicos y la educación de personas adultas», *Diálogos*. (En premsa)
- LURIA, A.R.: *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Akal, Madrid, 1987.
- MOORE, A.: «Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés», dins WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. eds.: *Género, etnia y cultura en la escuela*, Paidós, Barcelona, 1995, pàgs. 183-207.

¹ Publicat a: *Fuentes UNESCO*, Núm. 122, «Educación para Todos: Diez años después de Jomtien», UNESCO, París, abril 2000. Aquest article és una síntesi d'un treball més extens titulat «Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente», publicat a Uruguai per la FUM-TEP, a Espanya per l'Editorial Popular, a Veneçuela per l'Editorial Laboratorio Educativo, i a l'Argentina pel IIPE UNESCO Buenos Aires.



Educación per a tots: què va passar amb la «Visió de Jomtien»? ¹

Rosa María Torres



El que la comunitat internacional va acordar a Jomtien, Tailàndia, en l'any 1990, va ser no solament el compromís d'assegurar Educació per a Tots —xiquets, jòvens i adults— sinó una «visió ampliada» i renovada de la dita *educació bàsica* (Requadre 1). Es va entendre per *educació bàsica* una educació capaç de satisfer les *necessitats bàsiques d'aprenentatge* vinculades a set àmbits considerats al seu torn bàsics, és a dir, essencials: 1) la supervivència, 2) el desenvolupament ple de les pròpies capacitats, 3) l'èxit d'una vida i un treball dignes, 4) una participació plena en el desenvolupament local i nacional, 5) el millorament de la qualitat de vida, 6) la presa de decisions informades, i 7) la possibilitat de continuar aprenent.

Requadre 1. EDUCACIÓ BÀSICA

VISIÓ RESTRINGIDA (convencional)	VISIÓ AMPLIADA (Jomtien)
Xiquets.	Xiquets, jòvens i adults.
Aparell escolar.	Dins i fora de l'aparell escolar.
Un període de la vida d'una persona.	Tota la vida, s'inicia amb el naixement.
Educació primària (o un determinat nombre d'anys d'estudi).	No es mesura pel nombre d'anys o de certificats d'estudi sinó pel que s'ha après efectivament.
Ensenyament de matèries o assignatures	Satisfacció de necessitats bàsiques d'aprenentatge.
Reconeix un únic tipus de saber: l'adquirit en l'aparell escolar.	Reconeix com a vàlids diversos sabers, inclosos els sabers tradicionals.
Uniformitat, tot igual per a tots.	Diferenciació, perquè són diverses les necessitats d'aprenentatge (i els modes de satisfer-les) entre cultures, grups i individus.
Estàtica (la reforma educativa com a esdeveniment puntual i espasmòdic).	Dinàmica (la reforma educativa com a procés permanent).
Centrada en el punt de vista de l'oferta (la institució escolar, els seus components i insumands).	Centrada en el punt de vista de la demanda (alumnes, pares de família, comunitat).
Centrada en la perspectiva de l'ensenyament.	Centrada en la perspectiva de l'aprenentatge.
Responsabilitat del Ministeri d'Educació (l'educació com a sector).	Involucra l'estat en el seu conjunt (l'educació com a camp d'intervenció multisectorial).
Responsabilitat de l'Estat.	Responsabilitat de l'Estat i de tota la societat.

Font: CORAGGIO, J.L.; TORRES, R.M.: *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, CEM-Miño i Dávila Editores, Buenos Aires, 1997.

No obstant això, com ho destacara en repetides ocasions el propi Fòrum Consultiu (EFA Fòrum), des de l'inici va ser evident un «encongiment», en el concepte i en la pràctica, de l'ideari i les metes originals de l'Educació per a Tots (veure Requadre 2). En altres paraules: la «visió ampliada» de l'educació bàsica, l'eix de la proposta i l'aspecte més curiós i potencialment transformador, no ha arribat (encara) a plasmar-se.

Requadre 2. EDUCACIÓ PER A TOTS

PROPOSTA	RESPOSTA
Visió ampliada d'educació bàsica	Visió restringida d'educació bàsica
1. Educació per a tots (xiquets, joves i adults).	Educació per als <i>xiquets</i> i <i>xiquetes</i> .
2. Educació bàsica (satisfacció de necessitats bàsiques d'aprenentatge, en la família, l'aparell escolar, els mitjans de comunicació, etc.).	Educació escolar (primària), i fins i tot únicament els quatre primers graus.
3. Universalitzar l'educació bàsica (satisfacció universal de necessitats bàsiques d'aprenentatge).	Universalitzar l'accés a l'educació primària.
4. Necessitats bàsiques d'aprenentatge (fonament per a aprenentatges posteriors)	Necessitats mínimes d'aprenentatge.
5. Concentrar l'atenció en l'aprenentatge.	Millorar i avaluar el rendiment escolar.
6. Ampliar la visió de l'educació bàsica (el concepte, la mirada, l'estratègia).	Ampliar el temps (nombre d'anys) de l'escolaritat obligatòria.
7. Educació bàsica com a fonament d'aprenentatges posteriors (educació bàsica no com a sostre sinó com a sol).	Educació bàsica com <i>fi en si mateixa</i> .
8. Millorar les condicions d'aprenentatge (assegurar condicions materials i afectives indispensables per a aprendre: polítiques complementàries de salut, nutrició, treball, habitatge, etc.).	Millorar les condicions internes de la institució escolar (administració, currículum, texts escolars, assistència i capacitació docent, etc.).
9. Tots els països (també els països industrialitzats tenen necessitats bàsiques d'aprenentatge no satisfetes de la població).	Els països en desenvolupament.
10. Responsabilitat dels països (organismes governamentals i no-governamentals) i la comunitat internacional.	Responsabilitat dels països.

L'«encongiment» de l'Educació per a Tots (EpT)

La proposta d'EpT (Declaració i Marc d'Acció) es prestava a lectures molt diverses, podent-se derivar d'ella tant una transformació educativa profunda com la reproducció ampliada —o com a màxim millorada. Lamentable, encara que potser previsiblement, les interpretacions que van tendir a dominar i a traduir-se en polítiques, tant a nivell dels països com de les agències internacionals, s'adheriren més a la tradició de la conservació i el millorament que al desafiament del replantejament i la transformació.

De fet, molts —governos, ONGs, organitzacions docents, centres universitaris, agències de cooperació— mai no veieren novetat en els plantejaments de Jomtien, percebent-los com una reiteració del ja conegut i com una nova postergació de velles metes educatives incomplides.

La vehemència per aconseguir i mostrar resultats, en la qual convergiren països i agències, va portar novament a descuidar els processos i les estratègies, i a operar dins de la lògica del curt termini. L'èmfasi sobre els indicadors quantitius i les cobertures va impedir superar la ideologia educativa convencional que dissocia quantitat i qualitat i que associa desenvolupament educatiu amb expansió abans que amb transformació. Les pròpies agències van cultivar el dit caire quantitativista, al pressionar contínuament als països pel compliment de metes quantitatives i, en particular, per l'increment de la matrícula escolar, especialment de les xiquetes. La carrera pels números va fer perdre novament de vista la qualitat, reduint universalització a accés, qualitat a eficiència, aprenentatge a rendiment escolar, visió ampliada a augment d'anys d'estudi; va fer desestimar la importància de la investigació i l'experimentació, davant de la urgència per fer i per massificar; va fer oblidar les lliçons apreses pels països i per les pròpies agències en torn a la innovació educativa, la seua especificitat, les seues condicions d'èxit i sustentabilitat, la seua dificultat per a expandir-se ràpidament o per a deixar-se trasplantar a altres contextos. El fet és que, tot i l'èmfasi dipositat sobre la qualitat en la retòrica educativa, i dins de l'EpT específicament, no es van desenvolupar al llarg d'aquesta dècada —com estava previst— indicadors per a mesurar la qualitat (dels insumams, dels processos, dels resultats i impactes). Els 18 indicadors proposats als països per a l'avaluació de fi de dècada són una clara mostra d'açò.

Així doncs, no solament les metes quantitatives sinó l'ideari mateix de l'EpT, amb la seua visió ampliada de l'educació bàsica, l'enfocament de necessitats bàsiques d'aprenentatge, i la concentració en l'aprenentatge, continuen sent un desafiament obert per a la comunitat mundial, els governos i la societat civil, més enllà de l'any 2000. El dit ideari, inseparable de les metes plantejades —és a dir, de la possibilitat d'una educació bàsica de qualitat per a tots— no sols continua sent vàlid sinó que n'està en sintonia amb el nou paradigma que se sotjau per a l'educació en aquest segle XXI.

*Desenvolupament local: què és? Per a què serveix?**

Arnaldo Vasques

I. - EL DESENVOLUPAMENT LOCAL: QUÈ ÉS? PER A QUÈ SERVEIX?

A Portugal, la formació en desenvolupament local és recent, si tenim en compte que a Anglaterra, per exemple, fa quaranta anys que existeixen cursos de desenvolupament local i regional. És un espai interdisciplinar, però sense especialistes, amb poc d'interés per als governs autònoms i les associacions empresarials i on els protagonistes han de ser un variat ventall de persones, els interessos personals del qual convergesquen localment.

Poc habituats al treball en equip, fins i tot com subordinats, quan algú exerceix el control, on el futur ja està determinat per un «tutor» o «padrí»; no obstant això hem de promoure d'una vegada processos i deixar que s'autoafirmen complementant-se amb les institucions ja existents, però sense índexs de control de resultats.

El desenvolupament es fa amb una intervenció qualitativa en informació i formació (acadèmica, professional), on les persones són l'objectiu final, és a dir, si el desenvolupament és un desig singular de les persones, llavors l'índex del valor d'eixe mateix desenvolupament ha de ser el benestar de les persones, en lloc del de les institucions. Si considerem el benestar de les persones com un fet principal, tots els projectes hauran de tindre com a meta fonamental a les persones. Sempre com a base de qualsevol projecte l'objectiu serà: des de les persones i per a les persones.

1.2. - Debat, intercanvi d'experiències i idees.

Iniciar un projecte en un lloc amb vint persones o amb diversos milers ens porta a treballar de manera distinta. Treballar a l'aldea de Chãos,¹ en un projecte de desenvolupament integral, no és el mateix que fer-ho en Rio Maior, seria un error, perquè cal trobar la metodologia més adequada i eficaç en cada un dels casos. Sempre hem de tindre en compte les dimensions i saber adaptar el model triat.

* Traducció del portugués al castellà: Pedro Martín Gutiérrez

¹ Chãos (parròquia d'Alcobertas) i Rio Maior estan al límit del parc Natural de la Serra d'Aire i Candeeiros, encara que aquesta última té una població sensiblement major que Chãos. Casais Monizes està dins de l'espai del parc. Totes aquestes localitats pertanyen al districte de Santarem, al nord de Lisboa. (N del T.)

Anem a mencionar dues experiències curioses, una a Brasil i una altra a França, on es mostren el que pot fer-se en la pràctica d'una manera simple i eficaç. En ambdós casos un xicotet equip va produir vídeos locals, entrevistant persones, parlant dels problemes del lloc, per a després distribuir-los i visionar-los en tots els cafés, els restaurants, les institucions i la resta de llocs públics. Els costos van ser: el xicotet equip de gravació dels vídeos, les cintes i la distribució.

És una forma simple, pràctica i eficaç de portar a les persones a pensar, a percebre el que passa al seu voltant, prenent posicions, mobilitzant-se i fins i tot reclamant el protagonisme en el projecte que s'inicia, encara que siga de manera inconscient.

2. LA IMPORTÀNCIA DE LA RÀDIO I LA PREMSA LOCALS.

La informació és fonamental! Parlem ara d'una altra experiència, aquesta enquadrada en territori portugués, més concretament en Sierra Algarvia. De vegades tenim la impressió d'una certa ineficàcia de les ràdios locals perquè ningú no les sent, ningú no les sintonitza. Aquesta experiència ha de veure amb la informació sobre les característiques d'un producte, perquè els seus productors saberen com comercialitzar-lo millor i rendibilitzar el seu treball. La simple informació sobre els preus de mercat de la garrofa, venuda tres vegades més barata a la serra que al litoral, i a partir que els productors van conèixer aquesta dada, els intermediaris van deixar de poder actuar amb determinades «habilitats comercials». Es va restablir, mitjançant la ràdio, un major equilibri de «pricing» entre la producció i el consum, amb la participació en el procés de diversos agents: agricultors, intermediaris/comerciants i públic consumidor.

2.1. - La intervenció de les institucions locals a la ràdio i la premsa.

En la informació i per la informació dels «media» passen tant els grans temes (notícies) locals com altres de caràcter internacional. Sempre serà més important la visita del president de la Cambra de Rio Maior a un determinat lloc que un esdeveniment en Chãos o Casais Monizes. O serà igual? En les grans qüestions internacionals sabem més del que passa a Madrid, París o Pequín que dels assumptes d'ací al costat. La TV, ràdio, i premsa escrita, saben prou sobre el públic a qui es dirigeixen (públic - objectiu) perquè han de vendre sota qualsevol pretext, perquè saben l'impacte del missatge emés i perquè qualsevol tipus d'informació sempre és un missatge.

A nivell local, i donada la fragilitat del teixit empresarial, les ràdios són quasi «toca-discs», passen constantment «peticions de discs», «ens donen música tot el dia», en rares ocasions del nostre país, i fins en els espais informatius estan connectades a una ràdio nacional. La inexistència o fragilitat del teixit econòmic local no sustenta financerament una estructura amb un mínim professionalisme. Per això, són tan mal tractats o simplement ignorats els temes locals; sense tractament periodístic ni divulgació no arriben a l'opinió pública.

Les ràdios i la premsa locals han de tindre un paper important a l'alterar-se la situació

actual, creant mitjans per a sustentar i/o mantindre un xicotet equip de professionals. Però si açò no fóra possible, quina intervenció hauran de realitzar les institucions locals per, almenys, reduir les dificultats?

Les institucions —Escola, Agrupació Folklòrica, Associació o Grup— podran gestionar la informació a través de la ràdio local, gestionant-se un espai setmanal com a suport i sense costs per a ningú. Per exemple, podran tindre un espai d'una hora on es passe informació sobre assumptes que es jutgen d'interés. Sempre hi ha qui, en les comunitats, té «l'habilitat i el gust» de ser locutor; qui sap si no apareixen talents amagats?

El mateix procés s'aplicarà per a la premsa escrita, on les notícies arribaran amb certa periodicitat, en un espai propi, que habitarà i informarà les persones, motivant-les a la lectura. Una altra forma d'acció serà la publicació d'una simple «Full», amb la necessària síntesi per a permetre la lectura ràpida i que permeta la comprensió eficaç del missatge que es transmet a la població. Haurà de ser distribuïda en bars, perruqueries, cafés, comerç local, escola i enganxada a la vitrina que es col·loque a l'efecte en un lloc cèntric. Una simple informació és fonamental per a la posterior transmissió oral i passarà de veí a veí perquè fins i tot coneixent els inevitables riscos de distorsió, l'important és que arribe, que cree opinió i mobilitze la població.

3. - MEDI RURAL I MEDI URBÀ: ALGUNES CONSIDERACIONS.

A Portugal la majoria de la població viu junt a la mar. En un interior desertificat, envellit i amb escassos recursos que paga un alt preu per la compra de productes que altres adquireixen més barats, el major ventall d'oportunitats correspon al litoral ric, densament poblat i jove. Hi ha, com és obvi, un gran desequilibri. I no es pense només en Alentejo, Trás-os-Montes i Beiras, això seria escamotejar el problema. La gran qüestió que es planteja és la dels models a què obeeix la distribució dels recursos centrals, com i qui els fa. Anem a explicar el nostre punt de vista.

Les indústries i els serveis avançats competeixen entre si on existeix la major massa crítica (població i mà d'obra): als centres urbans des dels 100.000 habitants fins als que tenen prop de 250.000. La concentració d'aquestes poblacions en algunes regions fa que el seu efecte se senta en localitats més xicotetes i allunyades. Per a açò és necessari una bona xarxa de comunicacions entre les àrees urbanes i zones industrials, competint i rivalitzant en els mateixos tipus de serveis i en el perfil de les instal·lacions. La fluïdesa de la comunicació evita la dispersió, promovent el contacte entre oferta i demanda (part comercial i part humana), donant lloc a una competitivitat i conseqüent complementarietat de funcions. El desenvolupament podrà sorgir descobrint vocacions regionals, amb la posterior adaptació dels perfils humans a l'acompliment de certes funcions; és a dir, la persona adequada al lloc adequat.

S'ha pogut percebre que les majors dificultats pareixen sorgir al nivell dels centres de decisió, on els recursos de l'Estat o de les grans empreses privades, molt importants per a la

Hem d'actuar de la següent manera: inventariar tots els actors que intervenen, persones, grups i institucions, que pertanguen al conjunt dels possibles usuaris dels espais i conèixer els seus interessos particulars.

promoció dels desenvolupaments locals, són canalitzats per governs civils, autonòmics, delegacions de districte i distribuïts posteriorment d'una manera lesiva per als interessos de les localitats més xicotetes. Falten les infraestructures materials i humanes i els incentius per a atraure a tècnics, permetent el seu establiment en condicions acceptables per a ambdues parts: veja's el cas (deplorable) de la salut.

Si tot continua depenent de les xifres de població, llavors les diferències continuaran existint i no es contemplen recursos orientats cap a altres projectes, els quals siguen capaços de promoure el desenvolupament integral.

4. - CHÃOS: LOCALITZACIÓ, CONTEXTUALITZACIÓ I EXPECTATIVES.

Se situa l'aldea de Chãos a la vessant sud de la Serra dos Candeeiros, pertany a la parròquia d'Alcobertas i disposa d'un medi natural privilegiat. Des d'aquesta altitud el paisatge impressiona a tot aquell que l'admira.

En algunes referències simbòliques recordem a Homer, que sempre mirava a les altures amb l'amargor de no poder vèncer-les com les aus. Ícar ja ho havia intentat sense resultat, les seues ales de cera es fonien davant de la proximitat del sol. Ja en els nostres dies el metge i l'escriptor de Barroso (Trás-os-Montes), Bento da Cruz, es refereix «a la bondat de les persones que viuen a la muntanya, perquè estan prop del cel», i Miguel Torga escriu: «Serà precis trencar primer la lluneta d'horitzons xicotets i allargar, després, el pas amb què habitualment mesurem la grandària d'allò que ens rodeja. Ara les distàncies són interminables i les estrelles al capdamunt brillen amb fulgor tropical».

També cal dir que l'aldea de Chãos pertany al PNSAC —Parc Natural das Serras d'Aire i Candeeiros.² No obstant això, no basten tals atributs i cal pensar en com projectar-los, enquadrant el medi, el patrimoni i la població en un projecte comú de desenvolupament integral. La projecció harmoniosa d'aquest conjunt de realitats haurà de ser un vector sense desviacions, de cara a aconseguir els objectius.

4.1. - Inventariar, mesurar i informar.

En l'informe local és necessari saber:

- a) qui assegurarà la gestió i a qui es dirigeix?
- b) com es concreta açò?

Hem d'actuar de la següent manera: inventariar tots els actors que intervenen, persones, grups i institucions, que pertanguen al conjunt dels possibles usuaris dels espais i conèixer els seus interessos particulars. A continuació mesurarem les interrelacions. Per exemple, els agricultors i caçadors podran col·laborar per a evitar les amenaces a l'equilibri de les espècies animals.

Finalment la informació, per a mantindre les persones assabentades de la complexitat de l'equilibri entre distints interessos. Recórrer als majors és fonamental per a comprendre les

² El parc Natural das Serras d'Aire i Candeeiros està situat al sud de la població de Fátima, (aproximadament a l'altura de Càceres) i guarda entre els seus aspectes d'interés un bon nombre de Coves en les quals l'efecte dels corrents d'aigua soterrànies han construït fenòmens d'enorme bellesa. La pedra calcària, utilitzada pels habitants d'aquesta regió amb mestria i elegància en l'arquitectura local, ha afegit un altre element típic a aquesta zona. (N. Del T.)

interrelacions entre els diferents recursos naturals. Tant com promoure el diàleg per a la comprensió de tots els interessos en joc, sense que es minimitzen o exageren, trobant un conjunt de denominadors comuns en detriment dels interessos particulars.

La valoració del patrimoni natural passa també per un inventari dels usos tradicionals que d'ell es fa i per la recerca i promoció de totes les idees noves en matèria d'accés, d'utilització, de valoració i de renovació dels recursos. Tot i això, l'enclavament «natural» no haurà d'impedir la quotidianitat de les poblacions, que seran sempre el seu primer protector i el suport de la seua promoció amb un enorme capital de memòria col·lectiva compartida, potencial de diversitat que reforça la identitat i permet desenvolupar altres activitats.

4.2. - El naixement del projecte. Alguns casos concrets.

Per al naixement d'un projecte és necessària la conjunció d'esforços per a la construcció de nuclis museològics, muntar oficines d'activitats tradicionals, incentivar i mantindre associacions i grups, realitzar estudis i investigar, creant un equip de treball. A açò podem anomenar-ho Projecte de Desenvolupament Integral.

Restablir o revitalitzar la relació de l'home amb el seu medi en les vessants històriques, socials, econòmiques i ambientals, estimulants capacitats d'intervenció, de participació i d'iniciativa pròpia, va a permetre que «les gents de la terra» prenguen sota la seua responsabilitat i porten avant el seu propi desenvolupament.

Concretament a Chãos, considerar aquesta aldea part del PNSAC, suposa tindre com a principal objectiu la gestió d'un espai protegit. Aquesta protecció consistirà en la conservació i defensa de l'entorn, sabent què es protegeix i per què; protegir una zona natural implica utilitzar-la en el seu propi profit, creant pols d'interessos exteriors per a atraure visitants (consumidors del producte). El crear un paquet d'ofertes diversificades és prioritari: caça a la zona de preservació (entorn de la zona protegida), artesanía, gastronomia i productes locals. Establir rutes temàtiques està hui molt en voga i tenim unes condicions excel·lents per a realitzar aquesta promoció. Circuits de senderisme, de bicicleta o tot terreny podran tindre com a objecte l'agricultura tradicional cerealista i els processos de mòlta; les rutes dels molins, tan importants a la regió, visitant molins de vent i d'aigua; la seua recuperació i adaptació permetrien l'atracció de visitants, podent servir per al turisme estacional. La promoció del turisme rural facilitaria molt l'atracció a la regió de «clients», exportant-se els productes locals a les maletes o en els estómacs dels visitants.

Recórrer als antics moliners i fusters dels molins, als treballadors de les almàsseres i els mestres picapedrers, promovent accions de dinamització local, acudint a les associacions o a l'escola, serà important per al compromís dels habitants, molt més quan es tracte d'activitats en què quasi tots, directament o indirecta, estiguen relacionats.

Reclamem fonamentalment la protecció per al patrimoni arquitectònic, amb especial aten-

Restablir o revitalitzar la relació de l'home amb el seu medi en les vessants històriques, socials, econòmiques i ambientals, estimulants capacitats d'intervenció, de participació i d'iniciativa pròpia, va a permetre que «les gents de la terra» prenguen sota la seua responsabilitat i porten avant el seu propi desenvolupament.

El conjunt d'iniciatives pilot que es porten a terme en un determinat lloc sempre pretendran demostrar el potencial o les possibilitats de recuperació del món rural, el seu desenvolupament i projecció cap al futur.

ció per a les cases de pedra tradicional, forns de pa i tanques del bestiar, així com el volum i l'arquitectura de les noves edificacions. Amb l'empenyorament i la comprensió de tots s'evitaran malbarataments, alguns dels quals poden ser irreversibles, que inevitablement descompondrien i llevarien el seu caràcter als aspectes rellevants de la identitat i la cultura del lloc.

4.3. - El projecte dinamitza el desenvolupament local.

«Perquè el nucli rural es dinamitzi i progresse és necessari dotar-lo d'infraestructures públiques estretament lligades a les activitats econòmiques que permeten i faciliten el desenvolupament d'altres activitats generadores de riquesa i creadores d'ocupació, assentat en la revitalització de l'economia. Aquestes activitats varien d'una localitat a una altra, però estan sempre relacionades amb l'explotació de l'artesanía, del turisme rural, de la caça, de la pesca, del patrimoni arquitectònic o paisatgístic, de l'entorn, la cultura, en fi, de la dimensió local del seu espai» (Centro Rural do Planalto Mirandês)

El conjunt d'iniciatives pilot que es porten a terme en un determinat lloc sempre pretendran demostrar el potencial o les possibilitats de recuperació del món rural, el seu desenvolupament i projecció cap al futur.

A manera de conclusió, en el cas de Chãos, tornem a mencionar l'existència de singularitats culturals, etnogràfiques, paisatgístiques i naturals significatives, que constitueixen una potencialitat per al desenvolupament de noves activitats, tradicionals o no, així com les relacionades amb el turisme cultural, ambiental i rural.



Persones i territoris

Sobre els vells i nous sentits de l'alfabetització: una experiència pràctica

Sebas Parra • Director del CFA Les Bernardes. Salt (el Gironès). Professor dels Estudis d'Educació Social de la UdG



No som el que som,
sinó el que fem
per a canviar el que som.

