

Quaderns 4
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 Guadas

Coordinació

Lola López Estornell

Redacció

Consell de Redacció

Pep Albentosa Labuiga

Vicent Aparicio

Marisa Benavent Faus

Juan Corchado

Rosa M. Falgas

Avelina Llorente

Elena Lanzarote

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 Garcia 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 P érez Albero

Manuel Rodríguez

Joan M. Senent

Jordi Vallespir

Correcció i Traducció

Marc Gandia i Silvestre

Lola López Estornell

Secretaria i Administració

Maria Luisa García Bataller

Rosa M. González Conca

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

■ 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

Joaquim Michavila

Malvarrosa II.

Tècnica mixta sobre llenç

160 x 200 cm.

Propietat de la Diputació de Valencia



Editorial • 4

Carpeta: metodologies en els processos formatius

Educació i formació de persones adultes: ubicació curricular

Francisco Gutiérrez • Instituto Paulo Freire; ILPEC • 5

L'aprenentatge des de les pràctiques participatives

Pedro Martín Gutiérrez • Andrea Cecilia Ramal • 12

¿Per una metodologia neutral?

Miguel Loza Aguirre • 19

L'educació de persones adultes: indicació de cinc propostes
metodològiques diferents

José Angel López Herreras • 26

Contínua

Avaluació inicial del procés d'educació de persones adultes,

Tomás Díaz González • 29

Polítiques actives innovadores per a un desenvolupament lo-
cal sostenible i solidari

Daniel Jover Torregrossa • 53

«Educació per a tots»: la proposta, la resposta

Rosa Maria Torres • 79

Persones i territoris

Ensenyament d'actituds lingüístiques

Josep Vicent Mas Estela • 95

Metodologia de les ciències en FPA

Fernando Cordero Muñoz • 107

L'educació bàsica de persones adultes i les tecnologies de la informació i la comunicació

Immaculada Vilatersana Lluch • 121

A Portugal: una renovació d'interés públic per a l'aprenentatge d'alumnes

Alberto Melo • 129

Biblioteques i cultura escrita. El discurs bibliotecari al voltant de la lectura

Antonio Viñao • 138

Quaderns d' Educació Contínua núm.4

Investigacions

Què ensenyem? Què necessitem?

Els coneixements essencials en l'educació secundària per a persones adultes.

Margarida Massot • Fernando López Palma • 143

Sobre necessitats, desitjos i somnis. Assaig per a una anàlisi social en l'àmbit de la formació contínua

José Beltrán Llavador • Jordi Llàcer Folch • 164

Arxiu

Llibres • 187

Pàgines WEB • 192

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 interés 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 em format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. Es 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 pugui requerir major informació.

Correu electrònic: crec.crec@diputacion.m400.gva.es / www.dva.gva.es/crec

Editorial

En aquest nou número dels quaderns, uns quaderns que poc a poc van consolidant-se com un espai-en-construcció divers i flexible, alhora que esdevenen un instrument facilitador i potenciador dels pensaments forts i de les accions robustes i resistents en FPA, sempre des d'un caminar fent camí: en companyia i cooperació, lluny de la unidimensionalitat i ximpleria - tant de l'anàlisi com de la pràctica- que configura a alguns dels paisatges ideològics: més o menys patriarcals, més o menys neoconservadors,... hem fet un envit clar per tal de proposar i oferir ferramentes directament relacionades amb les qüestions metodològiques: bé teòricament, bé pràcticament.

Tractem, per tant, de presentar un primer apropament al tema, controvertit, de la pluralitat metodològica en els processos d'educació i formació de persones adultes: controvertit, com a mínim, per dues raons-sentiments. Una, la més extensa, considera que les preguntes-accions a realitzar relatives a les metodologies són exclusivament un territori dels professionals de la FPA —són un vedat, més o menys tècnic— i, a més a més, dins d'ell, d'aquells que són específicament els pràctics; aquesta opció opera una doble exclusió: la dels teòrics —universitaris o no— per una banda —via que també funciona just a l'inrevés— i la de les persones adultes participants que en aquesta situació queden reduïdes a objectes, més o menys cosificats —inclús algunes vegades pacients usuaris en virtuals taules d'operacions: matemàtiques, lingüístiques, filosòfiques,..., convenientment anestesiats: amb un cloroform únic i masclista— i que estableix criteris de fragilitat, vulnerabilitat i dependència com a patró d'una nova governabilitat docent. L'altra, que podríem definir com de falsa neutralitat, de café per a tots, és la que completa la primera, i, ens diu que qualsevol apropament metodològic és adient i "bo", i afegeix com a corol·lari que: "cada maestrillo tiene su librillo" i que en virtut de les necessitats dels "usuaris" ells determi-

naran les maneres d'ensenyament: què s'ensenyà, com s'ensenyà, quan s'ensenyà,...

Aquest posicionament, des d'una raó burocràtica i mercantilista —de vegades inclús des de la modernitat— genera una circulació buida i improductiva: educatiu-cultural i sociopolítica, que circumscriu els processos d'aprenentatge al manteniment de les desigualtats i a la jerarquizació dels sabers i de l'existència i, al mateix temps i en el mateix espai, reterritorialitzen des de les opcions metodològiques: regles, procediments,... les formes de saber i les maneres de poder, així com les relacions entre ells, prescrivint disciplinàriament allò real-possible- institucional- i proscrivint normativament allò instituent: real-virtual.

En definitiva, i de la mà de Morin, voldríem donar un pas d'home i de dona endavant, assumint que les metodologies- mètodes són les que ensenyen a aprendre i, d'aquesta manera, poder- saber reconduir les accions-reflexions-accions metodològiques de l'aïllament de les persones adultes participants, dels pràctics,... a la comunicació-relació-participació-realització:fent possible una posició reflexiva: *"en aquesta el professorat es situa dins de l'ecosistema educatiu, és un subjecte-en-procés, i les dues barres de separació: la de subjecte/objecte i la subjecte/altres subjectes és esborrada (la relació social, cultural,... crea al subjecte i a l'objecte) i totes les accions són interiors a l'ecosistema. Ara el diàleg, la conversa, és permanent entre tots els subjectes i, alhora, hi ha interacció-/intercanvi permanent subjectes-/objectes, en un bucle espiraloide que genera informació de forma iterativa ("mensaje- en-circuito"), oberta i transfinita, i produeix interferències i oscil·lacions des del nivell micro al macro, i viceversa: aprendre a aprendre a aprendre. Les dues barres han estat esborrades; és a partir d'aquesta posició metodològica des de la que podríem actuar-/pensar-/parlar de posició crítica i emancipadora."*



Carpeta

Metodologies en els processos de formació

Educació i formació de persones adultes: ubicació curricular

Francisco Gutiérrez • Instituto Paulo Freire; ILPEC



«Educar-se és impregnar de sentit les pràctiques de la vida quotidiana».

1. La mediació pedagògica com a promoció de l'aprenentatge i desenvolupament de les pròpies capacitats.

L'educació és un quefer, un quefer quotidià amb sentit. Aquest quefer educatiu amb sentit és l'objectiu central de la Mediació Pedagògica, per això naix com una resposta a la necessitat de pensar l'educació des de l'educand, i no tant des dels continguts i els plans d'estudi. García Márquez ho va puntualitzar clarament: «la nostra educació conformista i opressiva pareix concebuda perquè els xiquets i les xiquetes s'adapten per la força a un país que no va ser pensat per a ells, en compte de posar al país a l'abast d'ells perquè el transformen i engrandesquen».

Açò és precisament el que busca la Mediació Pedagògica tal com ho vam afirmar des de l'inici: «entenem per mediació pedagògica el tractament de continguts i formes d'expressió dels diferents temes a fi de fer possible l'actor educatiu dins de l'horitzó d'una educació concebuda com a participació, creativitat, expressivitat i relacionalitat». Amb paraules que permeten enllaçar els tres temes anteriors, es tracta que les activitats,

«L'èmfasi ha de ser posat en l'acte de aprendre, és a dir en el procés d'autoconstrucció del i de l'estudiant.

les estratègies, els exercicis i procediments dels tractaments pedagògics de la mediació es convertesquen en experiències d'aprenentatge plaents, significatives, noves i volgudes pels i per les estudiants. Això requereix canviar la direcció i l'èmfasi de l'actuació del docent a l'aula. «L'èmfasi ha de ser posat en l'acte de aprendre, és a dir en el procés d'autoconstrucció del i de l'estudiant.

La mediació està impulsada per la comunicació, per la relació humana, per això avança recurrentment, d'experiència en experiència i per això està bolcada sobre l'alumnat, eixos sers immersos en al meravellosa tasca de construir-se i recrear-se, d'obrir-se apropiant-se del seu món». I afegim amb major insistència: «un centre d'estudis ancorat en el traspàs de coneixements acaba per perdre el seu sentit: el de la formació de éssers humans. No és amb dades com aquest s'aconsegueix, sinó per la passió, per la comunicació, per la relació humana, per l'aventura de realitzar-se com a persona, a partir de la construcció de coneixements, de la creativitat, de la investigació, de l'intercanvi d'experiències».

Un bon ensenyament és en conseqüència el que promou l'aprenentatge posant els continguts al servei d'eixa promoció.

Aquests plantejaments pedagògics de la Mediació donen raó del perquè «resulta de fonamental importància diferenciar amb claredat un model pedagògic el sentit del qual és educar, d'un model temàtic el propòsit del qual és ensenyar. Aquest últim fa èmfasi en els continguts com a clau de tot el procés; es tracta de traspasar informació, verificar-ne l'assimilació i d'avaluar la retenció per part d'estudiant. La Mediació Pedagògica parteix de la necessitat de promoure experiència d'aprenentatges; d'aconseguir la interlocució i la interactivitat del i l'estudiant; de comprendre que l'acte pedagògic dóna lloc a l'imprevisible; de la necessitat de compartir per a construir junts; de la comprensió que el lúdic i l'alegria són fonamentals en la construcció del saber; en fi, que tot aprenentatge és sempre un interaprenentatge (el joc pedagògic)

Tres eixos permeten aterrar la pràctica de la Mediació:

- La interlocució com a base de l'acte educatiu per l'encontre orientada cap a la construcció de coneixement i l'aprovació i la significació de la pròpia realitat. La direcció del procés de la Mediació va del o de l'estudiant cap als continguts i no dels continguts cap a l'estudiant. La bona interlocució és el resultat del tractament pedagògic dels continguts per: — estratègies de comunicació: com a estil, formes d'expressió, desenvolupament temàtic, etc., i per les estratègies pròpies del tractament de la forma.

- La producció interactiva pel tractament des del que aprén, per la promoció d'experiències de l'aprenentatge: (significació, expressió, percepció, producció, etc.) amb especial atenció a la producció i expressió creadora (quadern d'aprenentatge).

- L'autoavaluació del procés com una experiència més d'aprenentatge en vistes a acon-

seguir que l'avaluació siga un dels aspectes essencials del coneixement i d'autoconstrucció personal.

Desenvolupament de les pròpies capacitats

Concloquem aquest apartat afirmant que la Mediació Pedagògica com proposta alternativa d'educació fa de l'aprenentatge l'essència mateixa del procés pedagògic. Si entenem per pedagogia la promoció de l'aprenentatge hem de preocupar-nos en primer terme per donar resposta a la pregunta què significa aprendre? Caben dues respostes:

- En primer lloc aprendre implica desenvolupar aquelles capacitats que assegurin per a tota la vida processos d'autoformació i autoaprenentatge.
- En segon terme, aprendre implica apropiari-se dels continguts del pla d'estudis. En termes senzills és «apropriar-se del text» pels més variats i rics procediments: exercicis de significació, d'expressió, de recreació, plantejament i solució de problemes, d'autopercepció, de prospectiva, etc.

Ací ens interessa la primera dimensió: aprendre a desenvolupar les pròpies capacitats.

Per a la formació humana és requisit previ o paral·lel, el desenvolupament de les pròpies capacitats. No podem ser crítics sense aprendre a criticar, no podem expressar-nos sense aprendre a expressar-nos, ni podem reaccionar emotivament sense aprendre a sentir; la cooperació s'aprén sent solidaris i l'amor és el resultat «de les relacions a través de les quals l'altre sorgeix com un legítim un altre en convivència amb un» (Maturana). Per això mateix, Maturana assegura, que les capacitats són recursos d'acció, recursos operacionals que la persona necessita per a poder realitzar-se com ésser humà en relació amb els altres éssers.

Per al desenvolupament de les capacitats és imprescindible que la família, l'escola i la resta d'institucions educatives, aconseguisquen crear espais d'acció —Espais pedagògics— on s'exerciten les capacitats i habilitats que es desitja desenvolupar. Només a través del desenvolupament de les seues capacitats esdevindran éssers humans socialment responsables i lliures, capaços de reflexionar sobre el seu quefer quotidià, capaços de veure i corregir errors, capaços de cooperar i de viure conductes ètiques i capaços de trobar la seua identitat i en eixe encontre, trobar la felicitat.

Les capacitats són els instruments i els camins a seguir per a:

- La realització personal
- L'adquisició, les habilitats i els coneixements.
- Viure valors atés que els valors no s'ensenyen: cal viure'ls.

Tota capacitat és un quefer que s'aprén en la realització permanent d'eixe mateix quefer. L'espai de convivència d'eixe quefer és el nucli generador en generar noves i permanents

Què significa aprendre? Caben dues respostes:

En primer lloc aprendre implica desenvolupar aquelles capacitats que assegurin per a tota la vida processos d'autoformació i autoaprenentatge. En segon terme, aprendre implica apropiari-se dels continguts del pla d'estudis. En termes senzills és «apropriar-se del text» pels més variats i rics procediments: exercicis de significació, d'expressió, de recreació, plantejament i solució de problemes, d'autopercepció, de prospectiva, etc.

L'aprenentatge és un joc subjecte a regles obertes, a la participació i la creativitat. Tot açò suposa una quota de risc i d'incertesa. Resulta molt més fàcil fer de tutor o donar llargues classes, que ser mediador del procés.

relacions socials. Eixe procés d'aprenentatge que en la mediació pedagògica, definim com un fer —Un quefer— ha de ser permanent i significatiu. En aquest quefer els estudiants passen a ser subjectes del seu procés educatiu perquè eixe fer es tradueix en:

- Capacitats per a aprendre
- Nous coneixements
- Intercanvis solidaris
- Recursos interns i externs
- Produccions artístiques
- Formes de relació i comunicació
- Solució de problemes
- Compartir experiències i realitzacions

2. L'educador com a assessor pedagògic

La ubicació de l'educador com a assessor o mediador és fonamental per a un bon desenvolupament del procés d'aprenentatge. L'educador ha de veure's a si mateix com a interlocutor del procés i així han de sentir-ho els i les estudiants.

En un procés centrat en l'aprenentatge, la funció prioritària de l'assessor pedagògic és complementar, actualitzar, facilitar i, en última instància, possibilitar la mediació pedagògica. Un assessor no exerceix tutela de cap espècie, només acompanya un procés per a enriquir-lo des de la seua experiència i des dels seus coneixements. Tot açò resulta impossible si entre el i l'estudiant i l'assessor o l'assessora no hi ha una comunicació empàtica, condició bàsica de tot aprenentatge.

Qualsevol, llavors, no podrà complir eixa funció. L'error en el model tradicional ha sigut el de caracteritzar el tutor com aquell que sap d'un determinat tema. Però el tenir alguna dosi d'informació no assegura per a res la capacitat d'acompanyar un procés d'aprenentatge.

Qualitats de l'assessor pedagògic

a) L'aprenentatge és un joc subjecte a regles obertes, a la participació i la creativitat. Tot açò suposa una quota de risc i d'incertesa. Resulta molt més fàcil fer de tutor o donar llargues classes, que ser mediador del procés.

b) L'empàtic genera un procés de creativitat tant de l'interlocutor o interlocutora com de l'assessor pedagògic; a partir d'eixe corrent d'energia es pot crear i avançar no solament en els requeriments formals d'un procés d'estudis sinó també en l'aprofundiment temàtic, perquè no s'entén el que no s'ha sentit.

c) Si l'assessor pedagògic sent l'alternatiu buscarà com educar per a la incertesa, per a gaudir de la vida, per a significar i expressar el món, per a convida solidàriament i per a

apropiar-se de la història i de la cultura. Perquè l'important en educació és que l'interlocutor aconseguisca donar sentit al que fa, que incorpore el seu sentit al sentit de la cultura i del món, compartesca i done sentit i aconseguisca impregnar de sentit les diverses pràctiques de la vida quotidiana.

d) Una proposta alternativa passa per sers, des dels materials, altament personalitzats i personalitzants fins a la culminació en la relació entre els interlocutors i d'aquests amb l'assessor.

El valor de l'assessorament és precisament el de la possibilitat d'interlocució oral, de diàleg presencial que significa l'enriquiment mutu.

e) Per això necessitem no solament un assessor capacitat en el joc pedagògic, sinó també un assessor que conega a fons els continguts a tractar, i els conega de manera actualitzada. El contingut és la dada de la realitat i com tal serà sempre una cosa viva, rica en suggeriments i en camins d'interpretació i aprofundiment. Res més lluny d'eixa visió que la presentació dels continguts com una cosa morta, ahistòrica.

f) Una de les tasques prioritàries de l'assessor pedagògic és obrir espais de reflexió i d'intercanvi d'experiències i d'informació per a facilitar la construcció de coneixements.

El seu paper central ací, és el de sintonitzar les propostes del text amb el bagatge cultural dels interlocutors. Aquests no van a l'assessor a rendir comptes del que han après sinó a trobar orientacions, propostes per a avançar en el seu aprenentatge.

Un assessorament pedagògic amb aquestes característiques no s'improvisa. La institució té la responsabilitat de destinar els seus millors docents a aquesta tasca, però, sobretot, està obligada a oferir-los una intensa i contínua capacitat. En el model tradicional el tutor és un apèndix del sistema. L'assessor, pel contrari, és el moment de síntesi de la mediació pedagògica, per la qual cosa a la seua capacitat s'afegirien sempre el seu aprenentatge sobre la mateixa pràctica, el seu impuls creador i el seu compromís amb un aprenentatge alternatiu.

Actitud ètica de l'educador

L'actitud ètica sintetitza l'essència de l'educador com a assessor pedagògic. La convivència ètica en els processos educatius seran la llavor capaç de transcendir d'una societat essencialment antiètica a una societat solidària, justa, tolerant, harmònica, interactiva i dinàmica.

Per a no caure en una trampa molt comuna a les nostres societats fem una clara diferenciació entre societat ètica i societat moral.

Si bé és cert que moral i ètica constitueixen una unitat complexa no és menys cert que totes dues tenen àmbits i implicacions pròpies i que és la nova ètica la destinada a dimensionar el quefer humà en el paradigma emergent.

Les relacions que es donen en la nostra quotidianitat són ètiques o morals. Són ètiques si

La convivència ètica en els processos educatius seran la llavor capaç de transcendir d'una societat essencialment antiètica a una societat solidària, justa, tolerant, harmònica, interactiva i dinàmica.

El pas d'un currículum fonamentat en continguts preestablerts a un procés obert, dinàmic i creatiu exigeix a més d'un canvi mental i actitudinal, la investigació i validació d'una proposta alternativa.

naixen de nosaltres; són morals si s'originen en la preocupació per «complir» amb les normes socials establertes. Les preocupacions ètiques, no són en el seu origen normatives sinó invitants. «L'ètica és una actitud enfront de la vida, la moral és un conjunt d'actes que cal complir».

Clarament ho apunta Alan Watts: «quan un home o una dona donen pa a un altre per a ser caritatiu, viu amb una dona o un home per a ser fidel, menja, amb un negre o una negra per a no tenir prejudici i es nega a matar per a ser pacífics, són freds com una cloïssa. No vine realment a l'altra persona. Res és realment més inhumà que les relacions humanes basades en la moral».

La preocupació ètica, es fonamenta en l'emoció, en l'amor i en allò que li passa a l'altre. La preocupació moral és vinculant, coercitiva i amb freqüència repressiva; constitueix una relació del convenciment social.

La moral amb massa freqüència és una demostració de la incoherència entre l'ètica i les conductes antiètiques, entre la sostenibilitat social i la insostenibilitat.

Encara que hi ha moltes i variadíssimes formes d'expressió moral, totes elles, per a ser vàlides, han d'estar al servei de l'ètica. La moral que tracta de suplantar a l'ètica molt prompte es fossilitza i es transforma en moralisme. La nostra societat per ser extremadament moralista, puritanament moralista, demostra ser clarament antiètica. Fernando Savater ho afirma en assegurar «que el puritanisme és l'actitud més oposada a l'ètica».

3- El currículum: obert, dinàmic, transdisciplinari, interinstitucional i fonamentat en experiències d'aprenentatge.

El pas d'un currículum fonamentat en continguts preestablerts a un procés obert, dinàmic i creatiu exigeix a més d'un canvi mental i actitudinal, la investigació i validació d'una proposta alternativa.

Estem en eixa recerca... Amb José Arze, director de l'àrea de capacitació del CATIE (Centre Agronòmic Tropical de la Investigació i Ensenyament), venim construint un model curricular que, entre d'altres exigències, vol ser:

- Obert: Sense un perfil d'entrada preestablert cada participant podrà ubicar-se tenint en compte els seus nivells de formació, els seus coneixements i la seua experiència de treball (professional). Dins d'aquestes circumstàncies cada participant programarà el seu pla d'estudis tenint en compte les possibilitats i els gusts personals.

- Dinàmic: La dinamicitat s'estableix d'acord a modalitats integrades (presencial, semipresencial, personal, grupal) a ritmes i interessos, a ferramentes i instruments disponibles (text, trobades, internet, etc.) a relacions personals i institucionals, etc.

- Transdisciplinari: La transdisciplinarietat és l'atterratge necessari del currículum obert, integrat i dinàmic que es proposa. Els sabers disciplinaris fragmentats i tancats responen cada vegada menys a les complexitats i incerteses del paradigma emergent. És necessària la con-

formació de «mapes conceptuais» i de xarxes que permeten l'articulació i la comprensió dels fets que es donen en un món globalitzat.

- Interinstitucional: La conformació del propi currículum no ha de dependre només de les ofertes i dels recursos de determinada institució. Cap institució pública o privada, haurà de ser un vedat tancat que impose exigències en contradicció amb la universalització del saber. Des que internet fa possible «baixar» la informació que necessitem a l'hora que la necessitem es pot pensar inclusivament en la conformació d'un currículum desinstitucionalitzat.

- Fonamentat en experiències d'aprenentatge o en nuclis generadors. L'eix de l'aprenentatge no ha de ser posat en el contingut (pla d'estudis) sinó en el sentit de cadascú i cadascuna per a, amb determinats coneixements, autoorganitzar-se i formar-se com a persona. Més que un determinat contingut interessa desenvolupar les capacitats que facen possible seleccionar i sistematitzar el contingut (el saber) que disposa la societat actual (en els seus centres informàtics) i que en forma abundantíssima i indiscriminada despleguen les Noves Tecnologies d'Informació i Comunicació (NTIC).

L'aprenentatge des de les pràctiques participatives

Pedro Martín Gutiérrez • Universitat Complutense de Madrid



«Tots hauríem de dedicar-nos sense pausa a desaprendre gran part de què hem après, i a aprendre a aprendre el que no ens han ensenyat» (Ronald D. LAING)

«L'aprenentatge no difereix profundament de la gènesi» (Gilbert SIMONDON)¹

Quin sentit tindria l'«ensenyament» si arribàrem a la conclusió que el que es transmet als centres dedicats a aquest fi no són sinó «convencions», és a dir, negociacions cristal·litzades, acords presos per no-se-sap-qui en qui-sap-quin-moment, però admeses «universalment»? Tal vegada certes convencions són les que són perquè han demostrat l'eficàcia per a un determinat fi, com la instauració d'un determinat mode de pensar, de viure, de produir, de relacionar-se. Tal vegada són les que són perquè han sigut preses pels qui estaven interessats a instaurar un mode de pensar, de viure, de produir, de relacionar-se... Tal vegada són les que són perquè han demostrat ser les més apropiades per a l'organització d'una societat que beneficia a uns grups, en detriment dels interessos d'altres. Aquestes convencions igual que els tòpics, en el sentit aristotèlic, «són conceptes o tesi amb què s'argumenta, però sobre els que no s'argumenta» (BORDIEU, 1999: 20) ni són qüestionats.

L'espai de l'ensenyament, l'educació de persones adultes en especial, és un lloc privilegiat per a reproduir aquest mode convencional, tòpic, de «transmissió de sabers»; el simple concepte de «transmissió» comporta la separació entre un actor (educador), posseïdor del coneixement (del que l'altre per tant manca) i un altre actor que està en situació d'aprendre, perquè no posseeix (o no sap que posseeix) eixe valor que és el saber.

Si ens proposem l'«aprenentatge» en el sentit de descobriment, d'invenció, més que l'«ensenyament», en el sentit jeràrquic de «gots comunicants del saber», la desar-

¹ Ambdues citacions estan preses d'IBÁÑEZ, 1985:299

ticulació dels components,² des dels elementals als complexos, des dels quotidians als extraordinaris, pot portar-nos a deconstruir i construir la nostra forma de visió i comprensió de la realitat.

Plantejar-se que un axioma (veritat tan «evident» que no precisa demostració) o un comportament quotidià i «normal» (atrapat, on la majoria, dins de la corba normal estadística), són tòpics o convencionals, comença a ser un qüestionament de la seua universalitat (admissió per «tots» de la dita veritat). Podem fer la prova de deconstrucció de la veracitat «*urbi et orbe*» de $2+2=4$, amb només plantejar-se que aquesta equació respon a una de les aritmètiques possibles i que existeixen altres aritmètiques alternatives (per exemple depenent de quin base prenguem el sistema aritmètic, $2+2=1$; $2+2=0$; etc.). Si recorrem a demostrar empíricament l'equació i enfrontem dos conjunts de dos objectes, que posteriorment agrupem en un únic conjunt de quatre objectes, l'única cosa que hem fet ha sigut admetre altres convencions, com l'ús de determinades regles per a «sumar» (agrupar en un conjunt) o per a obtindre el «resultat» (el 2n terme de l'equació, darrere del signe «=»).³ Sens dubte, el que sí que hem d'admetre és que la prova empírica ens serveix quotidianament per a entendre'ns entre les persones, per a la nostra vida quotidiana en aquesta forma de societat en què vivim. L'ús del demostratiu ens indica l'inici del dubte, perquè també remarca que la forma de societat no és única, poden existir (i de fet existeixen) formes alternatives.

Però no és al dubte teòric al que ens referim de manera exclusiva, sinó al dubte respecte de la realitat quotidiana, que pot rearticular i donar nou/s sentit/s a la visió i comprensió d'allò que ens circumda. Hem d'acceptar sens dubte que la realitat que percebem és única, preexistent i immodificable? Observem, per exemple, les festes d'una localitat. Si preguntem a una persona d'un poble o d'un barri, què li pareixen les festes locals, i els deixem que s'expliquen tant com vulguen, del seu discurs, quasi amb tota seguretat, podem obtindre un ric argument i no solament una opinió de «bones», «roïnes», «regulars», «*puff*», «no sé»..., més propi de l'enquesta estadística tancada i precodificada. Si açò ho repetim tantes vegades com tinguem temps o ens ho indiquen el nostre interès o la nostra paciència, podem trobar un variat ventall de gusts, d'interessos, d'opcions. Perquè, tot i alguns «organitzadors» d'aquest tipus d'esdeveniments, la gent participa i inventa les seues distintes formes de viure les festes. Perquè són festes, no és una única festa. A poc que observem percebem, des del solitari que sembla caigut d'un altre planeta (possiblement siga un *guiri*), passant per la parella de senyors majors (ell i ella), la quadrilla de mossos/es (diga's comparsa, foguera, penya, quadrilla, etc.), la xicalla embogidora, els jòvens que prefereixen «fer-se unes botelles» (perquè els preus de les consumicions no estan al seu abast), els empresaris i treballadors de les atraccions de fira i quiosquets diversos, els treballadors municipals de la neteja, les integrants de l'associació de dones que representen una obra de teatre, els... (posem tots els exemples que ens vinguen a la ment).

² «(Per a atendre a les expectatives de cada pràctica educativa i formativa en FPA)... aprendre a aprendre a aprendre; des/ aprendre a desaprendre a desaprendre...» (APARICIO, 1998:14).

³ Per a un desenvolupament detallat d'aquest aspecte remetem a BLOOR, 1993-1994: 67-75.

Aquesta varietat de situacions, de vivències, han de crear per força una varietat d'opinions. El comptar només amb la nostra forma de percebre la realitat, o amb la de «els nostres», és apostar per un reduccionisme que, en lloc del variat panorama, aposta per una sola escena. No obstant això aquest i no un altre és el mode en què percebem la realitat circumdant, perquè veiem, no amb els ulls, sinó amb el cervell. La nostra ment, posseïdora d'un sistema cultural concret, mitjançant el qual interpretem el significat dels estímuls que ens arriben, se'n fa càrrec i els relaciona:

«... la característica que distingeix a l'ésser humà de la resta dels éssers vius és la possessió d'una singular entitat mediatra entre el sistema receptor i el sistema efector. Aquesta entitat mediatra no és una altra que la nostra natural capacitat per a generar cultura.[...] La realitat, siga quina siga, ja no és preexistent al subjecte, sinó que és fruit de l'activitat objectivadora del subjecte ... forjada dia a dia, material i reflexiva» (MUNTANYÉS, 1997:158).

Arribar a la conclusió que la realitat no és ni única, exterior al subjecte, ni preexistent, sinó multiforme i construïda, però construïda socialment, mitjançant la cultura, ens permet confiar que, el mateix que la realitat que apreciem ha sigut construïda d'aquesta forma concreta, podem construir-la d'una altra forma, orientada en el sentit en què els vicis o defectes que apreciem poden ser modificats, de manera que anem formant, conscientment i intencionada, un món de dimensió més humana.

Preguntar-se de manera crítica per la nostra existència, plantejar-se la construcció (col·lectivament) d'altres realitats, ens porta també a meditar sobre quin tipus d'interessos són els «nostres» i quants i quins són els diferents «nosaltres» en els quals estem inclosos. Tornant a l'exemple anterior, en les festes locals podem posar-nos al lloc d'una persona jove, dona (membre del col·lectiu de teatre), empleada en un dels bars que posa una terrassa al parc en les festes, núvia d'un jove empleat (en precari, amb un contracte fem per a arreplegar les escombraries de les festes), que junt amb altres amics solen prendre's unes cerveses que adquireixen en el «super»...; podem seguir embullant els nostres personatges en múltiples xarxes i en cada xarxa s'haurà creat un «nosaltres» des del qual parlaran els seus personatges de manera diferent, amb interessos distints. Fem la prova i quedaran patents les contradiccions que enfronten els interessos dels distints grups i posen de manifest des d'on està parlant el parlant. Per exemple, al nuvi de la nostra protagonista pot molestar-li la brutícia que hi ha al carrer durant les festes (com a empleat de neteja), però junt amb els seus amics es pren unes «litrones» al parc, sent de vegades difícil no deixar restes al carrer, i discuteix amb els seus amics perquè preferiria prendre's les cerveses al bar on treballa la seua núvia, però tampoc no té els diners suficients com per a «consumir»... Som éssers entravessats per les múltiples xarxes de les quals participem, manifestant-nos de manera contradictòria en nombroses ocasions, però és des d'aquesta realitat complexa des d'on hem de partir per a construir altres realitats.⁴

⁴ L'anàlisi de discursos és una ferramenta molt pràctica per a contemplar les diferents posicions i xarxes des de les quals parla cada actor social. A més a més, atés que en l'intercanvi de significants juga un paper central la mediació del llenguatge (des de la producció de dades, a l'intercanvi de signes verbals i fins i tot el mateix pensament, se serveixen com mediador del llenguatge), haurem de tindre molt present les estructures socials que l'articulen.

La construcció de realitats alternatives comporta per tant l'anàlisi de com han sigut construïdes les que podem observar, és a dir, comporta l'observació de l'observador, perquè en l'observació modifiquem l'observat. Recordem l'escena representada en «Las Meninas», on Velázquez pinta el quadre que pinta Velázquez. L'espai d'observació és observat per l'observador i dins d'aquell està el propi observador (disculpe'ns l'embarbussament), de la mateixa manera que som part (fracturada) de la pròpia realitat que observem i que aspirem a comprendre i transformar; els mecanismes d'observació han de ser sense dubte reflexius; la transformació ha de ser sense dubte reflexiu i col·lectiva.

La manifestació de les múltiples subxarxes que ens embullen permet inventar (*invenire*, fer present, trobar) els nosaltres dels quals participem i amb els qui anem a crear eixes noves realitats. Però també els vosaltres i els ells han de ser tinguts en compte: els afins (nosaltres), els aliens i els diferents (vosaltres) i els antagònics (ells). En aquest esquema de posicions distintes a què es poden afegir més, sens dubte, és possible visualitzar⁵ els diferents espais (topologia) en què es troba cada grup d'actors, podent acordar amb qui podem agrupar-nos, a qui és possible convèncer, quins són, en resum, els possibles grups (subxarxes) que integrarien un conjunt d'acció més ampli per a, mitjançant la conversació (de manera dialògica), posar de manifest la realitat existent i crear noves vivències alternatives. Es tracta, metafòricament, de crear «arxipèlags» amb altres «illes», d'unir-se als afins per a, convencent als aliens i diferents, oposar-se als antagònics, com afirmava Paulo Freire.

La figura mostra com podem pensar i tractar de construir gràficament l'espai social en una situació concreta, per a traçar diversos conjunts d'acció amb els diferents actors socials, segons el grau de confiança (d'acord o no amb les propostes d'actuació, de compatibilitat dels discursos mantinguts per cadascun) i el nivell en què es troba cadascú. L'acord que pot promoure una acció mobilitzadora és el que compregui als afins, junt amb els qui manifesten un grau de desacord assumible i els qui fins i tot estiguen en una altra lògica, però amb els qui tinguem alguna sintonia, per a aïllar així la posició ocupada pels antagònics, amb els qui no és possible cap enteniment.

En aquest procés, els actors que l'integren deixen d'estar objectivats⁶ (tractats com a objectes), per a passar a ser subjectes (en procés, rodejats d'incertesa, però protagonistes). L'actual discurs dominant (generat i difós des de les instàncies de dominació, econòmiques, polítiques, mediàtiques, ideològiques, ...) pretén que deixen d'existir subjectes perquè manifesten la complexitat, perquè recorren a fer preguntes a plantejar qüestions (qüestionen els qui tenen també el poder per a preguntar), i no a afirmar amb respostes (codificades, controlades, assumibles per qui domina). Els pretesos finals de la història, de les ideologies, de la lluita de classes (o de qualsevol altre esquema de segmentació que manifeste les desigualtats de/en el sistema) no posen de manifest sinó la pretensió que els subjectes facen desistiment de la seua subjectivitat i siguin reduïts a objectes, als quals el sistema premia amb ... (pose's

⁵ Vegeu al respecte MARTÍN (1999:129-151), on s'exposa com el sociogram, el mapa de xarxes, és aplicable en un procés participatiu.

⁶ El tractament objectiu d'un fet se sol entendre com «imparcial i desapassionat», contemplat des de fora (a ser possible des de dalt, panoràmicament). No obstant això el que ací proposem és tot el contrari, la implicació subjectiva, des de dins del problema, prenent part i sent apassionats. És la forma de ser subjectes i tractar d'altres com a subjectes i no considerar-se i deixar que ens consideren com a objectes (que ve del llatí *OB-IECTUS*: tirar, fora de si mateix).

⁷ Entenguem que l'activitat investigadora no és exclusiva dels científics, ni té perquè ser una jurisdicció acotada per una casta o grup excoient. Hem pres ací l'activitat d'indagar, com una pràctica oberta a la intervenció dels seus subjectes-objectes per a, mitjançant l'aplicació de tècniques i amb un rigor que no desmeresca del seu nom, arribar a l'obtenció de coneixements que permeten als interessats transformar la realitat investigada. Assumim per tant aquest terme en la mateixa línia que venim defenent al llarg de l'article i venim practicant col·lectivament des de fa alguns anys. Des de la Universitat, en contacte amb experiències de distint contingut als barris i municipis de l'entorn de Madrid, tractem de buscar modes de desenvolupar aquests processos que òbriguen vies a les democràcies participatives i propicien el desenvolupament sostenible.

ací qualsevol terme «positiu», com a pau, consum, benestar, progrés, ...). En el món tecnificat no hi ha subjectes, només queda lloc per als objectes. Segons diu Jesús Ibáñez podem diferenciar les tècniques nòmades de les sedentàries:

«Una tècnica nòmada comunica les singularitats del subjecte i de l'objecte. En el producte queden empremtes del procés de producció: de la força del treball i de la matèria primera. És el cas d'una fusta treballada amb falca i aixà. (...) Una tècnica sedentària redueix el subjecte a pura forma i a l'objecte a pura matèria. És l'esquema hilemòrfic, propi d'una societat que separa als qui manen (ciutadans) i als qui executen (esclaus). Els qui manen posen la forma (*morphos*), els qui executen són matèria emmotllable (*hylé*). És el cas d'una fusta treballada amb serra i raspall mecànics». (IBÁÑEZ, 1994:128)

La itinerància dels processos pedagògics o investigadors és la que permet i propicia que els protagonistes, subjectes de la seua formació o indagació, definesquen, controlen i decideixen sobre el destí del propi procés, en un nomadisme permanent. Els traços deixats per l'aplicació de les tècniques no es dissimulen, són manifestos als ulls de l'observador i s'és conscient que no hi ha neutralitat científica o pedagògica que encobresca espúries intencions. El sedentarisme concep la formació o investigació com un procés acabat que ha de «modelar» la matèria (actors, individus, col·lectius, ... subjectes en suma) fins a donar-li la forma que està preestablerta (des d'on?, per qui?); el producte final no és sinó el programa d'intervenció o l'alumne educat.

En l'àmbit local la iniciació d'un procés d'investigació participativa⁷ arrancaria amb l'impuls que permet els quatre requisits que menciona Tomás Villasante (1997: 81-82):

a) un acord entre els polítics, els experts i les associacions voluntàries presents en l'espai que es tracte

b) la disposició dels experts a obrir-se a tècniques que qüestionen i contrasten la seua prepotència tecnològica, acollint a altres les anàlisis que es realitzen a les xarxes populars, els «experts convivencials» o les institucions implicades

c) que els dirigents socials també estiguen disposats a anar més enllà de les seues intuïcions i la declaració de bones intencions, reconeixent altres interessos i a altres actors socials

d) arriscar-se els participants a entrar en un joc on les sinergies creades poden arrossegar el procés més enllà del supòsit. Concretar aquests quatre supòsits porta implícit l'acostament entre els participants interessats inicialment, la consecució d'un acord i la decisió de, mitjançant la pràctica dialogant, trobar el sentit possible més exacte al que es diu que es pretén construir. Serà el mateix futur desitjable el que flota a la ment de tots els participants? Estaran dient coses diferents amb els mateixos termes? La solució a aquests interrogants només és assolible en la pràctica.

El pas següent consistiria a traslladar les preguntes del problema investigat a les xarxes socials locals, demandant al mateix temps que s'agreguen nous participants al procés, que ha

de ser controlat per una comissió que faci el seguiment i assegure que no es va a desvirtuar. Ací l'aplicació de tècniques (per part dels tècnics que saben com manejar-les) queda oberta en alguna mesura a altres participants que no han de ser necessàriament titulats universitaris. El procés ha de ser autoformatiu i ha de propiciar la «transferència de tecnologia social» als qui estiguen interessats a aprendre per a aplicar en successius moments aquests recursos.⁸ Així com en l'exemple mostrat més amunt, les contradiccions posaven de manifest les diferents xarxes en què cadascú participem, al fer les preguntes del problema a altres grups i actors socials, fins ara aliens, afluiran noves contradiccions que els participants en la investigació, si no estan encastellats en les seues posicions, han de contemplar i integrar en la posterior anàlisi, en comptes de descartar d'entrada perquè no estiguen d'acord amb els seus pressuposts.

El pas subsegüent és aquell que la informació demanada i ordenada/analitzada, és tornada⁹ i divulgada entre els seus generadors, mitjançant tallers en què tots aquells participants puguen «inferir sentit (construir realitats) a l'energia (propostes) que cadascú emet» (MUNTANYÉS, 2000). Ara es tracta de visualitzar aquells mapes socials semblants al mostrat en la figura precedent i en els quals cada actor i cada grup s'autoubica, es qüestiona les respostes als problemes i es fa proposades per a la seua superació.

El tancament d'aquest primer cercle és l'articulació de les propostes; vist l'espai relacional i desplegat el problema en totes aquelles dimensions que hem sigut capaços de determinar, els participants-investigadors fan el seu propi Pla d'Integral Autogestionat i Sinèrgic (PAIS). Proponem que siga integral perquè les microintervencions puntuals no van més enllà de les bones intencions¹⁰ i del que es tracta és de què, encara que siga parcial i limitat, tinga pretensió d'integralitat, contemple els elements generadors d'altres processos de llarg traçat. L'autogestió del Pla destil·la com una conseqüència després d'un procés participat, que no aspira que la participació es confonga amb l'assistència de moltes persones als actes convocats, sinó que els qui intervenen siguen els qui prenguen en les seues mans els projectes acordats, els controlen, els realitzen (en la mesura en què siga pertinent) i es beneficien dels resultats per a una millora de la seua qualitat de vida. Les sinèrgies es van buscant i propiciant en la metodologia i en tot el procés, perquè és aquella la que pot propiciar, com en un «efecte palometa», que es manifeste l'efecte multiplicador que demostre també com 2+2 siguen molt més que 4.

Les pràctiques participatives ens poden permetre, com hem proposat, no solament un aprenentatge sobre la realitat, i la proximitat que ens afecta, sinó que, en la mesura en què anem transformant-ho, els actors (persones, grups, entitats, organitzacions, institucions, etc.) reflexionem sobre aquest procés i experimentem com crear espais de presa de decisions en què intervindre. En suma ser ciutadans, no perquè posseïm poder econòmic, patrimoni o acreditacions, sinó perquè participem.

⁸ Ací els tècnics homologats han de fer un esforç per a no menysprear el coneixement dels ressors amb què funcionen els processos socials, a peu de carrer, i que poden ser coneguts (tal vegada pel mètode d'assaig-error-encert) per eixos experts convencionals que saben com moure's en eixe medi.

⁹ Si aquesta perspectiva investigadora considera als «objectes investigats» com «subjectes de la investigació», també ha de portar-nos a tornar les dades del problema a aquells que generen la informació mitjançant les seues pràctiques vivencials quotidianes. Apropiar-se d'aquesta informació és manifestar des d'on s'investiga (posició de poder) i com es considera al (objecte) investigat.

¹⁰ Sense menysprear aquests esforços, hem de posar de manifest que no és qüestió que cadascú desenvolupe EL SEU projecte, sinó que superem els individualismes (d'administracions, d'organitzacions voluntàries, d'associacions ciutadanes i de qualsevol tipus, de grups...) per a aconseguir una major potència transformadora.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- APARICIO, Pep: «Repensar l'educació i formació de persones adultes», *Metodologies i didàctiques en la Formació de Persones Adultes*, Plecs de Notes 1, Xàtiva, L'Ullal Edicions/TAREPA.P.V., 1998, pp. 9-16.
- BLOOR, David: «¿Qué puede decir el sociólogo del conocimiento de $2+2=4$?», *Política y Sociedad*, Núm. 14-15, Madrid, Fac. de CC. PP. i Sociología, UCM, 1993, pp. 67-75.
- BORDIEU, Pierre: *Contrafuegos*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- IBÁÑEZ, Jesús: *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Madrid, Siglo XXI, 1985.
- IBÁÑEZ, Jesús: *Por una sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- MARTÍN GUTIÉRREZ, Pedro: «El sociograma como instrumento que desvela la complejidad», *Empiría*, Núm. 2, UNED, 1999, pp. 129-151.
- MONTAÑÉS SERRANO, Manuel: «Por una sociología práxica», *Política y Sociedad*, 26. Madrid, Fac. de CC. PP. i Sociología, UCM, 1997, pp. 157-175.
- MONTAÑÉS SERRANO, Manuel: «Poder y ciudadanía». (en premsa)
- VILLASANTE. Tomás: «Formas democráticas y praxis innovadoras», *Quaderns d'Educació Popular*, Núm. 3, Xàtiva, L'Ullal Edicions, 1997, pp. 51-89.

¿Per una metodologia neutral?

Miguel Loza Aguirre

Asesor d'Educació de Persones Adultes al Centre d'Orientació Pedagògica (COP) de Vitoria- Gasteizko Pedagogi Abolkularitzategiko Helduen Hezkuntzaren Abolkularia.



"De qui és la història, narració i experiència que preval a l'emplaçament escolar? Amb altres paraules: ¿qui parla en nom de qui, en quines condicions i amb quin propòsit? Les institucions educatives com a tals i els processos en què participen no són innocents. Dit d'altra manera molt simple, les escoles no són institucions neutrals dissenyades per a proporcionar als alumnes les tècniques de treball o les eines privilegiades de la cultura, sinó que estan profundament involucrades en formes d'inclusió i exclusió que produeixen determinades veritats i valors morals" (Giroux, H.)

Des de fa algun temps estem assistint, amb cert desassossec, al fenomen de la desvaloració de tot allò que socialment és considerat com polític. Així, fruit del desencís i del fet que la societat estima que no s'han plasmat en resultats concrets les expectatives que va despertar el canvi polític cap a la democràcia, s'està produint un allunyament entre la classe política i la societat civil, entre allò oficial i allò real. Frases com "*la política és per als qui viuen de la política*", "*tots els polítics són iguals*", "*l'únic que volen és manar*", "*el que necessitem és un govern fort*", etc., s'hi estan convertint en habituals. Aquest fenomen és preocupant, ja que els missatges que es transmeten, més que no representar opcions per a la millora del sistema democràtic, semblen estar plantejant camins alternatius al sistema per la via de l'autoritarisme.

D'altra banda, ens envaeix, cada vegada amb més força, la sensació que avui es torna actualitat aquella màxima del despotisme il·lustrat "*tot (o una part) per al poble, però sense el poble*". D'aquesta manera, anem observant amb perplexitat que les organitzacions i agents considerats socialment polítics, mitjançant les seues actuacions, s'han convertit en subjectes i protagonistes de l'acció política, veient els ciutadans i les ciutadanes sols com destinataris d'aqueixes polítiques; és a dir, com objectes de l'esmentada acció.

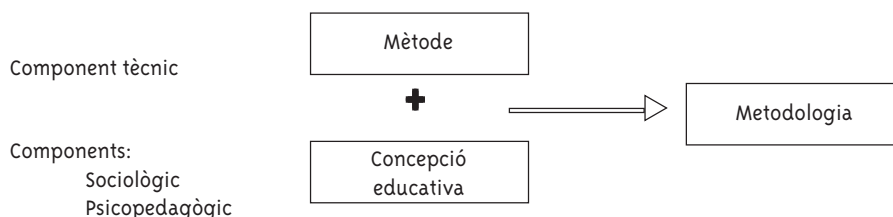
Enfront de tot això, i assumint la naturalesa política de tota educació, en aquest article em propose compartir una reflexió sobre l'estat de la qüestió de les metodologies en l'Educació de Persones Adultes (a partir d'ara EA) que duga a superar aqueixa idea,

La metodologia de la EA va indissolublement unida al concepte que tinga de tal educació, tant des del punt de vista de l'acció, com dels continguts.

tan reduccionista i jerarquitzada, d'una metodologia asèptica, neutral, científica i desvalorada que emmarca les actuacions en la EA; rescatant la participació com un element central de qualsevol metodologia i assumint la importància del paper que cal que tinga la comunitat i la societat civil en aquest procés, així com la necessitat d'organitzar i articular el teixit social per a poder desenvolupar i aplicar aqueixa acció comunicativa.

2. IDEOLOGIA, CONCEPCIÓ I METODOLOGIA DE L'EDUCACIÓ D'ADULTS

La metodologia de la EA va indissolublement unida al concepte que tinga de tal educació, tant des del punt de vista de l'acció, com dels continguts. Així, per a alguns la EA tindrà un caràcter compensatori o de segona oportunitat; uns altres la interpretaran com una cosa que solament afecta l'anomenat tercer món; hi haurà qui la considere fonamental per al reciclatge professional, i sense voler esgotar la llista, ens trobarem amb qui hi veurà un instrument indispensable per a la transformació social. Açò demostra que darrere de cadascuna de les concepcions hi ha una ideologia, i és aquesta la que cal descobrir. És molt important desvetllar a favor de qui i en contra de qui s'elaboren i s'apliquen unes determinades metodologies.



Des de la meua experiència personal com a alumne, formador i voluntari de la EA, percep que les qüestions ideològiques són o bé rebutjades per l'administració educativa (al considerar-les com obstacles per a la consecució dels objectius proposats), o bé són aparcades pels agents formatius o formadors (per creure que són qüestions teòriques allunyades de la seua pràctica). Recorde, al fil d'aquest pensament, que una persona amb significativa responsabilitat política al camp de la EA em deia que parlar d'aquestes coses era com dialogar sobre el sexe dels àngels, apreciació que també és compartida per molts companys i companyes de la pràctica educativa, així com per la majoria dels participants o alumnes de EA. D'altra banda, he pres part i he estat testimoni de fortes controvèrsies educatives entre formadors que aparentment es referien a qüestions metodològiques; encara que allò que realment hi havia eren diferents ideologies i, per tant, diferents formes de concebre la EA. Pel que fa als participants, cal dir que també accedeixen a les activitats formatives amb una concepció prèvia sobre el que és l'educació; qüestió que cal respectar i de la que qual cal partir per a, si és el cas, recrear-la mitjançant la negociació, el diàleg, la reflexió crítica i l'acció consensuada.

És a dir, per unes o altres raons explícites, i quasi sempre -en el fons- per estalviar la

consideració radical de les motivacions del poder, la ideologia és considerada com un luxe, amb el qual u pot comprometre's més tard, oblidant que les consideracions ideològiques donen lloc a diferents concepcions de la EA que tenen com a resultat pràctiques educatives diferents i que conformen diverses metodologies.

3. LA NEUTRALITAT DE LA METODOLOGIA EN L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES.

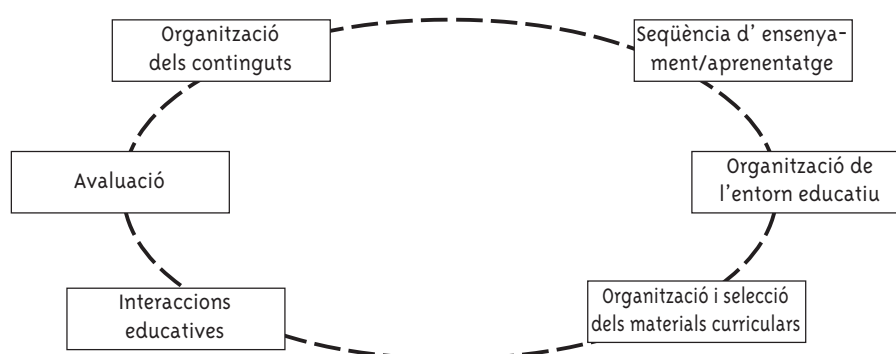
Si a diferents plantejaments ideològics corresponen diferents polítiques i concepcions sobre l'educació, podem afirmar que no existeix una concepció que siga neutral respecte del contingut i l'acció de les metodologies educatives. La neutralitat és una disfressa amb la qual s'amaga, o amaguem, quelcom. Hem de ser capaços de llevar, i de llevar-nos, la seua careta per a veure el que hi ha darrere, mirant tant cap a fora com cap a dins per a, potser, sorprendre'ns quan percebem l'excessiu component d'una ideologia dominant que té la nostra concepció de l'EA i que ens imposa ser acrítics. És impensable una reflexió sobre la pràctica i sobre la metodologia que no comence pel «*desemmascarament*» ideològic. De la mateixa manera, seria absurd i hipòcrita per la meua part presentar aquest article com quelcom neutral o simplement tècnic; vocable que és utilitzat cada vegada amb major freqüència per a desautoritzar, per subjectius o acientífics, les posicions crítiques enfront de qualsevol qüestió i fent realitat la transformació popular de la màxima cartesiana que diu: "*pense, doncs destorbe*".

4. PRINCIPIS METODOLÒGICS.

El mètode va lligat indissolublement al concepte que hom tinga sobre allò que ha de ser l'educació. Un mètode sense fonament antropològic i emprat mecànicament, es converteix en una recepta sense valor. El mètode és un model teòric de comprensió i d'intervenció de la pràctica docent, un paradigma sense el qual s'intenta comprendre, ordenar i reduir a síntesi

És impensable una reflexió sobre la pràctica i sobre la metodologia que no comence pel «desemmascarament» ideològic.

VARIABLES METODOLÒGIQUES



La EA és un procés adreçat a la formació integral de la persona; raó per la qual no podem pensar en un mètode únic i vàlid aplicable a les diferents situacions d'aprenentatge. Per tant, la metodologia cal que hi siga flexible i adaptable a les esmentades situacions, així com als diferents educands, i construïda de forma participativa.

les diverses experiències de la pràctica. Un mètode, doncs, cal que definisca l'organització dels continguts, les seqüències d'ensenyament-aprenentatge, l'avaluació, l'organització de l'entorn educatiu, l'organització i selecció dels materials curriculars i les interaccions educatives.

La EA és un camp educatiu on la metodologia naix, per dir-ho d'alguna manera, unida a la pròpia definició, a la mateixa recerca de la identitat del que serà l'educació de persones adultes. La EA és un procés adreçat a la formació integral de la persona; raó per la qual no podem pensar en un mètode únic i vàlid aplicable a les diferents situacions d'aprenentatge. Per tant, la metodologia cal que hi siga flexible i adaptable a les esmentades situacions, així com als diferents educands, i construïda de forma participativa. Per tant, anem a necessitar una varietat de mètodes que tinguen en compte els següents principis:

A) Principi d'activitat: la vida és acció. Les persones adultes no som éssers passius i receptius, sinó actius i dinàmics. El principi d'activitat està indissolublement lligat al de necessitat, essent aquesta un component essencial de la motivació. Una metodologia inspirada en aquest principi no ha de buscar l'activitat per l'activitat en si (activisme). Un mètode és actiu quan duu la persona adulta a realitzar, sota la seua iniciativa, accions d'investigació, creació i recreació, i no simples actes de repetició de les indicacions del docent.