Eduardo Galeano

Pot semblar paradoxal parlar d'analfabetisme en el país de l'*Espanya va bien*, en el país que *tenia un problema*, amb l'analfabetisme absolut, *y lo ha solucionado...* per la via diguem-ne biològica, esperant que la mort de les persones afectades redueixi les taxes d'il·letrats fins a nivells tècnicament, o tecnocràtica, acceptables. (Parèntesi obligat: no cal dramatitzar... doncs aquesta sembla ser també, si fa no fa, la via de solució de problemes com la immigració extracomunitària de persones pobres, o la qüestió nacional d'alguns territoris de l'estat, o... insignificances d'aquesta mena). Malgrat això, pense que, ara més que mai, cal parlar dels analfabetismes i de l'alfabetització i cal continuar la lluita per l'exercici del dret a l'educació de tothom, incloses les persones analfabetes, al llarg de tota la vida. En aquestes ratlles em propose animar aquesta lluita amb algunes reflexions fruit de la nostra pràctica educativa i política.

La Història de l'Educació ens ha mostrat amb claredat que les causes de l'analfabetisme són exclusivament polítiques i que són sempre una conseqüència més de la desigualtat econòmica i l'exclusió social.

A MENA D'INTRODUCCIÓ INFORMAL

Treballa en un Centre de Formació d'Adults que celebrarà enguany el seu 25^è aniversari. Aquesta escola d'adults va nèixer al calor de la lluita de la Coordinadora d'Escoles d'Adults de Catalunya que va utilitzar, entre d'altres, un eslògan hui ben commovedor... *¿Sabía usted que con analfabetos no es posible la democracia?* déiem aleshores, sense entendre, per raons òbvies, què podia arribar a ser això de la democràcia en un país amb la història del nostre i quin nivell i tipus d'instrucció i d'educació cívica i política es requereix per mantenir una democràcia com la que diuen que fruïm els pobles anomenats *desenvolupats* del planeta. Evidentment, quan nosaltres parlàvem de democràcia pensàvem en una altra cosa i aquesta cosa era impensable amb persones analfabetes. El problema, doncs, és que en aquells temps teníem *malos pensamientos*... Res més que això! Perquè, veiem, a qui se l'acudeix posar les persones en el centre de les relacions socials i de la construcció del futur? Hui sabem prou bé que és el mercat i res més que el mercat el centre de la nostra existència. Ens ha costat, però ho hem après...

No cal repetir que el mercat necessita mercaders i, sobretot, consumidors i si són dòcils i submisos millor que millor per al negoci. L'actual manufactura del consumidor-idiota col·lectiu necessita, doncs, persones analfabetes. Fins i tot, necessita universalitzar l'analfabetisme, fer-lo un valor d'ús, per tal d'aconseguir un òptim funcionament del sistema. Així, hem certificat, o esperem certificar aviat, la mort de gairebé totes les persones adultes que no han tingut mai l'oportunitat d'alfabetitzar-se, però paral·lelament hem vist créixer i reproduir-se legions de jòvens, i no tant jòvens, analfabets i analfabetes incapacitats de llegir realitats més enllà del Barça i *Gran Hermano*... En el marc de la modernitat, qui s'atreveix hui a avaluar l'analfabetisme funcional a casa nostra? En el marc de la globalització, qui pensa en l'eradicació dels nous analfabetismes?

Miquel Soler Roca ens recorda que 35 segles abans de Jesucrist, és a dir, fa més de 5.000 anys, els sumeris ja disposaven d'un codi de comunicació escrita. Ara és l'Iraq l'ocupant d'aquelles terres, amb 40% d'analfabets. Segon cas: 30 segles abans de Jesucrist, els egipcis dominaven un altre tipus d'escriptura; hui el país té 51% d'analfabets. Tercera situació: 30 segles abans de Jesucrist la població de la vall del riu Indus coneixia també l'escriptura. Al marge d'aquest riu, hui Índia té 52% d'analfabets i el Pakistan en té 65%. No podem més que preguntar-nos, modestament, per què una eina tan vella i tan senzilla no pot estar, 5.000 anys més tard, a l'abast de tothom...¹ La Història de l'Educació ens ha mostrat amb claredat que les causes de l'analfabetisme són exclusivament polítiques i que són sempre una conseqüència més de la desigualtat econòmica i l'exclusió social. Així, l'alfabetització deixa de ser un neutre o neutral aprenentatge més i es converteix, o pot convertir-se, en una eina de recuperació de la Paraula i, per tant, d'alliberament personal i social. Aquest és, sens dubte, el vell sentit de l'alfabetització...

¹ SOLER I ROCA, Miquel: *Consideracions sobre l'analfabetisme i l'alfabetització*, Centre UNESCO Catalunya, Barcelona, 1990.

Però la mundialització de l'economia i l'aplicació sense contemplacions de l'anomenat Consens de Washington (liberalització, privatització i desregularització) ha tingut i té efectes més que dramàtics per a milions d'éssers humans que han estat exclosos del treball formal, la terra, l'habitatge, l'educació, la comunicació, la salut i la justícia.² L'exclusió social afecta sobretot els pobres, la gent gran, les dones i els infants, els pobles indígenes i negres, els treballadors informals, els aturats i subempleats i grans franges de la població rural. L'exclusió social té cara de pobresa i d'injustícia, de deute extern, d'atur i de precarietat, de negació de drets, de migracions i racisme... El neoliberalisme, a més a més, ha fet molta i bona feina per a dividir i desarticular i, sobretot, per a buidar la memòria, les esperances i utopies dels pobles. Els nous sentits de l'alfabetització han de continuar recuperant la Paraula, doncs, en el marc de la lluita contra l'exclusió i la construcció del tipus de globalització que volem i necessitem: la globalització de la riquesa, dels drets, del pensament científic i la tecnologia, de la informació, de la solidaritat... En definitiva la globalització que situe les persones en el centre i no en la perifèria d'aquell *món de xarxes i turbulències*, que ens dibuixa Manuel Castells.

Aquests nous sentits de l'alfabetització necessiten, lògicament, noves propostes educatives i formatives...

LA NOSTRA EXPERIÈNCIA

Cada vegada sóc més refractari als discursos teòrics desvinculats d'una pràctica educativa suficientment contrastada. Partesc, doncs, del Projecte Educatiu de Centre (PEC) del meu lloc de treball per fer algunes reflexions sobre les estratègies que ens permeten enfrontar els nous reptes a l'hora d'alfabetitzar. Em sembla, doncs, imprescindible presentar, com a mínim la seua part doctrinal...

«... Entenem l'educació de les persones adultes com una part fonamental de l'educació permanent que comprén el conjunt d'activitats de tota mena (educatives, culturals, cíviques, polítiques, socials i formatives), que tendeixen al perfeccionament de les habilitats cognitives i socials de les persones considerades adultes que fonamenten un nivell suficient d'autonomia i autoestima personal, base de la convivència, al millorament dels seus coneixements i capacitats professionals, a l'aprofundiment de les seues possibilitats de relació, a la comprensió crítica de l'entorn que les envolta i dels fets que es produeixen en el món i a l'enfortiment de la democràcia popular per tal de facilitar una dinàmica participativa i de transformació positiva en el si de la societat catalana». És des d'aquesta perspectiva que formulem els objectius del nostre projecte educatiu.

Hem de fer constar la nostra voluntat de fugir de les pautes habituals a l'hora de redactar aquest capítol, prioritzant un gran principi o *idea-mare* que definesca (en els àmbits ideològic, pedagògic, metodològic i organitzatiu) el nostre projecte. (...) Aquests grans princi-

² TAMAYO, Eduardo: *De la «década perdida» a la «década de la exclusión social»*, Grito de los excluidos, Ginebra, juny de 2000

Una didàctica basada en la realitat com a punt de partida per a *aprendre a aprendre* al llarg de tota la vida dins i fora de l'aula i en la solidaritat i el treball cooperatiu a tots els nivells.

³ *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Informe Delors 1996: «... L'educació constitueix un bé col·lectiu que no pot ser regulat pel simple joc del mercat...», pàg. 162; «... L'educació té com a objectiu essencial la realització de la persona com a ésser social...», pàg. 45. *Declaració d'Hamburg sobre l'EA*, UNESCO, juliol 1997 (que subscriuim): «... sólo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los DDHH puede conducir a un desarrollo sostenible y equitativo...», punt 1.

⁴ D'acord amb el PNUD: viure una vida llarga i saludable, adquirir coneixements i tenir accés als recursos necessaris per assolir un nivell *decent* de vida. Però, també, fruit de plena llibertat política, econòmica i social, tenir oportunitats per a viure una vida creativa i productiva i fruit del respecte per si mateix i de la garantia dels DDHH.

pis es dedueixen de les nostres conviccions sobre l'educació de les persones adultes afirmades al llarg de prop de vint-i-cinc anys de pràctica educativa i que podríem sintetitzar en aquests tres lemes:

1. *Salt, un municipi del món*. Amb això volem significar que la globalització —econòmica, cultural, mediàtica, etc.—, com a fenomen més característic del nostre temps, en el marc d'una època de canvis extraordinaris en quantitat, qualitat i velocitat, determina les demandes, els interessos, les actituds, els valors, etc. en l'àmbit de la formació.

2. *Les persones, el centre de la pràctica educativa*. O dit d'una altra manera: diem no a la visió economicista i neoliberal de l'educació i apostem per una educació al servei del desenvolupament humà... Les persones, i no el mercat com propugna el neoliberalisme, són, o haurien de ser, el centre, l'únic marc de referència de l'organització social. L'educació, doncs, ha de ser un dret inalienable, una font de desenvolupament i de realització de les persones, una eina per a la reflexió i l'acció transformadora i mai es pot convertir en una *inversió* rendible o una via de constitució del *capital humà* necessari per al creixement econòmic.³

3. *L'educació, un agent fonamental del desenvolupament humà*. Entenent per desenvolupament humà el procés d'ampliació de les opcions de la gent i del nivell de benestar que assoleixen.⁴

Enunciem ara els quatre grans principis dels quals parlàvem abans:

1. Principis ideològics

– Incorporar els principis de l'educació permanent i l'educació popular a la nostra pràctica educativa.

Això vol dir, d'una banda, concebre l'educació com un procés continu, dinàmic, innovador, integral i integrador, ordenador del pensament i afavoridor de la reflexió crítica i l'acció transformadora i on tot grup social i espai és educatiu. I, d'una altra, significa caracteritzar la pràctica educativa pel seu caràcter democràtic, per quant manté un combat permanent contra l'autoritarisme pedagògic i afavoreix el protagonisme dels participants, per la seua orientació vers la integralitat, és a dir, la recerca d'una orientació educativa que trenque amb la fragmentació tradicional del coneixement, per una atenció preferent a les necessitats educatives dels joves i adults amb menors oportunitats i recursos i per una opció educadora vers els valors ètics inherents a la igualtat, la justícia, la solidaritat i la pau.

D'aquesta concepció de l'educació sorgeix una didàctica basada en la realitat com a punt de partida per a *aprendre a aprendre* al llarg de tota la vida dins i fora de l'aula i en la solidaritat i el treball cooperatiu a tots els nivells.⁵ En continguts identificats a partir de situacions medioambientals problemàtiques, en el reforçament mutu entre teoria i pràctica, en l'articulació entre educació i treball, en la superació de la dicotomia treball intel·lectual/treball manual i en una pràctica educativa que afavoreix la participació, la comunicació, el dià-

leg i l'educació en valors. L'educador/a ideal per a aquest projecte hauria de caracteritzar-se, òbviament, pel seu elevat i actiu compromís amb els sectors populars i amb els grups o persones amb més desavantatges envers la formació.

2. Principis pedagògics

- Orientar la nostra pràctica educativa en els principis i experiències de la pedagogia crítica.

Entenem, per tant, que l'educació té una funció social: reproduir les cultures i les relacions socials (en plural) i, sobretot, produir nous elements culturals i noves relacions socials alternatives fruit de la cooperació i creativitat dels participants. D'una altra banda, entenem que l'educació no és neutra ni neutral i que per tant ha d'optar per l'alliberament de les persones i la transformació de la societat vers la llibertat, la pau, la justícia i la solidaritat.

Aquesta visió de l'educació té algunes conseqüències pràctiques:

- Considerar els alumnes no com *caixes buides que cal emplenar de coneixements* sinó com a participants, amb un ric bagatge cultural i molts coneixements i experiències fruit d'enfrontar els reptes de la vida i el treball, en un permanent diàleg que genera reflexions i pràctiques de resistència al canvi i, també, de transformació positiva i d'ordenació i/o creació de coneixements, habilitats, destreses, actituds, valors,... Així, els/les participants elaboren permanentment els seus propis significats mitjançant una reconstrucció activa, cooperativa i progressiva del coneixement.

- Els currículums integraran els aspectes intel·lectuals de la cultura, habilitats cognitives i socials, però també la resta de components resultants de la interacció dels participants inclouent-hi els sentiments. Això és així per la reelaboració curricular a partir de la diversitat de bagatges culturals i experiències socials dels participants en comunicació amb els moviments socials de l'entorn.

- El mestre o educador/a té una clara funció: afavorir processos dialògics entre els participants, aportant els seus coneixements i experiències, orientant el procés d'aprenentatge i proposant elements innovadors o necessaris per al seu desenvolupament. És també un dinamitzador del desenvolupament de les cultures i relacions socials de la seua comunitat.

3. Principis metodològics

- Fer una permanent lectura de les qüestions metodològiques que suscita Paulo Freire I, entre d'altres, assenyalant aquestes a mena de decàleg:⁶

- Practicar, en lloc de l'habitual *educació de la resposta*, una *educació de la pregunta*, que aguditze, estímul i reforce la curiositat indispensable pel procés cognitiu.

- Reflexionar, avaluar, programar, investigar, transformar són especificitats dels éssers humans i no poden restar al marge dels processos d'aprenentatge.

Considerar els alumnes no com caixes buides que cal emplenar de coneixements sinó com a participants, amb un ric bagatge cultural i molts coneixements i experiències fruit d'enfrontar els reptes de la vida i el treball, en un permanent diàleg que genera reflexions i pràctiques de resistència al canvi i, també, de transformació positiva i d'ordenació i/o creació de coneixements, habilitats, destreses, actituds, valors

⁵ En aquest sentit, manifestem la nostra voluntat de continuar dedicant un mínim d'l'1% del nostre pressupost anual a la cooperació per al desenvolupament del municipi agermanat de Quilalí (Nicaragua) i d'incorporar l'educació per al desenvolupament a les nostres activitats formatives.

⁶ Hem intentat expressar, amb tota la fidelitat possible, el pensament de P. Freire. Hem fet servir, doncs, o hem adaptat, algunes frases textuais de la seua obra escrita.

No existeix la comunicació sense el diàleg i en la comunicació està el nucli del fenomen vital. La relació dialògica —comunicació i intercomunicació entre subjectes, refractaris a la burocratització de la seua ment, oberts a la possibilitat de conèixer i de conèixer més.

- Cal rebutjar el fatalisme que impregna, a vegades, les pràctiques educatives: som éssers de transformació i no d'adaptació. Cal incorporar l'optimisme crític i fer una opció per l'esperança, exigència ontològica de l'ésser humà, i, per tant, cal educar l'esperança.

- No podem fer de la formació i de l'*entrenament* conceptes sinònims; no podem despolititzar l'educació. L'educació, veritablement, necessita tant de formació tècnica, científica i professional com de somnis i d'utopia.

- La gent de Salt o d'arreu que formen la nostra comunitat educativa són també ciutadans/nes del món: cal educar des de l'àmbit local pensant, però, en l'àmbit global.

- El domini tècnic és tan important per al *professional* de l'educació com la comprensió de la política per a qualsevol *ciutadà*. No és possible la separació. El bon professional de l'educació que no lluita per ampliar el seu espai polític i el del seu entorn, que no lluita socialment per millorar la seua situació i la dels membres de la seua comunitat educativa o renuncia a la lluita pels drets i deures de la ciutadania, treballa en realitat en contra de l'eficàcia professional.

- Tota pràctica educativa que va més enllà, que evita la *dicotomia lectura del món/lectura de la paraula/, lectura del text/lectura del context*, perd el seu aval de la pedagogia i es transforma en mera ideologia. La principal funció de l'educació és la *desocultació* de la realitat...

- L'educació, si està d'acord amb els valors democràtics, està íntimament relacionada amb la ciutadania. Una educació que propose i aprofite situacions on els participants experimenten la força i el valor de la unitat en la diversitat, sense res que pugui estimular la manca de solidaritat, és una educació que fomenta els hàbits democràtics, el respecte a la llibertat, la tolerància i la convivència ciutadana. S'ensenya i s'aprèn democràcia, però fent la democràcia...

- No existeix la comunicació sense el diàleg i en la comunicació està el nucli del fenomen vital. La relació dialògica —comunicació i intercomunicació entre subjectes, refractaris a la burocratització de la seua ment, oberts a la possibilitat de conèixer i de conèixer més— és indispensable al coneixement. Una de les tasques essencials en la nostra pràctica educativa, i en la nostra comunitat, és promoure un clima dialògic.

- La qüestió és com transformar les dificultats en possibilitats...

4. Principis organitzatius

- Fer del nostre Centre un espai de llibertat, de treball cooperatiu i de debat democràtic.

I, per tant, entendre la comunitat educativa a partir de la interacció entre iguals i en permanent diàleg amb la nostra comunitat i els moviments socials de l'entorn. Vol dir, també, afavorir els mecanismes per tal de fer una gestió corresponsable, democràtica i transparent. I, finalment, vol dir mantenir un espai públic democràtic i afavoridor de la participació informada, de debat dels temes d'interès social i dels propis de la comunitat educativa.

Dels anteriors principis es desprenen cinc eixos que sintetitzen la nostra proposta educativa:

1. *Integralitat*: pel que fa a tots els programes i totes les activitats que conformen l'oferta formativa del Centre, a totes les modalitats (presencial, autoformació i a distància) i a totes les persones interessades sense cap mena d'exclusió.

2. *Permeabilitat*: entre els ensenyaments reglats i no reglats.

3. *Flexibilitat*: pel que fa a agrupaments d'alumnes, modalitats, horaris, etc.

4. *Atenció individualitzada*: en l'àmbit propi de l'aprenentatge i de les relacions extradocents.

5. *Diàleg cooperatiu*: amb el nostre entorn més proper (institucions, entitats, col·lectius i persones) i a nivell metodològic (ús de metodologies actives i participatives de caràcter psicosocial cercant la motivació i la participació) i organitzatiu (atenció a l'acollida, orientació, elaboració de l'itinerari formatiu i pla de treball, motivació, recerca d'autonomia personal, acompanyament i avaluació del procés formatiu de cada participant).

Naturalment, aquests objectius impliquen acostar-nos a un *model social i comunicatiu* a l'hora de pensar la nostra pràctica educativa. Un model amb aquestes característiques:

- aprenentatge *versus* instrucció
- educació anticipadora pel canvi, no adaptadora per a la reproducció: *som subjectes de transformació i no d'adaptació...*⁷
- valoració dels coneixements i de les experiències prèvies i extraescolars dels participants i de la vinculació amb el desenvolupament local i comunitari
- equip integrat per mestres, educadors/es socials i altres perfils professionals i col·laboradors (estudiants que realitzen el Practicum dels Estudis d'Educació Social de la UdG, voluntariat,...)
- alumnat considerat com a persones adultes, que participen amb una cultura pròpia i amb interessos, necessitats, aprenentatges, habilitats i experiències prèvies molt valuoses
- organització escolar i curricular flexible i atenta als canvis
- ...»

L'ALFABETITZACIÓ: CENTRE DE L'ETAPA INSTRUMENTAL

Considerem que aquesta etapa comprén els aprenentatges d'una persona adulta tendents a assolir una competència suficient, pel que respecta a l'ús oral i escrit de la llengua i al càlcul elemental, per poder comunicar-se amb fluïdesa i relacionar-se amb comoditat amb el seu entorn territorial, social i humà. L'Etapa instrumental pretén, doncs, que l'alumnat es pugui desenvolupar amb autonomia en qualsevol situació de la vida quotidiana on es requereix la comunicació oral (en el cas d'immigrants) o la lectura i l'escriptura (per a tothom).

En els darrers cursos venim observant un augment de la demanda formativa formulada per persones immigrades d'origen extracomunitari situada en l'Etapa instrumental. Podem

⁸ Paulo Freire, dins *A la sombra de este árbol...*

De tot l'anterior es desprenen tres eixos a l'hora de pensar la nostra intervenció:

- 1. Prestar molta atenció a l'acollida i acompanyament/avaluació inicial de cada alumne/a.**
- 2. Programar els aprenentatges a partir d'agrupaments flexibles cercant una atenció individualitzada.**
- 3. Fer ús de metodologies actives i participatives de caràcter psicosocial que parteixen de situacions reals i vivencials (*desafiants*) cercant la participació i, alhora, la cohesió del grup.**

⁸ Cal assenyalar que aquestes propostes són fruit d'una dècada d'experiències, dins i fora de l'escola, i de la voluntat de plasmar els continguts dels treballs que donaren cos a l'*Informe de Girona: 50 propostes sobre immigració* a la nostra pràctica educativa.

afirmar que, en l'actualitat, la pràctica totalitat de l'alumnat d'aquesta etapa s'inclou en aquest sector de població. És per això que, sense ignorar altres demandes, centrarem les nostres propostes en la formació d'immigrants d'origen extracomunitari, atès que, creiem que aquest col·lectiu necessita un tractament específic justificat, tant per les seues mancances formatives com per la seua consideració de ciutadans de segona categoria que els hi atorga l'actual política d'estrangeria.⁸

Parlar, però, d'aquest col·lectiu significa parlar de múltiples situacions quant a llengua i cultura, interessos, motivacions, nivells d'instrucció, coneixements, experiències, etc. Aquest bagatge freqüentment no s'explicita i hem d'anar, de mica en mica, descobrint-lo. Constatem també que, des de la nostra perspectiva intel·lectual i en relació al nou marc de referència on ara viuen, la manca d'autoconeixement, d'autoconfiança i, especialment, d'autoestima és una de les característiques comunes de la majoria d'aquestes persones. Haurem, doncs, de potenciar la motivació i l'autoestima com a eines fonamentals per estimular el seu aprenentatge. Pretenem així generar processos de canvi que els ajuden a capacitar-se per a la participació laboral, social i cultural. En el marc del tractament específic citat abans hauríem, doncs, de poder fer tractaments individualitzats per tal que tothom traga el màxim rendiment possible de la seua experiència formativa.

La cohesió del grup i les relacions solidàries i cooperatives entre els seus integrants són, també, un objectiu molt important. És per això, que caldrà fer servir una metodologia participativa que partecsa de situacions reals per tal que es facilite la participació de tothom.

De tot l'anterior es desprenen tres eixos a l'hora de pensar la nostra intervenció:

1. Prestar molta atenció a l'acollida i acompanyament/avaluació inicial de cada alumne/a.
2. Programar els aprenentatges a partir d'agrupaments flexibles cercant una atenció individualitzada.
3. Fer ús de metodologies actives i participatives de caràcter psicosocial que parteixen de situacions reals i vivencials (*desafiants*) cercant la participació i, alhora, la cohesió del grup.

Anomenem acollida a la primera intervenció que tenim amb qualsevol persona demanant d'alguna informació o servei (de formació o d'altre tipus). El primer objectiu de l'acollida és, doncs, conèixer mínimament la persona i escoltar amb atenció la demanda que se'ns formula. Ens podem trobar que la persona només demane informació o ajuda (lectura d'una carta, omplir un formulari, consell sobre el treball, la residència, la seguretat social,...). En qualsevol cas sempre podem aprofitar aquest moment per parlar del valor i la necessitat de la formació i de l'oferta formativa del centre...

Quan es tracte d'una demanda formativa caldrà cercar informació, i prendre'n nota en una fitxa tipus, de les següents dades:

- Dades personals: les demandades per l'Administració.

- Cal avaluar⁹ el nivell de competència lingüística (comprensió i expressió oral i escrita) tant en la seua llengua materna i, especialment, en les llengües oficials d'origen occidental, com pel que respecta al castellà i català i registrar-ne els resultats.

- Cal saber i registrar on i com ha après aquestes llengües i quin itinerari formatiu escolar i no escolar ha fet.

- Cal demanar informació relativa als interessos (què voldria fer?), les motivacions (per què?) i la disponibilitat de temps (de quantes hores setmanals, i quins horaris, disposa per assistir al centre?). Amb aquestes dades es completaria la fitxa de matriculació.

Una vegada mantinguda aquesta primera entrevista cal dirigir aquesta persona al grup d'acollida per tal de fer-li un acompanyament/avaluació al llarg d'una o més sessions que ens permeta l'assignació d'aquesta persona al grup de classe definitiu. Una síntesi d'aquest procés i la decisió relativa a l'agrupament de l'alumne es registraran en la fitxa de matriculació. En aquest moment es tanca el procés d'acollida.

El grup d'acollida, doncs, és fonamental per orientar correctament l'alumne/a, proposar-li i consensuar el seu itinerari formatiu inicial i homogeneïtzar els grups de classe optimitzant els aprenentatges dels seus components. El grup d'acollida tindrà també un segon objectiu: fer un reforç per als alumnes que ho necessiten per tal de situar-los en el nivell corresponent al grup de classe assignat, evitant al màxim les distorsions de les incorporacions tardanes d'aquests alumnes. És per això, que es mantindrà obert al llarg de tot el curs acadèmic, en horaris de matí i vespre, a càrrec del mestre coordinador de l'El. Setmanalment, l'equip de l'El decidirà, a proposta del coordinador, l'agrupament definitiu de cada alumne.