Aquest principi quedarà reflectit clarament en la diversitat d'activitats proposades en els diferents moments educatius, en els quals es potenciaran al màxim els processos de desenvolupament manipulatiu, verbal i mental, i que no s'han de confondre mai amb la simple repetició d'esquemes que no són més que un activisme monòton.

El principi d'activitat nodreix tots els altres, ja que cap aprenentatge no ho és si no comporta una activitat mental que permeti la construcció del saber mitjançant el diàleg i la reorganització dels coneixements i esquemes previs.

B) Principi de participació: En EA la recerca és la d'una metodologia que siga un instrument de l'educand i no sols de l'educador. Aqueixa metodologia ha d'identificar el contingut de l'aprenentatge amb el procés mateix d'aprendre.

El principi de participació és complementari del d'activitat. Està sustentat en l'objectiu de l'autoeducació, en «*aprendre a aprendre*». El protagonista de l'educació és el mateix educand; l'educador és un col.laborador expert en el procés educatiu.

Aquest principi pretén:

- La participació activa de l'individu en el procés educatiu i en les diferents situacions d'aprenentatge, a partir de la seua experiència, dels interessos i necessitats i del bagatge cultural.

- Superar el sentit estrictament discursiu de la relació educador-educand per a acceptar una relació més viva, en la qual tots dos puguin intercanviar els papers segons la situació.

- La participació als centres, mitjançant les vies previstes i d'altres que puguin sorgir de les necessitats del grup i de les seues possibilitats.

Doncs bé, en parlar de participació com a principi educatiu i metodològic, cal tenir en compte que hi ha metodologies que l'entrebanquen o destrueixen. Són aquelles que:

- Provoquen una situació autoritària.
- Sobrevaloren l'educador i infravaloren l'educand.
- "Deixen fer" sense més, tot generant falta de motivació.

C) Principi d'individualització: Cada persona és un organisme intel·ligent únic, que viu en un determinat medi social. La metodologia, cal acomodar-la a la persona adulta, i no a l'inrevés. Per això, entre altres coses, caldrà tenir en compte les característiques del seu aprenentatge, del seu ésser adult.

Aquest principi propugna l'atenció a les necessitats de cada individu, tenint en compte que les seues maneres de pensar, fer i sentir són diferents. Aquest principi és fonamental dins de l'Educació de Persones Adultes, perquè cada participant hi acudeix amb unes experiències personals, un bagatge cultural i uns objectius distints; és a dir, amb un projecte vital consolidat.

D) Principi de socialització: La persona, per a construir-se i constituir-se com a tal, necessita estar i ser en societat. Viure, sentir-se viu, és existir en llibertat amb l'altre. «Som» en companyia dels altres. La identitat consisteix a ser reconegut i a reconèixer-se en els altres. Creure és transformar i transformar-se mitjançant el diàleg amb els altres.

La primera funció dels centres de EA consisteix a posar a l'individu en contacte amb la resta de participants per tal de, en el següent pas, fer-los participar de la necessitat d'una vida comunitària, en la qual ells i elles, com una part de la societat, hi estiguen facultats per a fer les transformacions que el medi social necessita, actuant sobre les condicions negatives que els dificulten l'obtenció d'una major qualitat de vida individual i col·lectiva.

E) Principi dialògic: Basat en la necessitat de debatre, consensuar i dialogar per a aconseguir una major coherència en les actuacions; d'establir un estil pedagògic que integre totes les persones implicades en el procés educatiu per a avançar sobre principis metodològics comuns, que permeten la reflexió conjunta sobre el treball.

F) Principi de creativitat: Per a fomentar l'actitud receptiva de totes aquelles idees que emanen del grup i que el beneficien, respectant allò individual, original i insòlit i potenciant el pensament divergent.

G) Principi de globalitat: Aquest principi surt dels centres d'interés triats prèviament pel grup, afavorint el treball que pugui promoure l'adquisició i el processament de la informació; és a dir, convertint informació en coneixement.

H) Principi d'interdisciplinarietat: La relació dels coneixements afavoreix la comprensió global de l'entorn i de la seua problemàtica, per a una darrera transformació. S'ha de desenvolupar de forma horitzontal i vertical, per a no rompre, en cap sentit, el caràcter global dels aprenentatges. L'objectiu és que aquests tinguin significació i funcionalitat per a la persona adulta, de manera que pugui projectar-los en la seua acció vital i en les seues interaccions amb el medi.

I) Principi d'animació: S'entén com l'acció que s'adreça a motivar intrínsecament i extrínsecament la persona adulta en l'inici, durant i a la fi del procés d'aprenentatge, per convertir tots els qui hi participen en animadors del medi o del grup del qual formen part.

Aprofita per a fomentar la utilització del treball en grup i la constitució d'equips per a connectar amb nous grups de població i preparar nous programes d'actuació; per a promoure la creació de col·lectius socioculturals i potenciar la participació ciutadana dels seus integrants. Tot açò caldrà que vaja adreçat a crear un clima d'interacció propici entre l'entorn i els col·lectius allí situats.

E) Principi de l'autodirecció de l'aprenentatge: Fa referència al paper de la persona adulta en el seu propi aprenentatge. L'aprenentatge depèn, a més, de les aptituds i actituds del subjecte i dels seus coneixements previs, d'allò que *coneix* al voltant dels seus *propis processos cognitius*, així com d'allò que *pensa* durant el seu aprenentatge i com *controla* aqueixos *processos cognitius*. Per tant, la metodologia assumida ha de permetre que les persones adultes arriben a ser autodirectores en el seu aprenentatge, que siguin capaces d'adquirir nova informació i dominar noves tècniques.

5. PAUTES METODOLÒGIQUES COMUNES.

Tot el que s'ha exposat anteriorment no són sinó referents d'una anàlisi que, sobre qüestions metodològiques, ha de realitzar la comunitat educativa, amb la finalitat de dotar la institució de la coherència suficient en aquest camp.

Però aquesta anàlisi i aquesta coherència no poden ser alienes a d'altres processos similars que cal dur a terme amb els diferents elements del currículum. És impensable aconseguir acords en aquest camp, si abans -o de forma simultània- no hi ha hagut acords en uns altres, com ara la concepció de l'educació d'adults, la contextualització dels objectius generals, la psicopedagogia de l'aprenentatge adult, la participació de la persona adulta en el procés d'ensenyament-aprenentatge, la importància dels mitjans i recursos, etc.

Aconseguir aquesta coherència no és tasca gens fàcil. Molts dels esforços iniciats en aquest camp s'han esvaït a l'hora de enfrontar-se a les qüestions metodològiques. En el procés ixen o reapareixen els fantasmes de "*la llibertat de càtedra*", "*els drets individuals*", el problema de la "*uniformitat*", la pèrdua de la "*creativitat*" professional, etc. Totes aquestes qüestions solen ser fruit d'interpretacions errònies de la coherència o fruit del manteniment d'interessos aliens a l'educació.

Això no obstant, en qualsevol projecte socioeducatiu la coherència es presenta com un element fonamental de la cultura de la institució; el treball en equip i la participació de les persones adultes són les fórmules més viables per a aconseguir aqueixa coherència, la qual arriba a constituir-se en una de les condicions imprescindibles per al desenvolupament dels subjectes que participen en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

La coherència metodològica no atempta contra la "*llibertat de càtedra*", ni coarta els drets individuals ni la creativitat, sinó que els desenvolupa, ja que cada professional haurà de traduir-la al context més pròxim de la seua actuació; i finalment, i com a conseqüència d'allò ja exposat, la coherència no implica uniformitat, puix que exigeix la posada en acció d'un pensament divergent.

També és important, en el tema que ens ocupa, superar les discussions basades en situacions apriorístiques allunyades del camp del coneixement científic. Per tant, seran la investigació, la investigació-acció i la investigació-acció-participació els camins més vàlids i fiables per a superar aqueixes desavinences que amb el temps van enquistant-se en la història de l'organització i que sols poden ser explicades des de la seua interpretació "*política*".

En qualsevol projecte socioeducatiu la coherència es presenta com un element fonamental de la cultura de la institució; el treball en equip i la participació de les persones adultes són les fórmules més viables per a aconseguir aqueixa coherència, la qual arriba a constituir-se en una de les condicions imprescindibles per al desenvolupament dels subjectes que participen en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'educació de persones adultes: indicació de cinc propostes metodològiques diferents

José Angel López Herrerías • Universitat Complutense de Madrid



Tant si és per a bé com si és per a mal (cadascú té les seues propostes justificadores d'una cosa o d'una altra, o de les dues dialectalment), el sistema escolar va sorgir i es va desenvolupar amb dos mites superables. Un va provocar la identificació de sistema escolar i sistema educatiu. D'ací derivaria una mena d'hipocresia col·lectiva, segons la qual l'educació és assumpte gairebé exclusiu de l'escola, amb els desgavells i les inhibicions que eixa idea i actitud provoquen. L'altre mite, a més i en conseqüència, és que, si hom tendeix a promoure l'educació, en qualsevol context, quan aquest procés té lloc es fa amb els mateixos defectes i peculiars particularitats que creixeren a l'escola. Dos mites contra els quals cal estar permanentment alerta, per no esmorteir el sentit i valor de la permanent proposta educativa com a mitjà de millora i potenciació de les persones i de les comunitats.

1. Plantejament del problema

Quan després de la Il·lustració, a finals del segle XVIII i començament del XIX es va manifestar el desassossec pel «desenvolupament humà», aquest va nàixer vinculat a l'escola. D'ací va derivar —encara que ja el mateix Pestalozzi ho advertia: «*que calia educar-se per a la vida*»— la reducció i la consegüent equiparació d'educació i escola. Encara hui el sistema escolar és el Ministeri d'Educació. Açò va provocar que quasi des de la seua —per altra banda convenient— institucionalització, l'escola i la proposta educativa que s'hi realitzava fóra criticada. Un bon exemple d'això és el moviment institucionalista de Giner de los Rios i d'altres, i les alternatives permanents de l'escola oberta, de l'escola crítica... de l'escola no cenobi.

Aquest procés va provocar un quefer pedagògic ¿poc educatiu? El que és ben cert és que es va veure més que superat quan exigències dels temps anaven demandant propostes educatives per a unes altres edats i persones que enteses com «els anys dels alumnes» o «les edats d'escolarització». Quan en les dècades dels 60 i següents del segle XX, les exigències polítiques, econòmiques i socioculturals provocaren la necessària incorporació d'altres demandes d'aprenentatges i de formació, es va consolidar definitivament l'obertura de les respostes pedagògiques i l'acceptació d'altres moments i

horitzons educatius. Hui ja l'educació es viu com una exigència permanent i els seus processos d'aprenentatge i d'avaluació, són uns processos diferents dels establerts per una llarga tradició, quasi sempre enquistada i enfortida enfront de les proclames d'innovació i de creativitat exigides per la marxa dels nous temps.

2. Criteris metodològics per a l'educació de persones adultes.

És un saber ja prou consolidat i repetit, encara que menys exercit del que seria desitjable. En aquest cas, con en molts d'altres, és més allò que se sap que no allò que es practica d'aquells sabers. Interessos, moltes vegades inconfessats, rutines acomodades i el generalitzat esverament psicocultural a eixir-se'n de les línies establertes, fa que allò no desitjat i superat per l'anàlisi crítica es continue mantenint. Per això, el primer criteri general ací subratllat, pel que respecta a la manera d'enfocar el quefer educatiu dins i fora de l'escola, en aquest cas principalment fora de l'escola, referit a persones adultes, pot expressar-se com un permanent projecte crític de dilucidació dels estereotips amagats i consagrats que mantenen les formes educatives dominants. Tant en la selecció dels continguts, en la manera de transmetre'ls, en la forma d'aprendre'ls i de comprovar-los. L'estructura psicocultural dominant no pretén eixamplar l'esperit, ni generar persones lliures i creatives per a l'autorealització i la implicació en la vida social i política. Des d'una perspectiva dominant es pretén retallar les possibilitats, instrumentalitzar les forces de l'esperit personal i reduir les pròpies expectatives als canons i canals d'allò que és convenient i menys problemàtic. Les formes educatives dominants, el que pretenen massivament és encunyar les persones perquè siguin capaces de sotmetre's i, en el seu cas, implicar-se en la gran quantitat de mentida, xantatge, oportunisme i interessos egoistes que regnen en la vida sociopolítica quotidiana. Manquen els esforços, els projectes i les accions que realment animen a l'eixamplament de l'esperit i el quefer per l'emergència lliure i animosa de totes les possibilitats personals. És per tot això pel que ha sigut fora de l'escola on s'ha donat el potencial àmbit de renovació i reformulació dels objectius, dels mètodes, dels continguts, de l'avaluació, dels desenvolupaments educatius. I ha estat majoritàriament amb les persones adultes, en edat ja extraescolar, allunyades dels tentacles de l'esmentada institució, on s'han donat les condicions per a generar fórmules més creatives i expansives de fer educació. Paulo Freire (1972, 1980, 1990), des de la dècada dels anys 60 del segle xx, és un dels màxims actors d'una nova expressió pedagògica, basada en una sèrie de criteris de confiança universal i centrats en aconseguir una consciència transitiu crítica: créixer amb coneixement de la realitat, que s'hi recorre amb criteris nascuts de la llibertat, de l'autonomia i de la capacitat d'enfrontar-se a la vida amb criteri. Els criteris/valors més enfortits per aconseguir l'educació desitjada i superadora de les limitacions de l'enclaustrada i dominant educació escolar són:

- a) La participació: com un concepte oposat a extensió i com l'expressió contundent i

El primer criteri general ací subratllat, pel que respecta a la manera d'enfocar el quefer educatiu dins i fora de l'escola, en aquest cas principalment fora de l'escola, referit a persones adultes, pot expressar-se com un permanent projecte crític de dilucidació dels estereotips amagats i consagrats que mantenen les formes educatives dominants. Tant en la selecció dels continguts, en la manera de transmetre'ls, en la forma d'aprendre'ls i de comprovar-los.

L'aprenentatge actiu i crític, basat en la paraula i el discurs: oposat a la ja molt famosa formulació de l'educació bancària, que potència l'asserció i l'afany per allò autèntic, més que no l'aparença i el manteniment en les respostes burocràtiques i acomodades que tendeixen a mantenir allò sobre el qual hi ha cert convenciment que ha de ser canviat.

radical de la igualtat entre tots i del respecte que tots ens devem pel fet de ser persones, independentment de condicions i circumstàncies. La realitat i la veritat divulgada sobre ella no és patrimoni de ningú. Tots som part ineludible de la vida i tots i cadascú tenim el mateix i radical dret a expressar i fer present aquells valors que deriven de la construcció de la nostra experiència.

b) La igualtat: oposada a la jerarquia i a totes i dominants mostres de poder i de domini, que encara avui i de manera molt forta en tots els temps passats s'han manifestat per a fer valer el control d'uns sobre els altres.

c) La corresponsabilitat: oposada a una actitud de comoditat i submissió a les institucions recompensadores de la submissió i l'adaptació, que avalen els comportaments des de fórmules ocultes de correcció política, fent que arribi a ser més valuós no allò que aprofita i consolida guanys individuals i tancats, sinó allò que permet als grups i a les comunitats créixer en justícia, llibertat i creixement personal i col·lectiu.

d) L'aprenentatge actiu i crític, basat en la paraula i el discurs: oposat a la ja molt famosa formulació de l'educació bancària, que potència l'asserció i l'afany per allò autèntic, més que no l'aparença i el manteniment en les respostes burocràtiques i acomodades que tendeixen a mantenir allò sobre el qual hi ha cert convenciment que ha de ser canviat.

3. Metodologies per a l'acció educativa amb persones adultes.

En les últimes dècades s'han encunyat diferents formulacions, amb subratllats diversos, per donar una resposta innovadora a aquesta exigència educativa actual. Les més conegudes, amb més virtuts potencials que les ja posades en funcionament, són: la investigació-acció, l'animació sociocultural, l'educació popular, el desenvolupament comunitari. I una cinquena (posada per mi sobre la taula de la literatura i de l'acció pedagògiques), que anomenem projecció pedagògica participativa (PPP). Segueix aquí, encara que molt breu, una senzilla referència de cadascuna d'aqueixes linealitats metodològiques alternatives.

3.1 La Investigació-Acció.

La manera de procedir de la I-A es caracteritza pel seu caràcter crític immediat. S'hi potencia la capacitat crítica de valorar no com un afegit a allò que s'aprén. Tot al contrari, s'aprén críticament. No he trobat més sintètica i clara formulació d'aquesta proposta que la formulada per S. Kemmis (1981). *"La Investigació en l'Acció és una forma d'indagació auto-reflexiva duta a terme per participants en situacions socials —compresa l'educativa — per a millorar la racionalitat i justificació de: a) les seues pròpies pràctiques socials o educatives; b) el seu enteniment d'aquestes pràctiques, i c) les situacions en les quals les pràctiques es duen a terme"*. És evident que la forma més adequada de apropar-se a aquesta metodologia és fer l'acció-reflexió dels seus significats des del mateix i potencial grup educatiu. Qualsevol expli-

cació extensiva de la fórmula pre-escrita és un intent amagat de fer educació segons la I-A de forma inadequada i mentidera. És segur, probablement, que aquest plantejament metodològic té poc èxit, dins i fora de l'escola, car no hi ha qui actue com a educador enfrontant-se a la realitat dels educands des de els paràmetres referits en la definició. També perquè no acceptem realment que convinga entrenar els nous en els estils personals i col·lectius que deriven d'aquest plantejament: "*indagació auto-reflexiva*", "*per participants*", "*millorar la racionalitat i justificació*", "*de les pròpies pràctiques*"...

Operativament, la I-A es realitza en l'acció complementària de dos eixos, un estratègic (acció-reflexió), i altre organitzatiu (observació, planificació), en aquesta seqüència circular i permanent: observació-reflexió-planificació-acció. Dues són les conseqüències bàsiques de la innovació educativa i sociocultural que s'hi donen des d'aquesta seqüència i que són irrenunciables en els plantejaments educatius amb les persones adultes: 1) s'evita el mal dominant del paternalisme protector i dominador de promoure educació des de grups de poder aliens a la consciència directa dels participants, ja que tot arranca de la pròpia observació reflexiva dels implicats, i 2) s'estalvien universalismes fetitxistes, com ara que a tot grup o comunitat els passa el mateix, per a passar a proposar una acció educativa més concreta, motivadora i esperançada, com un mitjà autèntic de promoció i realització.

3.2. L'animació sociocultural.

És un paradigma metodològic, no un contingut o un àmbit d'acció educativa. És una forma, entre les altres que ací es consideren, de construir finalitats, estratègies, processos, mitjans, per animar la millora de tot grup humà i, en aquest cas, de les persones adultes. La AS-C va sorgir com una forma de plantejar i fer respecte la complicada realitat social i cultural a França, després de la II Guerra Mundial. Hi era una resposta dinàmica i compromesa per a animar nous estils de comportament, actituds i valors. Hi era un esforç dels ciutadans i de les institucions pel compromís social. També hi era la construcció d'una escola paral·lela, que lliure de molts dels tics del passat i dominant sistema escolar, genera noves formes de pensar i de fer els processos educatius i permet eixamplar el camp de l'anàlisi i la valoració dels coneixements pedagògics.

Aquesta proposta educativa, en el dir de les professores Pérez Serrano i Martín González (1986) es produïa per: a) l'acceleració dels canvis, b) el desenvolupament tecnològic i informatiu, c) el diferent ús del temps, d) el canvi de relacions, e) l'exigència d'una educació permanent. Així mateix afirmen que s'ha de considerar la AS-C.: 1) que no és una popularització dels valors dominants, 2) no és una educació mecanicista, 3) no és un esbargiment, 4) no és una proposta asèptica, 5) no és sols una acció generosa, 6) no és una política institucional asfixiant, i 7) no és una mercantilització.

Des del costat positiu, la A.S-C es caracteritza per ser: 1) promoció de valors, 2) element

La A.S-C, com a pràctica social crítica, és una construcció social que no està feta, ni és neutra o objectiva o científica. És una acció compromesa, efecte de tots els participants, els quals decideixen els seus objectius, estratègies de realització, reconsideració de les pràctiques...en projecció de la seua autodeterminació i emancipació.

transformador, 3) canal de participació, 4) promotor de vida associativa, 5) desenvolupament de la comunitat.

Es plantegen dos enfocaments diferenciats de la A.S-C:

1) La A.S-C, com a tecnologia social: pretén aplicar el coneixement científic articulat amb tècniques i pràctiques que tenen per objectiu la transformació de la realitat social cercant resultats específics i metes preestablertes. La dificultat d'aquest enfocament rau en una certa artificialitat, en el seu apriorisme, que es contradiu amb els supòsits d'una pedagogia participativa. La intervenció tecnològica lineal i seqüencial, neutra i asèptica, es contradiu amb la pràctica social que suposa la A.S-C.

2) La A.S-C, com a pràctica social crítica, és una construcció social que no està feta, ni és neutra o objectiva o científica. És una acció compromesa, efecte de tots els participants, els quals decideixen els seus objectius, estratègies de realització, reconsideració de les pràctiques... en projecció de la seua autodeterminació i emancipació. Així la relació es fa dialògica, oberta, ideològica (explicitació dels punts de vista) i política (no confondre ni manipular necessitats dels participants).

3.3 L'educació popular.

Com deia Leopoldo Zea en *El correo de la UNESCO* en novembre de 1990, tota persona podria dir, manifestant l'esperit de l'educació popular: "*Es tracta, sobretot, d'establir formes de comportament i participació en el món que s'està formant. No volem que uns altres decidisquen per nosaltres... Les relacions verticals de dominats i dominadors —per tant, de dependència— han de ser substituïdes per relacions horitzontals solidàries. Tots volen participar en la reformulació del món que emergeix, on no hi haurà prou a parlar —com es fa ara— de la 'casa comuna europea'. Cal que pensem en la 'casa comuna de l'home'.*". Les idees-força d'aquest programa són: participació, horitzontalitat solidària, responsabilitat, planeta universal. L'educació popular és un repte molt fort i concret a les formes d'educació escolars dominants, potser perquè és la proposta que més va nèixer per a educar persones no com a alumnes, com pot ser la de les persones adultes. Així, es caracteritza per:

a) Una forta vinculació entre els coneixements i l'acció.

b) Vincula decididament la vida escolar i la vida social; se li planteja a l'escola el problema de l'efectivitat i pertinença d'allò que succeeix al seu si, per a solucionar problemes de la vida i el treball, i el d'aquests resultats amb els valors socials.

c) Activa la connexió entre els punts a) i b) indicats: és a dir, implicar coneixement/acció/ètica; és un nou paradigma en la relació home-món.

La E.P. parteix dels treballs de P. Freire (1970, 1973, 1979, 1990), en els anys 60, a Brasil i Xile. És un programa de com pensar i fer una proposta pedagògica. No es diferencia pels temes, que en gran part són els mateixos que interessen en uns altres programes pedagògics:

desenvolupament agrícola integral, desenvolupament de joves aturats, relació de parella, capacitat de dirigents nacionals, desenvolupament de grups juvenils, medi ambient, alcoholisme, cultura popular, cooperatives de producció i comercialització, monitors de salut, educació cívica... Definitivament, un ampli capítol temàtic d'educació de persones adultes.

La definició integradora d'aquesta perspectiva pedagògica pot ser:

- a) Una activitat educativa de professionals que treballen amb grups, directament o mitjançant monitors de la comunitat.
- b) Partint de problemes socials concrets.
- c) Utilitzant, generalment, dinàmiques de grup i/o materials que estimulen la participació.
- d) Cercant produir una acció concertada en alguna direcció amb esperances de canvis socials majors.

Els objectius de la E.P. són:

- 1) La conscienciació,
- 2) l'organització de l'acció col·lectiva,
- 3) la participació.

3.4 El desenvolupament comunitari

Arran dels reptes de l'emancipació de les colònies, l'any 1942, el govern anglès va utilitzar aquest terme, que a partir de 1947 es divulgaria a USA. És "*un moviment amb la finalitat de promoure la millora de la vida de tota la comunitat*" (Ander Egg, 1982: 22).

Estratègia pedagògica amb un fons cognitiu, de compromís situacional i de rellevància de la participació, que posa en entredit el plantejament intervencionista, intervenció pedagògica, que tan afamada és entre alguns pedagogs. I és que encara que les connotacions exactes d'intervenció siguen un misteri, tenen un ressò d'enginyeria externa, de prolongació de la dependència, de paternalisme il·lustrat, que pot valer per a l'acció comunitària de qui promou la millora d'un pantà o d'un pont, per exemple.

La dinàmica operativa del D. C. (a més dels postulats recollits per diferents autors: procés global, estructurat, participatiu i de recolzament dels poders públics), es concreta en la dinàmica d'aquestes quatre aportacions de caire social:

- a) Un moviment exogen i descendent: apropar població;
- b) un moviment endogen i ascendent;
- c) una dinàmica horitzontal d'integració sectorial;
- d) una dinàmica horitzontal d'integració geogràfica, que animarà la difusió territorial del desenvolupament.

La promoció comunitària cerca créixer el potencial endogen de les comunitats, per fer més efectiva i consistent -per part de la població local- la seua contribució al propi desenvolupament; així com les corresponents dinàmiques d'integració sectorial i geogràfica. Pel que

Que la Pedagogia requereix realitzar-se amb la capacitat creativa de la Poesia, que a més enalteix el valor educatiu de la paraula.

fa a la realitat espanyola des de l'any 1985, la Unió de Centres d'Animació Rural (UNCEAR) i els Instituts de Desenvolupament Comunitari (IDC), experimenten una modalitat de programes d'animació econòmica i social en nuclis i zones rurals de diverses províncies on s'hi troben implantades ambdues institucions, 28 i 16 respectivament. A escala local, el pes del programa recau en el "*grup local de desenvolupament*" al qual li correspon sensibilitzar i mobilitzar la resta de la població, al voltant del conjunt d'activitats emanades de la seua tasca. El contingut del treball es refereix a dos àmbits d'intervenció específics: a) l'activació de l'economia local, mitjançant b) la promoció de l'ocupació i la millora del marc de vida, materialitzant-se a partir de la concepció i elaboració de projectes.

3.5 La projecció pedagògica participativa (PPP)

No molt allunyada del D.C. i de la E.P., la proposta de la P.P.P., plantejament en què des de fa tres lustres he articular la meua visualització i professionalització d'allò pedagògic, és una altra i matisada iniciativa metodològica per a l'educació de les persones adultes, en contextos menys burocràtics i rutinaris que els escolars.

La proposta participativa concep allò pedagògic com una manera de fer dialogant:

a) En el pla epistemològic, es concreta en el programa cognitiu: animar les capacitats comprensives i valoratives de la realitat, des d'un fer d'aprenentatge dialogal, implicatiu, creatiu, personal; per contrast, superador de la còmoda i inicial facilitat eficaç del conductisme.

b) En el pla comunicacional de la relació del pedagog i dels altres, es fonamenta en el model tridimensional de l'empatia, de la asertivitat i de la democràcia; per contrast, no és una relació de professional-client.

c) En el pla professional de l'acció educativa promoguda pel pedagog, s'hi considera com una acció generadora d'alternatives conscients i dinàmiques respecte d'allò establert; per contrast, no s'entén aquesta posada en escena del quefer educatiu com una intervenció.

d) En el pla metodològic, l'acció educativa iniciada des de la projecció pedagògica participativa s'activa des d'una visió dialèctica i interdependent; per contrast, no es practica la unidireccionalitat i excloent formulació d'una línia metodològica, ja siga referida més a les bases epistemològiques o a les més globals de les referides metodologies pedagògiques.

Les tres "PPP" de la Projecció Pedagògica Participativa tenen a la vegada una significativa lectura metafòrica, definició artística, quelcom surrealista, cant de llibertat, del quefer pedagògic: Poesia, Pastissos i Pedagogia. O el que és el mateix:

a) Que la Pedagogia requereix realitzar-se amb la capacitat creativa de la Poesia, que a més enalteix el valor educatiu de la paraula. Aristòtil (1951:50) expressa en la "*Política*" una de les apreciacions més profundes i suggeridores per al món actual: "*el legislador desterra per complet de la ciutat, com el pitjor dels vicis, el llenguatge brut (ja que a la despreocupació per les paraules brutes segueix d'immediat la despreocupació sobre els actes)*".

b) Que la Pedagogia té lloc des de la professionalitat i actitud de la cura, del calor, de l'atenció que requereix la realització dels pastissos al forn.

c) I que aqueix calor i aqueixa creativitat estan entroncades en un saber ser i un saber fer pedagògic. La metàfora es fa pràctica en els meus cursos universitaris de la següent manera: Una vegada cada curs, a classe, dediquem una sessió a la lectura de poemes i a compartir les 'tartas' ('t(p)artas' en lloc de pastissos, perquè són més fàcils d'elaborar i també exigeixen forn). Fem una representació viva del que és la Pedagogia.

Postulats de tot PPP:

a) Arrelar-se en l'experiència en i des de la qual es projecta l'alternativa.

b) Animar alternatives superadores d'allò immediat, de les deficiències més properes.

c) Realitzar tots els moments dels procés en un constant afany de concreció participant, de manera que res no s'atorgue des del poder o la dependència.

d) Mantenir un constant prisma avaluador qualitatiu i participant de tots els processos, de tots els plantejaments, de tot allò aconseguit.

Tots, i les persones adultes també, ens podem educar, aprendre i reaprendre permanentment en els més variats contextos. Algunes formes tipificades de com fer-ho precedeixen aquesta línia. En totes hi ha un motiu comú i dominant: que allò que hem acceptat fer a l'escola i entendre-ho com educatiu pot plantejar-se i fer-se de molt diferent i alternativa forma. Sort i que trieu bé.

Bibliografia.

ANDER-EGG, E. (1986). *Metodología y práctica del Desarrollo de la Comunidad*. México Ateneo.

CASTILLEJO, J. L. (1987). *Pedagogia Tecnológica*. Barcelona: CEAC.

ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós/MEC.

LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (2000). *Paradigmas y metodologías para la educación social*. València: Nau Llibres.

SÁEZ, J. (1989). *La construcción de la educación. (entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: ICE.

TRILLA, J. (1986). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Nueva Paideia.

Tots, i les persones adultes també, ens podem educar, aprendre i reaprendre permanentment en els més variats contextos. Algunes formes tipificades de com fer-ho precedeixen aquesta línia. En totes hi ha un motiu comú i dominant: que allò que hem acceptat fer a l'escola i entendre-ho com educatiu pot plantejar-se i fer-se de molt diferent i alternativa forma. Sort i que trieu bé.



Avaluació inicial del procés d'educació de persones adultes

Tomás Díaz González • Universitat de Valladolid



Introducció

El decret del govern valencià, pel qual es regulen els programes formatius que figuren en la llei 1/95 de la Generalitat Valenciana, sobre la Formació de Persones Adultes, en l'article 11 diu:

«amb la finalitat d'orientar i adscriure cada persona al cicle i al nivell educatiu de la formació bàsica de persones adultes, o al grup d'aprenentatge corresponent dels altres programes formatius que regula aquest decret, el professorat del centre efectuarà una valoració inicial individual de cada persona adulta. Aquesta valoració inicial comprendrà aspectes relacionats amb els coneixements, les experiències, habilitats i els procediments que posseeix cada persona i tindrà en compte els seus estudis anteriors, les expectatives i els interessos»

Per complir la citada orientació oficial, es presenta aquest projecte d'avaluació inicial, que pot aprofitar perquè cada persona adulta pugui trobar l'itinerari formatiu que millor li corresponga.

L'avaluació inicial de persones adultes (o balanç de competències), de caràcter personal i professional, se situa en la lògica i en el desenvolupament de la formació

permanent i de les necessitats culturals, socials i econòmiques que el sosté; es tracta de reconèixer i validar els aprenentatges adquirits, realitzats en situacions formatives o en accions de la vida social i professional.¹

1.- Avaluació inicial: definició i dinàmica de realitzacions

1.1.- Una herència del passat i unes exigències socials noves

Les pràctiques d'avaluació inicial o de balanç de competències se situen sempre dins del camp d'inserció social i professional i pot aprofitar-nos de:

1. La pràctica de l'avaluació inicial i professional ha nascut amb la voluntat de realitzar l'orientació en la secció de treballadors per assegurar el millor rendiment en les organitzacions i el millor nivell d'ocupació possible. El desenvolupament de l'orientació escolar i professional a França està en l'origen d'una metodologia, d'unes eines i tècniques que permeten guiar els joves i adults cap a la informació de nous oficis en els quals puguin tenir millor rendiment.

2. La realització de l'avaluació inicial i professional també ha de tenir en compte l'evolució de les relacions entre l'individu i la societat. Arran dels canvis tecnològics que afecten directament la naturalesa i organització del treball i que repercuteixen sobre les condicions de l'ocupació i la promoció dels treballadors i dels canvis culturals i socials, cada individu està més o menys obligat a gestionar personalment la seua mobilitat familiar, social i professional. Els objectius de l'avaluació inicial coincideixen amb els objectius de la formació permanent: objectius d'adquisició de coneixements teòrics i de saber fer pràctiques que permeten a les persones adultes comprendre el seu context i definir-se respecte de les expectatives i possibilitats.

Intentant resumir el concepte i donar una definició, podem dir que l'avaluació inicial o el balanç de competències és un procés personal, que requereix una mediació social per a identificar les potencialitats personals i professionals susceptibles de ser posades en marxa i realitzar projectes de desenvolupament personal, social o professional.

1.2.- Cinc característiques que hauria de tenir una avaluació inicial:

1r. - L'avaluació inicial de persones adultes és un procés finalitzat.

El primer objectiu de tota avaluació inicial és el desenvolupament i la inserció personal, educativa, social i professional de la persona adulta en unes condicions tals que pugui satisfer les seues aspiracions personals i aportar una contribució al seu desenvolupament econòmic, educatiu, cultural i social.

El fet d'estar d'acord sobre els dits objectius i finalitats de l'avaluació inicial, no implica tenir unes metodologies uniformes en el mode de realitzar-los i, segons cadascun dels valors que vegem en el procés, així s'hi utilitzaran diferents modalitats.

¹ Els termes «Avaluació inicial» i «Balanç de Competències» s'usen indistintament. Moltes de les idees d'aquest treball es basen en: AMBRET, A.; DOMIANI, F.: «Les bilans personnels et professionnels», Inetof.

2n. - *L'avaluació inicial és una investigació àmplia, però ben determinada.*

L'avaluació inicial ha de tenir en compte tots els recursos personals que les persones adultes posseeixen i que necessitaran posar en marxa per elaborar un projecte personal de formació i per entrar en un camp que els prepare millor professionalment; en aquest sentit, el camp de l'avaluació inicial és vast i molt ample.

Les potencialitats de l'individu es troben en les seues competències adquirides; és a dir, en el capital de formació i d'experiència, que s'enriqueix en la mesura que passa el temps i que l'individu pot testificar mostrant proves; fa pensar en la transformació permanent de la persona que es va enriquint a poc a poc, tant des del punt de vista de l'organització dels sabers que va tenint, com des del punt de vista de maneres de ser i de comportar-se.

La noció de **potencialitats** expressa igualment l'existència de realitats personals que no són necessàriament observables, però que podrien ser-ho si es donaren les condicions per a la seua expressió i manifestació. El **diagnòstic** de les potencialitats és el millor camí per a establir el **pronòstic** de la inserció de l'individu a noves tasques.

L'observació de potencialitats no es limita a fer un inventari de les tasques que la persona necessita per a posar en marxa un projecte, sinó que es centra molt més en les característiques personals (interessos, valors, actituds) que orienten la persona cap a certes formes de realització i que li aporten l'energia necessària per a mantenir-la en el seu treball.

L'avaluació no vol dir resoldre tots els problemes que la persona du quan ve a l'educació, sinó que incideix fonamentalment en aquells aspectes que faciliten el seu projecte d'aprenentatge i, per tant, d'inserció i de desenvolupament en la vida social i personal.

3r. - *L'avaluació inicial és un treball d'explicitació.*

El reconeixement de les potencialitats es basa en un treball d'identificació i d'esbrinament, que va més enllà d'una consciència vaga i confusa per a desembocar en una expressió clara dels recursos trobats mitjançant el procés d'avaluació.

L'avaluació busca de manera general:

- **Certificar**, és a dir, afirmar i testimoniar el que s'ha aconseguit de comportament i qualitats de saber i de saber fer d'un nivell assolit en funció d'un referencial. Aquest aprenentatge s'ha assolit abans d'entrar en la formació.

- **Regular** el desenvolupament del procés d'aprenentatge o el desenvolupament d'un procés professional per a l'anàlisi de decisions o de fets que han conduït a un èxit o a un fracàs personal, social o professional.

- **Fer previsions d'adaptació i d'èxit** en les orientacions previstes, analitzant en el passat i el present de l'individu les característiques personals més classificadores.

Les potencialitats de l'individu es troben en les seues competències adquirides; és a dir, en el capital de formació i d'experiència, que s'enriqueix en la mesura que passa el temps i que l'individu pot testificar mostrant proves; fa pensar en la transformació permanent de la persona que es va enriquint a poc a poc, tant des del punt de vista de l'organització dels sabers que va tenint, com des del punt de vista de maneres de ser i de comportar-se.

4t. - L'avaluació és un procés personal.

L'avaluació inicial és un procés personal arrelat en les demandes i necessitats de la persona i que recolza sobre la motivació i l'actitud responsable. De manera general, es pot dir que una avaluació inicial és seriosa i produeix els seus efectes quan la persona expressa la seua adhesió al procés d'anàlisi i de recollida de dades, i pren en la seua pròpia mà les recomanacions que s'hagen de fer; però hui l'avaluació inicial exigeix el reconeixement de la intimitat de la persona, de la seua llibertat, del seu dret a decidir sobre la pròpia vida, del seu dret a la veritat.

5é. - L'avaluació inicial és una ocasió de realitzar una mediació social.

No es pot pensar en una avaluació inicial per a persones adultes, si no és pel desig d'inserció social i professional, la qual cosa implica que els educadors ajuden la persona adulta a avaluar-se:

- Informant-la sobre la pluralitat de punts de vista sobre els projectes a què ella aspira i sobre les necessitats que sent.
- Ajudant-la a integrar els diferents punts de vista en la presa de consciència que puga tenir de si mateixa, per tal d'ajudar-la a situar-se millor en el context on viu.
- Desenvolupant els aprenentatges que li permeten desenvolupar totes les intuïcions que haja tingut al llarg del procés d'avaluació.

Aquestes cinc característiques serien com els mínims exigibles per a realitzar una avaluació inicial a persones adultes que vénen carregades de possibilitats, de sabers i competències dormides o de vegades confoses. La realització és compatible amb altres formes i la sinergia de les cinc característiques forma una idea unificada del concepte d'avaluació que no hi exclou d'altres tipologies.

2.- Primer moment d'avaluació inicial: acollida de la persona adulta i preparació de l'avaluació

En el moment de presentar l'oportunitat de fer una avaluació inicial més en profunditat permet explicitar els sabers que té i que s'hi tindran en compte a l'hora de l'accés a un projecte d'educació de persones adultes.

En el cas de que hi estiga interessat, eixe moment aprofita per a definir en què consistirà l'avaluació inicial i presentar les regles de joc de la seua relació amb l'educador.

En molts casos si la persona adulta ho accepta, pot formular-se la relació d'un contracte on s'hi tindrà en compte els aspectes administratius i legals i els aspectes pedagògics la qual cosa permetria que l'adult s'hi trobe amb més seguretat.

La metodologia a utilitzar en eixe moment podria concretar-se:

- Entrevistes individuals més o menys dirigides.

- *Activitats de sensibilització* sobre el significat de l'educació de persones adultes i de la importància de que la persona adulta tinga una iniciativa i activitat des del primer moment començant a oferir tots els sabers que ha desenvolupat. Aquest tipus d'activitats poden realitzar-se de manera individual o de manera col·lectiva.

3.- Segon moment de l'avaluació inicial: recollida de dades.

L'exigència de recollida personalitzada de dades compta amb el treball d'identificació i clarificació dels recursos personals, professionals que s'ha presentat com una característica important de l'avaluació inicial. Per tant eixa exploració s'hi realitzarà en dos temps:

- *Un primer temps d'anàlisi*, recollint i interpretant les observacions que la persona adulta ofereix.

- *Un treball de síntesi* organitzant les diferents dades en la perspectiva de donar una resposta a la demanda de la persona adulta.

3.1.- Moment d'anàlisi.

No hem d'oblidar que l'avaluació inicial té la finalitat d'inserir a la persona adulta en procés de formació i eventualment preparar-la millor per a una inserció social o professional. Per tant l'objecte de l'anàlisi d'aquesta avaluació inicial ha de tenir en compte les següents finalitats:

A.- ¿Quins són els continguts d'aquesta observació o avaluació partint de la història personal?

Partint de la noció general que del que es tracta és d'avaluar les competències que l'individu ha desenvolupat en la pràctica de la vida diària, es pot concloure que el camp de l'anàlisi és molt gran; ací ens centrarem en dos temes:

I.- Avaluació dels coneixements i de l'experiència professional.

Es tracta de conèixer el conjunt de sabers i saber fer que resulten de la formació inicial, contínua i de les experiències professionals.

Segons el tipus d'educador de persones adultes i en funció de la seua demanda, es pot fer una anàlisi dels sabers de base: lectura, escriptura, càlcul, ... tot depén del tipus de formació o de les expectatives que la persona adulta presenta.

Les capacitats de comunicació en llengua pròpia o estrangera poden ser un tema important per a la inserció educativa i professional; quan els estudis que es volen abordar són de caràcter més professional cal saber si el candidat té els coneixements bàsics per a poder-los realitzar.

II.- L'observació dels diferents components de la personalitat.

Ací entrariem en un camp molt treballat per psicòlegs que han elaborat instruments precisos. Crec que és important el camp dels components motivacionals entenent que la pa

No hem d'oblidar que l'avaluació inicial té la finalitat d'inserir a la persona adulta en procés de formació i eventualment preparar-la millor per a una inserció social o professional.

raula motivació engloba aspectes de la personalitat: interessos, valors, finalitats, aspiracions,... que proporcionen l'energia necessària per a realitzar-ho. El concepte d motivació té significats diferents en funció de les teories en les que s'hi inscriu; integra generalment components com: necessitat d'èxit en la vida professional, absència de por al fracàs etc. Altre component important és l'anàlisi dels aspectes culturals, afectius, ...

B.- Avaluació respecte a la finalitat immediata que la persona adulta vol realitzar.

L'avaluació inicial de caràcter personal i professional proporciona al que comença aquesta tasca una ocasió privilegiada per a situar-se respecte a distintes finalitats. Anem a considerar dues hipòtesis o finalitats immediates:

I.- L'entrada en el món de la formació general o professional.

Al principi s'han de determinar els coneixements i sabers pràctics que deu tenir un candidat per a aconseguir un nivell de formació; tant si és a nivell d'objectius, de continguts com de competències adquirides. S'han de definir els criteris que permetran saber si un individu pot ser considerat que pertany a un nivell de formació o no.

II.- L'entrada en el món de qualificacions professionals.

L'observació ací es refereix als perfils d'ocupació i a les funcions o exigències del lloc de treball.

3.2.- Moment de síntesi.

La formació de la síntesi consisteix en integrar en un conjunt coherent la diversitat de punts de vista que s'han pogut adquirir en els diferents moments de l'anàlisi. L'informe que sintetitza tots els temes treballats hauria de contenir aquestos elements:

A.- Exposició del problema.

- Identificació de la persona adulta; data i adreça.
- Petició i problemàtica expressada en les primeres entrevistes.
- Actitud de les persones adultes respecte a l'avaluació.

B.- Situació professional de la persona adulta.

- Relacions amb el seu medi ambient.
- Elements del passat que poden ajudar a comprendre la situació actual.

C.- Síntesi de dades recollides mitjançant la fase d'anàlisi.

Es tracta de presentar les observacions i els resultats d'avaluació més destacats que afecten als diferents aspectes de l'avaluació feta en la fase d'anàlisi, per tant l'informe ha de ser redactat a ma no com una acumulació d'informacions, sinó com una visió global que concloga perfectament el camí recorregut

D. - Conclusions de l'avaluació inicial.

La síntesi pot desembocar en una reformulació del problema tal com ha sigut vist per l'educador o educadors i finalment pot reconèixer el nivell de formació i la situació que l'habilitaria per a abordar altres formacions i orientar-se cap a noves vies.

Nota: acompanya a aquest document en annex algunes ferramentes per a realitzar aquest treball.

4.- Tercer moment de l'avaluació inicial: informar, assessorar i prendre decisions.

A. - Elaboració d'una cartera de competències.

Del que es tracta és de poder oferir a la persona adulta que ha realitzat el procés d'avaluació un document certificat on s'assenyalen les competències que han sigut verificades en el procés d'avaluació i que el centre testifica.

B. - Situar a la persona adulta en el nivell que correspon segons les competències certificades, eximint-lo de tindre que seguir certes activitats de l'aprenentatge acadèmic.

Conclusió

- Aquest projecte d'avaluació inicial és ja un procés de vertadera educació d'adults en el sentit socràtic de permetre traure a la llum sabers que la persona adulta ha adquirit al llarg de la seua vida personal i professional.

- L'avaluació no és una pèrdua de temps sinó una ocasió de posar en marxa una metodologia d'educació de persones adultes molt més flexible i més adaptada a les situacions d'unes persones que en una societat pluralista cada vegada són més diverses i exigeixen per tant itineraris formatius més individualitzats.

- La continuació d'aquest procés de «avaluació inicial» seria posar en marxa projectes d'investigació de caràcter individual o en xicotets grups, on les persones adultes produeixen sabers nous, com una nova forma d'educació.

BIBLIOGRAFIA

- AFPA: *Formation professionnelle: Vocabulaire des formateurs*, París, AFPA, 1992.
- AUBRET i d'ALTRES: *Les nilans personneles et profesionelles*, París, INETOF, 1990.
- CE: *Memorandum de la Comisión sobre formación profesional en la Comunidad Europea para los años 90*, Brussel·les, 1991a.
- CE: *Memorandum sobre la enseñanza superior en la Comunidad Europea*, Brussel·les, 1991, b.
- CE: *Les conditions d'accès d'enseignement superieur dans la Communante «Europenne»*, Brussel·les, 1993.
- CONSEJO NACIONAL DE F. PROFESIONAL: *Programa Nacional de la Formación Profesional*, Madrid, 1993.

L'avaluació no és una pèrdua de temps sinó una ocasió de posar en marxa una metodologia d'educació de persones adultes molt més flexible i més adaptada a les situacions d'unes persones que en una societat pluralista cada vegada són més diverses i exigeixen per tant itineraris formatius més individualitzats.

- DESRROCHE: *Theorie et pratique d'autobiographie raisonnée*, París, 1985.
- DOMINICE: *L'Histoire de vie comme proceso de formation*, París, L'Hormattán, 1990.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ: «El enfoque, competencias en las políticas de formación en España». (Document preliminar al Seminari 8 d'octubre 1993). AMSTERDAM. Projecte: 010153 del CEDEFOP, 1993.
- IRDAC: *Insuficiencia de cualificación en Europa*, Brussel.les, 1993.
- LE GRAND: *Faire son bilan*, PARIS. INSEP, 1990.
- LIETARD: *Reconocimiento y validación de las competencias profesionales en Francia*, CEDEFOP 2/1992.
- MEC: *Plan de Reforma de la Formación Profesional*, Madrid, 1993.
- MEYER-BERGER: *Reconnaissance des acquis*, París. Université Paris VIII, 1985-1988.
- PINEAU: *Produire sa vie*, SANMARTIN, Edilieg, 1983.
- PINEAU- LIETARS: *Reconnaitre les acquis*, Editions Universitaires, París, 1986.
- YATCHINOVSKY-MICHARD: *Le bilan personnel et professionnelle*, París, EFS, 1992.
- DDAA: *Bilan, orientation information*, París, Centre Infffo, 1993.

ANNEXOS.

Acompanye una ferramenta per a realitzar l'Avaluació Inicial d'una persona adulta que acudeix a la formació:

- Annex núm. 1: Es tracta d'un exemple o model ja complimentat.
- Annex núm. 2: Es tracta del material per a poder-lo utilitzar als centres.

NÚM. I

HISTÒRIA DE VIDA

PERFIL D'AUTOBIOGRAFIA RAONADA

COGNOMS	NOM	NACIONALITAT
DATA DE NAIXEMENT	ADREÇA. TEL.:	

ANY	ESTUDIS		ACTIVITAT	
	Formal	No Formal	Social	Professional
19..	Estudis Primaris	Movim. de joves.	Pertinença a grups	- Situacions de treball encara que curtes (assenyalar edat i anys)
19..		Centres culturals		
19..		Escoles sindicals		
19..		Aprenentatges professionals		
19..		Educació permanent		
19..	Estudis Universitaris	Estudis	Activitats associatives, mutualistes i sindicals	- Activitats preparatòries
19..		extracurriculars		
19..		Viatges d'estudis		
19..		Sessions nacionals o internacionals		
19..		Congressos, pràctiques o missions de responsabilitat		
19..	Considerant eventualment la reiniciació d'estudis secundaris o superiors	Cursos per correspondència.	Parròquies	
19..		Cursets		
19..		Beques		
19..				
19..				
19..			Voluntariats	

NÚM. 2**HISTÒRIA DE VIDA**

PERFIL D'AUTOBIOGRAFIA RAONADA

COGNOMS	NOM	NACIONALITAT	
DATA DE NAIXEMENT	ADREÇA.		
	TEL.:		

ANY	ESTUDIS		ACTIVITAT	
	Formal	No Formal		Professional
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				
19..				

*La construcció d'un referent de competències-clau per a la ciutadania i l'ocupació**

Luisa Alonso • Universidade do Minho, Portugal

El context

Al llarg dels quinze anys que han passat des de la Declaració de París en la 4a Conferència Internacional sobre Educació d'Adults (1985) la humanitat ha sigut afectada per profunds canvis, resultants dels processos de mundialització i d'avanç tecnològic, al costat de la introducció d'un nou orde internacional, la qual cosa ha conduït a transformacions de gran abast en els àmbits polític, cultural i econòmic.

Aquest nou orde es caracteritza per canvis qualitatius en els diferents contextos que afecten a la vida de les persones i a les relacions socials (contextos familiar, educatiu, social, econòmic i professional), traduint-se fonamentalment en característiques com: la globalització de l'economia i els intercanvis, la societat de la informació i la comunicació i el desenvolupament d'una cultura científica i tecnològica. Una alteració substancial en la naturalesa i l'organització del treball i l'ocupació tindrà també implicacions profundes en la forma d'entendre el concepte d'ocupacionalitat.

Totes aquestes característiques col·loquen el tema del *coneixement* com a peça central en la formació de les persones, fent-les capaces de comprendre i d'afrontar la complexitat de la societat de la informació, adaptant-se a ella de forma flexible, crítica i creativa. Simultàniament, sorgeix també de manera imprescindible el desenvolupament del sentit de *ciutadania* per a ajudar a les persones a construir una societat més justa i solidària, en un món en què la desigualtat d'oportunitats, la xenofòbia, l'individualisme i l'exclusió social tendeixen a accentuar-se.

Un Quart de segle després d'*Aprendre a ser*, la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI va declarar que el «*concepte d'aprenentatge al llarg de la vida*» és la clau que dona accés al segle XXI. Aquesta noció traspasa les distincions tradicionals entre educació bàsica o inicial i permanent, des del moment en què les possibilitats d'aprenentatge i de realització dels potencials de cadascú no tenen límit d'edat, de sexe o de condició social. En aquest context, «l'educació d'adults va guanyar una nova profunditat i amplitud i es va tornar en un imperatiu en el lloc de treball, en la llar i en

* Traducció al castellà: Pedro Martín Gutiérrez. Publicat a SABER MAIS Núm 5, Revista editada per l'ANEFA.

El concepte de competència-clau desborda així el significat tecnicista original, adquirint una orientació més constructivista i integrada que apunta cap a la capacitat d'acció i respondre de forma apropiada davant de situacions més o menys complexes, a través de la mobilització i combinació de coneixements, actituds i procediments personals en un context determinat, significatiu i orientat per valors.

la comunitat, a mesura que els hòmens i les dones s'esforcen per crear noves realitats en totes les etapes de la vida» (Declaració d'Hamburg, 1997:29).

En aquesta mateixa línia, l'informe per a la UNESCO d'aquella Comissió, conegut com «Educató: un Tresor per Descobrir» (1996), va accentuar la importància dels quatre pilars de l'educació al llarg de la vida: *aprendre a conèixer*, açò és, adquirir els instruments de comprensió; *aprendre a fer*, per a poder actuar sobre el medi circumdant; *aprendre a viure en comú*, a fi de participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes i, finalment, *aprendre a ser*, via essencial que integra les tres precedents».

És en aquest context on guanya importància l'adquisició i el desenvolupament de *competències de vida* o *competències-clau* que permeten a les persones comprendre i participar en la societat del coneixement, mobilitzant a través d'elles el saber, ser i saber resoldre els problemes amb què ens enfrontem en aquest món actual en canvi. El concepte de competència-clau desborda així el significat tecnicista original, adquirint una orientació més constructivista i integrada que apunta cap a la capacitat d'acció i respondre de forma apropiada davant de situacions més o menys complexes, a través de la *mobilització i combinació de coneixements, actituds i procediments* personals en un context determinat, significatiu i orientat per valors.

Molt s'ha escrit sobre quines són les competències necessàries per a *navegar* o moure's en aquesta societat, prenent com a referència els conceptes de *ciutadania i ocupacionalitat*. Així, actituds i capacitats com la flexibilitat, la reflexió sobre l'experiència personal, l'obertura a la innovació i la pregunta, el aprendre a aprendre, el diàleg i el treball cooperatiu i el respecte per la diferència, es revelen condicions fonamentals per al desenvolupament d'aquestes dues dimensions.

A aquest respecte, el pensament de l'OCDE identifica quatre dominis principals de competències que es necessiten desenvolupar en tots els jòvens: resolució de problemes, capacitats de comunicació; coneixement i comprensió dels mecanismes socials, nocions de ciutadania i d'economia, capacitat d'autoavaluació i d'autoresponsabilització per al seu propi desenvolupament.