Entenem que només d'aquesta manera podem mantenir l'actual model que hem avaluat positivament. Un model que permet la incorporació d'un/a alumne/a en qualsevol moment del curs acadèmic i que incorpora la flexibilitat i l'atenció individualitzada necessàries per adaptar-nos a les diferents situacions i perfils de l'alumnat. Un model, en definitiva, que tracta d'escoltar i d'atendre solidàriament les necessitats formatives i les demandes d'aquestes persones partint de la seua situació de desavantatge envers la majoria i cercant la necessària igualtat d'oportunitats...»

QUATRE REFLEXIONS FINALS

El missatge de P. Freire ens recorda que la principal finalitat de l'educació és la desocultació de la realitat...

Un exemple. Sabem prou bé que la globalització ha disparat els beneficis dels dos cents majors grups capitalistes, els propietaris i accionistes dels quals són els veritables amos del planeta, fins el punt que poden distribuir engrunes entre la població dels països rics per tal d'endolcir la retallada sistemàtica dels seus drets socials. Però, al mateix temps, l'augment de la desigualtat entre els pobles i l'enduriment de la competència en el mercat mundial fan que

⁹ Caldrà disposar d'instruments (p. e. tests de comprensió oral i escrita, d'expressió escrita,...) per fer-ho possible d'una manera rigorosa.

els problemes nacionals es crispen, es fa més visible la diferència entre les nacions opressores i les oprimides, i dins de cada nació, la sobreexplotació i l'opressió de les persones immigrades procedents de països pobres i dependents. L'opressió de les nacions europees sense estat, la divisió racista entre nacionals i immigrants i la recolonització financera de les antigues colònies (i dels països que trencaran en l'any 1917 i el 1945-50 amb el capitalisme), són pilars decisius de l'ordre capitalista europeu. L'alliberament nacional dels petits pobles, la igualtat de drets dels treballadors nacionals i estrangers i la ruptura de les cadenes financeres que immobilitzen a tres quartes parts de la humanitat són passos obligats del camí que condueix a una societat democràtica... I si ho sabem, podem *ocultar* aquesta realitat i continuar amb els tradicionals i *innocus* programes escolars de Ciències Socials presents en la majoria de textos i materials per a l'ensenyament de persones adultes?¹⁰

L'accés dels treballadors estrangers a una total ciutadania passa per la igualtat de drets i és l'antídot més eficaç contra l'augment de la xenofòbia i el racisme... (I crec que no cal insistir en la importància de lluitar decididament i fonamentalment des de l'educació, contra aquests monstres...)

L'*Informe de Girona: 50 propostes sobre immigració*¹¹ recull com a primera recomanació la necessitat d'establir mecanismes perquè els immigrants assoleixen l'estatut de resident permanent i gaudeixen de la condició de ciutadans amb els drets i deures que això comporta... D'instruments com aquest per a treballar la igualtat de drets tenim un piló: des de la Declaració Universal dels DDHH al reglament de funcionament intern del centre. Solament cal ser coherents i fer de la igualtat un valor d'ús de la nostra pràctica educativa en lloc de mantenir els models escolars plens de relacions i d'actituds verticals, jerarquitzaes i prepotents...

L'atenció a la diversitat és una conseqüència de la nova realitat dels moviments migratoris... Recordem que, a més a més de la globalització, l'acceleració i la feminització, una de les principals tendències que caracteritzen les migracions en aquest període de globalització capitalista¹² és la *diversificació*. En efecte, els fluxos actuals s'allunyen cada vegada més d'un model únic: hi ha refugiats de guerra, refugiats econòmics, mà d'obra barata, treballadors molt qualificats, estudiants, directius i empresaris; coexisteixen fluxos d'assentament amb moviments temporals i migracions circulars; grups amb estabilitat jurídica, amb contractes i permisos de curt termini i irregulars; col·lectius que emigren lliurement juntament amb d'altres que estan subjectes a xarxes de tràfic de persones, etc.

I, als nouvinguts al llarg de l'última dècada els hi hem d'agrair la desocultació d'una realitat que manteníem ben invisible: la diversitat innata a les raça humana i, per tant, la seua obligada incorporació a la nostra pràctica educativa... No tenim, doncs, cap argument per continuar parlant d'un grup d'africans, o d'autòctons o... de persones etiquetades amb estereotips que no es corresponen a la diversitat realment existent entre els participants als programes d'alfabetització. No hauríem d'estar atents al bagatge de les persones i actuar en conseqüència?...

¹⁰ Programes i temes trasllats als codis d'alfabetització de la majoria de les nostres escoles d'adults...

¹¹ Aquest document va ser elaborat l'any 1992 per una colla de membres d'associacions gironines que treballen en la formació d'immigrants extracomunitaris. Ha estat publicat en diverses ocasions (Centre UNESCO de Catalunya, Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya,...) i elogiat per gairebé tothom, però, guardat de seguida al calaix de l'oblit...

¹² Vegeu «La immigració estrangera a Espanya, 2000», Colectivo Ioé, dins *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. VVAA. Col·lecció Estudis Socials, núm. 1. Fundació La Caixa. Barcelona, 1999.

Educar l'esperança i construir la cultura de la solidaritat per tal de provocar els canvis personals i col·lectius que estan en l'essència de l'acte educatiu...

Quien lo diría/ los débiles de veras/ nunca se rinden... va escriure Mario Benedetti. A favor de qui, a favor de què eduquem? Dels febles, oi? Doncs...

Desocultar la realitat, lluitar per la igualtat de drets, atendre la diversitat, educar l'esperança i la solidaritat... Vet aquí alguns eixos essencials de la nostra pràctica educativa a l'hora d'alfabetitzar amb sentit sinó volem reduir-la a la bancària repetició del *ba-be-bi-bo-bu* tan típica a casa nostra.

**Desocultar la realitat,
lluitar per la igualtat
de drets, atendre la
diversitat, educar
l'esperança i la
solidaritat... Vet aquí
alguns eixos essenci-
als de la nostra
pràctica educativa a
l'hora d'alfabetitzar
amb sentit sinó volem
reduir-la a la bancà-
ria repetició del *ba-
be-bi-bo-bu* tan
típica a casa nostra.**

Hui comença tot: l'inventari del món, una història vertadera, una peça de vida

José Beltrán Llavador • Universitat de València



La consciència d'un mateix sempre es troba en una posició intermèdia, en la metaxia (...). La consciència d'un mateix se situa en l'espai d'aquesta tensió entre el particular i l'universal.

Viure la pròpia vida, gaudir de la seua particularitat al mateix temps que un es projecta cap a l'universal no debilita el nostre domini sobre el particular, l'enriqueix, el situa en un context més ampli, el relaciona amb altres contextos i permet percebre com la nostra vida s'encreua amb les dels altres. Viure en una condició de metaxia, assumir-la i acceptar-la, i anar resolent la inestabilitat d'aquesta condició sense arribar mai a eliminar-la és l'empresa de la política dels nostres dies i del jo reflexiu i polític.

Paul Barry Clarke: Ser ciutadà

Des de fa alguns anys, podem observar la necessitat creixent d'un canvi de visió al terreny de les metodologies en l'educació de persones adultes. Aquest canvi posa un èmfasi cada vegada major en el protagonisme de les vides dels participants, concedint una gran importància a l'aprenentatge biogràfic. Aquest tipus d'aprenentatge, bàsicament, consisteix a integrar les experiències de les persones adultes en el seu propi procés d'aprenentatge. Des del punt de vista dels participants, l'aprenentatge podria ser considerat com una construcció de significats, com una construcció de la realitat social, o com una activitat creativa. Ja Castoriadis feia al·lusió a l'aprenentatge dels éssers humans com un procés de contínua creació i recreació, en el qual la *poiésis* —l'acte de crear, que donarà origen al terme poesia— juga un paper primordial mentre que imaginació instituïnt. Al mateix temps, el fet que els éssers humans ens dotem d'institucions —invencions, creacions— constitueix un acte social, és a dir, polític. ¿Potser no és la *polis* el lloc en què aprenem, el lloc que ens construeix i que al mateix temps reconstruïm com *politias*, com a habitants de les ciutats? Entre *polis* i *paideia*, els éssers humans aprenem: és a dir, construïm, desitgem, imaginem, instituïm, diem i contradïem. El personal és polític, era un dels lemes que sonaven al maig del 68. El particular es projecta en l'universal, podríem traduir seguint a B. Clarke. El local (ja) és global, afirma

L'aprenentatge, mentre que activitat social, constitueix l'exercici conscient d'una autonomia sobre una altra autonomia, una praxi i un enriquiment de la llibertat. L'aprenentatge ens proporciona l'ocasió de viure i de compartir una existència de múltiples trames que es despleguen en contextos cívics plurals.

hui Ignacio Ramonet, i suggereix que és necessari canviar i invertir la proposta ecologista per a «pensar localment i actuar globalment». Val dir, que l'individu no és una illa, és un ésser social, és un participant perquè forma part o és partícip —agent i no pacient— del *donem* (del poble), de la democràcia. En eixe sentit, l'aprenentatge, mentre que activitat social, constitueix l'exercici conscient d'una autonomia sobre una altra autonomia, una praxi i un enriquiment de la llibertat. L'aprenentatge ens proporciona l'ocasió de viure i de compartir una existència de múltiples trames que es despleguen en contextos cívics plurals. A través de les condicions de diàleg que proporciona l'aprenentatge podem tindre en compte la perspectiva dels altres, de manera que resulte possible establir promeses conjuntes, açò és, compromisos el fi dels quals resideix a procurar la millora d'un mateix, dels altres i del món a què pertanyem. Les pàgines que segueixen volen ser una xicoteta il·lustració de l'exercici d'aquesta llibertat, una invitació a la plena ciutadania.

El text que presentem a continuació pertany a una selecció d'un *Diari de diàlegs* (*Dialogue Journal*), que una participant i el propi autor van elaborar conjuntament en un centre d'educació de persones adultes al llarg d'un curs aproximadament. No em detindré en l'exposició del procediment ni a les claus d'aquest mètode molt recent d'aprenentatge comunicatiu. Remet per a això al lector a les reflexions que he publicat amb anterioritat sobre aquest procés, així com a la literatura original que dóna lloc a aquesta iniciativa, en la bibliografia ressenyada al final.

Així doncs, el text que segueix correspon a la transcripció literal d'una «experiència». He respectat l'anonimat de la persona amb què he mantingut aquesta conversació escrita, però la història és vertadera. La persona amb la qual —escrivint— he mantingut aquest diàleg és una dona d'uns cinquanta anys d'edat, ubicada en un curs de què en uns casos anomenem pregraduat o en altres, educació de base. En un sentit ampli del terme, també podria situar-se en l'espectre una miqueta ambigu i no exempt d'equívocs de l'alfabetització funcional.

En aquesta ocasió, he preferit no fer judicis de valor ni comentaris sobre el text. Crec que parla per si sol. Solament afegiré que no és més (ni menys) que una peça de vida, amb la importància que cada vida, sense excepció, i cada fragment de la mateixa, mereix. Al recordar aquest diàleg, amb la distància que proporciona el temps transcorregut —dos anys aproximadament—, crec que cobra sentit la frase amb què el director Alan Tanner va donar títol a la seua pel·lícula: «Hui comença tot».

11 de novembre.

— Penèlope: Hola, Pep: Com veus, et parle un poquet per escrit per a poder practicar l'ortografia i un poc el diàleg, perquè sóc poc parladora i al no saber expressar-me parle menys.

Espere que al fer aquest tipus de pràctica, què em pareix adequada, millore la meua expressió escrita i em serveixa també per a l'oral.

16 de novembre.

— Pep: Què tal, Penèlope? M'alegre d'iniciar aquesta conversació per escrit amb tu. Espere que puguem aprendre un poc d'aquest diàleg, que practicarem com ho feia Sòcrates en l'antiga Grècia. T'escric des de casa, ara que he aconseguit una estona de tranquil·litat, i abans d'eixir a fer un passeig per la Gran Via per a visitar l'exposició d'escultures que hi ha muntada fins a gener. Ja has anat a veure-la? I parlant d'exposicions, què et va parèixer la d'Ausiàs March que vam veure al Museu de Belles Arts? Què és el que més et va cridar l'atenció? Saps que hem comprat el catàleg de l'exposició per al centre? En fi, espere amb curiositat les teues notícies.

25 de novembre.

— Penèlope: (...) Referint-me a la conversació del dia setze de novembre. Tinc entès que Sòcrates parlava amb tot el qui trobava al pas, a la mateixa vegada investigava fent ús del seu art crític. A mi m'agrada més observar que parlar, pense que aprenc més que aporte.

Hui dia 25-11-97 hem anat a visitar les escultures a la Gran Via amb els professors X i Z. Em va parèixer tot art cubista; una de les escultures era una cadira de muntar a cavall, damunt una caixa quadrada i damunt de la caixa diu el professor X que hi havia un ocell, jo per més que ho mirava no veia més que l'ull. En altres escultures sí que vaig percebre el seu significat. Pense que aquest art és per a més entesos que jo.

El vídeo d'Ausiàs March retrunyia un poc, parlaven en valencià i em costava entendre'l; vaig deduir que més o menys era el que havíem sentit abans en el monòleg i vist a classe. Vaig sentir que amb les pedres blavoses del Camp de Morvedre van construir la capella dels reis. Saps com s'anomena l'edifici on està aquesta capella? De l'exposició em van agradar els manuscrits, les armes, les vaig veure molt arcaïques, pareixia impossible que pogueren defensar-les amb elles. De l'apartat de medicina em va cridar l'atenció el xarop d'alacrans i els escurçons en formol. El catàleg de l'exposició d'Ausiàs March estarà a disposició de l'alumnat del centre? Fins prompte.

30 de novembre.

— Pep: (....) És curiós que digues que aprens més del que pots aportar. Segurament tots podem pensar com tu, però el que succeeix és que tots aprenem de tots. Jo, per exemple, em puc considerar molt afortunat amb l'ofici que tinc, perquè us ensenye algunes coses però aprenc també molt de tots vosaltres.

Em pareix una idea magnífica la visita que vas realitzar a la Gran Via de les Escultures, i no m'estranya la teua sorpresa davant d'algunes de les escultures. Saps per què ens costa «entendre» o apreciar algunes d'aquestes peces, així com algun tipus de pintura contemporània, o de música, etc.? Doncs, segurament perquè no estem entrenats a «mirar» aquestes

obres d'art, a «llegir» les seues formes, les seues proporcions, els seus materials, és a dir, perquè no estem «alfabetitzats» en art com ho estem en lectura i escriptura. Estic convençut que quants més museus visitem, quantes més obres admirem, major serà la nostra facilitat per a comprendre l'escultura, la pintura, la música, de la mateixa manera que quants més llibres llegim més ens agradarà la lectura en general i major profit i gaudiment obtindrem d'ella. Recorda, per exemple, la visita que vam fer als abrics prehistòrics de la Valltorta (Tírig) ¿Qui haguera pensat que les pintures prehistòriques que vam veure allí eren autèntiques «aules de la prehistòria», lliçons de caça a partir de l'experiència dels primers caçadors? Així podem pensar també que la pintura i l'escultura d'ara són lliçons de l'experiència dels nostres contemporanis, una experiència en què vam trobar la sorpresa, els dubtes d'un món que està canviant ràpidament així com la saviesa acumulada del passat i la incertesa davant d'un futur cada vegada més pròxim. T'imagines el tipus de poesia que hauria escrit Ausiàs March si haguera conegut el nostre món? (...)

2 de desembre

— Penèlope: Pep, el meu ofici és molt monòton i avorrit, el de mestressa de casa. M'haguera agradat estudiar alguna cosa, però no es va poder, ara, quan he volgut independitzar-me, no puc perquè no tinc ni un sol títol i, a més a més, sóc molt major.

Però no em deprimesc, anar a classe m'agrada, estic recordant unes coses i aprenent d'altres. Veig que tens molta paciència, això sí que és una virtut, que als alumnes ens beneficia.

Dius que hem de llegir un llibre, doncs preferisc que me'l recomanes tu, he parlat amb Z, diu que m'apunta i no hi ha problema per a deixar-me un llibre.

De les visites realitzades, fins ara no havia vist res, o siga que totes les eixides que es facen per a mi seran interessants. M'agradaria veure alguna hemeroteca (...) si s'organitza alguna visita aniré.

No m'he preocupat mai de veure museus, exposicions, etc. per no entendre, però ara si eixim en grup i amb professors que ens expliquen els seus significats, em fa il·lusió perquè m'ajuda a comprendre l'art, a recordar i aprendre.

Les meues aficions! Doncs, admire la naturalesa, quan he anat a l'Albufera, simplement mirant com res qualsevol peixet, o els alarits de les gavines, em sent en la glòria (...) la música clàssica, quan puc veig els concerts de televisió en la segona cadena i algun concert al Palau, la sarsuela, trobe a faltar els programes de TV d'anys anteriors, el teatre, el cinema —si són pel·lícules instructives—, fets reals o d'humor, no m'agraden les violentes, ni fantasies.

De treballs manuals tinc afició a les plantes, ganxet, punt de calça, cosir. Cuinar no m'agrada, la gastronomia i jo no congeniem, sóc molt rara per a menjar.

Vull agafar hàbit a la lectura ara que tinc un poquet més de temps (...).

8 de desembre.

— Pep: Penèlope, si et pareix anem per parts. En primer lloc, em dius que ets molt major. Però què significa hui dia ser major? (...) No hi ha edat per a aprendre i, a més a més, una persona pot tindre diverses vides en una sola vida. No és el teu cas? Crec que està bé reconèixer les limitacions d'un mateix, però també les possibilitats, que compten molt més.

En segon lloc, parlant de possibilitats, pots fer moltes lectures possibles, però es tracta d'anar a poc a poc. A mi m'agrada molt un llibre d'un escriptor alemany, Bertolt Brecht, amb el qual vaig començar les meues classes aquest curs. S'anomena *Històries d'almanac*, i en ell es troba un poc de tot, poesia, relats, pensaments, etc. Te'l preste aquest Nadal, i ja em diràs que et pareix.

Parlant de possibilitats, també volguera suggerir-te una cosa per a aquestes vacances. Dius que encara no has visitat la Llotja. Per què no t'acostes un dia d'aquests a visitar eixe lloc tan magnífic i després fem un xicotet treball d'informació i investigació en classe? Serà un pas important per a tu perquè et mostraria que pots portar a terme les teues pròpies iniciatives culturals i que la nostra ciutat tanca sorpreses i tresors que paga la pena anar coneixent a poc a poc.

10 de gener.

— Penèlope: Hola, Pep, en primer lloc Felicitat Any Nou!

Ara passe a comentar-te el que he fet aquest Nadal. Com podràs suposar-te, la faena de mestressa de casa és primer netejar i cuinar i després cuinar i netejar. Un avorriment per a la persona que com jo no li agrada menjar de quasi res.

Un dels dies, cansada de tanta monotonia, em vaig recordar del teu suggeriment sobre la Llotja i me'n vaig anar a fer un poc de turisme. (...) Vaig anar a visitar la Llotja, vaig estar veient-la però no hi havia ningú per a informar, ni un fullet informatiu, m'acostava als grups que portaven guia però eren italians i francesos, només vaig poder entendre alguna cosa als italians, vaig preguntar a un dels senyors encarregats i em va contar un poc la història (...). Vaig eixir molt satisfeta.

T'han deixat moltes coses els reis?

A mi em deixen anar a classe i eixir que ja és molt.

18 de gener.

— Pep: Felicitat Any Nou!

Continuem la nostra conversació. M'alegre de la iniciativa que vas tindre d'anar a la Llotja. Això significa que a partir d'ara pots anar a molts llocs que et resulten d'interés pel teu compte, a més de visitar aquells llocs que programa el centre. De moment ja hem anat a les Corts. El dimecres —després-demà— anirem al teatre a veure l'obra de Shakespeare *El Rei Lear*,

i el mes que ve anirem al Museu de Belles Arts. Volem anar a l'IVAM, al Palau del marquès de Dos Aigües, a la Casa Benlliure, al Palau de la Música... Bé, que no ens falten ni idees ni ganes de realitzar-les. Si alguna cosa ens falta, és un poc més de temps (...).

Sé que has llegit *El princepet* pel resum tan elaborat que has realitzat. Ja tens elegit el pròxim llibre? Has pensat en algun? Bé, quan vulgues ho comentem. És important llegir i llegir perquè cada llibre que llegim és com una finestra que obrim i que permet guaitar a diferents paisatges i a horitzons més amples. En fi, ja estic desitjant veure que em comptes en el teu següent missatge. Ah! Recorda'm que en la següent missiva incloga algun poema que he descobert prou suggeridor i encoratjador.

20 de gener.

— Penèlope: Ja sé que el temps no sobra a ningú i t'estic agraïda per aquest que dediques en benefici meu (...).

T'estic escrivint i tinc davant totes les regles gramaticals que X ens ha donat durant el curs, intente aplicar-les, per això em costa més temps. Em tem que se'm passarà alguna falta.

Bé, passe a dir-te que acabe de llegir un llibre que em va prestar Lola, de Shakespeare, *El Rei Lear*. Encara que la història no és real, hi ha fets que s'assemblen prou a la realitat. Em sorprén la crueltat i la lleugeresa de jutjar en èpoques anteriors. Estic contenta de viure en aquesta època per ser més civilitzada. És una obra amena i fa reflexionar. X ens ha donat hui un resum de l'obra (...) ah! Ja sé el que vol dir missiva. És que ets molt subtil i m'obligues a aprendre paraules desconegudes i també m'obligues a llegir.

Si tens temps m'escris el poema i si no en el pròxim escrit.

25 de gener.

— Pep: No et preocupes pel temps que empre mantenint aquest diàleg amb tu. Per a mi és un plaer (...). Jo sé que costa un esforç considerable cadascun dels escrits que realitzes. Però això precisament li confereix a aquesta conversació la seua major riquesa i valor. El treball invertit està en proporció amb allò que s'aprén i amb la gratificació que s'obté d'eixe aprenentatge. Segur que quan acabes d'escriure et trobes satisfeta i amb raó, perquè tens motiu per a això (...).

31 de gener.

— Penèlope: (...) Ara passe a comentar-te un article que em va cridar l'atenció el dissabte dia 31 en el periòdic, feia referència a una crítica respecte a la grip d'enguany.

Diu que hi ha dos milions de persones que utilitzen incorrectament els antibiòtics i que eixos usuaris s'estan automedicant incorrectament. Jo pense: «No serà que eixos usuaris realitzen aquest acte per desconfiança cap eixos facultatius?» (...) Com no és agradable passar

dues hores a la consulta, el pacient s'agarra la llibertat de prendre's el que té a casa, o el que li recomana un amic, perquè veu que el metge al no poder dedicar-li temps suficient, li dona qualsevol antibiòtic, si no li va bé, li canvia el tractament.

Al meu entendre la culpa que abusem dels medicaments no és nostra, sinó de falta d'organització a nivells més alts (...).

20 de febrer.

— Pep: Crec que tens bona part de raó en els teus arguments (...) Notícies com les que menciones i altres semblants han vingut preparant el terreny per a aprovar aquest decret que restringeix l'ús d'una sèrie de medicaments d'ús freqüent a l'excloure'ls de la Seguretat Social. Es diu que açò no és més que una mesura d'estalvi. Però, davant d'açò, moltes persones es pregunten amb prou sentit comú: Per què no dirigir les mesures d'estalvi cap a altres sectors socials que no estan tan desfavorits o desprotegits? (...) Per què les mesures d'estalvi s'apliquen a les prestacions bàsiques —sanitat, educació, etc.— que constitueixen el modern Estat de Benestar? (...) En fi, com veus, «de la llana es trau el cabdell». Un tema tan interessant com el que has elegit et condueix a un altre, i aquest a un altre, etc., de manera que no cessem de plantejar-nos interrogants (...). Fer-nos preguntes significa que nosaltres també volem participar en els temes que ens afecten, perquè en cas contrari uns pocs ho seguiran fent per la resta. (...)

Com sempre, espere amb curiositat els teus suggeriments.

10 de març.

— Penèlope: Uf! Fa un moment he acabat l'examen de llengua, ja veurem els resultats. Ara em posaré a repassar les assignatures.

Recordes? Un dia en classe ens vas dir que escriguérem una utopia. Doncs bé, jo vaig posar que m'agradaria començar en un altre planeta des de zero, éssers amb els mateixos drets i també amb les mateixes obligacions, lleis que protegiren el medi, etc.

El dissabte dia 7 de març em vaig sorprendre quan vaig llegir una notícia en el periòdic que deia: «S'obri la porta a la colonització de la Lluna». Primer em vaig alegrar, però després pensant lentament, em vaig dir: «Si es colonitza la Lluna, la Terra no estarà tan massificada, però també contaminarem i alterarem el ritme de la Lluna» (...)

Respecte a la dona, ha de seguir pensant sobre la seua situació laboral, encara que en els últims anys s'ha avançat, queda molt per aconseguir. No sols en el món laboral, sinó en qualsevol participació.

Actualment moltes dones estan treballant en càrrecs inferiors i amb menys salari que un home amb el mateix càrrec (...). Tu creus que si governara la dona ho faria tan bé com l'home? Jo crec que sí (...). Les poques dones que conec en el poder no ho fan tan malament (...).

21-3-98

— Pep: Les qüestions que plantejes són totes interessants i inviten a la reflexió. La veritat és que vivim en un món estrany, sorprenent i terrible al mateix temps, enorme i al mateix temps xicotet (...).

Quina contradicció! Ja s'està pensant en la colonització de la Lluna, mentre el nostre segle s'ha caracteritzat per un procés important de descolonització (...).

El nostre món està caracteritzat per grans desequilibris, no solament quant a distribució de riquesa i repartiment de recursos, sinó també respecte a allò que ha passat a anomenar-se divisió sexual del treball. Efectivament, tu ho has mencionat, la presència de la dona —la meitat de la terra, la meitat del cel— és una «presència absent», en la mesura en què moltes d'elles estan però no compten. És molt el que queda encara per fer per aconseguir una situació més igualitària. I ara mateix no podem ser massa optimistes (...).

... S'acosta el Dia del Llibre —el 23 d'abril— i la Fira del Llibre; ja has elegit algun títol per a comprar? Però abans ens n'anem d'excursió a Barcelona, i hem de documentar-nos sobre els ibers i sobre Gaudí, entre d'altres coses (...).

En fi, espere amb impaciència els teus comentaris i les teues observacions sobre aquestes i d'altres coses. Crec que aquest quadern —a través d'aquest diàleg escrit— es va omplint a poc a poc de xicotetes troballes i «il·luminacions». Què és, al cap i a la fi, la història del pensament sinó un camí de troballes i descobriments?

30 de març

— Penèlope: (...) Espanya segons els mitjans de comunicació és el país que més aigua malgasta, més Sida té, l'índex de natalitat més baix, únic país europeu amb risc de desertització... Tanta alarma desespera, no et sembla? Dóna la sensació de voler-nos espantar no sé amb quins fins.

1 de maig.

— Pep: T'escric al poble, assegut en un tendur, amb el braser encés i amb un fons de muntanyes i núvols canviants (...). Ara que hem visitat la Fira del Llibre, pensem en l'esforç que suposa per a qualsevol autor o autora realitzar la seua obra, escriure un llibre. I pensem en la satisfacció que ha de sentir un escriptor quan sap que la seua obra serà llegida per un públic més o menys ampli. En el nostre cas, amb aquest llibre obert que estem elaborant a poc a poc, ens convertim en lectors i en escriptors al mateix temps, i d'eixa manera celebrem de passada el privilegi de poder aprendre cada dia alguna cosa nou, d'acréixer la nostra consciència. Podem dir, així, que el fet de llegir i escriure, d'estudiar i aprendre, és un treball gojós, o si es vol, un plaer que, per a ser-ho, requereix del nostre esforç, del nostre treball, de la nostra perseverança. Com qui no vol la cosa, estem celebrant dues coses al mateix temps, aparentment tan distintes: D'una banda, el dia del treball, i d'altra banda, la festa del llibre.

10 abril

— Penèlope: En la teua resposta llig una escena preciosa que em recorda la meua infància a Puertollano. Un poble amb més de cinquanta mil habitants, amb una tradició minera centenària, amb el complex industrial Petroquímico de Repsol més important d'Espanya, nucli industrial més important de Castella la Manxa i una de les cinc ciutats espanyoles enllaçades amb l'AVE.

Estius curts i calorosos. A l'hivern, molt de fred, neu i boires molt denses.

Quan eixíem de classe ens n'anàvem corrent a casa per a asseure al voltant de la taula que davall tenia el braser, recorde mon pare ajudant-nos en els dubtes que teníem en els deures i ma mare cosint al costat.

Fa ja tant de temps!

(...) En la introducció simfònica de Bécquer hi ha un paràgraf, que jo interprete com el que tu et proposes fer amb aquest alumnat. Diu així: «Jo volguera poder cisellar la forma que ha de contenir-vos, com se cisella el got d'or que ha de guardar un preat perfum. Més és impossible!».

De l'exposició de pintura a l'IVAM, em va impressionar molt Alfred Kubin. Vaig passar una poca por després a casa, perquè em recordava de les pintures tan fosques i irreal.

De Paul Klee, estava bé el colorit. Ho dic bé? Hi havia dos quadres que em van cridar l'atenció. Un d'ells era fosc, però estava pintat com si el que pareixien fulles isqueren de la tela i amb unes línies molt fines que pareixien les venetes blanques per on passa la saba de les fulles.

Vaig trobar bonica la variació del colorit. Ara que vaig coneixent un poquet el tema de la pintura moderna potser em comença a agradar.

17 maig

— Pep: M'alegre que t'agradara l'exposició de Paul Klee que vam tindre ocasió de visitar a l'IVAM. A poc a poc, anem donant contingut a una interessant agenda cultural. Estaria bé completar-la amb alguna bona pel·lícula de cinema, o amb alguna audició de música. Per cert, què tal la teua recerca de la peça «*Moto perpetuo*»? Has pogut esbrinar alguna cosa més? Si no és així, sempre es pot intentar alguna consulta en la pròpia ràdio, on vas tindre oportunitat d'escoltar eixa peça. Per la meua part, sentia curiositat i he buscat la veu «*Ries*» en l'Enciclopèdia i he trobat el següent:

«*Ries*, família de músics alemanys— Franz Anton, violinista (Bonn 1755- Godesberg 1846), va donar lliçons al jove Beethoven»...

Ja sabem un poc més d'aquest músic no? I la veritat és que promet ser interessant, encara que siga per la vinculació amb el geni de Beethoven.

Aquesta tasca m'ha fet pensar en el següent: Estudiar i aprendre consisteix a plantejar

enigmes i tractar de resoldre'ls. És una activitat quasi detectivesca: de reflexió, d'intuïció, de relació, elements tots ells que han de veure amb la nostra curiositat insaciable, amb les nostres ganes de «complicar-nos» la vida: complicar-nos en el sentit de fer-la més complexa, més rica, i al mateix temps més senzilla mentre que busquem el que paga la pena de veritat. I aquesta recerca sense terme constitueix una autèntica aventura del coneixement (...). En fi, són tantes i tantes coses les que podem aprendre... als anys 70 es va publicar un informe famós sota el títol d'*Aprendre a ser*. Invertint el títol d'aquell llibre que tractava sobre l'educació ens podríem preguntar: No és una gran sort, un enorme privilegi, que siguem «éssers per a l'aprenentatge»? No caldria escriure un nou llibre que portara per títol «Ser per a aprendre»?

8 de juny

— Penèlope: He viscut un any de plenitud i ara ja no estic adolorida, vull dir que em veig més capacitada per a treballar que al principi, per no saber desenvolupar-me sentia aclaparament.

Les visites culturals, els vídeos que hem vist al centre (l'últim commovedor: «*El cartero de Pablo Neruda*»), la teua forma de fer-nos comprendre aspectes socials i naturals han fet que reflexione i m'interesse més per tot el que em rodeja com la pintura, l'arquitectura, les ONGs que sabia que existien però no posava molta atenció a les seues notícies.

Abans de començar el curs escolar jo estava letàrgica. Va ser un pas molt dur per a mi matricular-me al centre. No per vergonya, però sí per discriminació. He sentit eixa actitud abans en persones cultes però sense afecte cap a ningú.

Vull donar-te les gràcies per tot el que has fet, i com de tolerant has sigut amb tots els alumnes (...).

Ah! Et promet llegir aquest estiu.

Adenda: Penèlope va tornar a matricular-se el curs següent. Va començar el curs amb el mateix entusiasme i les mateixes ganes d'aprendre que havia mostrat des del principi. Al cap d'un temps, va deixar de vindre. La decisió d'acudir a l'escola va ser dura, perquè va haver de vèncer l'escepticisme dels seus coneguts (A aquestes altures? Quina necessitat tens de complicar-te ara que pots gaudir del temps lliure? Què se t'ha perdut a l'escola?) La decisió de deixar l'escola va ser més dura encara. En aquesta ocasió, no es tractava ja de convèncer a ningú, sinó de vèncer-se a si mateixa, sabent que renunciava a una de les coses que més havia desitjat durant molts, molts anys. Vull creure que la seua decisió no és més que un obligat parèntesi. Que tornarà quan el vent bufe més al seu favor, és a dir, tan prompte com el món gire al revés. Sartre va afirmar que l'ésser humà està condemnat a ser lliure, des del moment en què es veu obligat a elegir. La naturalesa de la nostra llibertat és paradoxal, perquè de vegades pot tornar-se contra si mateixa, en un acte de suprema llibertat. Gramsci va trepar

des de la seua cel·la el mur de la necessitat amb la duresa diamantina de les seues paraules lliures. Ser un perdedor pot resultar ser un guanyador. L'esclau pot arribar a ser propietari del seu propi amo, així com l'amo esclau del seu presoner. Derrotar-se a si mateix pot ser vèncer sobre si mateix. Imagine Penèlope, condemnada a ser lliure, cosint en la seua casa mentre escolta música clàssica a la ràdio, i ocasionalment fent un alt en les seues labors per a apuntar els noms de les seues peces favorites en el quadern de notes.

ALGUNES REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BARRY CLARKE, P.: *Ser ciudadano*, Sequitur, 1999.
- BELTRÁN, FCO.; BELTRÁN, J.: *Política y prácticas de la educación de personas adultas*, València, Universitat de València, 1996.
- BELTRÁN, Fdo.: «El entorno educativo del idioma inglés: Crítica y posibilidades de la forma docente», *Aula. Revistas de las Escuelas del Profesorado de EGB*, Salamanca, ed. Universitat, V, 1993, pp. 175-200.
- BELTRÁN, J.: *El sueño de la alfabetización: España 1939-1989*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1989.
- BELTRÁN, J.: «El diario de diálogos: una propuesta de alfabetización funcional para personas adultas en el contexto de una sociología de la cultura», *Cultura y Educación*, 3, 1996, pp. 71-80.
- BELTRÁN, J.; ET AL. 1997: «El treball amb el diari de diàlegs: Una investigació sobre alfabetització», dins AADD.: *Investigar des de l'escola*, València, Tabarca, 1996.
- BELTRÁN, J.; ET AL.: *L'alfabetització funcional a debat. Una investigació qualitativa en educació de persones adultes*, València, Coure, 1997.
- CASTORIADIS, C.: *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra, 1998.
- DUBIN, FRAIDA I NATALIE, A. (Eds.): *Cross-Cultural Literacy. Global Perspectives on Reading and Writing*, London, Prentice Hall, Regents, 1992.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogy of the Oppressed*, New York, The Continuum Publishing Corporation, 1970.
- FREIRE, Paulo: *Education for Critical Consciousness*. New York, Seabury Press, 1973.
- JONES, Paul: «What Are Dialogue Journals?», dins JOY KREEFT PEYTON & JANA STATON, (eds.), *Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal Writing with Adult Learning English*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Regents, 1992a.
- JONES, Paul: «The Various Benefits of Dialogue Journals», dins JOY KREEFT PEYTON & JANA STATON, (eds.), *Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal Writing with Adults Learning English*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Regents, 1992b.
- KAZEMK, Francis E.: «Necessary Change: Professional Involvement in Adult Literary Programs», *Harvard Educational Review*, 58, 4, 1988, pp. 464-487.

- KOZOL, Jonathan: *Analfabetos USA*, Barcelona, El Roure, 1990.
- LAWRENCE, J.; MACE, J.: *Recordar en grup. Idees del treball de remembrança i alfabetització*, Diputació de València, Centre d'Estudis d'Història Local, 1992.
- MANUEL, Carmen: «Dialogue Journal Writing as a New Challenging Revision of the Neoslave Narrative in Sapphire's Push», dins *Culture & Power: Challenging Discourses*, Editat per M. José COPERÍAS AGUILAR, València, Universitat de València, 2000, pp. 219-226.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, J.: «Sapphire: «El silencio no es una alternativa en una sociedad racista»», *El País*, 26 de septiembre, 10, 1998.
- PASCUAL, A.: *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- PEYTON, Joy Kreeft & Jana STATON: *Dialogue Journal Writing with Non-native Speaker: A Handbook for Teachers*, Virginia, USA, TESOL, 1990.
- PEYTON, Joy Kreeft & Jana STATON, (eds.): *Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal Writing with Adults Learning English*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Regents, 1991.
- RAMÍREZ, Juan Daniel: «Comprensión y diálogo en el discurso escrito», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 179, 1990, pp.20-23.
- SAPPHIRE: *Push*. London, Vintage, Hi ha traducció a l'espanyol: Push, Anagrama, 1999.
- WILLIAMS, Raymond: *Politics and Letters: Interview with New Left Review*, London, New York, Verso, 1979.

Félix Delgado Pérez • Professor de Formació d'Adults i Pedagog



Missatge de Lola, dona neolectora, a Stella Acorinti, professora de Buenos Aires.

Hola Estela soi Dolore Burruezo
me preguntas sobre el trabajo que hacia en la en
presa lleba maquinas de coser i de havir piezas
itanvien bovinas iconeras
estos trabajos tien que ver con la ropa hademas hacia astividades sindicales
que era algo que me
gustaba imesigue gustando
me hubiera gustado es tudiar la carrera de abogada para defender las le yes ila
justicia paratodos nome
gusta este mundo donde ay tanto paro ytantos pobre
me gustari que el mundo fuera de otra manera yuviera
comida para todos
y trabajo en todos los países del mundo yseacabara el
racismo esto es casi imposible
peroyo lo siento asi y no puedo rremediarlo perdona
siteaburro con mi forma de pensar
bueno estela asta el prosimo curso que sera en
octubre sidios quiere
beso y abrazos parati y para toda tu familia adios
lola

Alguns grups de dones en procés d'alfabetització, neolectores, de diferents escoles d'adults espanyoles estan utilitzant el correu electrònic en les seues tasques d'aprenentatge.

Esnobisme? Una manifestació més del culte i mitificació de les Noves Tecnologies?

Ben cert que no. Més aviat, pur sentit comú i desmitificació. Si abaixem del pedestal els ordinadors i els col.loquem en el calaix dels recursos solament cal descobrir aquelles

Llegir i escriure queda en el plànol «d'allò important», d'allò transcendent però molt freqüentment no té incidència en el present.

La seua «necessitat» d'alfabetitzar-se queda així ancorada en el passat...

coses en les quals poden ser útils a l'educació i aquelles en les quals poden aportar nous elements i perspectives al procés d'ensenyament-aprenentatge.

1.- Aprendre a llegir i escriure per a espolsar-se una càrrega del passat

Quan les dones adultes (i alguns hòmens) arriben a les nostres aules per a aprendre a llegir i escriure o per a millorar perquè, com diuen elles, tenen moltes faltes d'ortografia, vénen amb una bona càrrega de motivacions diverses. La que més es manifesta és eixe complex, eixa insatisfacció —frustració, o simplement eixa curiositat i ganes que han portat dins durant tants anys per no saber desxifrar eixos signes i gargots estranys que les envolten per totes les parts: les lletres. Però al cap d'algun temps a l'escola, les dificultats com factor desmotivant poden arribar a equilibrar i fins i tot superar eixa primera força motivadora. És llavors quan comencen a manifestar-se com motivacions principals altres factors com el benestar que els aporta les noves relacions, les noves amistats, la nova rutina fora de les parets de la casa, etc. Aquests nous factors tenen la força d'allò immediat, del present, de la satisfacció en el moment. Se senten bé amb eixa nova activitat i a més a més estan fent alguna cosa «important» que no van poder fer abans: anar a l'escola.

Llegir i escriure queda en el plànol «d'allò important», d'allò transcendent però molt freqüentment no té incidència en el present. Han passat tants anys veient signes i gargots en papers i documents, en cartells i altres suports gràfics que no és fàcil aconseguir que ara es manifesten com missatges. El que per a nosaltres és una automatització mental que ordena i estructura els signes de manera que solament veiem missatges, per a elles implica una sèrie d'operacions mentals que requereixen un esforç considerable i gran concentració. I si han pogut sobreviure i construir la seua vida al marge d'eixes manifestacions de la comunicació i la cultura, ara la direcció dels seus esforços possiblement tinga altres prioritats.

La seua «necessitat» d'alfabetitzar-se queda així ancorada en el passat, en allò que no pogueren fer en el seu moment i que han viscut com a «vergonya» en molts casos. Eixa necessitat possiblement queda satisfeta amb el simple fet d'assistir a l'escola i enfrontar-se a les lletres i arribar a descobrir o intuir un xicotet aguait dels seus misteris.

2.- Aprendre a llegir i escriure des d'una perspectiva de present

És necessari sobrepassar el plànol de les frustracions, del passat, per a aprendre a llegir i escriure des d'una perspectiva de present. És necessari omplir de sentit les tasques i els esforços que realitzen. I en aquest sentit no ho podem situar en el plànol de les abstraccions sinó en allò concret i diari, en el benestar present, en el camp de les sensacions i la gratificació immediata.

Els dos elements bàsics que omplien de contingut i significat el llenguatge escrit són la informació i la comunicació. Crec no equivocar-me si generalitze dient que en el nostre currí-

culum d'alfabetització (formació instrumental) és la informació la que ompli la quasi totalitat de les nostres fitxes de treball i s'estableix com a base i guia de les diferents activitats d'aprenentatge. La vida de l'alumnat, fins i tot, és principalment comunicació. En les seues intervencions i comentaris trobem sempre la verbalització de les seues emocions per damunt de qualsevol altra cosa. En el diàleg, en la discussió o en el debat les seues paraules sempre fan referència a allò concret de la seua experiència vital.

L'aprenentatge de l'escriptura i la lectura és essencialment una acció comunicativa. Quines possibilitats i quins vehicles de comunicació escrita podem oferir-los a les aules com a base i suport del seu aprenentatge?

3.- La Tecnologia de la comunicació

Internet ens ofereix unes possibilitats de comunicació escrita, fins ara inexistents. La integració del correu electrònic a l'aula d'alfabetització-neolectors ens permet col·locar els seus esforços i tasques en el plànol de la comunicació. Açò dona sentit de present al seu aprenentatge, els aporta gratificacions immediates, els allibera del treball purament acadèmic (allò «important») i els situa de nou en el terreny de l'experiència i les emocions. Internet ens permet donar un gir de 180 graus al currículum perquè la base i guiatge de les activitats d'aprenentatge siguen la comunicació recolzada per la informació que en pot generar i que nosaltres considerem oportú afegir.

Però deixem clara una cosa: que les nostres alumnes escriguen i reben alguns missatges de correu electrònic durant el curs, no passa de la simple anècdota o del pur esnobisme del professor a l'hora de contar les seues innovacions a l'aula. No, no s'hi tracta de comprovar que el correu electrònic és més ràpid i àgil que el correu postal i que no fa falta eixir al carrer per a tirar la carta, ni cap carter que la porte a destí o que ens duga la resposta. Es tracta d'utilitzar totes eixes característiques que ens obrin una perspectiva nova —difícilment possible amb el correu postal— per a dirigir la nostra metodologia de treball i les diverses tasques i activitats cap a la comunicació com entorn d'aprenentatge significatiu.

4. La pràctica educativa integrant les Noves Tecnologies

Com es fa això? Hem d'aprendre. No tenim cap model. L'hem de crear com sempre hem fet en les escoles d'adults. Però ens fa falta voluntat i molta col·laboració per a poder aprendre de les diferents iniciatives i experiències.

Hem d'establir l'àmbit d'eixa comunicació: Entre grups de diverses escoles o entre alumnes de l'escola i altres persones que en són alienes? Comunicació personalitzada o comunicació de grup? Comunicació lliure o comunicació per a desenvolupar algun tipus de treball col·laboratiu amb altres persones o escoles? Sempre tindrem diferents alternatives entre les quals podrem triar, però vigilant insistentment que mai no arribe a ser una rutina o un exer-

La integració del correu electrònic a l'aula d'alfabetització-neolectors ens permet col·locar els seus esforços i tasques en el plànol de la comunicació. Açò dona sentit de present al seu aprenentatge, els aporta gratificacions immediates, els allibera del treball purament acadèmic i els situa de nou en el terreny de l'experiència i les emocions.

He pogut observar el benefici immediat per a l'aula que genera el correu electrònic en potenciar una comunicació àgil i multidireccional. A més a més d'escriure en el quadern o en l'ordinador «per a aprendre», posen en joc el que han après i escriuen «a algú», escriuen «per a contar coses», per a comunicar-se amb altres persones. Han passat a ser les protagonistes de la major part dels textos que s'escriuen i es llegeixen a l'aula.

cici més. La comunicació cal que forme part d'una altra categoria diferent a la resta d'activitats i de tasques

Baixem al plànol dels recursos. Quants ordinadors necessite? No! Eixa no és la pregunta correcta, almenys en el sector de l'ensenyament públic (i molt menys en les escoles d'adults). La pregunta cal que siga més modesta. Quants ordinadors hi ha a l'escola? I a continuació d'altres preguntes tant determinants com l'anterior. Quina funció els ha assignat l'escola a eixos ordinadors? Es tracta d'ordinadors al servei dels cursos «alts»? Són ordinadors d'una aula d'informàtica destinada a cursos d'informàtica? Són ordinadors que podrien utilitzar les dones neolectores quan no els necessiten en altres cursos? Hi estan a disposició de tots els alumnes?

Segons la resposta donada a aquestes preguntes pot ser que solament ens quede l'opció de deixar aparcada la idea esperant moments més propicis; tal vegada caldrà revisar en el claustre els criteris d'ús i prioritats que s'han establert per als ordinadors; o pot ser puguem començar a programar comptant amb ells com a recurs. En aquest cas, el nombre i la disponibilitat determinarà el tipus i la quantitat d'activitats d'aprenentatge que podem programar basades en la comunicació mitjançant els ordinadors i les xarxes telemàtiques.

Entre la situació òptima de disposar d'un ordinador per a cada alumne, tots els dies de la setmana, totes les hores de classe i la més modesta d'un sols ordinador alguns dies de la setmana, cap tot un ventall de possibilitats d'activitats de comunicació integrades en l'aula i en les tasques diàries. Solament un aspecte a vigilar de prop: no ens quedem en allò anecdòtic vestint-ho amb robes d'innovació i de modernitat. Allò important no és que les nostres alumnes facen ús del correu electrònic. El que importa és que el correu electrònic siga un recurs significatiu per a facilitar la transferència del seu aprenentatge de codificació i decodificació del llenguatge escrit a la comunicació mitjançant l'esmentat correu electrònic.

5. L'aprenentatge com acció comunicativa

En la meua experiència concreta amb un grup de dones neolectores he pogut observar el benefici immediat per a l'aula que genera el correu electrònic en potenciar una comunicació àgil i multidireccional. La força i dinamisme que es crea al voltant d'eixa comunicació transforma el propi entorn de l'aula. A més a més d'escriure en el quadern o en l'ordinador «per a aprendre», posen en joc el que han après i escriuen «a algú», escriuen «per a contar coses», per a comunicar-se amb altres persones. I poden comprovar que els seus missatges són entesos. I lliguen coses... escrites per a elles!; missatges escrits que poden entendre. Han passat a ser les protagonistes de la major part dels textos que s'escriuen i es llegeixen a l'aula. I les «faltes»? Mai no corregim els missatges que escriuen. Va ser una decisió reflexionada i discutida prèviament i fins i tot negociada amb elles. Tot l'esforç cal dirigir-lo cap al contingut de

la comunicació, cap al missatge, cap a l'expressió de les seues sensacions i emocions. Quan les tasques són instrumentals concentren els seus esforços en els procediments, en els elements i en l'estructura del text, en la correcció, en la seua expressió formal.

L'ordinador és l'eina bàsica per a poder desenvolupar aquest àmbit comunicatiu. Cal que puguem escriure els seus missatges en la pantalla de la màquina. Això implica una primera fase d'adaptació, de reconeixement i de situació de les lletres en el teclat, tecles de navegació pel text (a dalt, a baix, a l'esquerra, a la dreta) sense modificar-lo, tecles i processos d'esborrar, barra espaiadora per a separar les paraules, opcions de majúscules i minúscules, procediment per a inserir lletres i espais. Sol ser una fase lenta, carregada de por a espatllar la màquina, d'inseguretat absoluta enfront d'alguna cosa que s'escapa totalment al seu control i que alimenta una negativa autoimatge de feixuguesa. En aquesta fase, la nostra tasca més important és donar-los tranquil·litat enfront de les nombroses coses estranyes que provoquen en la pantalla de l'ordinador («Ha desaparegut tot el que he escrit i jo no he fet res»). Cal desdramatitzar el que allí succeeix. No passa res. La màquina és una mica capritxosa.

Superada (parcialment) aquesta fase, estem en disposició de posar en marxa activitats comunicatives on l'alumnat escriu en el processador de textos que considerem més adient i el professorat després ho passa al correu electrònic i ho envia al destinatari. Quan arriben els missatges, els passa per la impressora i els hi reparteix per a la seua lectura. Podem començar a programar les activitats d'aprenentatge al voltant de la comunicació.

6.- Les tasques amb ordinador com acció instrumental

Paral·lelament a aquesta acció comunicativa, podem començar a treballar amb l'ordinador en tasques purament instrumentals. Pot l'ordinador aportar alguna cosa a la tasca més procedimental de l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura? L'escriptura amb l'ordinador posa en funcionament operacions mentals diferents a les que activa l'escriptura en el quadern. La separació entre paraules en el quadern és un procediment passiu: no escriure, mentre que en el teclat és un procediment actiu: polsar la barra espaiadora (escriure un espai). La correcció en el quadern generalment obliga a l'esborrament i a la nova escriptura de la paraula sencera; en l'ordinador li exigeix discriminar amb precisió a l'identificar l'errada per a actuar-hi esborrant la lletra que sobra o hi està errada, escrivint (inserint) la que falta, canviant l'ordre, i separant o ajuntant lletres. Podem dir que l'escriptura en la pantalla de l'ordinador implica major consciència dels processos que realitzen. I fins i tot «Es veu tan net i tan clar en la pantalla!»; «Queda tan clar i tan net fins i tot després de esmenar-lo..!» Aquests són els comentaris més contundents que se'ls escolta quan escriuen en l'ordinador.