D'altra banda, es constata el creixent desajust entre els coneixements i les competències que els jòvens adquireixen en l'escola i de la seua formació vocacional, per al mercat de treball, i els sabers i les competències que, en una anàlisi dels canvis en el tema de l'ocupació, han sigut identificats com les més importants (STEEDMAN, 1998). La falta de *significativitat i funcionalitat* dels aprenentatges és una de les grans qüestions amb què hui s'enfronta el currículum escolar, sent també una de les justificacions de la desmotivació i l'exclusió escolar d'amplis grups d'alumnes, especialment d'aquells que provenen de les classes socials més desfavorides (ALONSO, 2000).

Aquests problemes propis del model escolar de *transmissió i d'adquisició del coneixement*

ment van afectar també històricament als sistemes d'educació i de formació d'adults, els quals van ser construïts a imatge i semblança d'aquell, també perquè els propis formadors, en la major part dels casos, exercien funcions en aquests dos sistemes. El model de formació d'adults encara continua, en la seua generalitat, arrelat en una concepció positivista (academicista i tècnica), en la forma aplicativa, instrumental i no-ètica d'entendre les relacions teoricopràctiques en la construcció del coneixement. Açò es tradueix en la preponderància del model de transmissió, que concep el coneixement com una cosa externa als adults i elaborat en el context acadèmic de les disciplines, al marge de la seua experiència i del seu coneixement pràctic, generat en els contextos de la vida i del treball.

A aquest respecte, és interessant l'estudi fet en l'informe d'Avaluació de l'Ensenyament Continu (PINTE, MATOS i ROTHES, 1998) dels constrenyiments que poden haver contribuït al fracàs d'aquest sistema de formació. Anomenem entre d'altres els següents: la proximitat del currículum i dels programes en relació al model escolar i a la seua extensió; la complexitat i rigidesa organitzativa de l'escola que xoca amb la necessària flexibilització de la formació; la inadequació del sistema d'unitats capitalitzables als més joves; l'absència de perfil, formació específica, carrera i continuïtat per part de l'equip docent; l'absència de mitjans pedagògics adequats, com a audiovisuals, noves tecnologies d'informació i de comunicació. «Quan funciona com a continuació de l'escolaritat per a aquells que ja estan "farts" de l'escola, no deixa de ser més del mateix».¹

Per això, com afirmen —MELO i SILVA (1995:15) «quan són exportats, amb més o menys modificacions, per a adults, el currículum escolar es transforma en una fórmula inevitable de desmotivació, d'abandó, de fracàs i malgastament de recursos». El que mou a la major part dels adults en la recerca de formació és accedir a l'adquisició de sabers i competències amb una rellevància en la vida quotidiana o l'adquisició d'un certificat exigít per a consolidar-se o millorar la seua situació professional.

Açò ve sent evidenciat en els estudis sobre aprenentatge dels adults (ALONSO, IMAGINARIO i MAGALLANES, 2000) que ressalta el caràcter *autònom, experiencial, reflexiu, orientat per motivacions intrínseques i centrat en la percepció dels seus problemes i necessitats*, tal com mostren alguns principis posats en evidència per l'«andragogia» (KNOWLES, 1984): a) L'adult acumula una àmplia varietat d'experiències que poden resultar un recurs enriquidor per a l'aprenentatge; b) un adult està més interessat en l'aprenentatge a partir de problemes o situacions de la vida que en l'aprenentatge de continguts; c) els adults senten la necessitat d'autodirigir la seua formació a través del desenvolupament actiu en processos de recerca del coneixement junt amb altres adults; i d) les diferències individuals entre les persones augmenten amb l'edat.

En base a aquesta caracterització, l'aprenentatge de l'adult ha de basar-se en una elecció voluntària i ha de ser adaptada a les característiques cognitives i a les necessitats de cadascú,

El que mou a la major part dels adults en la recerca de formació és accedir a l'adquisició de sabers i competències amb una rellevància en la vida quotidiana o l'adquisició d'un certificat exigít per a consolidar-se o millorar la seua situació professional.

En aquest sentit, les ofertes d'educació d'adults han de ser el més diversificades possible, quant a les metodologies, recursos, ritmes, espais i temps, a fi que s'adeqüen a la diversitat de situacions.

portant-lo a responsabilitzar-se del *disseny* del seu propi desenvolupament, amb les potencialitats d'aquest concepte en termes de planejar, seleccionar, assajar, arriscar, cometre errors, rectificar, avaluar, etc. La concepció dels adults en tant que «*dissenyadors* del seu desenvolupament personal i professional» (CLARK, 1992) pot ser un constructe amb moltes potencialitats per a la comprensió del fenomen de l'educació/formació al llarg de la vida.

En aquest sentit, les ofertes d'educació d'adults han de ser el més *diversificades* possible, quant a les metodologies, recursos, ritmes, espais i temps, a fi que s'adeqüen a la *diversitat de situacions*, responnent especialment als grups-objectiu prioritaris: desocupats de llarga duració; persones que no accedeixen a noves formacions perquè el seu nivell d'instrucció és tan baix que no els permet tenir els instruments per a reforçar l'aprenentatge; jòvens adults que no van acabar l'escolaritat bàsica i no poden prosseguir la seua formació.

Portugal és dels països que presenten índexs més fràgils de qualificació escolar i professional de la seua població adulta. L'existència d'un 62,6% de població adulta, el nivell d'escolarització del qual no supera els 6 anys, dissenya un quadre social preocupant, en el context europeu, com a confirmat l'Estudi Nacional d'Alfabetització (BENAVENTE, 1996). Com aquesta autora afirma (1995:59) «Portugal té nivells d'alfabetització molt baixos, però probablement nivells de certificat molt més baixos. Les persones van aprenent en el treball, en la vida social, en la vida cívica i mai vénen acreditats eixos sabers [...]. Tot allò que les persones van acumulant com a saber no els és acreditat a efectes de certificat, d'obtenció de diplomes». És també una constatació el dèficit de ciutadania de la població portuguesa difícilment separable de les carències d'educació i de formació.

Buscant solucions flexibles i integrades

La constatació d'aquesta realitat, ha portat, en aquests últims anys, a considerar la necessitat de reconèixer i validar competències adquirides que es basen en l'experiència de vida i de treball, amb vista a, d'una banda; ajudar l'adult a dissenyar el seu pla de desenvolupament professional i personal i, per una altra; legitimar i certificar socialment eixes competències en termes d'ocupacionalitat. Aquestes dues lògiques, la *individual* i la *socioeconòmica*, que no són contradictòries, han de relacionar-se, enriquir-se mútuament en els processos de valoració i certificat de competències, doncs com afirmen MELO i SILVA (1999:16) «Dins d'una perspectiva d'educació i de formació al llarg de la vida, no bastarà garantir equivalències com "punts finals" o "objectius d'arribada", sinó idealitzar-les sobretot com "punts de partida" o "punts de pas", o fins i tot, com "instruments de motivació i mobilització" per a un procés permanent d'adquisició, d'aplicació i de transferència de nous sabers i noves competències per part de les persones adultes».

D'aquesta manera, qualsevol persona, al llarg de la vida, ha de poder veure avaluades les seues competències i completar-les a efectes de l'obtenció d'un diploma, podent reprendre,

en qualsevol moment, el seu procés d'educació/formació, conforme al seu projecte personal i professional.

Es torna llavors necessari procedir a una articulació d'*educació i de formació professional* en els adults, oferint *respostes integrades*, en les quals l'aprenentatge de competències-clau o transversals s'articule amb l'aprenentatge de competències professionals específiques, de forma que el desenvolupament professional es produeix íntimament lligat al desenvolupament personal i social. Açò implica un treball en comú entre els ministeris d'Educació i de Treball i de Solidaritat, conjugant esforços en la recerca de solucions flexibles i diversificades que concilien aquestes dues dimensions en una visió integrada de les persones en formació permanent, «en la recreació de noves formes d'articular aprendre, viure i treballar» (CANARIO, 1994:94).

El referent de competències-clau

Prenent com a base aquests pressuposts i tenint com a referència l'experiència desenvolupada en diversos països en aquest camp, el llavors denominat Grup de Missió per a l'Educació i la Formació d'Adults va considerar una prioritat la construcció d'un Referent de Competències-clau per a l'Educació i la Formació d'Adults, encomanant a un equip d'especialistes la realització d'estudis i investigacions destinats al seu desenvolupament. Va ser gran el desafiament que se'ns va presentar, donada l'amplitud i la complexitat de les qüestions teoricopràctiques de la matèria i la precarietat del coneixement produït entre nosaltres en aquesta àrea. Mentrestant, després de mesos de recerca, de reflexió i discussió interdisciplinària, es va produir un document de treball (ALONSO, IMAGINARIO, MAGALLANES I D'ALTRES, 2000) que va ser concebut com un instrument fonamentat degudament, coherent i vàlid per a la *reflexió*, per a la *presa de decisions* i per a l'*avaluació* de l'educació i la formació d'adults a Portugal, podent exercir la triple funció de:

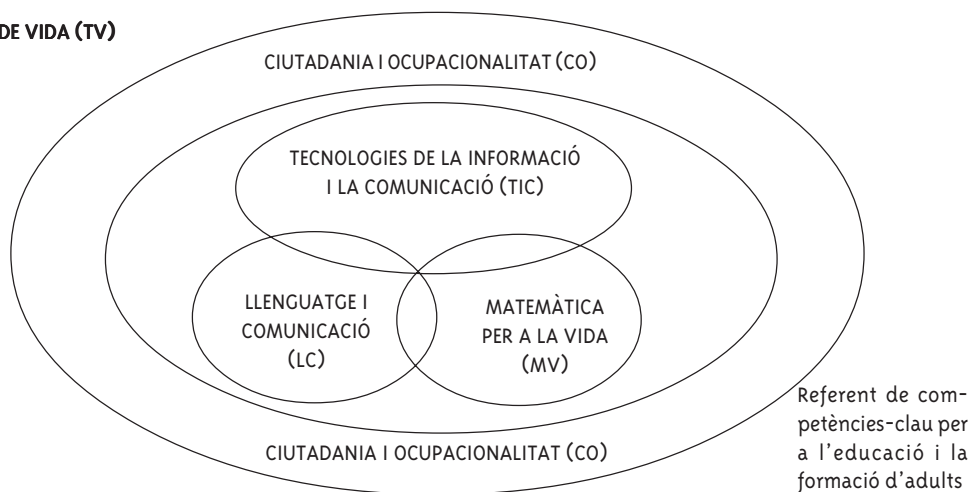
- a) Quadre orientador per al reconeixement i validació de les competències-clau o de vida;
- b) Base per al «disseny curricular» d'educació i de formació d'adults fonamentada en les competències-clau; i
- c) Guia per a la concepció de la formació d'agents d'EFA.

Tenir aquest quadre general no implica uniformitzar les pràctiques de validació i de formació, que es desitgen el més *diversificades*, *personalitzades* i *contextualitzades* possible, més fins i tot, incentivar l'autonomia i la participació comunitàries, en un marc que permeti el diàleg i l'enteniment entre tots els actors (investigadors, tècnics, formadors, animadors, avaluadors, educands, etc.) amb un llenguatge i un substrat teòric explícit que serveixi per a fonamentar, qüestionar, dissenyar i avaluar projectes d'educació/formació basats en la filosofia de les competències-clau, transversals i transferibles a diferents contextos de la vida, entre els quals s'inclou el treball.

Aquesta visió integradora del referent de competències-clau, basada en una concepció constructivista i ecològica d'aprenentatge i de desenvolupament, és coherent amb el concepte de competència adoptat, que inclou necessàriament una dimensió cognitiva, una postura actitudinal i el domini de determinats procediments i estratègies, traduint-se en una performance personal en la realització de determinades activitats contextualitzades.

Quant al disseny del referent (vegeu figura) es va optar per una *matriu integradora* que permetera traspasar una concepció atomista i academicista de les competències. Per a açò, es va optar per una organització en quatre àrees nuclears i una àrea de coneixement i contextualització de les competències, considerades valuoses i necessàries per a la formació de la persona/ciutadà en el món actual.

TEMES DE VIDA (TV)



Les àrees nuclears són: *Llenguatge i Comunicació (LC)*; *Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC)*; *Matemàtica per a la Vida (MV)*; i *Ciutadania i Ocupacionalitat (CO)*. La visió integradora subjacent al referent pressuposa l'existència d'una articulació horitzontal i vertical entre les àrees, atès que el domini de competències específiques de cadascuna d'elles enriqueix i possibilita l'adquisició d'altres, existint algunes competències generals comuns a les diferents àrees, que resulten de la visió transversal del coneixement i de les capacitats subjacents a la noció de competència-clau. Llegir i interpretar informació oral, escrita, visual, numèrica o en format digital és una competència transversal imprescindible per a l'exercici de la ciutadania i l'ocupacionalitat.

Mentrestant, haver contemplat en el referent una àrea amb aquesta designació, *Ciutadania i Ocupacionalitat*, significa atribuir-li una importància pròpia, quant a camp de desenvolupament de competències específiques per al seu exercici, sense perdre de vista que ella és, simultàniament el sentit i el procés que ha de sustentar i orientar el desenvolupament de les competències en les altres àrees. Aquesta naturalesa de transversalitat que envolta les altres tres àrees apareix clara en la representació de la matriu de competències-clau.

El referent en qüestió inclou també una àrea de coneixement transversal denominada *Temes de Vida*, que funciona com a nutrient de coneixement i contextualització de les compe-

tències, constituïda per una diversitat de temes i problemes socialment rellevants i necessaris per a la comprensió del món i la resolució dels problemes que aquest ens presenta. Temes com: salut, consum, pau, ambient, multiculturalisme, igualtat d'oportunitats, oci i temps lliure, etc., són imprescindibles per a la lectura crítica de la realitat i per a l'exercici competent de la ciutadania. Per açò, els «suggeriments d'activitats» que es presenten en cadascuna de les àrees de competència busquen en els *Temes de Vida* el coneixement necessari per a tornar la competència significativa i funcional en un context específic.

Aquesta visió integradora del referent de competències-clau, basada en una concepció *constructivista i ecològica* d'aprenentatge i de desenvolupament, és coherent amb el concepte de competència adoptat, que inclou necessàriament una dimensió cognitiva, una postura actitudinal i el domini de determinats procediments i estratègies, traduint-se en una *performance* personal en la realització de determinades activitats contextualitzades. Aquesta visió sustenta inequívocament la necessitat de, tant a nivell de coneixements com a nivell de formació, traspasar el tan arrelat «model escolar», en la recerca de metodologies i processos que col·loquen als adults davant de la realització d'*activitats integradores/projectes* més o menys incloents, que permeten estimular, adquirir i mobilitzar diferents competències articulades en la definició, l'anàlisi, la investigació, la resolució de problemes i la reflexió proposats per l'activitat. La possibilitat de trobar significativitat i *funcionalitat* en els aprenentatges es converteix en la clau per a *aprendre a aprendre* en les seues quatre vessants: aprendre a ser, aprendre a conèixer, aprendre a fer i aprendre a viure junts.

D'altra banda, el referent presentat s'estructura en tres nivells articulats verticalment en una espiral de complexitat creixent, tant en el que es refereix al domini de les competències com al seu àmbit de contextualització. Aquests nivells són denominats: B1, B2 i B3, prenent com referent la correspondència amb els cicles de l'Ensenyament Bàsic escolar, encara que no s'identifiquen amb ells. La conceptualització i l'organització curricular d'aquests tres nivells se sustenta en els criteris d'adquisició progressiva i desenvolupament d'autonomia i responsabilitat, de consciència, reflexió i capacitat crítica i de col·laboració en el domini i l'exercici de les competències.

Cada mòdul/àrea de competència s'organitza en tres nivells, presentant una estructura comuna constituïda pels següents elements: a) fonamentació; b) unitats de competència; c) criteris d'evidència essencials; d) suggeriments d'activitats contextualitzades en els temes de vida. En un futur, es presentaran orientacions metodològiques per a cadascuna de les àrees i per al treball orientat per projectes/activitats integradores.

Aquesta estructura del referent ha de permetre una lectura prou *flexible*, a fi de possibilitar una pluralitat de combinacions de competències en els diferents projectes de reconeixement i de formació, per a poder diferenciar els recorreguts i els ritmes conforme les necessitats dels educands en els seus contextos de vida.

El futur

Al llarg del debat mantingut en la construcció d'aquest treball van ser molts els dilemes a què ens vam enfrontar, sobretot els relacionats amb el criteri d'organització i presentació de les competències-clau i amb el grau de generalitat-especificitat en la seua definició. Tenint en compte, d'una banda, la naturalesa del propi concepte de *competències-clau*, transversals i contextualitzades en l'experiència de vida, i per un altre, la naturalesa diversa i plural dels adults a qui es dirigeix el referent, l'opció per una organització en grans àrees que s'encreuen amb problemes i temes de vida, ens pareix la més adequada. Pensem, en definitiva, que és necessari desenvolupar una major reflexió sobre la naturalesa i l'especificitat de l'àrea de «ciutadania i ocupacionalitat» i la seua interrelació amb les altres àrees.

El desenvolupament d'un ventall de cursos-pilot d'educació i de formació d'adults que amb una perspectiva d'investigació-acció, es pretén adequar i millorar aquest Referent de Competències-Clau, sembla un desafiament prometedor per a tots aquells que vam estar o estem compromesos amb rigor i entusiasme en aquest interès.

En suma, entenem que aquest primer document de treball necessitarà en un futur ser aprofundit, reformulat i reconstruït, com resultat d'un procés de discussió continuat amb altres companys i d'experimentació del referent proposat sobre el terreny, a fi de construir un *referent per a tots* que, al definir les competències essencials i valuoses en la nostra societat del coneixement i de la globalització, cree les condicions per a oferir a tots i cadascú dels ciutadans i ciutadanes adults una igualtat d'oportunitats per a l'educació i la formació al llarg de la vida.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALONSO, Luísa: «A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prático», *Revista de Educação*, vol. IX, núm. 1, 2000, pp. 53-68.
- ALONSO, LUÍSA; IMAGINÁRIO, LUÍS; MAGALHÃES, Justino i d'ALTRES: *Educação e Formação de adultos. Referencial de competências-chave*, Vol. I i II, ANEFA, Lisboa, 2000.
- BENAVENTE, Ana (coord.): *A literacia em Portugal*, Fundação Caluste Gubelkian/Conselho Nacional de Educação, Lisboa., 1996.
- CANARIO, R.: *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*, Educa-formação, Lisboa, 1999.
- CASTRO, J.M.: «Do diploma á carteira pessoal de competências» dins *Processos de reconhecimento e validação de competências*, Ministério de Educação, Departamento de Educação Básica, Lisboa, 1999.
- MELO, Alberto i SILVA, Olívia: «Novos caminhos em construção», *Saber Mais I*, 1999, pp. 14-17.
- PINTO, J. (coord.): *Ensino recorrente: relatório de avaliação*, Mem Martins, Ministério de Educação, 1998.
- STEEDMAN, Hilary: «Reformular o "core skills" escolar para a sociedade da informação» dins R. MARQUES i d'altres: *Na sociedade da informação. O que aprender na escola?*, Porto, ASA, 1998.

Polítiques actives innovadores per a un desenvolupament local sostenible i solidari

Daniel Jover Torregrossa • Director de Formació de l'Equip Promocions



A Joan N. García-Nieto, estimat mestre-amic, in memoriam

"Existir és pensar i pensar és comprometre's"

José Bergamín

Introducció

Aquest genial aforisme de Bergamín sintetitza molt bé el punt de vista de qui escriu aquestes ratlles amb la intenció de compartir amb el lector preocupacions i il·lusions.

Exposar és exposar-se. No és possible presentar idees i reflexions sobre l'acció transformadora en l'àmbit que ens ocupa sense córrer el risc de generar una polèmica o de provocar malentesos. Especialment quan abordem el tema des de la perspectiva crítica d'aquells que no volem situar-nos com a espectadors passius.

Sovint, el problema de les polítiques d'ocupació i de desenvolupament local es redueix a qüestions tècniques, metodològiques, de recursos econòmics o de competències organitzadores, de manera que se'n negligeix la dimensió ètica i ideològica.

És important discernir la "missió" i la "visió" d'aquestes polítiques per tal que no ens quedem atrapats en l'espiral dels procediments i de la justificació del finançament.

Obsessionats de manera compulsiva per les formes, les tècniques i els mètodes, podem oblidar el fons i els perquè tan necessaris per a fer projectes amb "ànima", programes integrals de regeneració social i urbana que vagin al "cor" del problema de la inserció i de l'ocupació i que no es quedin en la superfície de les coses.

Cal anar més enllà de la pretensió de "tractar" els símptomes del conflicte. És necessari comprendre les causes profundes d'aquest "neguit" que conviu amb la satisfacció generalitzada.

Aquesta reflexió pretén assumir el compromís per millorar les condicions de vida i de treball dels col·lectius amb més dificultats. Recull idees que sorgeixen de la preocupació davant del rumb que prenen les nostres societats sotmeses a la lògica del neoliberalisme, i que presenta com a símptoma més inquietant la destrucció metòdica de totes

Les polítiques actives d'ocupació i de formació s'han de presentar en forma de PLANS INTEGRALS D'INSERCIÓ PER L'ECONOMIA, basats en la cultura de la concertació i dels PACTES TERRITORIALS, per tal d'evitar la formació de guetos i de conflictes derivats del malestar que arrela en la desigualtat econòmica, cultural i social.

les estructures col·lectives fonamentades en l'ètica de la igualtat i la solidaritat. I aquesta tendència també es reflecteix en l'àmbit regional i local.

A Europa s'ha encetat un intens debat entorn d'aquests temes que hem d'afrontar aquí. No podem establir una dicotomia entre l'enfocament econòmic i el social. Cal que es complementin a fi que es potenciïn plans locals d'inserció per l'economia. D'aquesta manera serà possible un model de desenvolupament local no tan sols sostenible sinó també més solidari.

Paral·lelament a la prosperitat, observem situacions de marginació i d'exclusió social. I la gent afectada no necessita únicament "cursos de formació". Els cal alguna cosa diferent, ja que solen ser persones que pateixen una situació de ruptura dolorosa. Es tracta que puguin tenir un "lloc decent" en la vida i en la societat. No és només qüestió de tenir un lloc de treball, sinó també un espai de relació, de convivència i d'acceptació. Cada cop es produeixen més situacions conflictives en molts barris de les ciutats. S'hi concentren els problemes no resolts: mala qualitat de l'habitatge i dels espais públics, precarietat econòmica i laboral, fracàs escolar, problemes de droga, prostitució i exclusió social. A més, s'hi afegixen noves tensions derivades de l'especificitat cultural i religiosa dels nous col·lectius procedents d'altres països. Si no s'apliquen polítiques clares d'acollida i integració, la immigració comporta un increment del malestar social i cultural gestat durant molts anys. Davant de les dinàmiques xenòfobes i autoritàries que apareixen amb l'afirmació de les identitats excloents i amb la manca de respecte a la diversitat, fóra convenient potenciar i consolidar unes dinàmiques democràtiques de mediació i de diàleg en aquestes zones degradades.

Els mitjans i els recursos s'han d'ajustar a la magnitud del problema. De la mateixa manera que les hemorràgies no s'aturen amb tiretes, els conflictes que s'estan gestant requereixen mesures preventives urgents.

En l'àmbit europeu, les declaracions fetes en el marc de la cimera de Luxemburg i les clàusules de l'Estratègia Europea d'Ocupació coincideixen en la necessitat de coordinar les polítiques d'ocupació i de formació i de garantir les condicions per a un creixement que no negligi la dimensió humana. Es tracta, en definitiva, d'afirmar la primacia dels aspectes cívics i socials sobre els econòmics i monetaris (Jeantet, 2000).

Les polítiques actives d'ocupació i de formació s'han de presentar en forma de PLANS INTEGRALS D'INSERCIÓ PER L'ECONOMIA, basats en la cultura de la concertació i dels PACTES TERRITORIALS, per tal d'evitar la formació de guetos i de conflictes derivats del malestar que arrela en la desigualtat econòmica, cultural i social, uns conflictes que poden ser irreversibles i que poden fer ineficaç qualsevol actuació benintencionada. Malgrat les limitacions de la "Carta de Drets Fonamentals de la Unió Europea" i les decepcions que ha provocat, és innegable que constitueix l'embrió de la ciutadania europea amb tota la seva dimensió social com a element fonamental.

En aquest article es pretén interrelacionar tots aquests aspectes esmentats.

EQUIP PROMOCIONS: UNA ORGANITZACIÓ DEL TERCER SECTOR QUE APRÈN I EVOLUCIONA DES DE LA SEVA EXPERIÈNCIA DE 20 ANYS EN ENTORNS COMPLEXOS.

Aquesta tasca de l'equip de Promocions es fa des de la praxi imperfecta i inacabada, i no des de cap torre d'ivori acadèmica o institucional. Som una organització independent de l'anomenat tercer sector i, per tant, tenim una visió àmplia de la temàtica en qüestió tant des de la perspectiva dels poders públics com des de l'òptica del mercat. En el marc de l'Equip de PROMOCIONS, portem 20 anys treballant conjuntament en temes d'educació, d'ocupació, d'inserció, de creació d'empreses i de desenvolupament local. Comptem amb l'experiència i la capacitat demostrada per poder realitzar anàlisis mínimament crítiques i autocrítiques, tot defugint l'autocomplaença i el triomfalisme fàcil. Som conscients que queda molt per fer i que tot el que fem es podria fer millor, unint la qualitat a l'eficàcia i l'eficiència a la participació democràtica dels agents implicats per tal que cadascú sigui un protagonista actiu dels seus propis processos, sense que es generin dependències ni paternalismes.

El nostre punt de vista se situa del costat de les persones més vulnerables i amb menys recursos, aquelles que es poden convertir en perdedores i víctimes en el marc d'una estratègia de globalització i competitivitat, que produeix riquesa i increments de productivitat mai vistos en tota la història i, al mateix temps, genera pobresa i exclusió sociolaboral. Aquests efectes són ben visibles en tot el nostre territori.

SUPERAR L'ENFOCAMENT REDUCCIONISTA I PARCEL·LARI.

Els objectius d'aquestes jornades de reflexió i de debat són complexos i ambiciosos. Però el fruit madur de tot pensament és precisament el diàleg permanent que construeix noves idees a la llum de les experiències i de les accions en conflicte. En debats com aquest, és molt poc freqüent que s'evoquin els elements que provoquen els malentesos i les angoixes reals de molts gestors, tècnics i responsables de plans i de programes. Les pors, les resistències, les discrepàncies queden ocultes. L'autèntic problema no és el desacord formal sinó el malentès, allò que no es diu (Viveret, 2000).

Pensar les polítiques de desenvolupament local, formació i creació d'ocupació des d'una perspectiva global és fonamental per a conèixer els problemes essencials que comporten. Un enfocament que prioritzé només parts aïllades sense tenir en compte els contextos i els impactes reals en termes de dignitat, qualitat de vida i drets socials reflectiria una miopia tecnocràtica que contribuiria a legitimar i reproduir les noves i velles desigualtats que emergeixen en el món del treball configurat amb la societat de la informació.

Vivim una època sotmesa a la lògica de l'eficiència i dels resultats immediats, sense perspectives més àmplies. Però cal denunciar la falsa dicotomia entre equitat i eficiència. No podem admetre que la desigualtat social sigui necessària per a facilitar una economia eficient.

Pensar les polítiques de desenvolupament local, formació i creació d'ocupació des d'una perspectiva global és fonamental per a conèixer els problemes essencials que comporten.

Diversos estudis confirmen que una major cohesió i educació, com també unes polítiques socials adequades, contribueixen al progrés econòmic i al benestar (Navarro 1997).

Sabem que la "hiperespecialització" ens impedeix de veure la globalitat perquè la fragmenta en parcel·les desconnectades entre elles. Les qüestions punyents i el cor del problema es dissolen. El cert és que els temes essencials requereixen la interconnexió i la interrelació de totes les parts i la contextualització necessària perquè puguem conèixer-los millor i abordar-ne la resolució. Només així construirem models de desenvolupament local fonamentats en la pluralitat i la solidaritat que orientin polítiques de formació i ocupació amb sentit. La qüestió és "modernitzar sense excloure" en l'àmbit local, fent que els responsables dels poders locals assumeixin que cal aplicar una "política pedagògica" i una "pedagogia política". Cal que la gent prengui iniciatives, que sigui emprenedora i que pugui col·laborar en els processos de millora del seu entorn, de manera que assumeixi responsabilitats al mateix temps que gaudeix dels seus drets. Sobretot s'ha de combatre la desigualtat d'oportunitats i evitar dinàmiques contraproduents que estigmatitzen i segreguen més. (Schwartz, 1995).

Reflexionarem sobre els reptes ètics i utòpics presents en el debat sobre la formació i la inserció sociolaboral i les polítiques de desenvolupament local. I, per fer-ho, partirem d'un pensament bàsic: l'educació permanent no s'ha de limitar a formar homes i dones en tant que productors, sinó també com a éssers humans i ciutadans. Negligir aquest aspecte clau significa reduir la missió de la formació a la simple capacitació professional, cosa que pot tenir unes conseqüències incalculables sobre l'exclusió de molts ciutadans, en detriment de la felicitat de les majories. (Gelpi, 2000)

Normalment aquests temes se solen deixar de banda, com si no importés la fractura econòmica, social i cultural que es produeix entre la població i les polítiques de formació i ocupació. En una trobada d'àmbit europeu es va exposar aquesta reflexió: "de què ha servit tenir un bon sistema de formació professional i una educació de qualitat si no s'ha fomentat una cultura de la pau i unes actituds de respecte i de convivència amb el que és diferent... si ha esclatat l'odi als Balcans?"

I, tanmateix, com a ciutadans compromesos amb el nostre temps, hem d'afrontar els aspectes més inquietants de l'anomenada "nova economia globalitzada" —expressió amable del capitalisme de les finances i la informació—, analitzant-ne l'impacte en les ciutats, les persones i les polítiques d'ocupació, de manera que puguem afavorir al màxim la igualtat d'oportunitats d'aquells col·lectius amb una especial dificultat d'accés al món del treball i a la vida activa.

I. CONTEXTOS INTERRELACIONATS DE L'ACCIÓ EN FAVOR DE L'OCUPACIÓ I DE LA FORMACIÓ

No ens podem limitar a "gestionar el possible" i "organitzar el que hi ha" en aquest terreny, considerat com un mal menor, fent de la necessitat virtut. Tampoc no podem assistir

impassibles a un canvi històric i a una mutació del món de la informació i de les tecnologies d'unes conseqüències que ens són desconegudes, per bé que ja es comencen a percebre en les transformacions actuals.

Ens proposem de detectar algunes de les SITUACIONS INCONGRUENTS I ABSURDES que es reflecteixen en les polítiques locals i que provoquen la mateixa sensació de fatalisme i resignació.

1.1. MEDI AMBIENT.

Riscs de caràcter ambiental i problemes generats pels canvis en les relacions amb la natura.

Un exemple de la situació esquizofrènica que vivim el trobem en l'actual conflicte derivat de l'augment de preus del petroli. Segons Jaume Terradas, catedràtic d'Ecologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, els diversos estudis efectuats confirmen que la pujada de la temperatura del darrer segle no té punt de comparació amb les que s'han produït al llarg d'aquest últim mil·lenni, i que només en un 25% seria explicable per causes naturals, de manera que s'ha d'atribuir el 75% restant a l'efecte hivernacle causat pels gasos i per les partícules de carbó que s'emeten en la crema de combustibles fòssils. Una investigació duta a terme per la NASA posa de manifest que la temperatura dels oceans augmenta, que la contaminació està enverinant lentament l'aire, l'aigua i la terra, etc. (Terradas, 2000).

La crisi actual derivada de l'augment de preu del petroli posa de manifest la incongruència i l'absurditat de la situació: mentre el malestar per l'encariment dels carburants porta a reivindicar-ne una reducció dels preus, passa desapercebut el fet que l'ús abusiu d'aquesta energia propicia el canvi climàtic i genera trastorns irreversibles en el medi ambient i en la salut.

El nostre model de desenvolupament se sustenta en un consum intensiu i il·limitat d'energies altament contaminants que el fa insostenible.

1.2. DIVISIÓ SOCIAL.

Riscs de caràcter social i problemes generats per les noves formes d'exclusió i de desigualtat.

Un altre exemple: la immigració massiva i descontrolada és el caldo de cultiu de condicions de discriminació, d'explotació i de tota mena d'abús. La proliferació de feines precàries i mal pagades, al marge del respecte dels drets laborals, està alterant el perfil de l'atur i de la pobresa. La recerca del triomf i del diner fàcil estimula activitats il·lícites, il·legals o immorals vinculades directament o indirectament a l'economia submergida. Apareixen nous casos de polarització i de divisió social allà on les distàncies per a accedir a processos de normalització i d'integració són més grans. Bona part de l'oferta de treball existent s'intenta cobrir amb mà d'obra immigrant, desproveïda de drets i amb salaris baixos.

Ricardo Petrella afirma que l'*apartheid* tecnosocial mundial legitimat és ja una realitat del sistema actual. En teoria, les noves tecnologies de la informació i la comunicació poden ser un instrument potent i eficaç de democratització i de foment de la creativitat individual i de la diversitat cultural. Però, en realitat, assistim a l'aparició d'un *apartheid* tecnològic a escala mundial entre els que "saben i tenen accés a nous e-coneixements" i els que "no saben i no hi tenen accés".

Ricardo Petrella afirma que l'*apartheid* tecnosocial mundial legitimat és ja una realitat del sistema actual. En teoria, les noves tecnologies de la informació i la comunicació poden ser un instrument potent i eficaç de democratització i de foment de la creativitat individual i de la diversitat cultural. Però, en realitat, assistim a l'aparició d'un *apartheid* tecnològic a escala mundial entre els que "saben i tenen accés a nous e-coneixements" i els que "no saben i no hi tenen accés". L'*apartheid* és el resultat de l'acumulació de vells i nous abismes socials entre instruïts i analfabets, homes i dones, rics i pobres, patrons i treballadors, jovent i gent gran, blancs i de color, urbans i rurals, angloparlants i la resta. La legitimació del nou *apartheid* es basa en la desigualtat en els nivells de formació i de coneixement (Petrella, 2000).

La polarització i la fragmentació socials afebleixen les forces productives i fan més vulnerables les classes treballadores. El fet d'optar per l'estratègia de salaris baixos i de males relacions laborals amb vista a l'increment de la productivitat contribueix a la manca d'eficiència econòmica i a la pèrdua de competitivitat.

1.3. ALLIBERAMENT DE LA DONA I INCORPORACIÓ AL MERCAT LABORAL.

Canvis en les relacions entre l'home i la dona. Remodelació de les funcions que tradicionalment compleixen l'home i la dona i alteració de l'estructura de la família i de les formes de convivència.

Podem acceptar que l'alliberament de la dona és el millor paràmetre per a mesurar el grau d'humanització d'una societat, junt amb el valor i el tracte que donem als infants i a la gent gran. L'alliberament de la dona comporta la plena igualtat d'oportunitats i el repartiment de responsabilitats, però també una reestructuració del temps i de les condicions laborals que afavoreixi la qualitat de vida. Per això cal que l'Estat assumeixi les noves demandes i les noves necessitats socials derivades de la incorporació massiva de la dona al treball assalariat. I també s'ha d'assumir el fet que la protecció de la infància i de la gent gran no és un assumpte d'àmbit estrictament particular, sinó que és una qüestió social i política, una qüestió que requereix no tan sols més recursos en política social, sinó també més imaginació per tal d'aprofitar millor tot el potencial disponible, com si es tractés d'un "jaciment d'ocupació", sense caure, però, en la mercantilització pura i dura d'aquests serveis de proximitat, els quals han de ser vistos sobretot com a "fontes de nova solidaritat i de corresponsabilitat entre el sector públic i el privat", en què el sector terciari sense ànim de lucre ha de tenir un paper significatiu.

D'altra banda, persisteixen la violència domèstica, els maltractaments i la discriminació de la dona en el món laboral. Igualment, en la feminització de la pobresa i de determinades ocupacions es posa de manifest la incompatibilitat entre la vida professional i la vida familiar a pesar de totes les mesures legals en pro de la igualtat.

La desraó econòmica imposa absurdament la renúncia al temps de lleure, de dedicació a la pròpia família i de convivència amb els amics. Preval la professionalització de serveis de

proximitat en el mercat que neguen el proïsme. Per culpa de l'alienació del treball assalariat i de la pressió que imposa el món laboral, no queda temps per al gaudi de la vida i s'acaben generalitzant el malestar i la depressió col·lectiva.

1.4. CULTURA I IDEOLOGIA DEL TREBALL.

Canvis culturals i ideològics en el món del treball.

Acceptar com a cosa natural el que són construccions socials o polítiques és un procés complex que afecta la creació de mentalitats i de valors que donen sentit a l'existència. El model de globalització unidimensional comporta la uniformització de les consciències i la homogeneïtzació de les cultures. Avui dia, els vells mecanismes d'alienació es perfeccionen i es fan més sofisticats, fins al punt que sembla que no existeixin. La postmodernitat els encobreix hàbilment amb la seva cel·lofana.

Se'ns intenta convèncer que tot allò que no funciona com a mercaderia ni s'integra en el mercat com a "valor de canvi" està devaluat socialment i no té cap importància. Assistim a la fascinació col·lectiva per la mercantilització fetitxista en totes les esferes de la vida. El model que se'ns imposa és el de l'egoisme i l'individualisme possessiu.

El sotmetiment i l'adaptació a aquesta uniformització de consciències i de valors adopten formes diverses. En alguns casos provoquen noves "supersticions" i una concepció religiosa del consum. Es mira de posseir per obtenir felicitat i, d'aquesta manera, es propicia que el "Mercat" i la "Raó econòmica" siguin el nou "déu-fetitxe" al qual hem de sacrificar totes les altres dimensions humanes, que són considerades irrelevantes. La nova "teologia" del mercat dicta creences i suposicions acceptades com a veritats absolutes. I aquest fenomen és visible en els territoris on s'apliquen programes de desenvolupament local.

Els canvis estructurals estan forçant una mutació ideològica i cultural destinada reproduir consciències mistificades. S'empren tots els sistemes possibles per a acceptar com a natural i inevitable el sistema de vida actual. La por de sentir-se exclòs del món laboral i del consum contribueix a reforçar els dispositius de legitimació de l'actual model de globalització. N'és un exemple ben il·lustratiu la contradicció entre la lliure circulació de capitals, de tecnologies i de productes, d'una banda, i, de l'altra, la criminalització de la immigració i la limitació de la llibertat de circulació de les persones. La incomprensió i l'estigmatització del "diferent", de l'emigrant, és el germen d'un conflicte de xenofòbia d'unes conseqüències imprevisibles en el nostre país. Es negligeixen els aspectes antropològics i culturals de la població immigrada que ens podrien enriquir a tothom i només es té en compte la seva aportació com a mà d'obra que accepta una mala retribució i unes condicions precàries.

Els sistemes de formació i d'educació no es poden subordinar exclusivament als interessos de les empreses i al dictat de l'economia. Cal que s'integrin i es conciliïn també els desigs, les necessitats, els valors i els objectius de les persones.

Els sistemes de formació i d'educació no es poden subordinar exclusivament als interessos de les empreses i al dictat de l'economia. Cal que s'integrin i es conciliïn també els desigs, les necessitats, els valors i els objectius de les persones.

1.5. ESCISSIÓ DE LA POLÍTICA I L'ECONOMIA.

Canvis en l'estat del benestar.

L'economia té tendència a anar contra la societat, la qual cosa és visible en les ciutats i els territoris on vivim. Assistim a un desmantellament de les estructures col·lectives i de les garanties dels drets (Bourdieu, 2000). Observem un procés continuat de remodelació de polítiques socials que comporta l'afebliment del sector públic i l'augment de privatitzacions sota la pressió corporativista dels grups que dominen el mercat. Les societats democràtiques corren el risc que es trenqui el principi d'igualtat d'oportunitats que les ha caracteritzat. Cedeixen al mercat, que s'ha convertit en un Baal sagrat, tota mena de serveis que només podran garantir el bé comú mentre siguin responsabilitat dels poders públics.

La despesa social i la inversió pública en polítiques d'integració, de cohesió i de benestar de la societat són fonamentals perquè constitueixen un factor de progrés econòmic i de justícia distributiva. En aquest sentit, en el nostre país existeix un dèficit considerable en comparació amb altres països del nostre entorn. El percentatge de la població adulta ocupada en el conjunt de serveis de l'estat del benestar a Espanya és només d'un 5'6%, enfront d'un 14'2% als Estats Units i d'un 18'7% a Suècia (Navarro, 1997).

El conjunt d'aquests cinc factors que hem analitzat fins aquí incideix directament en la concepció i en l'enfocament majoritari de les polítiques d'ocupació i formació i de desenvolupament local, unes polítiques que han de garantir la interrelació entre PROMOCIÓ ECONÒMICA, BENESTAR SOCIAL I EQUILIBRI TERRITORIAL.

CONCLUSIÓ: Necessitem models de desenvolupament local i de formació plurals i solidaris orientats a crear la plena ciutadania activa.

La nostra aposta de partida consisteix a plantejar la interrelació entre aquests factors i la seva concreció en projectes operatius de caràcter territorial. No podem establir una dicotomia entre l'acció per l'ocupació i el desenvolupament local de l'estratègia per democratitzar la vida local i millorar les condicions de vida i de treball.

La major incoherència es produeix entre el que es planifica i el que es realitza. La ruptura entre el que es diu i el que es fa contribueix a la pèrdua progressiva de credibilitat i de confiança.

L'espai local podria ser un planter d'iniciatives innovadores que reconciliés l'economia i la política al servei de la solidaritat i de la cohesió social. Actualment hi ha poc afany per reinventar la ciutat lliure d'atur i d'exclusió social, hi ha massa poques utopies. L'anomenat tercer sector i les organitzacions civils són vistos amb recel i sospita per part dels poders públics que sovint estableixen una competència deslleial o presenten una duplictat de serveis. Les polítiques actives d'ocupació i de desenvolupament local solen limitar-se a l'execució de

directrius i de normatives convencionals des de la perspectiva del que és políticament "correcte". Els propis organismes locals es converteixen, sovint, en simples executors de programes subcontractats d'altres administracions d'àmbit superior en un trist procés en cascada de "dalt a baix", de manera que es perden l'esperit i la filosofia inicial dels plans originaris.

És necessària una estratègia global de promoció i de desenvolupament integral i concertat que articuli les polítiques socials d'ocupació i el desenvolupament econòmic i territorial amb altres recursos i mesures complementaris a fi de millorar les perspectives tant d'integració com de desenvolupament.

La coordinació, la compactació i la complementarietat dels serveis i dels recursos són urgents. El principi de "subsidiarietat" s'ha de reformular i adaptar a l'àmbit local per tal de no malgastar recursos, potenciant les sinergies. Un diàleg constructiu entre les iniciatives privades i el sector públic en cerca de la cooperació i la corresponsabilitat és elemental per a fomentar les millors energies. En l'actual etapa de construcció i d'ampliació europea ens cal repensar els models de formació i d'inserció professional i de desenvolupament local vigents per tal de connectar-los amb l'Estratègia Europea d'Ocupació, de manera a articular la creació d'activitat i d'ocupació amb la lluita contra la pobresa i l'exclusió social, des de l'òptica d'una política d'igualtat d'oportunitats en el mercat de treball i en la comunitat. Igualment s'ha de reforçar el paper i el consens dels agents econòmics i socials del tercer sector, les seves competències i la seva competitivitat, en el marc de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació.

2.- CAPACITAT D'IMAGINAR POLÍTIQUES INNOVADORES I DE PROPOSAR OBJECTIUS DE DES-ENVELOPAMENT LOCAL COHERENTS AMB ELS DRETS HUMANS.

El debat polític i social del nostre país està mediatitzat pels grans centres de producció i de difusió d'opinions. La banalització i la superficialitat són a l'ordre del dia i cada cop és més estrany trobar espais autònoms per a elaborar reflexions crítiques que revitalitzin les il·lusions bàsiques. Necessitem sentir-nos lliures per a pensar i parlar amb sentit. Ens calen espais que generin confiança i que possibilitin el diàleg fecund que conjuri les pors i les inseguretats.

Per tot això voldria plantejar idees i reflexions que són fruit de la pràctica i de l'experiència de molts anys. Hem d'esforçar-nos per identificar, seleccionar i analitzar els elements significatius que conflueixen en el debat sobre l'ocupació, el desenvolupament i la democràcia.

Cal tenir en compte que la ciutat, l'àmbit local en general, és l'espai on es generen els processos vitals més importants: treballar, viure, relacionar-se, jugar, conviure, morir. La ciutat és un ecosistema format no tan sols pels elements construïts sinó també pel conjunt de persones que l'habiten, les activitats i les funcions que s'hi desenvolupen, els sentiments que generen la història i la cultura, els seus símbols i les relacions amb el seu entorn. És el lloc idoni per a la democràcia participativa i la gestió de les necessitats col·lectives, és on s'aprèn i

Constatem que hi ha una gran dosi d'escepticisme, si no de cinisme o de resignació, a l'hora d'elaborar models operatius de desenvolupament territorial i plans d'acció de formació i ocupació amb un simple objectiu: que siguin útils socialment i que responguin realment als problemes existents.

s'interactua amb altres persones, on reinventem unes organitzacions vàlides per a abordar els nous problemes (Rueda, 1993).

És important fixar la missió i l'objectiu de les polítiques d'ocupació i de desenvolupament local i, en funció d'això, seleccionar les vies i els instruments més adequats per a arribar allà on desitgem (Luis de Sebastián, 2000).

Hi ha tres eixos d'actuació en les polítiques de desenvolupament local que són inseparables: la SOSTENIBILITAT, o qualitat de vida; la SOLIDARITAT, o cohesió social; i la GOVERNABILITAT, o lideratge compartit entre la societat civil i les administracions. El dret a la inserció ha de facilitar i propiciar igualment el dret a la salut i a la felicitat.

De vegades podem seguir dinàmiques i trajectòries que no ens duen on volem anar. I amb el discurs dominant, que condemna les polítiques de formació i d'ocupació al simple ajustament entre oferta i demanda i a l'adequació dels recursos humans a les necessitats conjunturals del mercat de treball, sembla ser que no queda prou marge de maniobra per a innovar en aquest terreny.

I, tanmateix, la capacitat d'imaginar metes desitjables i de projectar escenaris de futur en el món del treball i del desenvolupament local és necessària perquè la innovació tingui ple sentit i no es converteixi en una recerca estèril de novetats i de sofisticació inútil.

Una part de tot això ja s'està desenvolupant amb l'aplicació de les AGENDES 21 PER AL DESENVOLUPAMENT SOSTENIBLE A TRAVÉS DE PLANS ESTRATÈGICS DE DESENVOLUPAMENT ECONÒMIC I SOCIAL, o ELS PACTES TERRITORIALS PEL DESENVOLUPAMENT, o les pròpies INICIATIVES COMUNITÀRIES *EQUAL*, *URBAN*, *LEADER*, etc. Aquestes iniciatives participen d'una filosofia similar, que consisteix en la definició dels escenaris de futur i en la fixació d'objectius consensuats. Les exigències de transparències i de democratització del procés de presa de decisions són un element clau. La interrelació i els pactes entre agents econòmics i socials i l'administració condueixen molt sovint al consens i a la fixació d'objectius estratègics, però no solen aprofundir en nivells més baixos de la realitat en què germina la pobresa i l'exclusió social. Totes aquestes dinàmiques passen per un procés participatiu de debat ciutadà on el qual s'han de pactar i formular objectius comuns i coherents.

Constatem que hi ha una gran dosi d'escepticisme, si no de cinisme o de resignació, a l'hora d'elaborar models operatius de desenvolupament territorial i plans d'acció de formació i ocupació amb un simple objectiu: que siguin útils socialment i que responguin realment als problemes existents. A més, una cosa bàsica que comença a ser necessària és que es respectin els drets i la dignitat de les persones participants, sense cosificar-los.

El cert és que les diverses institucions i organitzacions estan compostes per persones i, molts cops, és en funció del tarannà personal i de la capacitat de comunicació dels que hi estan implicats que es poden assolir acords raonables i superar així els obstacles. Però cal combatre la reclusió en si mateix o la tendència a l'endogàmia corporativa pròpia dels agents involucrats.

L'afebliment de la capacitat de pensar globalment i de percebre la naturalesa política dels programes d'ocupació i de formació comporta una pèrdua de responsabilitat personal i de solidaritat. Sembla ser que cadascú només pugui ser responsable de la seva "competència o funció especialitzada" i, d'aquesta manera, s'inhibeix davant d'altres problemes. S'acaben perdent els vincles amb la resta de la societat. I, malgrat tot, no ens hem de deixar intimidar per la complexitat del tema ni pel pessimisme imperant.

2.1. Polítiques innovadores per potenciar una ciutadania activa i uns valors cívics.

La hipòtesi de partida és que les polítiques d'ocupació o de desenvolupament local poden ser una oportunitat per a reinventar els models d'organització del treball i de l'economia al servei del desenvolupament plenament humà, en benefici del benestar i la cohesió socials i de la qualitat ambiental en l'àmbit local.

Es tracta de restituir el paper raonable de l'economia al servei de la societat i de la qualitat de vida de la població, en comptes de la subordinació de la població a l'economia. Els vincles humans i la vida de les persones són més importants que les mercaderies i el benefici econòmic (Viveret, 1998).

Aquest principi emblemàtic també és possible dur-lo a terme a escala local a condició de conjugar el rigor tècnic necessari amb una mínima audàcia intel·lectual a l'hora d'apostar per aquesta via. La creativitat social i la maduresa democràtica del territori s'expressen en el plantejament de polítiques d'ocupació, de formació i de desenvolupament local al servei de les necessitats humanes i de la qualitat de vida. Aquestes polítiques han d'integrar propostes de models de ciutat habitable, sostenible ambientalment, equilibrada socialment i amb plena vigència de drets i llibertats de la ciutadania. Aquests models són imprescindibles a l'hora de lluitar perquè les forces de democratització i "humanització" prevalguin davant de les d'"acumulació" i "mercantilització".

Per tant, ens enfrontem a un debat de naturalesa cultural i social entorn del model de *civitas* que desitgem, en funció del qual l'activitat econòmica i l'ocupació tenen un paper important però no "exclusiu" en la configuració de l'ordre de la vida i del poder. Aquest dilema ideològic queda recollit en l'expressió popular: "vivim només per treballar? o treballam per viure?" (equip PROMOCIONS, 1999).

Ens preguntem, doncs, si les polítiques d'ocupació i de desenvolupament local no es podrien articular amb els principis propis de l'economia social i solidària per tal d'avançar cap a una nova política de civilització (Morin, 1999).

Si no som capaços d'anticipar-nos i d'imaginar futurs "imperfectes" desitjables i creïbles, les polítiques actives o passives d'ocupació i de desenvolupament local es poden convertir en un factor de "contenció i control social" que legítimi les actuals condicions del mercat de treball i que reproduïxi les desigualtats i la segmentació socials que ens arriben de la mà de la "societat de la informació".

Es tracta de restituir el paper raonable de l'economia al servei de la societat i de la qualitat de vida de la població, en comptes de la subordinació de la població a l'economia. Els vincles humans i la vida de les persones són més importants que les mercaderies i el benefici econòmic.

Sense un projecte coherent per a “reinventar la ciutat i la societat”, els termes formació, ocupació, política de desenvolupament local, etc., es convertiran en simples apèndixs de les polítiques dominants que consideren les persones, no pas en tant que ciutadans amb drets, sinó exclusivament com a “consumidors i productors”.

2.2. Comprendre la naturalesa dels canvis per anticipar-nos-hi.

Hölderling, en un dels seus poemes, expressa, amb la lucidesa que dóna la bogeria, un dels pensaments paradoxals que reflecteixen més encertadament el dilema de la nostra època: “allà on hi ha el perill també hi ha el que ens salva”.

Des d’aquesta òptica podem presentar les reflexions següents:

Com es pot aprofitar tot el potencial de canvi i d’innovació que apareix en la metamorfosi tecnològica i laboral per superar els riscos i les amenaces i avançar cap a una societat més humana i justa?

Podem comprendre l’autèntica naturalesa dels problemes identificant-ne els punts forts i els punts febles i desenvolupar, així, una estratègia dinàmica i anticipant?

Des de fa molts anys, pensadors com Edgar Morin, Jacques Robin, André Gorz, Patrick Viveret, Paulo Freire, Juan N. García Nieto, José María Rueda —mestres i amics entranyables—, entre d’altres, han aportat lúcides reflexions moguts per una mateixa passió ètica. Per això les seves idees són fèrtils: il·luminen els camins que cal seguir fugint d’anàlisis paralitzants que ens intimiden.

Hem de deixar ben clar que no hi ha situacions irreversibles ni inevitables. Lluny de catàstrofismes estèrils, cal reivindicar la passió antifatalista que es funda en la proposta utòpica viable i en el projecte desitjable.

2.3. Memòria històrica i esperança.

Solidaritat amb els grups i persones amb més dificultats d’inserció social i professional.

Hem de ser conscients de l’impacte veritablement “destructor” que té l’oblit. D’arreu se’ns vol influir per allunyar-nos de conceptes tan importants com solidaritat, fraternitat, llibertat, dignitat, etc. Es pretén difuminar els “trets essencials” de la nostra identitat i dels nostres orígens culturals europeus. Com si les pròpies vivències i biografies col·lectives i personals fossin “eliminables”. Sempre perviu en nosaltres allò que vam ser. No podem negligir les “raons sentimentals” ni els desigs que mouen les nostres opcions.

La ideologia del virtual fomenta fantasies amb aparença de realitat incapaces de resoldre de soca-rel els problemes, encara que es vanaglorii del valor de la immediatesa. I aquesta ideologia unida a l’ús parcial i interessat de tota mena de dades i estadístiques és present en el món del treball i del desenvolupament local.