Fins que arriben a familiaritzar-se amb el teclat, la seua escriptura es fa més lenta encara. Açò fa realment difícil la comunicació escrita. Per a generar un xicotet missatge necessiten tant de temps que el contingut no pot arribar a estar molt elaborat. L'escriptura de les lletres

L'ordinador és l'eina bàsica per a poder desenvolupar aquest àmbit comunicatiu. Cal que puguem escriure els seus missatges en la pantalla de la màquina. Això implica una primera fase d'adaptació, de reconeixement i de situació de les lletres en el teclat, tecles de navegació pel text sense modificar-lo, tecles i processos d'esborrar

El millor de l'ordinador com a recurs per a la comunicació escrita mitjançant Internet, es fa evident a l'aula des del mateix moment en què es posa en marxa l'esmentat recurs. La seua bondat com a recurs per a les activitats instrumentals en l'aprenentatge adult de l'escriptura i la lectura necessita propostes didàctiques i experimentació sistemàtica que difícilment ens arribaran des d'altres llocs que no siguin les nostres aules.

obliga a frenar tant el seu pensament que freqüentment perden el fil del que volen dir. Aquest fet no és diferent al que succeeix amb la seua escriptura en el paper.

A mesura que les lletres del teclat deixen de jugar a l'amagatall i el procediment d'esborrar i de desplaçament del cursor (la llapissera) pel text deixa de ser una cosa màgica i incomprendible, les possibilitats de planificar activitats i exercicis amb un elevat grau d'autonomia, tant personal com de grup, es multipliquen considerablement.

Un fet que no podem minimitzar és el seu interès per conservar tot allò que fan. Necessiten a més a més veure-ho i tocar-ho. A l'ordinador tot desapareix quan s'apaga. La impressora, per tant, ha de passar al paper tot allò que fan en la pantalla.

El millor de l'ordinador com a recurs per a la comunicació escrita mitjançant Internet, es fa evident a l'aula des del mateix moment en què es posa en marxa l'esmentat recurs. La seua bondat com a recurs per a les activitats instrumentals en l'aprenentatge adult de l'escriptura i la lectura necessita propostes didàctiques i experimentació sistemàtica que difícilment ens arribaran des d'altres llocs que no siguin les nostres aules. És necessària la comunicació i la coordinació entre les diferents iniciatives i experiències que puguin dur-se a terme.

Escola d'adults «Los Bolines», Granada. Una experiència educativa en un barri

Ignacio Molina Muñoz



1.- SITUACIÓ DEL BARRI:

Aquest barri està situat a la zona nord de la ciutat, i comprén diversos nuclis: Barriada de la Paz, Almanjáyar, Nueva Granada, Las Parcelas, Casería de Montijo....

Construït a partir de l'any 1966 en la seua primera fase: Barriada de la Paz...

I a partir del 1982 el Polígono Almanjáyar, que recull el personal dels habitatges provisionals de «La Virgencica», creat amb motiu de les inundacions dels anys 1962-63.

Aquest barri no pot tenir una solera com l'Albayzín o Realejo, ni per això una identificació pròpia, atés el seu origen recent i divers.

Té unes vies de comunicació amples —hi estava destinat a ser barri residencial—, vàries línies d'autobusos, uns grans solars, equipament escolar suficient, ambulatoris, etc. i els elements propis de barri marginat amb un índex d'atur més elevat que en altres llocs de la ciutat; dista de 3 a 5 km del centre de la ciutat.

Les estadístiques de l'Ajuntament en l'any 1986 parlen d'una població aproximada de 25.000 habitants, entre els quals poden haver-hi al voltant de 3.500 gitanos, distribuïts principalment entre Almanjáyar —blocs «La Virgencita»—, Barriada de la Paz i Las Parcelas. Amb el temps la població ha anat creixent progressivament.

2. HISTÒRIA DE L'ESCOLA:

2.1.- Orígens

En la segona meitat dels anys 60 alguns joves jesuïtes començaren a conviure amb els gitanos, acompanyant-los en diversos barris de Granada: Santa Juliana, la Encina, Virgencica,... i fins i tot en campanyes temporals de collita, com ara la verema o l'oliva.

Les relacions en el treball i en el descans, a la vora del foc o al ras, eren moments oportuns per a expressar una necessitat profunda: la indefensió i l'endarreriment de la seua cultura il·letrada enfront de la societat païsa.

Eren intuïcions lentes i repetitives que anaren madurant sense estridències: finalment, un d'ells, anomenat familiarment *Bolín*, es va animar i en va animar altres quatre. Era febrer del 81, data de gran commoció nacional («quan la guerra de Tejero», diuen ells). Llavors començaren a reunir-se i aquell grup es va anar consolidant pas a pas i de forma ininterrompuda fins als nostres dies.

Sota el lema «L'Escola és de tots», escrit en la pissarra, les persones del barri (gitanos i païos majoritàriament, a més de magribís, negres, sud-americans, xinesos...), assisteixen a la primera classe de cada curs escolar. No és simplement un eslògan, atès que els envans, i la solera, i els adornaments, ... i les festes, recorden la col·laboració continuada any rere any per aquesta xicoteta comunitat escolar.

2.2.- Primers passos

Les pretensions eren clares: reunir-se per a ajudar-se a recordar i avançar, ells mateixos, tenint en compte els seus diversos nivells, propers a l'analfabetisme funcional. Un altre jesuïta, dedicat a l'ensenyament de persones adultes, els va oferir material i tota mena de col·laboració possible ja en aquells temps. I començaren a caminar dia a dia: a casa d'algú d'ells o a l'aire lliure, prenent el sol enmig del carrer.

Pel que respecta al seu protagonisme i al seu propi ritme, va anar anant tot sense estridències. Ja en novembre, després de la campanya rural, se n'agruparen fins a setze.

En l'any 1982 sorgeixen altres dos elements significatius i aglutinants: el desig d'anar recuperant el seu llenguatge *caló* i la necessitat de preparar-se teòricament per a obtenir el *carnet de conduir*, que els facilitarà les tasques ambulants. Ambdues tasques continuen animosament vigents durant l'any 2000.

2.3.- Consolidació

El projecte va anar progressant any rere any:

- Cronològicament és la primera que a Espanya va posar en marxa l'experiència d'educació vial, gràcies a la sensibilitat i l'apropament del Director Provincial de Tràfic, ja defallit, D. Laureano Liñán, el qual hi va assistir personalment i va donar el vist-i-plau a la classe del Bolín.

- A partir de l'any 1984 funciona com a Aula del Centre *Municipal* d'Adults, dins dels convenis amb entitats col·laboradores, en el nostre cas amb l'*Asociación Sociocultural de Adultos Cartuja*.

- En l'any 1986, els antics alumnes Lorena i Manuel s'enrolaren com a monitors per a donar també les classes. I en el 1990 obtenen de la Junta d'Andalusia la seva contractació temporal, com a monitors escolars amb la possibilitat de donar classes, conformement a la Llei d'Adults, dins del Pla de Minories Ètniques.

Sota el lema «L'Escola és de tots», escrit en la pissarra, les persones del barri (gitanos i païos majoritàriament, a més de magribís, negres, sud-americans, xinesos...), assisteixen a la primera classe de cada curs escolar. No és simplement un eslògan, atès que els envans, i la solera, i els adornaments, ... i les festes, recorden la col·laboració continuada any rere any per aquesta xicoteta comunitat escolar. Tothom coneix la seua vida i miracles dels altres, la majoria són veïns del barri. Així de setembre fins a maig/juny, amb una presència i serietat notables, perquè hi vénen a aprofitar el temps.

Són fàcils de trobar en les vendes ambulants dels mercadets i venent «*papas asás*» a la fira. Sempre agraïts per la convivència en l'escola durant el curs, espai i punt de referència en respecte, formació i amistat.

I per afegir una dada poc freqüent, apuntarem que en el curs 86/87 es prepararen, entre altres, huit sordsmuts, i entre els aprovats estaven aqueixos vuit.

La «instrucció a seques» per a aquestes persones majors, no sol tenir avenir. Però, de fet, que en aquests anys hagen vingut a apuntar-se prop de tres-centes persones indica la seua sintonia i conveniència. I no es pot abastar més perquè físicament no donen més de sí, ni els locals ni els ensenyants. I per tot això, lamentablement, cada començament de curs iniciem una «campanya de desànim», posant-los les coses difícils, tasca gens fàcil... Tal vegada tot açò ens indique que el que podem oferir, primordialment la preparació teòrica del carnet (i des de fa cinc anys també informàtica), es tracta d'una cosa interessant i vital.

- perquè serveix tant per a la venda ambulant, com per a facilitar desplaçaments més domèstics i lúdics.

- perquè s'entén el llenguatge que explica eixa difícil teòrica, emparats cada dia per professionals del mateix barri, eixits de les mateixes famílies.

2.4 Resultats acadèmics

És lògic que tant per part de la Delegació d'Educació i Ciència i la Delegació de Trànsit, com per l'Ajuntament, aquesta Escola estiga considerada com a molt seriosa i eficient. Són fàcils de trobar en les nostres parets la bandera d'Andalusia, ceràmiques al·lusives, mencions honorífiques ...

I és també comprensible que, amb aquests pressuposts tan a ras de terra, els resultats hagen estat, creiem, bastant bons. Per citar algunes dades, antigues i noves, oferim les següents:

Curs	presentats	aprovats	%
1987/88	61	61	100
1988/89	105	100	95
1989/90	108	87	80
1996/97	123	110	89
1997/98	146	136	93
1998/99	195	145	73
1999/00	145	69	47.5

3.- CRISI ACTUAL

Solament mirant un moment eixos números, ens n'adonem que alguna cosa estranya està succeint i així és. Tenim unes dificultats afegides, que van impossibilitant aquesta tasca. Són les següents:

Monitors:

Dos d'ells —d'ètnia gitana, Lorena i Manuel— que estan treballant a l'escola des de l'any 86, i contractats per la Junta d'Andalusia des de 1990, han estat cessats en desembre del 99.

Això ha comportat una aturada, una vaga,... i una resposta administrativa amb contractacions efímeres, que no arriben a consolidar-se. En setembre de 2000 segueix tot en l'aire, per més que la mateixa Administració, des de gener, diga que tot està solucionat.

No hem parat ni un moment de fer gestions amb les administracions locals i comunitàries, ni ens aturarem. És inconcebible aquesta situació.

I durant el curs passat, com en aquest que comencem, la mateixa Administració ens envia al Centre d'Adults del barri, per altres vies legals, mitja dotzena de professionals interins —benvinguts siguen—; però la col·laboració en la nostra Escola ha de considerar-se dins d'un projecte de barri, començant pels qui estan des de fa anys treballant en això.

L'alumnat:

- Matriculacions:

Des de fa dos cursos han començat les restriccions —a causa d'un nou Protocol Provincial subscrit per Trànsit i Educació i Ciència, i Autoescoles—, en dos camps concrets:

- Ara ja no es poden matricular persones menors de trenta-cinc anys (després això es va poder rebaixar a vint-i-cinc). Tot el ventall de díhuit a vint-i-cinc hi està exclòs, salvant algunes excepcions, i precisament quasi la meitat del nostre alumnat està comprés en eixa franja d'edat.

No arriben a entendre, des dels «despatxos», el fet que per ací als díhuit anys ja hi ha moltes persones casades, que dels díhuit als vint-i-cinc ja treballen en la venda ambulants i conduint sense carnet, que fins i tot a eixa edat és millor que estiguen a l'escola que no caçant mosques... o drogues. «Igual per a tots», que és la major desigualtat. La raó que es dona és que amb eixa edat ja s'ha tingut la possibilitat de no ser un il·letrat. I els qui no l'han aprofitada? Han d'esperar a ser majors?

- Exàmens de trànsit:

El percentatge d'aprovat en aquests últims anys es manté normalment en un 80%, com a mínim. Suspenen els qui, de les quaranta preguntes del test, n'erren cinc o més. I s'han donat casos, esporàdics, en què s'han comptabilitzat deu o dotze errades. Però el que no té explicació és que, sent any rere any els mateixos ensenyants i els alumnes de la mateixa pasta, i amb un codi de circulació que es manté en allò essencial llevat d'algunes variacions, aquest any no hagen aprovat ni la meitat dels presentats i que tinguen onze, tretze, quinze, divuit, dinou, vint-i-una... i vint-i-tres errades. En la repesca, segona convocatòria, de 79 presentats, n'aproven solament tres. Permeteu-nos de ser incrèduls.

Resumint: Matriculació i exàmens, tot un repte per a la investigació/avaluació des de la Coordinació Provincial d'Adults; però com qui sent cantar ...

I la situació dels monitors!

Mantenir l'ànim en tota aquesta llarga lluita no és fàcil, i no són millors les condicions per

a lliurar-se a la meravellosa tasca que portem entre mans. És el nostre efecte 2000: ens ha pillat ben bé!

4.- CONCLUSIONS:

Podríem anar apuntant més i més: els grups, els continguts, l'horari matinal, vespertí i nocturn, el personal perit en informàtica que ens ha ajudat —dos becaris magribís—, les activitats, el treball audiovisual per a la recuperació del caló, les visites que ens fan, les que fem, l'organització de festivals flamencs, etc. etc.

Però ja tot supera els límits d'aquesta aportació.

El proper febrer de l'any 2001 seran ja vint anys des d'aquell modest origen d'aquesta experiència. I el seu èxit, a la vista dels fets, es deu al fet de ser els mateixos gitanos i païos, units, els protagonistes de l'experiència. A curt i a mig termini continuen veient-se possibilitats cada vegada més àmplies, més enllà de tantes dificultats.

I una vegada més acabem repetint:

El nostre agraïment a totes aquelles persones
i institucions que
animen i fan possible
la nostra tasca de convivència i d'esperança
d'aquest barri anomenat marginal



El potencial dels nous jaciments d'ocupació (II)

Federació Valenciana d'Empreses Cooperatives de Treball Associat



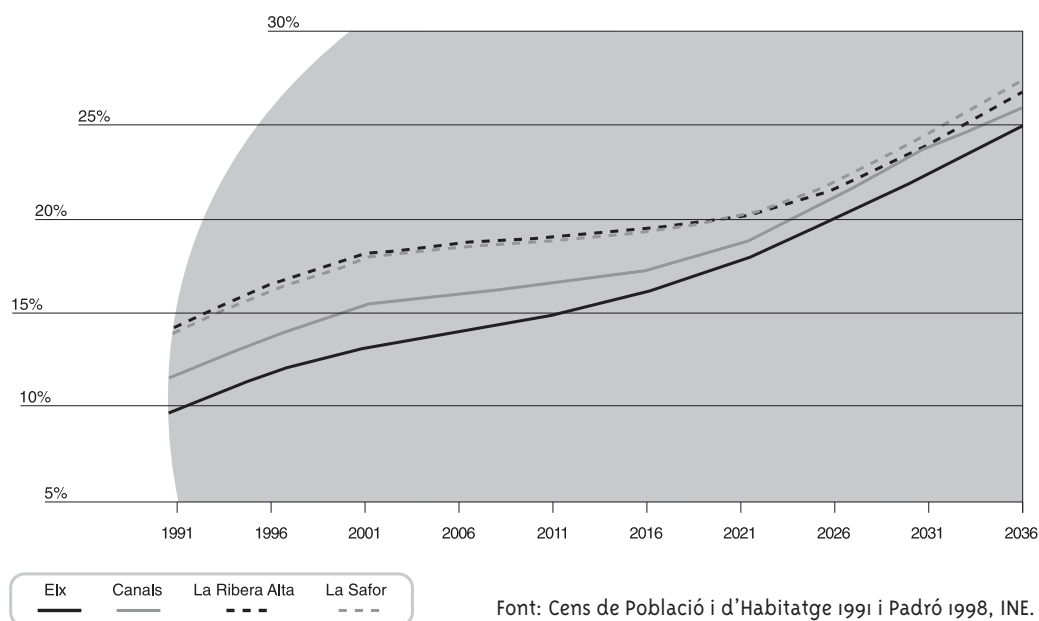
4. Potencial dels nous jaciments d'ocupació en les àrees d'interés

Aquesta secció analitza el potencial dels NJO en les quatre zones objecte d'estudi utilitzant les dades estadístiques conegudes sobre les mateixes i els comentaris realitzats en les diferents taules de debat. Desafortunadament moltes de les dades disponibles a nivell municipal es refereixen encara al Cens de 1991 atés que és l'última informació disponible al dit nivell sobre moltes variables d'interés (taxa d'activitat, taxa de desocupació, etc.).¹ El Padró de 1996 de la Comunitat Valenciana, a diferència del que succeeix en d'altres comunitats autònomes, no contempla preguntes sobre la relació de l'entrevistat amb l'activitat per la qual cosa no pot ser utilitzat per a obtenir dades municipals més recents.

Les dades de l'EPA no descendeixen a nivell municipal per què no són apropiades per als càlculs necessaris mentre que les dades de l'INEM que es presenten en la primera part de l'estudi, no permeten calcular taxes d'activitat o de desocupació, al no facilitar més que la xifra de parats registrats. Una possibilitat d'aproximació a les taxes de desocupació

¹ Per a les dades de població total per municipis l'última dada disponible és la de la revisió padronal de 1998.

Taxa de dependència. Majors de 65 anys, població total.



registrada de 1998 és dividir els parats registrats pels actius segons les dades del Cens de 1991. Aquesta estratègia té diversos inconvenients: mesura només la desocupació registrada i suposa que la taxa d'activitat no ha variat i els actius totals tampoc. Per aquestes limitacions s'han utilitzat les dades derivades del Cens de 1991 que, encara que llunyans en el temps, se suposa que mantenen una relació estable amb l'evolució de la desocupació de la Comunitat Valenciana i, com a aproximació a la desocupació registrada de 1998, el quocient entre l'atur registrat del municipi o comarca i la població activa en 1991.

Per a avaluar el potencial dels NJO relacionats amb els serveis a domicili i la tercera edat s'han realitzat projeccions de població per gènere i grup d'edat per a totes les àrees d'estudi. Els supòsits utilitzats per a l'obtenció de dites projeccions prenen paràmetres que es correspondrien amb un escenari intermedi (ni optimista ni pessimista). Les taxes de mortalitat per gènere i grup d'edat s'han fixat en els valors de 1989. Les taxes de fecunditat es refereixen també a l'any 1989 sota el supòsit que les taxes actuals, unes de les més baixes del món, es recuperaren almenys fins als nivells de finals dels 80. Finalment la taxa de masculinitat entre els nous naixements s'ha fixat en el 51,77%.² L'evolució de la taxa de dependència, definida com el quocient entre la població major de 64 anys i la població total, per a totes les zones estudiades apareix en el Gràfic 5.³

Quadre 14. Població per a les zones analitzades. 1991 i 1998.

	1991	1998	TCMAA (%)*
Elx	188.062	191.713	0,28
Canals	12.308	12.857	0,63
La Ribera Alta	196.005	198.537	0,18
La Safor	130.969	137.550	0,70
Comunitat Valenciana	3.857.234	4.023.441	0,60

* Taxa de creixement mitjana anual acumulativa.

Font: Cens de Població i d'Habitatge 1991 i Padró 1998, INE.

4.1. El cas de Canals

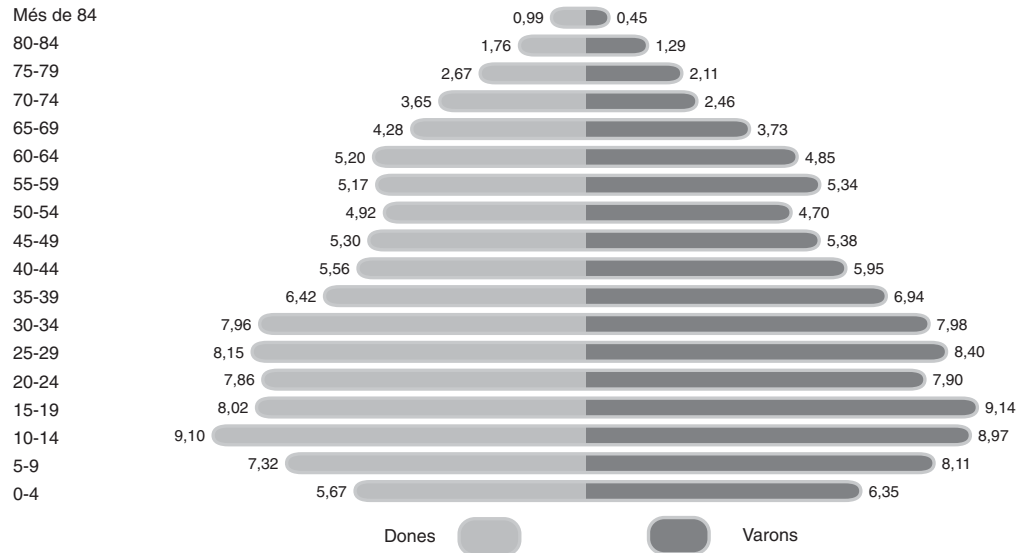
El quadre 14 indica que la població de Canals creix més ràpidament que la població de la Comunitat Valenciana. Segons el padró de 1998 Canals té 12.857 habitants i ha crescut des de 1991 fins a 1998 a una taxa anual acumulativa del 0,63% superior a la mitjana de la Comunitat Valenciana. L'estructura demogràfica de Canals mostra que és, junt amb Elx, la zona que major proporció de menors de 5 anys té de les zones estudiades. No obstant això, les previsions sobre la taxa de dependència, definida com la població major de 64 anys sobre el total de la població, que apareixen en el Gràfic 5 assenyalen que la mateixa creixerà fins a aconseguir el 25% l'any 2036. Tot i això, la piràmide de població que apareix en el Gràfic 6 assenjala que el 6,35% de la població era menor de 5 anys l'any del Cens. Aquesta dada obri les possibilitats d'explotació dels nous jaciments d'ocupació en l'àmbit dels serveis de la vida diària i, més concretament, l'atenció dels xiquets. Dins del projecte SARA s'ha creat la Cooperativa de Professors de Xiquets de Canals coop. V. que actua precisament en aquest àmbit.

Les dades del quadre 15 mostren que Canals és un municipi amb una baixa taxa de desocupació comparada amb la mitja de la Comunitat Valenciana.⁴ A més a més la taxa de desocupació d'hòmens (13,6%) i dones (15,5%) és molt semblant un fet que contrasta amb els resultats que s'obtenen per a la totalitat de la Comunitat Valenciana i Espanya, on la taxa de desocupació femenina és molt superior a la masculina.

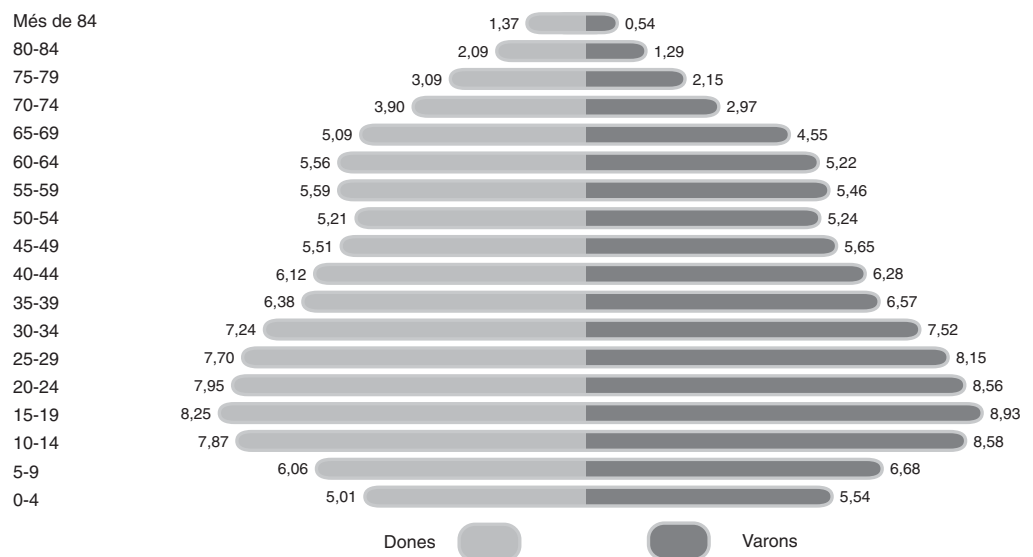
La taxa d'activitat dels hòmens a Canals (74%) és prou superior a la mitjana de la Comunitat Valenciana en aquest any (68,7%) encara que la taxa d'activitat de les dones (33,6%) és menor que la del total de la Comunitat Valenciana (35,2%). El quadre 16 conté la proporció de població major de 10 anys amb estudis mitjans i superiors a les zones objecte d'estudi. A Ca-

Piràmide de població de Canals enfront de la Comunitat Valenciana. Població de Dret 1991

CANALS. Estructura porcentual de la població per grups quincenals



COMUNITAT VALENCIANA. Estructura porcentual de la població per grups quincenals



Font: Cens de Població i d'Habitatge 1991 i Padró 1998, INE.

Quadre 15. Taxa d'activitat i atur per sexe. 1991 i 1998.

	1991					1998
	Barons		Dones		Total	
	Taxa Activitat	Taxa Atur	Taxa Activitat	Taxa Atur	Taxa Atur	
Elx	70,63	26,24	33,11	36,24	29,52	25,16
Canals	73,98	13,63	33,67	15,73	14,31	22,01
La Ribera Alta	71,39	13,75	34,75	33,43	20,44	14,49
La Safor	70,64	10,97	35,04	22,48	14,95	12,64

* Parats registrats (1998) sobre població activa (1991).

Font: Cens de Població i d'Habitatge 1991, INE i estadístiques de l'INEM.

nals s'observa que la proporció de població amb estudis mitjans és inferior a la de les altres àrees i la proporció amb estudis superiors és també baixa.

Respecte a l'estructura de la producció la major part de l'ocupació es concentra en el sector de les indústries manufactureres (58,6%) sent el comerç i d'altres serveis activitats que ocupen solament el 25,6% dels ocupats (veure Gràfic 7). Aquest fet implica que existeix un elevat potencial de creixement del sector serveis. De fet les dades sobre Canals referides a les demandes i oferides en l'INEM per activitats econòmiques assenyalen l'existència d'un nínxol d'ofertes d'ocupació en l'hostaleria, sector que presenta un indicador d'excés de demanda

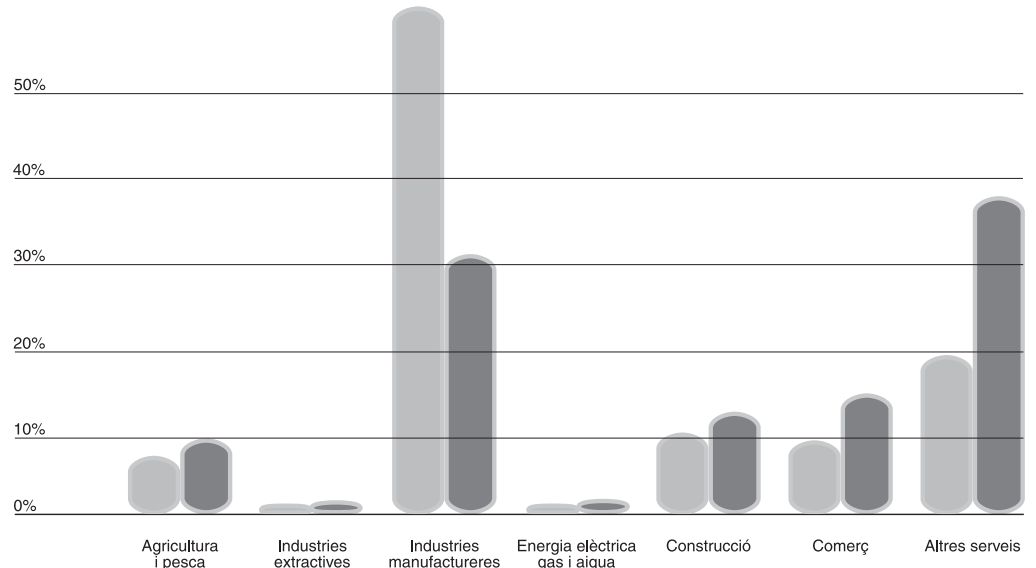
Quadre 16. Percentatge de població de 10 o més anys amb estudis mitjans o superiors.

	Mitjans	Superiors
Elx	9,26	3,23
Canals	8,19	3,24
La Ribera Alta	8,75	4,03
La Safor	10,85	5,15
Comunitat Valenciana	12,12	6,00

Nota: estudis mitjans comprén Batxillerat Superior, BUP, COU i FP II.

Font: Cens de Població i d'Habitatge 1991, INE.

Ocupats per branca d'activitat. Estructura percentual 1991. Canals enfront de la Comunitat Valenciana



Font: Cens de Població i d'Habitatge 1991 i Padró 1998, INE.

Canals

Comunitat Valenciana

relativa de 0,54. Açò implica que les noves iniciatives formatives haurien d'incidir en la formació orientada cap al turisme, la valoració del patrimoni cultural i el desenvolupament cultural local.

La Casa d'Oficis de Canals ha col·laborat directament amb el projecte SARA.

4.2. El cas d'Elx

La població d'Elx ha crescut des de 1991 fins a 1998 a una taxa anual acumulativa del 0,28%, molt per davall de la mitjana de la Comunitat Valenciana (quadre 14). L'estructura demogràfica d'Elx és la que presenta una piràmide més ampla en la seua part baixa de totes les zones estudiades (veure Gràfic 8). La població de xiquets menors de 5 anys abastava en l'últim any censal el 6,54% del total de la població. Per tant l'àmbit de l'atenció als xiquets té bones perspectives a Elx, encara que els agents socials presents a la taula de debat van destacar la necessitat de cicles formatius d'educació infantil. Les projeccions de la taxa de dependència que figuren en el Gràfic 5 indiquen que Elx es mantindrà per davall de la resta de zones estudiades, encara que veurà augmentar la taxa de dependència de forma significativa.

La taxa d'atur d'Elx és la més alta de totes les zones estudiades (quadre 15). En el cas dels

hòmens abasta el 26,2% mentre que en les dones arriba fins el 36,2%. Per contra les taxes d'activitat són les més baixes de totes les zones estudiades: el 70,6% dels hòmens estan actius mentre que només pertanyen a la població activa el 33,1% de les dones. El quadre 16 mostra que la proporció de població amb estudis mitjans abasta el 9,2%, lluny del 12% de la mitjana de la Comunitat Valenciana.

L'estructura de l'ocupació es caracteritza per concentrar-se en les indústries manufactureres (49,5%). Els serveis ocupen només el 37% dels ocupats, el que indica que existeix un gran marge per al creixement del sector (Gràfic 9). Quant als serveis amb major potencial de creació d'ocupació es troben, segons les dades de la primera part d'aquest estudi, l'hostaleria i l'educació. Per tant, les propostes de formació han d'encaminar-se cap al turisme, el desenvolupament cultural local i la valoració del patrimoni cultural. Aquests sectors coincideixen essencialment amb els assenyalats pels participants a la taula d'Elx.

Els agents socials reunits a la taula de debat d'Elx van plantejar que el sector de l'hostaleria tenia un potencial de generació d'ocupació al municipi molt elevat. No obstant això van considerar que existien dificultats en el pla de la formació atés que per a estudiar formació professional en l'especialitat de turisme i d'hostaleria era necessari que els jòvens es traslladaren a Santa Pola o assistiren al Centre de Desenvolupament Turístic de Benidorm. L'opinió dels assistents era molt positiva respecte a les perspectives d'ocupació dels graduats d'aquestes branques.

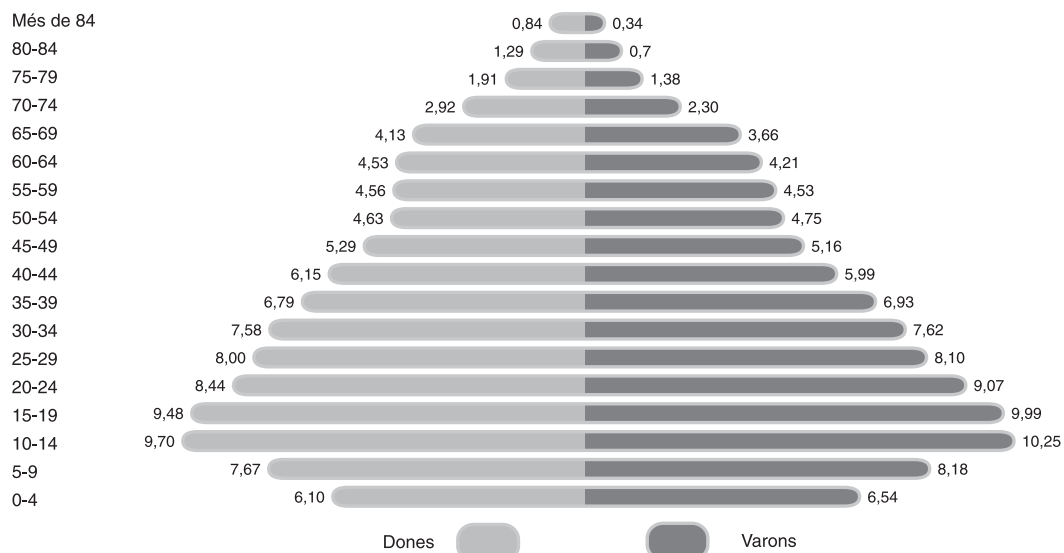
També foren els participants a la taula d'Elx els qui van posar més èmfasi en les possibilitats dels nous jaciments d'ocupació en l'àmbit d'activitats socioculturals per a la tercera edat que podrien ser finançades per l'ajuntament o les caixes d'estalvis atenent el baix nivell de recursos econòmics dels destinataris. Es va insistir molt en la necessitat que l'administració local recolzara les iniciatives lligades al desenvolupament local i els nous jaciments d'ocupació afavorint a les cooperatives enfront de la competència de les grans empreses. Sense aquest suport es considera que aquestes iniciatives no poden prosperar i que, en un primer moment, és necessari el suport decidit de les corporacions locals. Alguns participants a la taula es van queixar de les dificultats de trobar monitors d'oci i temps lliure per a realitzar activitats socioculturals per a jòvens i persones de la tercera edat i de la inadequació de l'INEM per a respondre satisfactòriament a aquest tipus de necessitats donat la classificació d'ocupacions que utilitza.

Un exemple d'una cooperativa que s'ha situat en l'àmbit dels serveis de vida diària relacionats amb la prestació de serveis socials és la Cooperativa Tabala de serveis comunitaris. En un nínxol molt pròxim, serveis a domicili, s'ha situat la cooperativa COCIEL de menjars preparades a domicili.

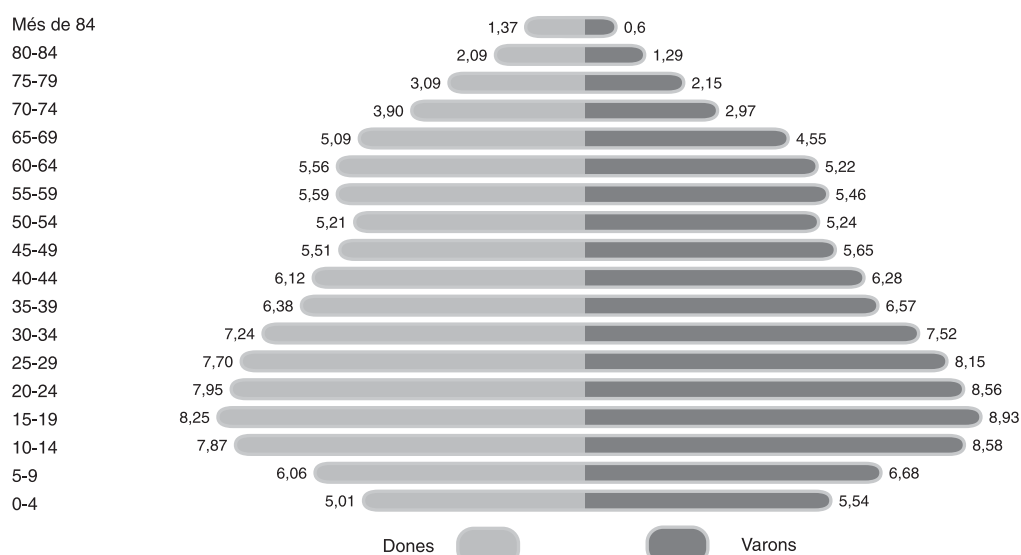
Els participants a la mesa d'Elx també van ressaltar la importància de la formació en sectors com el comerç, els serveis i, encara que no és un sector pertanyent als NJO sinó molt madur, el calçat. Respecte a aquest últim que, com és sabut, és un dels sectors bàsics de

Piràmide de població de Elx enfront de la Comunitat Valenciana. Població de Dret 1991

ELX. Estructura porcentual de la població per grups quincenals

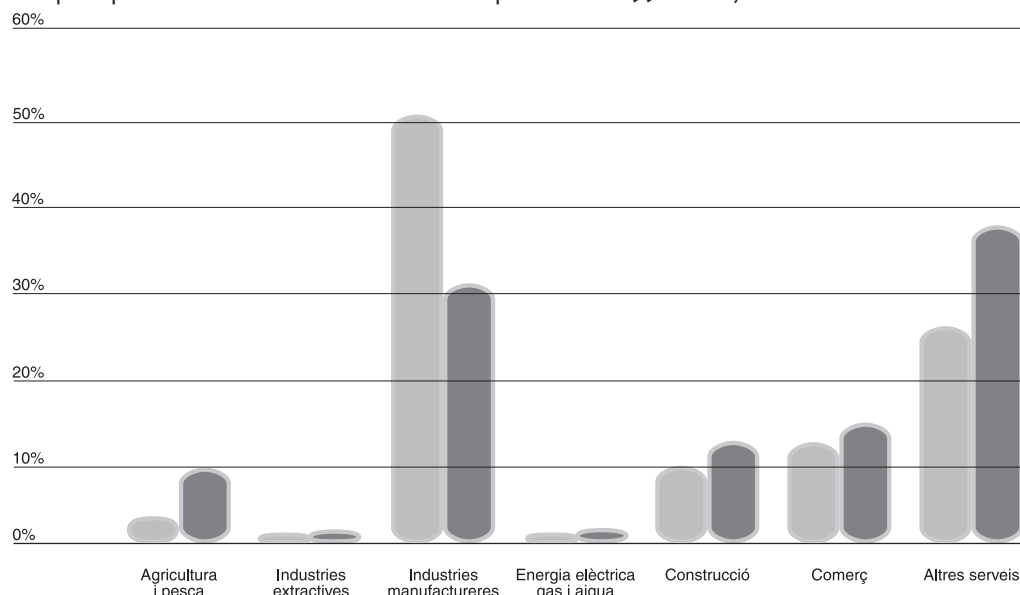


COMUNITAT VALENCIANA. Estructura porcentual de la població per grups quincenals



Font: Cens de Població i d'Habitatge 1991 i Padró 1998, INE.

Ocupats per branca d'activitat. Estructura percentual 1991. Elx enfront de la Comunitat Valenciana



Font: Cens de Població i d'Habitatge 1991 i Padró 1998, INE.

Elx

Comunitat Valenciana

l'economia elxana, els agents socials presents a la taula de debat van matisar que és necessari un gir cap a la qualitat i el disseny assenyalant com a exemple paradigmàtic l'empresa *Panama Jack*. La competència dels països del sud-est asiàtic farà inútils prompte o tard les estratègies empresarials que pretenguen competir via preus, per la qual cosa és necessari avançar-se als esdeveniments i començar a realitzar productes de més qualitat i disseny innovador.

Un altre sector on es veuen bones perspectives d'ocupació, encara que tampoc no pertanyen als àmbits dels NJO, és la construcció. Alguns participants a les xerrades van indicar que les escoles taller relacionades amb la construcció haurien d'estar més centrades en la formació i evitar convertir-se simplement en una forma barata de fer o recuperar infraestructures culturals o edificis històrics.

Finalment, la Casa d'Oficis «Camp Elx» promoguda per la Federació de Cooperatives Agràries de la Comunitat Valenciana desenvolupa una actuació d'explotació agrària pilot en les especialitats de producció de plantes d'interior i exterior, d'agricultura ecològica i de regs i drenatge.

A l'abric de la iniciativa SARA s'han creat dues cooperatives a Elx: Esfera Grup de Comunicació coop. V, l'activitat de la qual és la publicitat i el màrqueting, i Aromàtica Camp Elx coop.

² Per a més detalls sobre el procediment d'obtenció de projeccions demogràfiques consultar García-Montalvo i Quesada (1996).

³ Les piràmides de població per grups d'edat obtingudes a partir de les projeccions realitzades es poden obtenir mitjançant petició a l'autor de l'estudi.

⁴ Les dades de desocupació registrada pareixen indicar un augment molt significatiu que, no obstant això, pot ser a causa dels problemes intrínsecs a l'indicador utilitzat (parats registrats el 1998 sobre actius el 1991).

V que es dedicarà a la producció i distribució de plantes aromàtiques, l'inici de l'activitat de la qual està previst per a gener de l'any 2000.

En conclusió es pot assenyalar segons les dades estadístiques de què es disposa i les opinions sorgides a la taula de debat les oportunitats d'ocupació i, per tant, les línies formatives més rellevants se situen en els següents camps:

1. Turisme.
2. Restauració.
3. Disseny aplicat al calçat.
4. Tècniques de control de qualitat en el sector del calçat.
5. Qualitat total aplicada a empreses de calçat.
6. Cursos de maquinària aplicada al calçat.
7. Tècniques de disseny assistit per ordinador.
8. Aspectes tecnològics de la fabricació de calçat.
9. Noves tecnologies aplicades al calçat.
10. Màrqueting del calçat.
11. Gestió de xicotetes empreses i cooperatives.
12. Formadors d'educació infantil.
13. Animadors d'oci i temps lliure.

4.3. El cas de la Ribera Alta

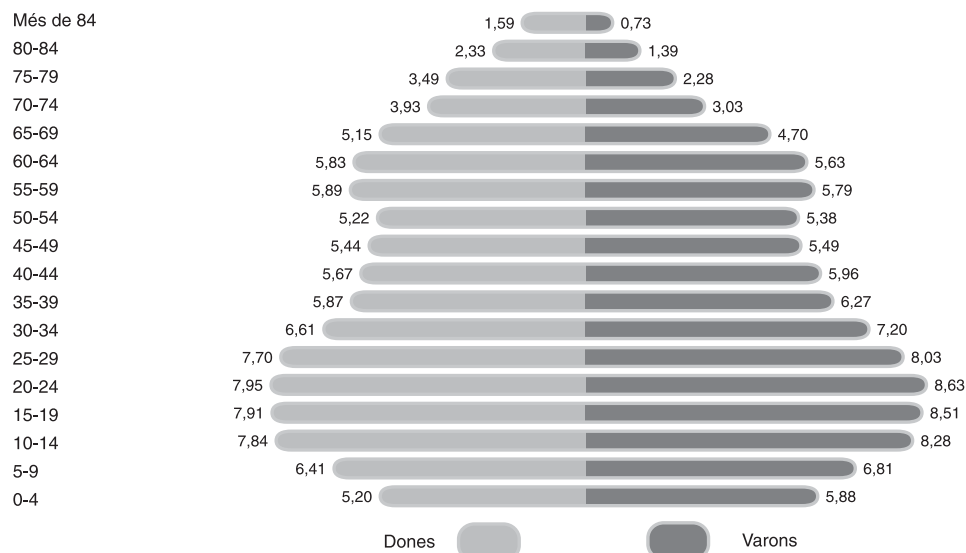
La població de la Ribera Alta és la que més lentament ha crescut de totes les zones estudiades, molt per davall de la mitjana de la Comunitat Valenciana (veure quadre 14). Segons les dades de la renovació padronal de 1998 la població dels municipis de la Ribera Alta és de 198.537 habitants i ha crescut a una taxa anual acumulativa del 0,18% entre 1991 i 1998. L'estructura de la població de la Ribera Alta (Gràfic 10) mostra un major envelliment relatiu a la resta de les zones estudiades. Les projeccions de població també apunten a un augment molt significatiu de la població major de 65 anys en els pròxims anys. El Gràfic 5 mostra com la taxa de dependència creixerà fins a abastar valors pròxims al 20% ja l'any 2011. Aquest fet assenyala oportunitats d'ocupació en l'àmbit dels serveis a domicili i, en particular, l'atenció a les persones majors i l'atenció a malalts.

Respecte al mercat de treball la Ribera Alta presenta una dualitat molt clara entre les taxes de desocupació d'hòmens i dones (quadre 15). La taxa de desocupació dels hòmens és baixa, 13,7%, mentre que la taxa de desocupació de les dones és gairebé el triple, 33,4%. Aquesta situació és una clara indicació de la necessitat d'explotar l'àmbit de l'ajuda a la inserció laboral de les dones. D'altra banda, les taxes d'activitat d'hòmens i dones se situen, respectivament, en el 71,3% i el 34,7%.

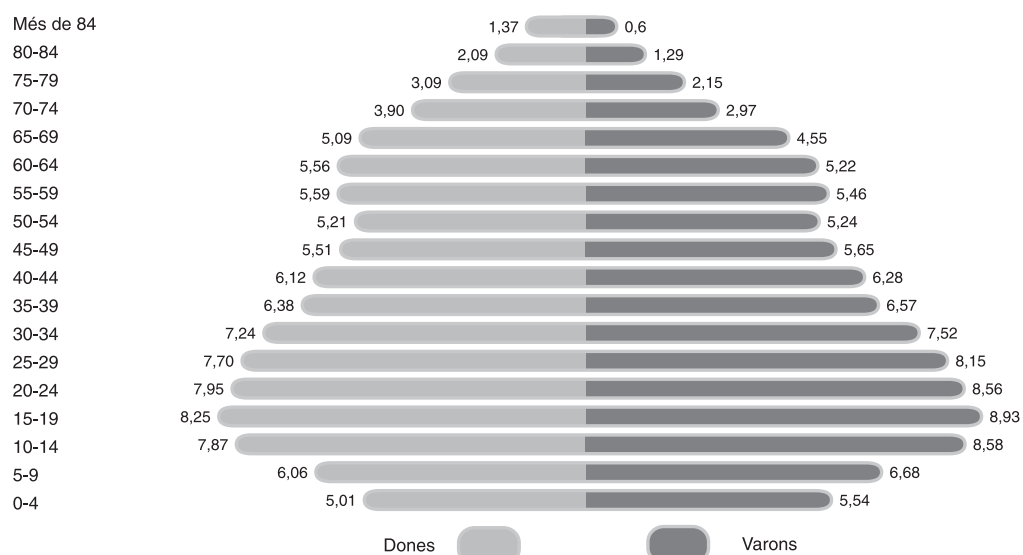
L'estructura de l'ocupació a la Ribera Alta es caracteritza per l'elevat pes del sector agrícola, el més alt de totes la zones estudiades, on treballa el 22,3% dels ocupats de la comarca. El sector d'indústries manufactureres només empara al 24,9% de la població mentre la cons-

Piràmide de població de La Ribera Alta enfront de la Comunitat Valenciana. Població de Dret 1991

La Ribera Alta. Estructura porcentual de la població per grups quincenals

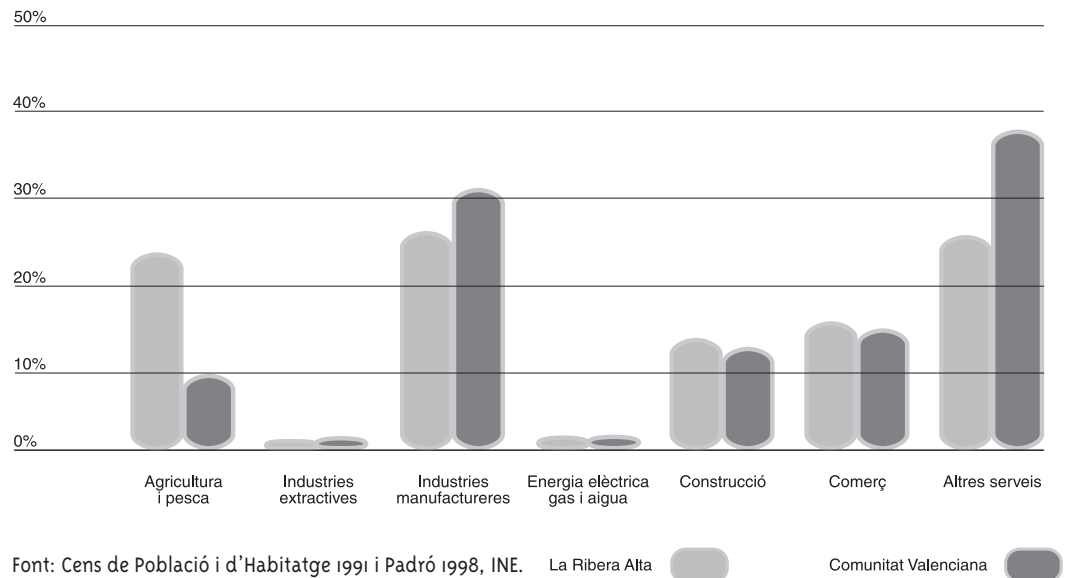


COMUNITAT VALENCIANA. Estructura porcentual de la població per grups quincenals



Font: Cens de Població i d'Habitatge 1991 i Padró 1998, INE.

Ocupats per branca d'activitat. Estructura percentual 1991. La Ribera Alta enfront de la Comunitat Valenciana



trucció abasta el 12,6% i el comerç i d'altres serveis ocupa al 38,7% de la població (veure Gràfic II). Per tant, es pot concloure que la Ribera Alta és una zona especialment indicada per a l'explotació d'àmbits com l'agricultura ecològica, el turisme rural, la protecció de la naturalesa i el comerç de proximitat.

A Espanya l'agricultura ecològica encara és una activitat poc desenvolupada i les seues repercussions al mercat alimentari són xicotetes, encara que l'augment de la renda per càpita fa preveure un increment constant de la demanda d'aquest tipus de productes. La Ribera Alta és, de les zones estudiades, la que major potencial té d'explotació d'aquest NJO. La iniciativa de la Conselleria d'Agricultura per a crear una marca controlada d'agricultura ecològica va anar considerada pels participants a la taula de la Ribera Alta com un gran avanç per a la potenciació d'aquest mercat a la Comunitat Valenciana encara que es va considerar necessari recolzar aquesta iniciativa mitjançant campanyes de publicitat que donaren a conèixer el públic en general les bondats de l'agricultura ecològica. El cultiu de flors és un altre sector amb un alt potencial de creixement. De fet, diverses cooperatives han muntat hivernacles i comercialitzen la seua producció. Aquest tipus d'activitats requereixen de la participació de personal prou qualificat, incloent fins i tot enginyers agrònoms.