Experimentem una autèntica temptació de renunciar a parlar d’un futur diferent i millor

que el present. És indigne oblidar els ideals, les lluites i els sacrificis que molta gent ha dut a terme al llarg de la història de la humanitat a fi de millorar les seves condicions de vida i de treball. Som hereus d'un esforç noble per avançar cap a cotes superiors de llibertat, de justícia i de dignitat. Això no obstant, avui dia, en plena era de la informàtica, es dóna prioritat a l'impacte de la novetat i a l'oblit de tota memòria. En tenim un exemple prou clar en la realitat de la immigració en el nostre país: de ser un país empobrit i exportador de mà d'obra, hem passat a ser un focus d'atracció per a gent d'altres orígens. Com els acollim? Per què es ten-
deix a abusar-ne?

Quina filosofia política i quins principis ètics guien les polítiques socials, d'ocupació i d'inserció? La gestió immediata de les qüestions conjunturals comporta la negligència d'aspectes no explícits i invisibles —sovint irracionals— que configuren la identitat i el discurs en els processos d'integració i diàleg multicultural.

La realitat és prou més complexa que la capacitat racional de les nostres anàlisis com per ser entesa en la seva globalitat. No podem minimitzar els valors espirituals ni les passions identitàries que són referències antropològiques i culturals per a molts col·lectius. O les nostres societats canalitzen i regulen aquesta necessitat, o es generaran tensions i conflictes de convivència molt greus.

No han desaparegut ni les causes ni les circumstàncies que van propiciar l'aparició de les tradicions que situen la "justícia" i la "fraternitat" com a valors fonamentals juntament amb la llibertat en les societats europees.

D'altra banda, actualment, molts programes de formació i ocupació no troben usuaris o participants a causa del descens dels índexs d'atur. La diversitat de situacions és tan radical que posa en dubte la idoneïtat de determinats programes dissenyats en escenaris d'atur massiu i orientats únicament a uns perfils homogenis de demandants. El model "d'home blanc, obrer assalariat, treballador madur i qualificat i del sector industrial" deixa de ser actualment l'únic element representatiu de la configuració del món del treball. En les últimes dècades, la incorporació massiva de joves i de dones, amb nivells d'educació i de formació professional alts, ha fet canviar radicalment la morfologia del món laboral, ja que l'ha fet més heterogeni i plural.

A més, s'ha de reconèixer que, en l'actualitat, la contradicció entre "capital" i "treball" adopta formes diverses. És un políedre complex amb múltiples plans i cares rere els quals hi ha una gran diversitat d'agents de producció amb interessos no homogenis i, en alguns casos, contradictoris. Hi trobem col·lectius importants de treballadors fixos, eventuais, submergits, autònoms, agricultors, petits empresaris sense assalariats, d'altres que sí en tenen però amb diversos tipus de contracte, etc. I és que l'estructuració del capital en la societat de la informació ha innovat les formes de relacionar-se amb el treball i ha multiplicat les situacions i les fórmules possibles. Podem parlar, doncs, de "mercats de treball" i no tant d'un sol "Mercat de Treball". En aquesta constel·lació, trobem una pluralitat de subjectes i de col·lectius laborals

És necessari educar en clau positiva, sense fomentar la resignació davant de cap determinisme, malgrat que tinguem la sensació que el futur devora el present i que el passat es dilueix i es consum, perquè se'ns fa creure que vivim la "fi de la història".

en situacions molt diferents i amb expectatives i aspiracions pròpies. Cadascun d'ells actua de manera molt diferent i contradictòria en funció de la pròpia concepció del temps de "producció", de "consum", de "relació". Freqüentment els seus objectius vitals se centren exclusivament en els seus interessos econòmics i les seves accions responen més a dinàmiques corporativistes que no pas a una visió general del bé comú.

Paral·lelament, els factors de gènere aporten una dimensió transversal a la situació que traspasa les barreres de classe, de cultura, etc. (Fernández, 1993).

FORMACIÓ EN VALORS.

És necessari educar en clau positiva, sense fomentar la resignació davant de cap determinisme, malgrat que tinguem la sensació que el futur devora el present i que el passat es dilueix i es consum, perquè se'ns fa creure que vivim la "fi de la història". Aquesta coartada quasi perfecta ens empeny cap a la pèrdua de sentit i cap a la incapacitat de comprendre l'alteritat, la diferència. Més que no reflexions sobre la "liberalització", necessitem reinventar idees sobre l'"alliberament" a fi de crear unes societats plenament humanes sense estructures d'exploatació o de domini. En aquest sentit, dissenyar i impulsar models de desenvolupament sostenible i solidari a escala local comporta promoure una cultura democràtica basada en el respecte als valors humans. Aquest somni utòpic tan antic i sempre tan actual té una de les seves manifestacions en el sentit d'austeritat davant del consumisme i de l'afany de possessió. Saber-se desprendre del que no és necessari ajuda a tenir l'esperit obert a la generositat envers els altres, envers la natura i envers totes les coses. Sabem prou bé que, amb aquest esperit, al món hi hauria recursos suficients per a satisfer les necessitats de tothom, però, en canvi, no n'hi ha prou per a la cobdícia de cadascú. El desig d'acumular i d'apropiar-se de més del necessari per a viure és el fonament d'aquesta cobdícia humana que es manifesta en el malbaratament i en l'abús (Miret, 2000).

Aquest principi de generositat i de desprendiment, aparentment tan senzill, està estès per tot el planeta. Totes les religions l'assumeixen com a element essencial i com a base de la felicitat. Epicur ho formulava així: "res no és suficient per a qui no en té prou amb el que és suficient".

I, malgrat tot, la nostra època ha entronitzat la "raó econòmica" com a criteri fonamental i ha transgredit la noció de "límit". El risc de no posar límit als models lineals de desenvolupament és molt alt: es manifesta en la manca de sostenibilitat ambiental i social i en la desintegració de les institucions democràtiques. En aquest sentit, podem constatar, entre d'altres fenòmens, una despolitització i un desprestigi creixents de la funció pública, l'escàs associacionisme, la poca cultura humanista, la trivialització del diàleg social sobre els nous ídols i l'auge de la consciència màgica.

Tot i que creix la instrucció tècnica i professional, també va en augment, i de manera

preocupant, l'“analfabetisme secundari”: un alt nivell de saber instrumental i un baix nivell de cultura crítica. La nova societat que es configura pretén que siguem consumidors compulsius i amnèsics, que renunciem a la nostra condició de “productors amb memòria”, sense valors cívics, sense una cultura solidària, aspectes fundacionals de la ciutadania.

VELLA I NOVA ÈTICA DEL COMPROMÍS EN ELS PROFESSIONALS.

Res no ens és donat si no es construeix amb paciència i constància. La tasca de transformació no és banal, sorgeix de les decisions conscients de persones que, davant d'una situació d'injustícia i opressió, opten en primer lloc pels més desvalguts. En la solidaritat concreta germina una ètica de resistència a la crueltat del món que contribueix a assaborir la felicitat de saber estar i ser amb els altres.

És cert que les estructures organitzades i la política aporten el cos articulat que fa la funció medidora de dur a la pràctica tot discurs. Tot i així, són imprescindibles els ideals i els valors en la mesura que aporten una orientació, un horitzó, una ànima a l'acció política. Sense aquest “somni emancipador”, la política s'empobreix i es converteix en una mera gestió del possible.

La perspectiva de solidaritat condueix a un compromís en el servei als altres, centrat en la felicitat de donar, donar-se i compartir. Aquest compromís cívic i solidari de la ciutadania és fonamental en els agents que intervenen en el conflicte de la inserció i l'ocupació. No n'hi ha prou amb el “saber fer”, també cal “saber ser” i “saber estar” en aquest àmbit amb una actitud constructiva i no tan sols asèpticament burocràtica.

El que passa, però, és que diversos factors externs a la programació i organització de les polítiques actives impedeixen que els professionals de la inserció i la formació tinguin prou marge d'actuació per a realitzar bé la seva tasca. Les pressions, la improvisació, les urgències, les rigideses normatives, la recerca immediata i obsessiva de resultats aparents —que no reals— aboquen a una cursa d'ineficiència i de frustració. Moltes vegades la continuïtat del propi lloc de treball està sotmesa a pressions diverses, com són la inseguretat, les funcions desconegudes, els mètodes intel·ligibles, etc., que porten a l'adopció de postures ordenancistes i burocràtiques en perjudici d'un tracte digne amb les persones implicades.

CONCLUSIÓ: Necessitem assumir els reptes ètics i utòpics plantejats.

Vegem-ne alguns:

Assistim a un creixement econòmic espectacular basat en la revitalització del capitalisme oligopolístic, l'expansió de les noves tecnologies i l'ús intensiu de la força de treball en condicions de màxima flexibilitat i precarietat i de vulneració dels drets laborals.

La societat de la informació utilitza internet com un dels elements vertebradors de la nova

La perspectiva de solidaritat condueix a un compromís en el servei als altres, centrat en la felicitat de donar, donar-se i compartir.

Aquest compromís cívic i solidari de la ciutadania és fonamental en els agents que intervenen en el conflicte de la inserció i l'ocupació. No n'hi ha prou amb el “saber fer”, també cal “saber ser” i “saber estar” en aquest àmbit amb una actitud constructiva i no tan sols asèpticament burocràtica.

modernitat. Paral·lelament, però, el Mercat s'ha convertit en el nou ídol absolut que revesteix un caràcter sagrat exaltant un missatge: "tota necessitat es pot convertir en una mercaderia que es compra i es ven. Els diners ho poden tot, ho valen tot." ("La teologia del mercat", Centre d'estudis Cristianisme i Justícia, 1998).

Amb l'objectiu que aquest model sigui acceptat i legitimat amb el mínim de reticències possible, s'ha generat també una ofensiva en el terreny de les idees, dels valors i de la cultura, de manera que s'assimili com un fenomen natural i no com una construcció social. Els canvis organitzatius en la producció, la revolució tecnològica, la mundialització i la metamorfosi del treball contribueixen, en el pla ideològic, a considerar el treball no pas com un "dret", sinó com un "privilegi". I, efectivament, es generen molts llocs de treball, però proliferen sobretot les diverses tipologies de treball flexible, en precari, sense drets, poc qualificats i mal pagats, en contrast amb sectors professionals altament qualificats i molt ben retribuïts.

L'any 2000 vam superar una data mítica però vam construir un altre símbol de l'època amb la globalització i la generalització de les noves tecnologies en tots els àmbits de la vida, les quals han comportat un fort increment de la productivitat i de la riquesa creada, però que també han atrofiat els mecanismes de redistribució i de justícia social. I és que, paral·lelament a aquesta situació d'expansió, observem com es manifesten noves formes de marginació, d'exclusió i de desigualtat. No podem deixar-nos fascinar pels canvis tecnològics i per les promeses que acompanyen la modernització, perdent de vista tot el seu impacte social, cultural i ambiental.

Alguns trets característics d'aquesta transformació són: la lògica implacable del poder, les seves funcions conjuntes de producció i d'acumulació del capital, la recerca del benefici màxim en el termini més breu possible, la racionalització i sofisticació instrumental, el seu menyspreu envers la dimensió humana, l'exacerbació de les desigualtats, el foment de la cultura individualista orientada a fer del consum compulsiu i de la possessió les claus de la felicitat (Robin, 2000).

No podem ignorar la història i les seves ensenyances. L'economia capitalista de mercat va trobar la seva font principal de plusvàlua en la gestió i l'explotació del treball humà. La subordinació del treballador a la seva condició d'assalariat feia que se centrés en el món del treball a l'hora de trobar els mitjans per millorar la seva situació. L'acció solidària que va promoure el sindicalisme i els drets que es van anar conquerint van limitar els estralls del model de producció. Es va construir un model d'estat del benestar que no s'inhibeix sinó que regula i garanteix drets i serveis públics. Actualment es du a terme una ofensiva cultural per fer veure que el concepte de "treball fix amb drets i bons salaris" és un privilegi d'unes minories i que és preferible que prolifere el "treball flexible sense drets i amb salaris baixos" a fi que es pugui estendre el model de plena ocupació de la nova economia. Aquest model es basa en la coartada que suposa passar de l'"ocupació per a tota la vida" a l'"ocupabilitat per a tota la

vida". En aquesta nova situació, els poders públics i empresarials s'inhibeixen davant d'una problemàtica que queda circumscrita a la "possibilitat" de pacte entre el demandant de feina i el contractant, i d'aquesta manera es pretén ignorar la desigualtat i la diferència que s'estableix entre ambdues parts. El fenomen creixent de la immigració i els debats sobre la integració al mercat de treball i a la vida activa en són una bona il·lustració. Les esperances que s'obren a la humanitat són tan grans com les amenaces. Cal fer visible aquesta esperança en un pla local amb actuacions que demostrin que hi ha altres maneres d'organitzar el treball, l'educació i el desenvolupament.

3. REFLEXIONS I PROPOSTES D'ACCIÓ.

Una bona manera d'analitzar aquesta mutació en el pla territorial és observant els models de polítiques d'educació, de formació i ocupació i de desenvolupament local que s'han anat implantant en els darrers 20 anys en el nostre entorn a partir de les consideracions exposades anteriorment.

3.1. Qüestions inquietants per a una avaluació de qualitat.

Per tal de simplificar les coses, seleccionarem dos eixos de reflexió, anàlisi i avaluació.

1. El model d'educació i formació.

Els sistemes d'educació i de formació han contribuït a millorar la capacitat d'inserció personal, social i professional, i les condicions de treball i de vida?

Els diversos espais públics i els dispositius de formació tenen en consideració les persones en la seva triple condició de productors, ciutadans i éssers humans?

Planifiquen i organitzen les accions formatives amb aquest component ètic i polivalent?

Incorporen les competències socials i transversals en els seus programes?

S'adapten a la pluralitat de situacions personals i a la diversitat de realitats laborals?

2. El model de desenvolupament local.

Quins paradigmes de desenvolupament local alternatius al "minicapitalisme local assistit amb fons públics" s'han impulsat?

Quins principis i criteris derivats del concepte d'"ecodesenvolupament" s'han aplicat?

Quins exemples d'economia social i solidària s'han generat?

Quins procediments de transparència, de participació i de consens s'adopten per tal d'avançar en la filosofia de "pactes territorials" o de "plans locals"?

Es vincula l'esforç per la creació d'ocupació amb el reforçament de la xarxa social i comunitària a fi d'afavorir el desenvolupament de la ciutadania activa i la democràcia participativa?

Cal tenir present que tot acte de formació es desenvolupa d'acord amb uns paradigmes educatius dels quals es nodreix i amb els quals se sustenta, i que una formació que pretengui negar la seva naturalesa política i educativa el que fa és afirmar-se com a estratègia de "deformació" i d'adequació banal de mà d'obra.

3.2. Importància de l'educació i del coneixement.

Les raons instrumentals i les lògiques tecnofuncionalistes s'han apropiat dels discursos sobre l'educació i la formació. Existeix una pressió molt forta perquè s'accepti com a natural el fet que el mercat i les exigències a curt termini de l'economia decideixin els objectius i l'organització de l'educació.

Pel que fa a les polítiques de formació professional, solen tenir un discurs "antipedagògic i antieducatiu" absurd. Presumeixen del fet que només "formen" i que no "eduquen". Com si fos possible establir una dicotomia entre "formació" i "educació" sense reduir la formació a un simple ensinistrament o entrenament domesticador.

I amb la coartada ideològica de l'"ocupació per l'ocupació" es fomenta la desregulació del mercat de treball, la subocupació, les baixes retribucions, les contractacions denigrants, com a criteris d'èxit en la formació ocupacional!

Cal tenir present que tot acte de formació es desenvolupa d'acord amb uns paradigmes educatius dels quals es nodreix i amb els quals se sustenta, i que una formació que pretengui negar la seva naturalesa política i educativa el que fa és afirmar-se com a estratègia de "deformació" i d'adequació banal de mà d'obra.

El procés de formació implica reconsiderar aspectes crucials com ara "qui s'ha de formar?", "per a quin tipus de feina?", "amb què i com es forma?", etc. Els aspectes curriculars, els continguts, els objectius, les metodologies, etc., s'han de considerar qüestions centrals si es vol evitar que la formació es converteixi en una simple transmissió adaptadora o en una instrucció pseudocasernària.

Però el cert és que les polítiques d'ocupació i de formació viuen sotmeses a la tirania del temps productiu i a la lògica de l'eficiència a curt termini. La formació queda subordinada a les exigències de la producció conjuntural. Tot plegat condiciona i aboca a la competitivitat, a la recerca de resultats mesurables i a la mediatització del sentit del que fem.

No hauríem de caure en el parany d'instrumentalitzar l'educació exclusivament al servei de la formació dels "recursos humans" (Petrella, 2000). En efecte, es tendeix a considerar els recursos humans com una mercaderia econòmica que ha d'estar disponible de manera permanent a tot arreu i en tot moment. D'aquesta manera, es passa d'una concepció de la formació legitimada pel "dret al treball" a una nova obligació: la de demostrar la funcionalitat d'aquesta formació desenvolupant l'"ocupacionabilitat". Canvia el paradigma: del "treball per a tota la vida" es passa a l'"ocupacionabilitat" i al model de formació per a tothom al llarg de la vida.

Potser ja ha arribat l'hora de revisar de manera crítica els efectes col·laterals perversos derivats del concepte de "recursos humans" i de prioritzar una visió de l'educació i de la formació fonamentada en els drets humans, i no tan sols en l'estereotip mercantilista de l'ocupació i la formació que redueix unidimensionalment el ciutadà a la condició de mà d'obra.

Novament cal recuperar velles intuïcions: educar és ajudar a fer que les persones trobin un lloc i un sentit en el món. I el treball és una dimensió important de la vida i un element rellevant del món de les persones, però ni la vida ni el món no s'esgoten en el treball. Aquesta és l'aspiració transversal de tot sistema educatiu vàlid per a qualsevol persona, independentment del seu grup d'edat, el seu gènere i la seva condició. L'educació pot i ha d'ajudar a fer que s'insereixin en el seu món no tan sols per adaptar-s'hi passivament. L'objectiu noble de l'educació és que la persona desenvolupi totes les seves potencialitats mitjançant el diàleg fecund entre la construcció de la pròpia identitat i el seu context. Tothom busca en l'educació la seva pròpia identitat i la integració en el seu entorn, però mantenint la capacitat de transformar-lo per fer-lo més agradable, més habitable i més obert a la convivència.

Sempre hi ha un component utòpic i inconformista en el discurs crític sobre l'educació. I aquesta sensibilitat es trasllada al debat sobre la formació professional, perquè la formació per a l'ocupació es genera en la tensió creadora entre humanisme i tecnologia, entre ètica i mercat, entre solidaritat i economia, entre inserció i ciutadania.

L'educació és, per damunt de tot, un procés d'acompanyament i de diàleg que respecta la singularitat de cada persona. Aquest acte d'acompanyament dialògic proporciona als que hi intervenen una oportunitat de millorar el coneixement de si mateix i dels altres. I és que la dinàmica d'aprenentatge en el diàleg compromet tant qui dóna com qui rep. L'educació sempre és recíproca i està mediatitzada pel context i les circumstàncies.

3.2.1. EDUCACIÓ PER A CONSTRUIR EL SENTIT DE LA DIGNITAT, EL RESPECTE A SI MATEIX I ALS ALTRES.

Els sistemes de formació professional, d'orientació i d'ocupació pequen d'una manca de visió "filosòfica" amb prou amplitud de mires. Sovint pretenen justificar la seva tasca a partir de variacions del mateix tema: "formació = recursos humans". D'aquesta manera es cau en un marasme teòric i tecnològic de difícil comprensió per part de les persones assenyades.

Una formació amb ànima i rostre humans comporta una comprensió profunda de la persona que hi participa. No n'hi ha prou de tenir com a aspiració que els participants aprenguin a saber estar en el món, també cal que aprenguin a "ser". I aquesta fita essencial només s'assoleix si se sap construir el sentit de la pròpia vida (Lledó, 1995).

La persona només assoleix la seva plena autonomia i el desenvolupament de la seva llibertat per mitjà de la relació i l'intercanvi amb els altres. Ser no és "consumir", és donar-se, compartir, comunicar. Per això ningú s'educa sol, per bé que poden existir diverses formes d'"autodidactisme". No n'hi ha prou amb la transmissió de coneixements; és fonamental assegurar-ne la comprensió i l'assimilació.

En la relació amb els altres, l'individu descobreix les seves capacitats, les seves necessitats i els seus límits a l'hora de desenvolupar la pròpia llibertat de manera autònoma i conscient. L'educació ha d'estimular la capacitat de somiar i de construir "escenaris inèdits però

L'educació és, per damunt de tot, un procés d'acompanyament i de diàleg que respecta la singularitat de cada persona. Aquest acte d'acompanyament dialògic proporciona als que hi intervenen una oportunitat de millorar el coneixement de si mateix i dels altres. I és que la dinàmica d'aprenentatge en el diàleg compromet tant qui dóna com qui rep. L'educació sempre és recíproca i està mediatitzada pel context i les circumstàncies.

viables", tal com definia Freire la utopia. Tot això requereix temps, paciència i oportunitat, i no es pot organitzar en accions formatives breus. La construcció del projecte personal i professional exigeix voluntat i espais idonis, i sobretot consciència de voler-ho fer, esperança i confiança en la construcció d'un futur millor.

Com deia Paulo Freire, "quan es considera que el futur ens ve donat per endavant, ja sigui com una repetició mecànica del present, o bé, simplement, perquè així ha de ser, no és possible la utopia, ni, en conseqüència, el somni, l'elecció, la decisió o l'expectativa, que és l'única forma d'existència de l'esperança. No és possible l'educació, només l'entrenament" (Freire, 1997).

La funció de l'educació a l'hora de consolidar i articular els coneixements que es generen en la societat de la informació és fonamental. Ara bé, no podem oblidar la substantivitat d'altres aspectes tan determinants en la inserció i la formació de la personalitat i el caràcter com són la inventiva, la curiositat, el risc, el joc, el grup, l'aprenentatge de les relacions, etc.

Per tal d'afavorir la flexibilitat, la cooperació, la capacitat innovadora i de treball en equip, la creativitat, la mobilitat, el sentit d'iniciativa i de responsabilitat, totes elles competències de caràcter social que són transversals a moltes ocupacions, es requereix educar les actituds, els valors i la mentalitat corresponents a aquestes competències. I això no s'improvisa, ja que requereix un propòsit i un compromís ferm per a desenvolupar-ho. La formació que educa és el contrari de la formació que deforma i aliena. L'educació és sempre una activitat intencional i orientada a fer que la gent aprengui a ser, a saber viure i conviure. Per això ha de desenvolupar la capacitat de pensar, de relacionar-se, d'analitzar problemes i de prendre decisions, cosa que requereix activitat en lloc de passivitat, iniciativa en lloc de docilitat.

Aquests aspectes estratègics són de contingut, de fons, i s'han d'organitzar i formalitzar. Però tot i ser tan significatius, el cas és que no s'inclouen en els programes de formació i d'inserció sociolaboral (Delors, 1998).

Cal tenir present que els formadors no són uns simples "monitors" que ensinistren o instrueixen passivament. Assumeixen un paper com a educadors en la línia que apuntava Dewey: preveuen i planifiquen les seves actuacions d'acord amb els objectius fixats sense perdre el punt de vista del seu alumnat. Cal formar, orientar o assessorar, sempre amb la mirada posada en qui és té al davant, deixant-se interpel·lar per les seves demandes formulades o no. Una persona reflexiva és una persona compromesa i és per això que el formador que actua com a educador influeix en la formació de la personalitat i de la identitat dels seus alumnes.

Un aspecte bàsic de l'educació ha estat sempre la capacitat per adquirir coneixements, per accedir a la informació i saber seleccionar-la. I és justament en això que s'ha produït una revolució. La missió fonamental de l'educació no pot continuar essent l'accés a la informació, sinó que ha de consistir a ensenyar a ser persona, a saber relacionar-se i conviure respectant els altres, i a estimular l'activitat i la capacitat de pensar. L'essència de l'educació és fer néixer

en la persona la capacitat de fer-se càrrec de si mateix de manera autònoma, és permetre que l'individu es converteixi en subjecte conscient de la seva llibertat, que tingui ple control de la relació amb si mateix, amb els altres i amb el món. Però no valen receptes ni fórmules infal·libles. Aquesta qüestió, tan complexa i alhora tan senzilla, per molt important que sigui, no es pot ensenyar ni transmetre autoritàriament, a diferència de la informació o dels coneixements, els quals, fins i tot, es poden ensenyar a distància, amb sistemes multimèdia i amb l'accés a la xarxa. No es tracta d'un problema d'"accessibilitat". L'educació només és possible a partir de la confiança i el sentiment de la pròpia dignitat, quan es descobreix, amb meravella, el dret a la pròpia singularitat, el dret a ser respectat, acceptat i estimat (Gorz, 1998).

La revolució tecnològica i cultural que s'està produint gira entorn de la rellevància que adquireix el coneixement. Es parla, en aquest sentit, de la SOCIETAT DEL CONEIXEMENT, en la qual el recurs econòmic bàsic ja no és tan sols el capital, ni els recursos naturals, ni el treball, sinó també el coneixement.

No obstant això, és necessari discernir el coneixement de la simple acumulació de dades o d'informacions que, per elles mateixes, no aporten cap valor ni afegeixen res de nou a cap procés formatiu.

3.2.2. Què és el coneixement?

Amb el terme llatí *cognoscere*, paral·lel al terme hebreu que significa "penetrar", els clàssics es remetien a l'acció d'aprofundir en la realitat per poder conèixer-la, en el sentit de "posseir-la". El coneixement sempre comporta un conflicte i una tensió creadora. Els grecs parlaven del coneixement "apol·lini" o del "dionisiac", com de dues maneres diferents d'accedir al saber; amb la raó i amb la passió.

Paulo Freire deia que no s'aprèn si no "s'aprehèn", si no existeix una curiositat i un afany per descobrir, sense perdre la capacitat de sorpresa.

En primera instància, podríem entendre que el coneixement és qualsevol informació que té valor per a l'organització. De d'aquest punt de vista, no té el mateix valor ni el mateix significat una informació en qualsevol organització o en qualsevol entorn. Perquè la informació sigui especialment significativa és necessari interrelacionar el coneixement amb la intel·ligència i el talent de les persones. Sovint els programes formatius es limiten a la transmissió de coneixements, a l'accés a la informació sense que aquesta sigui contrastada o relacionada amb el seu context. D'altra banda, poques organitzacions saben aprofitar tot el potencial de coneixement col·lectiu i d'experiència acumulada de manera sistemàtica. Actualment es fa una gran difusió del concepte de "gestió del coneixement" per tal de treure profit d'aquest factor (Sala, 1998).

La idea fonamental és que les informacions es poden transformar en coneixement només a través del procés de comprensió i mitjançant l'aplicació de la nostra intel·ligència. Els coneix-

El saber i l'educació confereixen un sentiment de dignitat als que s'han sentit humiliats i fracassats. Per això són tan importants. Com diu Jacques Delors, són un "tresor". Ajuden a trencar el cercle viciós de: manca de qualificació, desmotivació, pèrdua de confiança i d'autoestima, incapacitat per a accedir a feines qualificades, etc.

xements significatius per a les persones o per als col·lectius que són assimilats i tamisats per l'experiència i la prudència es poden transformar en "saviesa". Altrament dit, només si hi ha un encreuament fertilitzant entre la consciència, les emocions i la intuïció, capacitats desenvolupades en l'àmbit de l'imprevist, es pot generar la saviesa. I aquesta va unida a la humilitat, la proximitat, l'humor, la prudència, la senzillesa, unes virtuts que amb prou feines es "cotitzen" en el mercat de les vanitats vigent actualment.