Els agents socials reunits a la taula de la Ribera Alta també van apuntar cap a les possibilitats que el turisme rural i cultural tenia a la comarca. Entre les possibilitats destacades figuren l'aprofitament del patrimoni històric, els recursos naturals i culturals i les antigues vies del ferrocarril com a formes de fomentar el turisme rural a la comarca. Igual que en altres taules es va plantejar la necessitat de millorar la qualitat dels serveis turístics i la formació del personal del sector (hostaleria, restauració, etc.).

Un altre àmbit destacat va ser la protecció i el manteniment de zones naturals, així com la revaloració dels espais públics urbans. En aquest últim apartat es va fer referència, igual que en altres comarques, a la competència de grans empreses per les contractes de manteniment de jardins, etc. i la necessitat que les administracions locals recolzaren les iniciatives locals provinents de cooperatives i xicotetes empreses. La preocupació per la natural i el medi ambient ha portat a incloure plans d'ordenació ambiental amb vies verdes en alguns plans generals d'urbanisme. La neteja de barrancs és una altra de les activitats proposades dins d'aquest capítol.

En l'àmbit del comerç de proximitat les propostes apuntaven a la necessitat de canviar els serveis oferits per a poder competir amb les grans superfícies. Les millores comentades es van centrar en la telecompra i l'entrega a domicili, activitat que connecta també amb l'àmbit dels serveis a domicili.

En l'àmbit de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació la Ribera Alta destaca per ser la primera comarca de la Comunitat Valenciana en la qual va a funcionar el sistema Infoville a nivell de tota la comarca, la qual cosa suposa un gran avanç en l'aprofitament de les possibilitats que ofereix la nova societat de la informació. En l'àmbit del transport col·lectiu local alguns participants de la taula de debat van ressaltar la insostenibilitat del model actual de transport, on s'utilitza el cotxe per a anar a totes parts, i van proposar la bicicleta com a nova fórmula per al transport de ciutadans i de xicotets paquets. La cooperativa Paleta d'Ocres coop. V., en un intent de convertir el transport local en una activitat que tinga menor impacte sobre el medi ambient, ha consolidat un sistema segons el qual cap treballador de la cooperativa pot acudir al treball usant el seu cotxe particular, rebent un altre tipus de compensacions per eixa renúncia a l'ús del cotxe.

També hi van haver propostes per a combinar àmbits com la millora de l'habitatge i la protecció del medi ambient mitjançant un canvi en la forma de construir que donara més importància a l'estalvi energètic, la construcció amb materials que danyen menys el medi ambient, la generalització de l'energia solar com a font d'energia, etc.

Finalment es va destacar la importància de la formació dirigida a algunes ocupacions tradicionals d'alta demanda en la actualitat com a activitats relacionades amb la construcció, la fusta (corbador de fusta massissa, mecanitzador de fusta, etc.) i el treball amb metall (fresador, torner, etc.).

Moltes de les Cases d'Ofici de la Ribera Alta van tindre relació directa amb el projecte SARA. Van ser les Cases d'Ofici de Carlet, d'Alberic, d'Algemesí, d'Alzira i de Carcaixent. Amb el suport del projecte SARA han sorgit tres projectes empresarials cooperatius: Quatrenumbar coop. V (sector de la hostaleria), Jóvens treballadores socials coop. V (serveis d'atenció a la infància) i QB coop. V (serveis informàtics).

Com a conseqüència dels comentaris anteriors i de les dades disponibles es pot assenyalar que les necessitats de formació en els àmbits assenyalats amb major potencial de creixement de l'ocupació són:

1. Gestió i organització d'empreses agropecuàries.
2. Gestió de recursos naturals i paisatgístics .
3. Tècniques de protecció mediambiental.
4. Elaboració i control de qualitat de productes alimentaris.
5. Màrqueting de productes alimentaris (ecològics).
6. Nous tècniques al camp de l'agricultura ecològica.
7. Gestió de xicotetes empreses i cooperatives de turisme rural.
8. Restauració.
9. Turisme.
10. Auxiliar d'ajuda a domicili i serveis geriàtrics.
11. Informàtica aplicada a la millora de la gestió del comerç de proximitat.
12. Desenvolupament de projectes urbanístics d'ordenació mediambiental.
13. Tècniques de recerca d'ocupació (fonamentalment orientades a les dones).
14. Monitors de medi ambient.

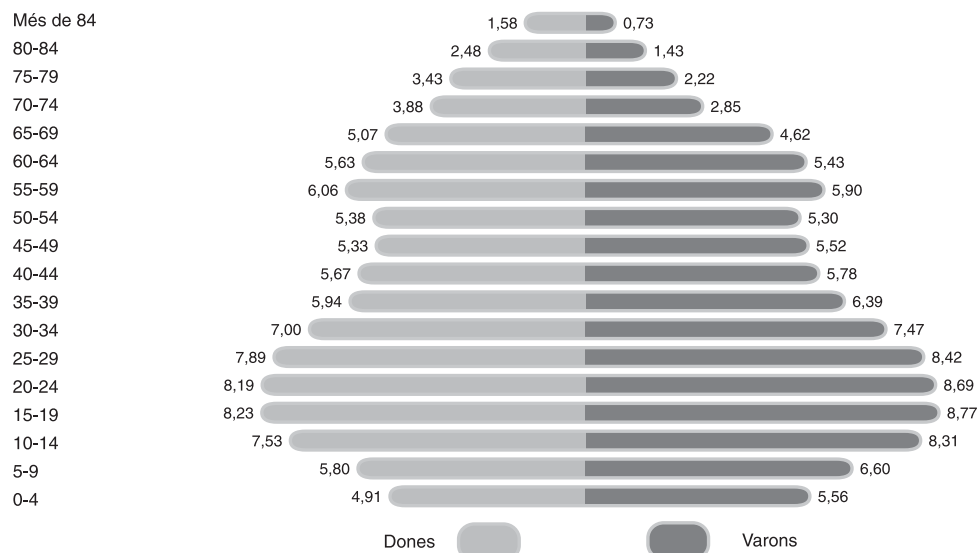
4.4. El cas de la Safor

La població de la Safor ha crescut més ràpidament que la de la resta de les àrees estudiades. La taxa de creixement anual acumulativa és del 0,7% enfront del 0,6 del total de la Comunitat Valenciana (quadre 14). La Safor és, junt amb la Ribera Alta, la zona de les estudiades on la població mostra majors signes d'envelliment (Gràfic 12). Per aquest motiu, els serveis a domicili relacionat amb l'atenció de la tercera edat tenen bones perspectives. A més a més les projeccions de població assenyalen que la proporció de majors de 65 anys en la Safor creixerà ràpidament en els pròxims anys.

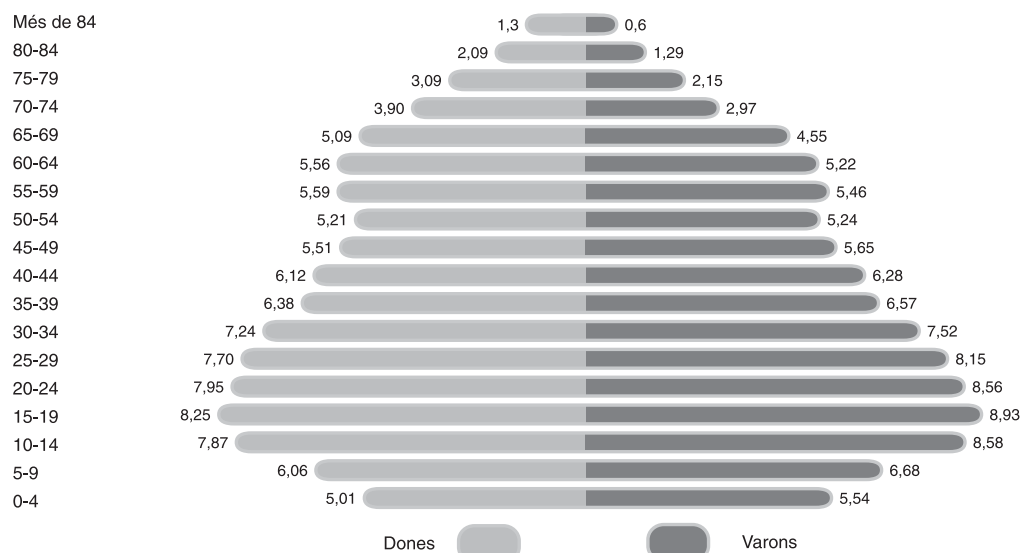
El quadre 15 mostra que els hòmens de la Safor tenen una taxa de desocupació molt baixa, 10,9%, menor que la de totes les altres zones estudiades. Per contra, les dones tenen en aquesta comarca una taxa de desocupació que doblega la dels barons (22,5%) encara que sense arribar a aconseguir els valors d'Elx o de la Ribera Alta. La taxa d'activitat de les dones és la més alta de totes les àrees objecte d'estudis aconseguint el 35%. El quadre 16 indica que, de les

Piràmide de població de La Safor enfront de la Comunitat Valenciana. Població de Dret 1991

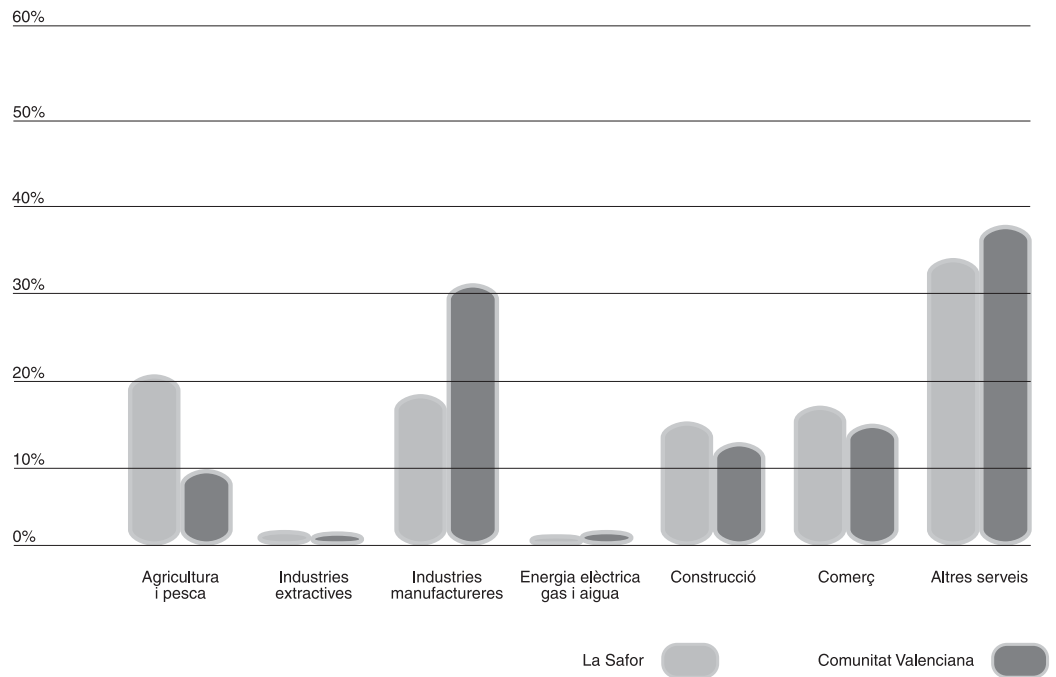
La Safor. Estructura porcentual de la població per grups quincenals



COMUNITAT VALENCIANA. Estructura porcentual de la població per grups quincenals



Font: Cens de Població i d'Habitatge 1991 i Padró 1998, INE.



zones analitzades, la Safor és la que s'aproxima més a la mitjana de la Comunitat Valenciana quant a la proporció de població amb estudis mitjans i superiors.

La distribució de l'ocupació per branques d'activitat mostra la similitud de la Safor (Gràfic 13) amb l'estructura productiva de la Ribera Alta i la gran diferència respecte a Canals i Elx. El 19,3% dels ocupats de la Safor es troba en el sector primari mentre que les indústries manufactureres només ocupen al 17% de la població. La construcció és més important que en la resta de les zones situant-se en el 13,8% dels ocupats. Finalment el sector serveis representa el 48,8% dels ocupats, amb diferència la major proporció de totes les zones estudiades. El quadre sobre els indicadors d'excés de demanda i oferta de la Safor que apareix en la primera part de l'estudi també indicava el potencial de la construcció, l'hostaleria, les activitats immobiliàries i de lloguer i el transport, el magatzematge i les comunicacions.

L'àmbit del turisme ha tingut, i segueix tenint, un gran potencial en la Safor. Els participants a la taula de debat van assenyalar que, si bé és cert que el turisme de sol i platja no durarà indefinidament, a la Safor l'estratègia més convenient era la millora de la qualitat del dit turisme més que la promoció del turisme rural. Una de les deficiències més ressaltades pels agents socials en aquest aspecte és la falta de formació de molts dels empleats del sector i la

necessitat de la mateixa per a fer front d'una demanda més exigent amb els estàndards de qualitat. En aquest sentit, també es va destacar la falta d'orientació als joves quan estan començant la seua vida laboral i es dirigeixen cap a llocs de treball del sector turístic.

Relacionat amb el turisme el sector de les activitats immobiliàries i de lloguer també té capacitat de generar ocupació. Els agents socials van assenyalar que era necessari formar joves per a poder facilitar la seua participació en el sector.

Els àmbits de serveis culturals i el sector audiovisual també van aparèixer com importants en la generació d'ocupació. Els quadres següents presenten dos casos de cooperatives enquadrades en aquests àmbits dels NJO.

L'Escola Taller de la Safor i les Cases d'Ofici de Potries, Bellreguard i Gandia van participar activament en el projecte SARA després de l'etapa d'exposició i difusió del projecte. Potenciat pel SARA s'han format dues cooperatives: Esteve Gabinet de Comunicació coop. V (relacions públiques i organització d'esdeveniments) i Fem fang coop. V (taller artesanal i de ceràmica) que iniciarà la seua activitat al gener del 2000.

En resum es pot concloure que la formació d'Escoles Taller i de Cases d'Ofici en la Safor hauria d'orientar-se en els següents camps:

1. Gestió de xicotets establiments hotelers.
2. Informàtica aplicada al control de qualitat en establiments hotelers.
3. Restauració.
4. Accions de formador de formadors.
5. Accions d'orientació professional.
6. Formació d'auxiliars i agents de la propietat immobiliària.
7. Formació d'animadors d'oci i de temps lliure.



Document presentat per la delegació Índia a Toronto a l'octubre de 1987



Quina classe de persones som?
Nosaltres som pobres, molt pobres.
Però no som estúpids.
Per això, fins i tot el nostre analfabetisme
seguim existint.
Però cal que sapiguem per què ens hem d'alfabetitzar.

Nosaltres ja hem participat en cursos d'alfabetització.
Però, passat algun temps, hem descobert alguna cosa.
Ens hem sentit enganyats i aleshores
hem abandonat els cursos.

Sabeu el que hem descobert?
Que els buròcrates han emprés aquesta tasca
pel seu propi interès.
Hi havia, tal vegada, eleccions prop

o potser una subvenció governamental
alguna cosa que calia que s'utilitzara.
El que ens han ensenyat ha estat inútil.

Saber signar no vol dir res.
Saber llegir algunes paraules no vol dir res.
Nosaltres haguérem estat d'acord de vindre
als cursos si ens hagueren ensenyat com deixar
de dependre dels demés.

Hem de poder llegir llibres fàcils,
fer comptes, escriure una carta,
llegir i comprendre els periòdics.

Una cosa més...
Per què els nostres mestres se senten tan superiors?
Per què es comporten com si nosaltres fórem
uns estúpids ignorants?
Com si fórem xiquets?

Doneu-vos compte, per favor, que
el mestre pot saber coses que nosaltres ignorem.
Però nosaltres coneixem moltes coses que el
superen.

No som ruscs buits. Tenim les nostres pròpies idees.
Podem raonar
i, ho vulgueu o no,
tenim també la nostra dignitat.
Que els qui ens ensenyen
se'n recorden d'açò.

Tenim suficients preocupacions i patiments.
Per què hem d'afegir-ne d'altres nous
al seguir els cursos d'alfabetització?

Si els centres d'aprenentatge pogueren

donar-nos un poc més d'entrenament
tindríem més ganes
d'anar als cursos.
No som xiquets.
Que el mestre no ho oblide.
Tracteu-nos com a adults.
Comporteu-vos amb nosaltres com amics.

A més a més hi ha altres coses.
Nosaltres no fem bons menjars.
Tenim pocs vestits.
El nostre allotjament no és molt decent.
I damunt, les inundacions s'ho emporten tot,
després ve un llarg període de sequera
que tot ho assola.
Tal volta això ens ajuda a la nostra alfabetització?
L'alfabetització ens pot ajudar
a viure un poc millor? A passar menys fam?

Ens garanteix que la mare no haja de
compartir amb la seua filla el mateix sari?
Anirà a cercar-nos un nou jaç de palma
amb què cobrir els nostres caps?

L'alfabetització hauria de permetre'ns viure millor.
Almenys, nosaltres ho entenem així.
Diuen que es planifiquen les coses
per a nosaltres, els pobres.
L'alfabetització ens permetrà saber
quins són eixos plans del govern?

Ens ajudarà a saber com
fer créixer el nostre rendiment i augmentar la nostra ren-
da?
i ens indicarà on podem aconseguir
els diners a un bon interès? Quins beneficis obtindríem
amb les cooperatives?

Tindrem millors grans, millors guanos
i tota l'aigua que necessitem?
Guanyarem un sou decent?

En la nostra opinió, això és aprendre per a la vida.
Diuen que el nou programa ens promet tot això.
Però es tracta solament d'escriure sobre un tros de paper?
És com totes les antigues promeses
mai acomplides?

Aquest programa ens ensenyarà
a pensar i treballar al temps?
L'aprenentatge comportarà la pràctica?
Si es fa tot açò, aleshores anirem tots
als cursos d'alfabetització i així
aprendrem a viure una vida millor.

Nosaltres som febles i moltes vegades estem malalts.
El programa ens ensenyarà
a cuidar-nos, a tornar-nos forts.
Si es fa així, aleshores hi anirem tots.

Diuen que hi ha lleis per a protegir-nos

i afavorir-nos. Però nosaltres no coneguem eixes lleis.
Se'ns deixa en la ignorància.

L'alfabetització ens permetrà conèixer-les?
Coneixerem les lleis que han canviat
la condició femenina? I les lleis que
protegeixen les sectes entre nosaltres?
Volem una resposta directa.

Aleshores decidirem si
hem o no hem de ser alfabetitzats.
Però si descobrim que se'ns enganya
de nou
amb vanes promeses,
seguirem lluny de vosaltres.
Us direm:
«Per l'amor de Déu, deixeu-nos tranquils»

Poesia índia traduïda.

- Aquest poema fou presentat per la delegació índia en la
primera reunió del Grup D'Acció per a l'alfabetització cele-
brada a Toronto a l'octubre de 1987.

Pronunciament Llatinoamericà.
Amb oportunitat del Fòrum Mundial de l'Educació.
(Dakar, 26-28 abril, 2000)

El començament d'una nova dècada i d'un nou segle invita a reflexionar sobre allò que s'ha fet a fi de perfilar l'agenda futura tenint en compte el nou coneixement disponible i les lliçons apreses.

Aquest és moment d'avaluacions, de rectificacions i de compromisos renovats en l'àmbit educatiu. L'any 2000 va ser l'horitzó de programes globals com l'*Educació per a Tots*, acordat a Jomtien, Tailàndia, en l'any 1990, així com d'iniciatives regionals i nacionals de desenvolupament i canvi educatiu en tot el món. Diverses activitats vénen realitzant-se, a nivell global, regional i nacional, per a avaluar el compliment d'aquests programes i d'aquestes metes, i per a definir l'agenda futura. A finals d'abril d'aquest any 2000 tingué lloc a Dakar, Senegal, el Fòrum Mundial de l'Educació, en el qual es presentaren els resultats de l'avaluació d'aquesta dècada d'Educació per a Tots i s'aprovà una nova Declaració i un nou Marc d'Acció que estendrà el termini fins a l'any 2015.

En aquest context i moment, un grup d'educadors i intel·lectuals llatinoamericans hem volgut fer pública la nostra veu a fi de compartir amb altres col·legues i amb la comunitat educativa internacional algunes reflexions i preocupacions des d'Amèrica Llatina. Aquesta és una regió important en el món en desenvolupament, amb una gran especificitat històrica, educativa i cultural. Al camp de l'educació, els llatinoamericans ens enorgullem d'haver desenvolupat una experiència i un pensament educatiu propis, innovadors, fèrtils.

Els nostres pobles mereixen més i millor educació

1. Ens preocupa enormement la situació i el rumb de l'educació en el món, als països en desenvolupament i, en particular, en la nostra regió. Després de diverses dècades d'intents reiterats de reforma educativa en els nostres països, els resultats són dubtosos i, en tot cas, no estan a la vista en l'àmbit que finalment importa i que és l'objectiu mateix de l'educació: l'aprenentatge i la formació integral de la persona. «Emfatitzar l'aprenentatge» va ser un mandat fonamental per a l'*Educació per a Tots*; no obstant això, l'indicador d'aprenentatge (un dels 18 indicadors que havien de re-

portar els països) va haver de ser eliminat de l'informe final d'avaluació de la dècada perquè la majoria de països no tenia informació per a reportar. «Millorar l'aprenentatge» va ser la consigna de la dècada de 1990 en la nostra regió; no obstant això, les avaluacions de rendiment escolar fetes en els últims anys en els diferents països mostren resultats pobres, per davall del que s'esperava i del que era desitjable. Tampoc no compten els sistemes educatius amb indicadors o evidències d'èxit en torn a la formació dels educands, entesa com a desplegament de les seues potencialitats, estímul a la seua creativitat i consolidació dels seus valors.

2. A l'igual que d'altres regions del món en desenvolupament, Amèrica Llatina ha vist desfilar una llarga llista de pronunciaments i declaracions, de compromisos i metes que es reiteren, s'incompleixen i es posterguen cíclicament. Sovint, els plans se superposen uns a altres, sense solució de continuïtat, o bé es manegen de manera paral·lela, sense coordinació entre si.

En el 1979 (Declaració de Mèxic) es va aprovar i en l'any 1981 (Quito) va arrancar el *Projecte Principal d'Educació* (PPE), projecte regional impulsat i coordinat per l'oficina regional de la UNESCO, el qual es va proposar tres metes per a l'any 2000: accés universal a l'escola primària, eliminació de l'analfabetisme adult i la millora de la qualitat i de l'eficiència de l'educació.

Posteriorment, en l'any 1990, a Jomtien, es va acordar l'*Educació per a Tots*, en la conferència mundial organitzada per UNESCO, UNICEF, PNUD i Banc Mundial, a la qual van assistir delegacions de 155 governs i d'entitats de la societat civil de tot el món. Allí es van acordar cinc metes, parcialment coincidents amb les del PPE en aquesta regió, fixant-se també l'any 2000 com a termini per al seu compliment.

Quatre anys més tard, en l'any 1994, es va realitzar la Cimera de Miami, convocada pel president nord-americà Clinton. Ací es va llançar el *Pla d'Accés Universal a l'Educa-*

ció per al 2010, ratificat després com *Iniciativa d'Educació* en la II Cimera, a Santiago, en l'any 1998. Aquesta iniciativa, d'abast hemisfèric, va adoptar metes per als tres nivells educatius, inclòs l'universitari, i va fixar l'any 2010 com a horitzó. La iniciativa és liderada pel Govern nord-americà, coordinada pels governs de Mèxic, d'Argentina i de Xile, i compta amb la participació de diversos organismes internacionals, regionals i nacionals (entre els principals: OEA, Banc Mundial, BID, i USAID).

Ara, el Fòrum Mundial a Dakar, al constatar que no es van complir les metes de l'*Educació per a Tots* en el termini estipulat, ratificà en el fonamental les mateixes metes, renovà els compromisos i corregué el termini fins al 2015.

Agències internacionals i governs formulen i subscriuen aquests plans i metes globals i regionals, es comprometen al seu compliment en els terminis que ells mateixos fixen, i revisen i ajornen contínuament els compromisos. En cadascun d'aquests plans s'inverteixen energies i recursos financers copiosos; al no veure's resultats o complir-se amb allò que s'ha ofert, es desgasta irremeiablement la credibilitat social en torn a l'educació i al canvi educatiu.

3. La tradició de la reforma educativa en els nostres països ha sigut atribuir els problemes a la falta de recursos financers i ubicar els problemes, en tot cas, al costat de l'execució. No obstant això, tot indica que hi ha problemes també en el disseny de les polítiques, i que fan falta una revisió i un viratge profunds en la manera com els governs i les agències internacionals vénen encarant el tema educatiu i el de la reforma educativa en particular.

Les polítiques que s'han recomanat i adoptat en els últims anys no estan responnent satisfactòriament a les necessitats i expectatives de la població llatinoamericana, a les realitats del sistema escolar i dels docents en particular, i no han tingut els resultats esperats. L'avaluació comparativa realitzada en l'any 1997 per UNESCO-OREALC en 15 països de la regió, en les àrees de llenguatge i matemàtiques entre alumnes de tercer i quart grau de planters pú-

blics i privats, va revelar que Cuba és, en el context llatinoamericà, el país amb millors rendiments escolars en aquestes dues àrees. Es tracta, precisament, de l'únic país que no va seguir les recomanacions de política educativa vigents en els 90 i l'únic que no va recórrer a préstecs internacionals per a finançar el seu sistema i la seua reforma educativa. Aquestes dades són prou reveladors com per a exigir una reflexió de fons en torn a les estratègies de canvi educatiu que vénen assajant-se a la regió.

Rectificacions necessàries

4. La situació de l'educació bàsica en la nostra regió i en el món ens porta a proposar algunes rectificacions que, si bé afecten directament a Amèrica Llatina, podrien ser considerades per altres regions amb inquietuds semblants.

a) Les polítiques que normen el desenvolupament educatiu han d'estar inspirades per valors humans fonamentals, de manera que el servei educatiu contribueixca a la millor realització de les persones i de les societats. Els actuals indicadors utilitzats per a avaluar el dit desenvolupament, centrats en l'avanç de la cobertura i de l'eficiència dels sistemes escolars, no revelen la contribució de l'educació a eixos valors fonamentals: el desenvolupament integral dels educands, la formació de la seua consciència, l'exercici responsable de la seua llibertat, la seua capacitat per a relacionar-se amb els altres i per a respectar a tots. Tampoc no revelen si les respostes que estan donant els sistemes educatius a les necessitats fonamentals de les grans majories de la població són les més adequades i significatives per a aquestes majories.

b) Els decisors de polítiques han de plantejar la seua tasca en el pla ètic, perquè els sistemes educatius no són només peces al servei de l'economia, del consum o del progrés material, sinó mitjans que han d'ajudar al desenvolupament en plenitud de les potencialitats humanes. En particular, l'expansió del coneixement que caracteritza l'ingrés de la humanitat al tercer mil·lenni i que està ja

impactant profundament els sistemes educatius, ha d'inscriure's en aquest horitzó d'integralitat i responsabilitat.

c) De cap manera satisfà el que s'ha realitzat per a abastar major equitat en la distribució de les oportunitats d'accés, de permanència, de sortida, de transició a altres nivells educatius i, sobretot, d'aprenentatge. La major equitat només s'ha aconseguit com a conseqüència de la tendència a universalitzar algun nivell educatiu, notablement la primària. No obstant això, açò no ha significat igualar els resultats d'aprenentatge, que són la vertadera mesura d'una política de justícia educativa. L'ús creixent de la tecnologia de la informació i la comunicació al camp educatiu amenaça de produir desigualtats cada vegada més profundes i greus, si continuem estenent l'educació bàsica amb els mateixos criteris utilitzats fins a hui. Definitivament, cal enfrontar el problema d'una altra manera. Societat i governs, però sobretot aquests últims, han de destinar els recursos i els esforços necessaris per a igualar i incrementar la qualitat dels serveis oferts als sectors pobres al camp i a la ciutat, als sectors indígenes i en general a tots els exclosos dels beneficis de l'educació bàsica. Mentre no s'oferisca millor educació als qui menys tenen, i s'assegure una educació igualitària a hòmens i dones, difícilment podrem avançar en la meta d'aconseguir equitat educativa, i sense equitat educativa difícilment avançarem en l'èxit de la justícia social.

d) Donada l'enorme diversitat cultural que caracteritza als pobles llatinoamericans, qualitat educativa implica reconèixer la necessitat de diversificar l'oferta educativa a fi d'assegurar no solament el respecte sinó l'enfortiment de les diferents cultures. Cada grup té una aportació cultural que fer a l'educació de tots. Governos i societats hem d'impedir que la diversificació dels serveis d'educació bàsica als grups culturals minoritaris segueixca amagant una oferta empobrida, que s'aprofite de la menor capacitat d'aquests grups per a exigir nivells adequats de qualitat del servei i dels seus resultats.

e) És necessari recuperar els plantejaments originals de l'*Educació per a Tots* i la seua «visió ampliada de l'educació bàsica»: una educació capaç de satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge de *tots* (xiquets, jòvens i adults), dins i fora del sistema escolar (família, comunitat, lloc de treball, biblioteques i centres culturals, mitjans de comunicació, accés a les modernes tecnologies, etc.) i al llarg de tota la vida. És indispensable recuperar per a l'educació i per a la política educativa la visió multisectorial, entenent que els problemes no s'expliquen ni es resolen exclusivament des de vessant educativa, sinó des d'una política econòmica i social responsable del benestar de les majories; la visió de *sistema*, superant la visió fragmentada i parcel·lada per edats, nivells, components o modalitats; i la visió de *llarg termini*, superant el curt termini immediatista a què forcen sovint les lògiques de la política i el del finançament internacional. L'èmfasi sobre l'educació primària que es va donar en la dècada de 1990, si bé important per si mateixa, es va fer a base d'una postergació de la problemàtica de l'educació secundària i universitària, i d'un abandó quasi total de l'educació i capacitat de jòvens i d'adults.

Salvaguardar els valors llatinoamericans

5. a) En el context actual de globalització, volem preservar alguns valors que són essencials a la identitat llatinoamericana:

- El valor suprem de la persona i la recerca d'un sentit de l'existència humana. Valorem el respecte a la persona i al seu desenvolupament per damunt d'un progrés material endinsat exclusivament en l'augment del consum i del confort; creiem en la importància de crear les condicions necessàries perquè cada persona trobe un sentit a la seua vida i respostes a les seues preguntes existencials.

- El sentit comunitari de la vida, característic de les nostres cultures, principalment les indígenes: compartir i servir, ser solidaris més que competitius, saber conviure privilegiant el benestar col·lectiu, respectar les diferències contra les

tendències d'exclusió i la cura pels més dèbils i desprotegits.

- La multiculturalitat i la interculturalitat. Les nostres nacions són pobles de pobles, gestats a través de processos de mestissatge biològic i cultural, per la qual cosa l'obertura a la pluralitat de races, d'ètnies i de cultures és essencial a la nostra identitat i valor a ser reafirmat per l'educació.

- L'obertura i la valoració de formes de coneixement i d'aproximació a la realitat que transcendeixen la racionalitat instrumental: els llenguatges simbòlics, la intuïció, la sensibilitat a la vulnerabilitat humana, la recuperació creativa de la tradició i l'estimació per la bellesa.

- La llibertat, entesa —en la tradició que va arreplegar encertadament Paulo Freire— com una conquesta sobre els nostres egoismes i els dels altres, com a construcció de l'autonomia de la persona i del seu sentit de responsabilitat, com a superació de totes les opressions mitjançant la comprensió de l'opressor i la disposició a compartir amb aquest la tasca de construir un món per a tots.

- El treball com a mitjà de realització personal i per això dret fonamental, no com a subordinació acrítica als interessos del capital ni com a recerca eficientista de maximització del lucre.

- La recerca de l'«altres» en la construcció d'un «nosaltres» que fonamenta el sentit ètic de la vida humana, i la presència constant de la utopia i l'esperança.

Desitgem preservar en la nostra educació aquests valors que ens donen identitat, i des d'ells conquistar la pau basada en la justícia i en el respecte a tots. Desitgem que aquests valors transcendesquen cap a la convivència quotidiana, els mitjans de comunicació massiva, les lleis, les filosofies que orienten l'educació i, en general, tots els àmbits de la cultura. En els sistemes educatius, desitgem que inspiren la formació d'educadors i educands, els continguts curriculars i mètodes d'ensenyament, les formes d'organització i el clima humà de les escoles, la distribució dels recursos, els criteris de plantejament i d'avaluació i les relacions interpersonals de tots els qui intervenim en l'educació.

b) Afirmem la necessitat de la participació de la societat no solament en l'execució de les polítiques i dels programes, sinó en la seua formulació i discussió. L'educació és assumpte públic i ha, per tant, d'involucrar tots els seus actors i concitar la seua participació responsable. Açò és particularment cert i necessari en el cas dels docents, subjecte clau de l'educació i del canvi educatiu. No n'hi ha prou de proclamar la participació i fins i tot de mostrar-se favorable a ella; és necessari definir i habilitar temps i espais, criteris i mecanismes concrets perquè es done la dita participació com un dispositiu regular dels processos educatius des del nivell local fins al nivell global, des de l'escola fins a les instàncies ministerials i intergovernamentals en què es defineix i decideix l'educació. En aquest sentit, és necessari enfortir i multiplicar algunes iniciatives valuoses de participació ciutadana en l'educació que han sorgit en els últims anys en diversos països de la regió.

c) Fem un crit als nostres governs i a les nostres societats, així com a les agències internacionals de cooperació, a redoblar esforços en pro de l'equitat, privilegiant als grups més marginats i articulant els programes educatius a polítiques més àmplies que contribueixen a l'equitat econòmica i social.

d) Ens pronunciem per salvaguardar la diversitat cultural i educativa pròpia de les regions, els països i els grups culturals a l'interior de cada país, contra una globalització hegemònica i homogeneïtzadora.

e) Demanem als organismes internacionals revisar el seu paper en la definició de polítiques educatives i en la

seua concreció a nivell regional i nacional. Veiem amb preocupació el creixent protagonisme d'aquests organismes, sobretot de la banca internacional, com a organismes ja no solament de finançament sinó d'assessoria tècnica, d'investigació, d'acció de monitoratge i d'avaluació. Ens preocupa el «pensament únic» instal·lat en l'educació en els últims anys, el fort caire economicista i el pes dels elements administratius com a components centrals de la reforma educativa. La necessitat de revisar el model tradicional de cooperació internacional, sobretot al camp de l'educació, ve sent plantejada per estudiosos i especialistes de tot el món, i fins i tot per les pròpies agències de cooperació. El seu rol ha de ser el d'impulsors, de facilitadors, de comunicadors i de catalitzadors.

f) Convoquem els nostres governs i les nostres societats nacionals a recuperar el liderat i la iniciativa en matèria educativa, a desenvolupar una massa crítica de professionals i d'especialistes de la màxima qualitat, i a consolidar una ciutadania informada capaç de participar significativament en el debat i l'acció educativa. Després d'un període de forta uniformitat de la política educativa i de simplificació dels processos educatius, és indispensable recuperar la capacitat per a pensar i actuar a partir del millor del coneixement acumulat i de les especificitats de cada context nacional i local.

Invitem a la comunitat educativa internacional, i en particular als participants en el Fòrum de Dakar, a ponderar aquestes reflexions que fraternalment les compartim.



Llibres

Pedagogia de la esperanza
Paulo Freire
Siglo XXI editores

Fa temps que vaig llegir aquest llibre i, ara, rellegit de bell nou torna a assaltar-me el mateix record. Unes frases de Toni Negri al voltant de l'esperança. «és evident que la relació entre esperança i realitat de les lluites no és simètrica: no pot ser perquè no hi ha homologia d'experiència»; sempre, potser, el nostre bagatge d'esperances ha estat per damunt de la realitat de les lluites: totes i cadascuna de les experiències que hem constitu-

ït amb els nostres desigs i les nostres necessitats en eixe procés de construir (metàfora edificant i virtuosa —masculina— que encara ens situa en el constructivisme: una certa racionalitat tecnoinstrumental) la realitat.

Pedagogia de l'esperança com relectura: paraula i acció, de la pedagogia de l'oprimit, potser eixe re/encontre en el territori de l'esperança ens faça re/situar-nos en l'horitzó actual dels processos d'educació i de formació de persones adultes que volem dur endavant i en la necessitat, altra vegada, de redescobrir el valor d'ús del treball que realitzem: educands i educa-

dors, enfront del valor de canvi que irromp des d'una falsa professionalitat i, com en la materialitat de les nostres iniciatives formatives, sorgeix amb una potència inaudita la possibilitat de constitució de noves subjectivitats emergents que des/produeixen el domini en una nova seqüència del saber/poder, i viceversa, i on la barra que estableix la raó potser siga l'amor i la ràbia, i, el recuperar la capacitat d'indignar-se i indignar-nos: «un llibre així, escrit amb ràbia, amb amor, sense el qual no hi ha esperança. Una defensa de la tolerància —que no es confon amb la convivència— i de la radicalitat; una

crítica del sectarisme, una comprensió de la postmodernitat progressista i un rebuig de la conservadora, neoliberal».

Repassem: ens queda l'esperança; pot ser ha arribat el moment d'albirar un present-futur: d'hissar en els rocs les banderes, junts i juntes podem, eixa és la nostra màxima capacitat, la de ser potents políticament i social: en l'existència, en el treball, en casa,... en companyia: trencant les solituds, descaminant exilis,... per a anar constituint les singularitats i les multituds tractant de comprendre la realitat: lectura i escriptura de les paraules i de les accions, en la qual ens re/situem hui, amb una nova perspectiva: hem d'iniciar un procés de recuperar i reocupar, de reapropiar els espais-temps, dels equipaments culturals i socials, etc.; que al llarg de la vida hem constituït com a moments de cristallització del nostre saber-poder, de la nostra potència productiva. Hem de tornar a saber-poder establir aliances entre les i els altres i nosaltres i aïllar-los; així vincularem l'educació i la formació amb ciutadania, sense deixar-la en mans dels antagonics amb les nostres propostes i posicions; ens queda l'esperança: *«l'esperança és una necessitat ontològica; la desesperança és esperança que, perdent la seua direcció, es converteix en distorsió de la necessitat ontològica... en tant que necessitat ontològica l'esperança necessita de la pràctica per tor-*

nar-se història concreta. Per això no hi ha esperança en la pura espera, ni tampoc s'aconsegueix el que s'espera en l'espera pura, que així es torna espera vana... Heus aquí una de les tasques de l'educació democràtica i popular,...: possibilitar en les classes populars el desenvolupament del seu llenguatge, mai pel parloteig autortari i sectari dels "educadors", del seu llenguatge que, emergint de la seua realitat i tornant-se cap a ella, profile les conjectures, els dissenys, les anticipacions del món nou. Aquesta és una de les qüestions centrals de l'educació popular: la del llenguatge com camí d'invenió de la ciutadania".¹

Una ciutadania que requereix de l'autoinstitució d'una democràcia real i substantiva: en les iniciatives formatives, en els grups d'aprenentatge, en les associacions,...; eixa, entre d'altres, és una de les finalitats de l'educació i la formació: aconseguir una societat més lliure, més justa, més solidària; l'autonomia de la col·lectivitat que solament es pot realitzar mitjançant l'autoinstitució i l'autogovern de les persones i de la comunitat., perquè «no pot haver-ne una societat democràtica sense paideia democràtica... sense els individus democràtics que la faran funcionar. Aquests individus solament poden ser formats en i mitjançant una paideia democràtica, i aquesta no creix com una planta, sinó que ha de ser una preocupació política central».²

Aquest llibre, en definitiva, ens ajuda a anar generant unes maneres de dir i fer —que condicionen unes maneres de pensar i viure, de fer política i cultura, i a l'inrevés— lluny, molt lluny de les passades interpretacions «clàssiques», escolàstiques i de saló cavalleresc; de les fosques instrumentalitzacions pseudopopulistes i sectàries que, una vegada i altra, ens tanquen en un paisatge sense eixida i sense esperança; volem construir un mètode que implemente la capacitat d'autonomia i de participació de les dones i els homes que intervenim en aquests processos d'*empowerment* popular per a generar aprenentatges transformadors que puguin derivar en accions educatiuculturals, sociopolítiques,... també transformadores.

Pep Aparicio Guadas

¹ Paulo Freire: *Pedagogía de la esperanza*, / Siglo XXI editores.

² Cornelius Castoriadis : *El ascenso de la insignificancia*, Cátedra, Universitat de València

ENFOQUE GLOBALIZADOR Y
PENSAMIENTO COMPLEJO. Una
respuesta para la comprensión e
intervención en la realidad.

ANTONI ZABALA VIDIELLA.
Ed. GRAÓ

La finalitat d'aquest llibre és com diu el propi autor a la introducció, la d'aportar suport teòric sociològic i psicològic, per a l'organització dels continguts, que provoquen un tipus d'ensenyament crític. Partint d'una concepció del sistema educatiu com «el mitjà per desenvolupar totes les capacitats de les persones perquè sàpiguen intervindre de forma crítica en la transformació i millora de la societat»; considera que aquesta doble funció social de l'ensenyament i les aportacions al voltant de com es produeixen els processos d'aprenentatge per un altre, han estat en el fonament de la majoria dels moviments de renovació pedagògic».

Dewey, Montessori, Decroly, Ferrer i Guardia, Neill, i Freire han buscat alternatives a un model de selecció i d'organització de continguts disciplinars que lliguen les possibilitats d'una tasca de formació i educativa. Fent el repàs dels pedagogs que han fonamentat la globalització en la seua manera de comprendre i explicar l'aprenentatge, anant del sincretisme de Claparede al globalisme de Decroly, les explicacions de la percepció humana, vinculen

el coneixement a la capacitat d'anàlisi sobre qüestions globals.

Si considerem que l'ensenyament cal que done respostes als problemes vitals de les persones, la característica dels mètodes globalitzats és que els continguts han d'estar al nostre servei per donar resposta a aquestes necessitats.

Aquest enfocament pretén oferir als alumnes els mitjans per comprendre i actuar en la complexitat, fer a les persones capaces de triar dins dels diferents instruments conceptuals i metodològics de qualsevol camp del saber. Pretén d'alguna manera, recuperar per a l'escola el vertader objecte d'estudi al situar a la realitat, com objecte prioritari del coneixement, tant si s'apliquen instruments específics d'una disciplina com de moltes relacionades.

Zabala considera que la planificació dels continguts disciplinars, estan a la base d'una concepció del currículum pensat per formar treballadors i treballadores i no ciutadans i ciutadanes. L'enfocament globalitzador s'integra dins d'un corrent crític de la pedagogia i enfrontada als corrents més conservadores de la funció social de l'educació. «La falsa tensió entre teoria i pràctica, entre ciències i lletres, és ni més ni menys que la conseqüència d'un conflicte ideològic sobre la funció social que ha de complir l'ensenyament». La seua tesi és que

com a mestres acudim a la nostra història, a la nostra experiència disciplinar com alumnes, als nostres referents culturals fragmentats i rebutgem qualsevol organització dels continguts que no és no clàssica.

Cal que com a professionals ens plantegem un model de ciutadà i ciutadana que volem i prenguem les decisions al voltant d'aquestes finalitats. Aquest llibre ens pot donar algunes claus per resoldre els conflictes que ens plantegem i fa un repàs exhaustiu al voltant de la selecció de continguts alternativa.

Jordi Llàcer

CONSTRUIR LA ESCUELA INTER-CULTURAL. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural

Coordinador:
Miguel Angel Essomba
Editorial GRAÓ

Tenim ací una recopilació de textos al voltant d'un tema d'interès educatiu que pensem que cal incorporar a les nostres escoles. La creixent incorporació a la nostra societat de persones immigrants d'altres països, amb altres cultures i altres llengües, fan imprescindible tractar aquesta problemàtica a nivell educatiu; entre altres raons per ser aquest un dels espais menys agressius de la societat. I perquè amb els continguts educatius, que es treballen a l'escola, es perden moltes oportunitats de sentir les veus d'altres grups, amb altres cultures que no són hegemòniques, normalment de grups socials minoritaris o amb poc de poder. Treballar amb la interculturalitat és exposar a la llum molts dels conflictes que estan subjacent en les nostres societats, que van més endavant del propi sistema educatiu. És reconèixer que no vivim en un món homogeni ni igualitari.

Com diu Essomba a la presentació del llibre: escriure a la fi d'un segle sobre interculturalitat és un repte perquè són molts els grups de treball i les persones

que s'han dedicat a investigar al nostre país. Però donat que el nivell de discussió és creixent, cal actualitzar conceptes i pràctiques. Amb aquest objectiu s'ha recopilat en aquest volum vints aportacions de persones relacionades amb: investigacions, grups de treball, estudis universitaris o pràctiques docents relacionades amb la interculturalitat. El llibre atén tant a les aportacions metodològiques, com a la formació del professorat, els models formatius i avaluatius, així com a la conceptualització sense oblidar el treball als centres amb alumnat; referint-se sempre a alumnat de primària i de secundària.

En una declaració d'intencions dels autors del llibre es fa referència tant als objectius de transformar, controlar el procés educatiu i mantenir una línia prospectiva, dels continguts que s'encaminen cap a la consecució d'un fi fonamental de totes les constitucions democràtiques: «que totes les persones gaudeixen dels mateixos drets i no siguen discriminades per qualsevol aspecte diferencial que presenten respecte a la majoria social».

Fent un recorregut pels temes més significatius d'aquesta dimensió multicultural, les aportacions ens poden fer reflexionar sobre el que suposa subratllar que hi ha diferents cultures i que no totes tenen el mateix reconeixement i poder. Acceptar que es lluita per aconseguir una major justícia social, ens obliga a elaborar es-

tràtegies que ajuden a capgirar situacions i condicions que crea la dominació d'unes cultures sobre altres, de determinats col·lectius humans sobre altres. Supose que és llevar etiquetes com diferents i inferiors.

Jordi Llàcer

Las actitudes del profesorado ante la coeducación
XAVIER BONAL
Ed. GRAÓ

El currículum explícit del sexisme es pot detectar en aspectes com: les expectatives familiars i socials respecte dels fills i filles, les influències dels mitjans de comunicació i les expectatives del professorat o el sexisme dels llibres de text.

El currículum ocult que en aquest cas podria definir-se com els estereotips de gènere, i els reforços que l'escola fa d'aquests. L'ascendència que els professionals fem a l'hora de transmetre no solament aquests estereotips, si no la notable influència que té respecte de l'avaluació dels seus resultats acadèmics. El comentari dels estudis relacionats amb aquest àmbit fan referència a la quantitat i la qualitat de les interaccions dels professors/es alumnes, les correccions de disciplina o la ten-

dència a agrupaments per gèneres amb el temps lliure dels alumnes... Un altre punt és l'escenari dual que es planteja a les mestres com a professionals i com a dones amb responsabilitats familiars, un punt de notable influx social i que reforça el comportament sexista de la societat i que al temps recolza la visió de l'autor amb els seus plantejament hipotètics respecte a les característiques del problema: és invisible, inconscient i subtil.

Si traslladem aquests motius a qualsevol tipus d'interacció educativa, a les escoles rebem persones ja socialitzades amb un gènere que podem: reproduir, reforçar o canviar; perquè els professors i les professores som també sexistes encara que més per omissió que per acció. Aquesta resistència al canvi té molts factors personals, socials i educatius, però la hipòtesi de Xavier Bonal és que el model educatiu del centre és important i per passar d'un model mixt a un de coeducació cal conscienciar al/la professional.

El document és un exemple més de l'estratègia de la Investigació—Acció per desenvolupar processos de canvi en grups. La segona part del llibre mostra una experiència concreta d'investigació, en aquest cas en un claustre de professor/es d'una escola de primària, que es planteja aquest fet del sexisme com un problema a resoldre. El procés d'investigació suposa, independentment dels resultats,

produir adeptes a un canvi que considerem important en l'avanç de l'educació en general i perfectament aplicable als centres d'adults.

Jordi Llàcer

CÓMO FUNCIONAN LAS COSAS 2.0
(CD ROM) Z Multimedia
DAVID MACULAY

David Maculay va escriure un llibre amb aquest mateix títol fa alguns anys que va tenir bona difusió perquè era una forma prou visual i fàcil d'explicar coses tècniques. Les imatges són totes dibuixos de traça irregular i el protagonista o la imatge conductora és un mamut.

El CD ROM conté un programa interactiu que pretén i pensem que aconsegueix, explicar fàcilment, el funcionament dels aparells que tenim al nostre abast o que utilitzem habitualment, sense saber els seus principis bàsics. La nostra cultura tecnològica es fonamenta en molts electrodomèstics de vegades simples que ens fan la vida més fàcil. La majoria de nosaltres no ens atrevim a desmuntar cap d'aquests aparells plens de fils, palanques i rodes dentades, però de vegades tenim certa curiositat per saber com és per dins.

El programa té la virtut de no voler ser un tractat sobre ciència o tecnologia, solament pretén mostrar amb dibuixos i aclariments simples com funciona: el termòstat d'una estufa, una calculadora solar o el pany de la nostra porta. Però, a més a més, pot ensenyar-nos qui són els inventors d'aquests aparells, quan s'inventaren i quins principis fonamenten el seu funcionament.

Si alguna vegada heu sentit curiositat per saber com són els budells d'algun aparell, exteriorment impenetrable, aquest programa interactiu pot matar-la simplement movent el ratolí del PC.

La pantalla principal és simple i clara, fàcil d'utilitzar. Encara que la seua imatge i els dibuixos semblen pensats per a xiquets i xiquetes, fa simpàtica la presentació incloent els adults interessats amb el contingut tècnic. Pensem que la curiositat no té edat.

Jordi Llàcer

Pàgines WEB

<http://www.paulofreire.org>

La finalitat d'aquesta pàgina WEB és la de continuar amb el llegat de Paulo Freire, treballar a partir de les seues idees.

Amb l'objectiu de mantenir viu o debatre les qüestions educatives; de divulgar treballs i d'aprofundir reflexions teòriques i actualitzacions del pensament de Paulo Freire.

Tot aquest treball té com a meta principal la construcció d'un món «menys malvat, menys lleig, menys autoritari, més democràtic, més humà», P. Freire

<http://www.isis.cl>

Isis Internacional

És una organització no governamental creada en l'any 1974, i amb estatus consultiu del Consell Econòmic i Social de les nacions Unides des de 1996.

La pàgina vol ser un servei d'informació i comunicació de les dones amb l'objectiu d'aconseguir la plena participació de les dones en processos de desenvolupament.

Promouen la formació de xarxes de comunicació i d'informació per a l'intercanvi de coneixements i d'experiències de les dones de diferents països del món.

C/ Casella 2067. Correu Central.
Santiago, Xile

Telèfon: (56-2) 633 4582

Fax: (56-2) 638 3142