Hi ha un tipus de coneixences que es genera a partir de dades, d'informacions, i mitjançant la comprensió; la intel·ligència aplicada. Aquest coneixement no comporta necessàriament la "saviesa".

I n'hi ha un altre tipus; les coneixences tàcites que es generen en la pròpia experiència i que es transformen en consciència. Aquests coneixements s'incorporen en el bagatge personal com una cosa íntima i personal. S'expressen a través de les emocions i es reflecteixen en determinades capacitats i habilitats, que també es tradueixen en intuïcions. Els sistemes de formació actuals comporten el risc que la informació i els coneixements s'escindeixin de la base educativa i cultural que en fa possible la comprensió global i la interrelació corresponent.

El saber i l'educació confereixen un sentiment de dignitat als que s'han sentit humiliats i fracassats. Per això són tan importants. Com diu Jacques Delors, són un "tresor". Ajuden a trencar el cercle viciós de: manca de qualificació, desmotivació, pèrdua de confiança i d'autoestima, incapacitat per a accedir a feines qualificades, etc. Si falta la primera base, la voluntat de superar-se, es reproduirà l'espiral perversa del fracàs sociolaboral i l'autorepressió per manca de raons sentimentals i humanes significatives i de confiança en un mateix i en el que un fa.

Hi ha coneixements i capacitats de caire social i relacional que són determinants en els processos d'inserció i de promoció professionals, com ara saber treballar en equip, transmetre confiança i empatia, ser capaç de motivar i persuadir, relacionar-se bé, ser resistent a la frustració i a l'estrès. Aquestes capacitats, molt ben valorades i necessàries, tenen a veure amb les potencialitats de l'anomenada "intel·ligència emocional". La bona formació contribueix a crear el cercle virtuós de l'educació i l'ocupació en el marc d'una empresa que es caracteritza, sobretot, per ser una "organització qualificant". La motivació de les persones, l'estímul per qualificar-se i promoure's, els llocs de treball amb drets garantits i la formació contínua, entre d'altres coses, aporten valor a la tasca del treballador i, d'aquesta manera, tant ell com l'empresa avancen.

Existeixen diverses tipologies de coneixements: n'hi ha que es poden adquirir; d'altres, en canvi, són més difícils d'aprendre perquè són tàcits. De fet, hi ha coneixements que es poden aprendre i d'altres que no. Els que no es poden aprendre es posen de manifest a través de l'acció. Normalment sol passar que res del que paga la pena d'aprendre no es pot ensenyar. S'ha de descobrir per camins que cadascú ha de traçar de nou. No n'hi ha prou amb la socialització.

Edgar Morin proposa les set coneixences necessàries per a l'educació del futur, les quals s'han d'articular entre elles i d'incloure en els programes: les cegueses del coneixement, que són l'error i la il·lusió; els principis d'un coneixement pertinent; la condició humana; la identitat; la manera de fer front a les incerteses; la comprensió; i l'ètica del gènere humà (Morin, 1999).

Cal desmitificar els enfocaments adaptadors i acrítics que plantegen la informació simplement com un factor de producció descontextualitzat de les persones i de les organitzacions. En aquest sentit, no hi ha dubte que l'actual exaltació ideològica de les noves tecnologies com a finalitat en elles mateixes està capgirant molts dels plantejaments de l'educació democràtica i solidària al servei de la plena humanització de les persones i dels seus entorns.

Hem d'actuar amb sentit crític i fer un bon ús de les tecnologies per tal d'afavorir l'accés a la xarxa des de la iniciativa i la creativitat, i no des de l'acceptació submissa. I és que és precisament en la interacció de **coneixement-persona-organització/entorn** on cadascun d'aquests elements adquireix sentit.

3.3. Importància d'un model de desenvolupament local sostenible i solidari orientat a la cohesió social I A LA MODERNITZACIÓ ECONÒMICA QUE NO GENERI EXCLUSIÓ.

La majoria d'iniciatives de desenvolupament i de promoció econòmica local s'han limitat a traslladar en l'àmbit dels territoris els mateixos axiomes i principis del model de creixement econòmic i de modernització convencional, gestionant recursos i programes sense una filosofia o un enfocament globals. Per culpa de la pressió ideològica de "més productivitat, més competitivitat, més mercat", i de la urgència de la gestió de la immediata, no hi ha hagut gaires oportunitats per a posar a prova polítiques alternatives innovadores, generades a partir d'altres paradigmes. La sostenibilitat ambiental i la solidaritat són a l'arrel del desenvolupament social cohesionat i del propi funcionament eficaç de l'economia. La justícia social i l'equitat són aspectes secundaris, són, ben al contrari, la condició per a l'eficàcia econòmica.

ELS CRITERIS DEL DESENVOLUPAMENT.

Les Nacions Unides, a la cimera de la Terra, celebrada el 1992 a Rio de Janeiro, en definir les polítiques públiques per al medi ambient i el desenvolupament, van proposar-ne un nou enfocament, segons el qual, la viabilitat i la sostenibilitat del desenvolupament depenia de tres factors: la justícia social, la prudència ecològica i l'eficàcia econòmica, mesurada amb criteris macrosocials, és a dir, tenint en compte els costos socials i ecològics de cada empresa.

Amb aquest nou enfocament, es volia reconèixer que, per bé que el creixement econòmic constitueix una condició necessària, no s'ha de considerar com un fi en si mateix, ni com una condició suficient per al desenvolupament.

Existeix un ampli consens a l'hora de reconèixer que les solucions en aquest àmbit passen per la presa en consideració d'indicadors socials, culturals, ecològics, territorials, econòmics i

La majoria d'iniciatives de desenvolupament i de promoció econòmica local s'han limitat a traslladar en l'àmbit dels territoris els mateixos axiomes i principis del model de creixement econòmic i de modernització convencional, gestionant recursos i programes sense una filosofia o un enfocament globals.

polítics. I no és pas tan difícil com podria semblar-ho. La ciutat és també un ecosistema viu, amb els seus conflictes d'interessos; una ciutat habitable i democràtica exigeix la primacia de l'esfera política i social sobre l'econòmica, fa prevaler els drets de la ciutadania i dels més desafavorits sobre les exigències del mercat i els interessos dels poderosos.

Ignacy Sachs descriu la integració i la complementarietat a partir dels criteris següents (Sachs, 1997):

- SOCIALS:

- nivell acceptable d'homogeneïtat social
- distribució equitativa de les rendes i de la riquesa social
- plena ocupació o seguretat laboral i garantia d'un nivell de vida acceptable
- accés equitatiu als recursos i als serveis socials

- CULTURALS:

- equilibri entre el respecte a les tradicions locals i la innovació, canvi en la continuïtat
- possibilitat de concebre programes de manera independent: autonomia personal, models endògens (més que no la confiança cega en models externs); confiança en un mateix unida a l'obertura al món.

- ECOLÒGICS:

- protecció de les capacitats de renovació dels actius naturals
- control dels límits d'utilització de recursos no renovables

- MEDIAMBIENTALS:

- protecció i millora de les capacitats d'autodepuració dels ecosistemes naturals

- TERRITORIALS:

- instauració d'un equilibri entre els espais rurals i urbans (inversió de les tendències que afavoreixen la concentració de fons públics en zones urbanes i que marginen el medi rural)
- millora dels paisatges urbans
- lluita contra els desequilibris i les diferències regionals
- aplicació d'estratègies de desenvolupament respectuoses amb el medi ambient per a zones econòmicament endarrerides (conservació de la biodiversitat a través de la pràctica de l'ecodesenvolupament)

- ECONÒMICS:

- desenvolupament equilibrat entre els diferents sectors de l'economia
- seguretat alimentària
- capacitat de modernitzar
- grau d'autonomia suficient en matèria de recerca científica i tecnològica
- integració en el mercat internacional respectant la sobirania

- POLÍTICS:

- aplicació universal, nacional, regional i local dels principis democràtics fonamentats en el conjunt dels drets humans

- capacitat de l'Estat de compartir amb la resta d'entitats socials la posada en marxa de projectes de desenvolupament
- nivell de cohesió social acceptable
- INTERNACIONALS:
 - l'ONU ha de ser capaç d'aturar les guerres, d'assegurar la pau mundial i de promoure eficaçment la cooperació en el pla internacional
 - pacte Nord-Sud per a compartir el desenvolupament basat en el principi d'equitat
 - control institucional eficaç de les finances internacionals i del comerç mundial
 - control institucional eficaç de les mesures de protecció del medi ambient i dels recursos naturals, prevenció dels impactes negatius dels canvis previsibles a escala planetària, conservació de la diversitat biològica i cultural i gestió del patrimoni mundial en benefici de les generacions futures
 - sistema eficaç de cooperació científica i tecnològica internacional, valoració de la ciència i la tecnologia en tant que herència comuna de la humanitat.

Aquests criteris, que són tan lloables, s'han de fer operatius i s'han d'integrar en polítiques locals. Però el principi de subsidiarietat, de coordinació i de complementarietat en els territoris deixen molt a desitjar. Molts municipis estan confeccionant "agendes 21", però moltes actuacions depenen del Departament de Medi Ambient. Els serveis socials elaboren els seus plans de desenvolupament social, però la responsabilitat última recau sobre la Conselleria de Benestar Social. Els ajuntaments fan declaracions solemnes amb termes com "ciutat educadora, ciutat saludable", però la preocupació no transcendeix l'àmbit dels professionals de la qüestió. Les àrees de foment i d'ocupació fan els seus plans estratègics, però no s'aconsegueix implicar-hi les altres àrees.

La ciutadania assisteix atònita a la multiplicitat de programes i de projectes, que sovint rivalitzen entre ells, sense cap possibilitat de participar-hi activament. Sense el compromís de les organitzacions civils i socials, aquests programes s'acaben esclerosant perquè al final només responen a una lògica tecnoburocràtica i, d'aquesta manera, s'allunyen de les preocupacions, dels sofriments i de les esperances de la gent, que ho viu com un discurs aliè a les seves vides. Predominen els enfocaments parcials i parcel·lats, mentre que la realitat, el conflicte i els desigs no es poden dissociar.

Una bona ciutat és aquella en què la centralitat geogràfica, simbòlica i funcional coincideixen de manera harmoniosa i ben organitzada. Les estratègies de desenvolupament social i urbà han de ser equilibrades entre els factors econòmics i de rendibilitat vinculats a les infraestructures, la conservació, la construcció i la rehabilitació, però s'han de supeditar a les condicions que garanteixin la qualitat de vida, la convivència, l'habitabilitat i la integració social (Gaviria, 1997).

Malgrat aquestes dificultats i el desànim que provoquen algunes actuacions concretes, el

Una educació humanitzadora i crítica no redueix la persona a un individu amb capacitat de produir i d'organitzar informació. Els lligams afectius profunds i els vincles emocionals són imprescindibles per a la formació de la personalitat i per a gaudir de salut i de benestar.

cert és que la ciutat i l'espai local són els territoris on viuen, conviuen i treballen les persones, on es forja la ciutadania activa, però també on es reproduïx la febre consumista i l'alienació cultural. La ciutat necessita reinventar les polítiques públiques en matèria de desenvolupament local i d'ocupació, com també en qüestions relacionades amb el transport i l'energia, la rehabilitació d'habitatges i de barris sencers, el medi ambient, etc., perquè pot reorientar actuacions i aprofitar potencialitats fomentant un model de desenvolupament sostenible capaç de generar oportunitats d'activitat i d'ocupació. Tot això és possible sempre que existeixi la voluntat política de fer-ho i que es realitzi una elecció adequada dels sistemes tècnics.

Perquè, al capdavant, com afirma Ignacy Sachs, la política és sempre voluntarista, en el bon sentit de la paraula, d'un voluntarisme nodrit alhora pel sentiment d'esperança i pel principi de responsabilitat.

CONCLUSIÓ: Necessitem una educació integral al servei de la humanització i d'una inserció sociolaboral amb sentit.

Una educació humanitzadora i crítica no redueix la persona a un individu amb capacitat de produir i d'organitzar informació. Els lligams afectius profunds i els vincles emocionals són imprescindibles per a la formació de la personalitat i per a gaudir de salut i de benestar. L'educació sentimental i la maduresa psicològica no s'assoleixen amb l'aprenentatge de l'ús dels ordinadors, sinó amb el de la convivència, el diàleg, el joc, la relació i la cooperació, en què els éssers humans descobrim que som estimats i acceptats. Sobre aquesta base cultural i afectiva sòlida es construirà tot el coneixement de les noves tecnologies, l'ús crític i selectiu de la informació, l'accés idoni a la xarxa d'internet, etc., bo i diferenciant els mitjans dels objectius.

Un dels objectius clau de tot sistema educatiu de caire democràtic i igualitari és el respecte als altres, que tothom, en qualsevol edat i en qualsevol etapa formativa, aprengui a reconèixer l'existència de les altres persones com a base de la seva pròpia existència i de la convivència. Això és l'essencial.

Perquè no volem que la vida sigui una jungla ni que el mercat de treball sigui un espai autoritari en què imperi el "neodarwinisme social i laboral", hem de contribuir a construir models de desenvolupament local i sistemes de formació coherents amb l'ideal somiat. I reduir l'educació a l'adequació i la formació de recursos humans al servei exclusivament del mercat laboral és contribuir a la legitimació de les desigualtats socials i culturals, és generalitzar el "model de plena subocupació" en una estratègia global d'afebliment de l'estat del benestar, de divisió i fragmentació del conjunt de treballadors i treballadores, en atur o en actiu, siguin nacionals o immigrants, amb papers o sense papers.

«Educació per a tots»: la proposta, la resposta*

Rosa Maria Torres



I. INTRODUCCIÓ

La iniciativa mundial d'Educació per a Tots (EpT), acordada en Jomtien, Tailàndia, el març de 1990, ha servit de marc per al disseny i l'execució de polítiques educatives a nivell mundial, particularment en educació bàsica, durant la dècada dels 90. Impulsades pels quatre «socis» de Jomtien —UNESCO, UNICEF, PNUD i Banc Mundial— a través del Fòrum Consultiu Internacional per a l'«Educació per a Tots» (*EFA Fòrum*), i sota la coordinació general de la UNESCO, al llarg d'aquests anys han vingut realitzant-se una sèrie de reunions, tant a nivell regional com global, per a avaluar la marxa del programa. D'altra banda, estan en marxa actualment diverses activitats destinades a avaluar allò que s'ha fet per cada país dins d'aquesta iniciativa.¹ Resta així mateix una avaluació d'allò que s'ha fet per les quatre agències internacionals que van impulsar aquesta iniciativa, respecte dels compromisos i metes que elles mateixes es van fixar tant individualment com col·lectiva.

És prematur jutjar l'eficàcia de l'EpT en termes dels objectius que se'n va formular (veure més endavant). L'impacte podrà apreciar-se acabada d'iniciar la nova dècada, donat el retard que caracteritza a les estadístiques educatives (i les dimensions quantitatives i qualitatives que aquestes no aconseguiran cobrir), així com els temps que pren

* Versió sintètica del document presentat en el panell «Nou anys després de Jomtien», Conferència Anual de la Societat Internacional d'Educació Comparada, Toronto, 14-18 abril, 1999. L'estudi més extens ha sigut publicat com a llibre, sota el títol d'*Una dècada d'Educació per a Tots: La tasca pendent*, a Uruguai per la FUM-TEP, a Espanya per Editorial Popular, a Veneçuela per Editorial Laboratori Educatiu, i a Argentina per l'IIPE UNESCO Buenos Aires.

¹ A finals de 1998 el Fòrum Consultiu distribuï als governs unes Directives Tècniques (impresos i disquets amb formularis preparats per a la introducció de dades) amb la finalitat que cada país preparara un informe al voltant de 18 indicadors. Aquest fet es complementa amb enquestes, estudis de cas i estudis temàtics coordinats per la UNESCO en diversos països. Els resultats de l'avaluació de l'EpT es realitzà en un Fòrum Mundial que se celebrà en abril de l'any 2000 a Senegal.

processar i percebre els canvis en el camp de l'educació. No obstant això, el camí recorregut —i les avaluacions parcials realitzades fins hui— permeten perfilar tendències i traure algunes conclusions d'orde general, en el pla qualitatiu i en el de procés més que en el dels resultats quantitius.

El present treball no pretén per tant ser una avaluació de l'EpT. Es limita a ressaltar-ne un aspecte, una tendència manifesta des dels propis inicis de l'EpT i percebuda pel propi Fòrum Consultiu: l'«encongiment», en el concepte i en la pràctica, de l'ideari i els objectius originals de l'EpT; la distància, en definitiva, entre la *visió ampliada d'educació bàsica* acordada a Jomtien —eix de la proposta i aspecte més novament i potencial de la seua transformació— i la *visió restringida d'educació bàsica* que ha continuat primant en les formulacions (i en els fets) de les polítiques i les reformes educatives impulsades en els països en desenvolupament en la dècada dels 90.

Donat precisament el pes de les agències internacionals en la iniciativa i el liderat global de l'EpT i, en generalment i creixentment, en la formulació, finançament i execució de la política educativa en els països en desenvolupament, és difícil delimitar l'actuació de les agències i la dels països en la concreció de l'EpT i en els seus resultats. Aquest document, per això, ubica a aquestes dues —agències i països— com a matèria d'anàlisi.

II. «EDUCACIÓ PER A TOTS»: LA PROPOSTA

«Educació per a Tots» equival a «Educació Bàsica per a Tots», entenent-se per *educació bàsica* una educació capaç de satisfer *les necessitats bàsiques d'aprenentatge (NEBA)* de tots: xiquets, jòvens i adults. Les NEBA, al seu torn, es definien com aquells coneixements teòrics i pràctics, destreses, valors i actituds que, en cada cas i en cada circumstància i moment, resulten indispensables perquè les persones puguin encarar les seues necessitats bàsiques en set fronts: 1) la supervivència, 2) el ple desenvolupament de les pròpies capacitats, 3) l'èxit d'una vida i d'un treball dignes, 4) una participació plena en el desenvolupament, 5) el millorament de la qualitat de vida, 6) la presa de decisions informades, i 7) la possibilitat de continuar aprenent. Es reconeixia que els distints grups humans tenen distintes necessitats bàsiques i, per tant, diferents necessitats bàsiques d'aprenentatge, així com diferents mitjans i maneres de satisfer-les. S'afirmava que dites NEBA varien en cada país i en cada cultura, es diferencien entre sectors i grups socials (en virtut de raça, d'edat, de gènere, de cultura, de religió, d'ubicació territorial, etc.) i canvien al llarg del temps, per la qual cosa és necessari actualitzar constantment tant continguts com modalitats d'ensenyament.

Estratègies

- Satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge de tots: xiquets, jòvens i adults.
- Donar prioritat a xiquetes i dones.
- Prestar atenció especial als grups deseparats i a les persones discapacitades.
- Concentrar l'atenció en l'aprenentatge.

—Valorar l'ambient per a l'aprenentatge, advertint la necessitat de certes condicions materials, físiques i emocionals essencials per a aprendre.

—Enfortir la concertació de les accions, entre Estat i societat civil.

—Ampliar l'abast i els mitjans de l'educació bàsica, adoptant una «visió ampliada» de l'educació bàsica: aquesta no es redueix a un període de la vida (la infància) ni a una institució particular (l'escola) ni a un únic tipus de coneixements (el currículum escolar), sinó que comença amb el naixement, és permanent i es prolonga al llarg de tota la vida d'una persona, involucra a xiquets, joves i adults, reconeix la validesa dels sabers tradicionals i el patrimoni cultural autòcton de cada grup social, es realitza a través de diverses institucions (família, aparell escolar, comunitat, lloc de treball, mitjans de comunicació, etc.), podent recórrer a modalitats no-formals i informals com a vies alternatives.

Objectius:

—Expansió de l'assistència i les activitats de desenvolupament de la primera infància.

—Accés universal i acabament de l'educació primària fins a l'any 2000.

—Millorament dels resultats d'aprenentatge.

—Reducció de la taxa d'analfabetisme dels adults a la meitat del nivell de 1990.

—Ampliació dels serveis d'educació bàsica i de capacitat per a joves i adults.

—Augment de l'adquisició pels individus i per les famílies dels coneixements, les capacitats i els valors necessaris per a viure millor.

Requeriments:

—Generar un context de polítiques de suport, en el camp econòmic, social i cultural.

—Mobilitzar recursos financers, públics, privats i voluntaris, reconeixent que el temps, l'energia i el finançament dirigits a l'educació bàsica constitueixen la més profunda inversió que puga fer-se en la població i el futur d'un país.

—Enfortir la solidaritat internacional, promovent relacions econòmiques justes i equitatives per a corregir les disparitats econòmiques entre nacions, prioritzant el suport als països menys desenvolupats i de menors ingressos, i eliminant els conflictes i conteses a fi de garantir un clima de pau.

III. «EDUCACIÓ PER A TOTS»: LA RESPOSTA

L'EpT va trobar eco en tot el món, en particular a nivell de governs i decisors de polítiques en els països en desenvolupament; no va penetrar en les esferes intermèdies del sector educatiu ni va tocar als docents, molt menys a la comunitat o a la població en general.

L'EpT va coincidir amb o va contribuir a suscitar (o ressuscitar) un important moviment d'expansió i de reforma entorn de l'educació bàsica, ha generat múltiples iniciatives, i ha

No obstant això, en acostar-se l'any 2000, i com ho vénen ja constatant les avaluacions parcials de l'EpT a nivell global i en les distintes regions del món, és evident la bretxa entre el que avança i el que hauria d'haver avançat per a poder complir amb els objectius, almenys amb els dos objectius que van ser expressament plantejats per a l'any 2000: l'accés i la completació universal de l'ensenyament en primària, i la reducció de la taxa d'analfabetisme adult a la meitat de la taxa vigent per a 1990.

destapat nous recursos humans i financers tant a nivell internacional com nacional. Programes i projectes nous —diversos d'ells innovadors— han vist la llum en els últims anys, en un clima general que afavoreix la innovació i l'experimentació.

Va instal·lar en la comunitat mundial una tensió entorn dels objectius ambiciosos, alguns d'ells nous i amb potencial transformador, en l'àmbit educatiu. L'accent posat sobre l'educació de la xiqueta i la dona va portar a una major presa de consciència sobre el problema; nombrosos països van impulsar polítiques i estratègies expressos per a encarar-lo. La insistència sobre qüestions tals com l'avaluació, l'aprenentatge, el monitoreig, la informació, va agarrar en iniciatives concretes, algunes de caràcter subregional i fins i tot interregional. La falta de confiabilitat de les estadístiques educatives, i fins i tot la seua virtual inexistència en diversos països, va donar pas a esforços concrets per millorar els actuals sistemes d'informació.

Ha sigut aquest un període particularment prolífic en estudis i publicacions sobre el tema educatiu i sobre el de l'educació bàsica, en particular. S'han modificat patrons de finançament, en favor de l'educació bàsica, tant a nivell d'agències com de governs. Els organismes internacionals i, en particular, els socis de l'EpT, van avançar al llarg d'aquests anys en el diàleg i en el difícil terreny de la cooperació interagencial.

No obstant això, en acostar-se l'any 2000, i com ho vénen ja constatant les avaluacions parcials de l'EpT a nivell global i en les distintes regions del món, és evident la bretxa entre el que avança i el que hauria d'haver avançat per a poder complir amb els objectius, almenys amb els dos objectius que van ser expressament plantejats per a l'any 2000: l'accés i la completació universal de l'ensenyament en primària, i la reducció de la taxa d'analfabetisme adult a la meitat de la taxa vigent per a 1990.

L'Educació per a Tots es «va encongir»

La proposta d'EpT es prestava a interpretacions molt diverses, podent-se derivar d'ells tant una transformació profunda dels elements educatius, com la seua reproducció ampliada, com a màxim abrigat amb noves terminologies. Lamentable, encara que potser previsiblement, les lectures de l'EpT que han estés a primar i a traduir-se en polítiques i mesures concretes s'han aferrat més a la tradició de la *conservació* i el *millorament* que al desafiament del *replantejament* i la *transformació*.

Arribat el moment de l'execució i, creixentment, enfront de la urgència dels terminis i la pressió nacional i internacional per mostrar resultats dins dels paràmetres acordats, l'*Educació per a Tots* va anar inclinant-se pels enfocaments minimalistes, el curt termini, la solució fàcil i ràpida, el triomf de la quantitat per sobre la qualitat. La «visió ampliada» de l'educació bàsica i els seus ambiciosos objectius d'una educació de qualitat per a tots, en molts sentits, ha vingut «encongint-se». O, dit d'una altra manera: Jomtien —«la visió ampliada» de l'educació bàsica— no va arribar a concretar-se.

Requadre. EDUCACIÓ PER A TOTS

PROPOSTA	RESPOSTA
Visió ampliada d'educació bàsica	Visió restringida d'educació bàsica
1. Educació per a tots (xiquets, jòvens 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.

La pròpia llista de 18 indicadors elaborats i seleccionats per a avaluar una dècada d'*Educació per a Tots* revela aquest rebaixament tant en la conceptualització com en les expectatives dipositades sobre l'EpT:

- Predominen els indicadors educatius convencionals, de tall quantitatiu, amb èmfasi sobre l'accés i la matrícula a nivell primari;
- Els indicadors es refereixen exclusivament al sector educatiu, mentre que l'EpT va insistir en la necessitat d'un enfocament intersectorial i de polítiques de suport (salut, nutrició, ocupació, etc.) per a millorar les condicions i l'ambient d'aprenentatge;
- El període per al qual es mesuren diversos indicadors (per exemple la deserció i el propi aprenentatge) abraça fonamentalment els quatre primers anys de l'escola;
- Els indicadors referits a l'educació de jòvens i adults continuen centrats en l'alfabetització, no l'educació bàsica de jòvens i adults en sentit ampli;
- La situació i la qualitat docent es mesura a través de dos indicadors, aquests dos centrats en el certificat formal;
- Hi ha un únic indicador referit a l'aprenentatge, i definit de manera molt general («maneg d'un conjunt de competències bàsiques»);
- El conjunt d'indicadors es refereixen al compliment dels compromisos adquirits pels països; cap es refereix als compromisos adquirits per les agències internacionals involucrades en l'EpT. Es tracta, en definitiva, d'una avaluació *de les agències als països*, sense cabuda per a una avaluació *dels països a les agències* i fins i tot de les agències entre si.

Així doncs, una vegada més s'ha imposat la ideologia educativa convencional que associa *aprenentatge* = *aparell escolar*, *sistema educatiu* = *sistema escolar* i *educació* = *aparell escolar*; que resisteix la vinculació «família-escola» i «comunitat-escola», la complementarietat entre educació formal, no-formal i informal, o entre educació escolar i extraescolar; i que assumeix un enfocament eminentment sectorial (fins i tot intraescolar) de la política educativa.

LA RENOVADA VIGÈNCIA DE L'EDUCACIÓ PER A TOTS

Molts han argumentat que, una vegada més, igual que en ocasions anteriors dins del camp de l'educació, les metes plantejades en Jomtien van ser poc realistes i es van basar en expectatives optimistes sobre la dècada dels 90. No obstant això, la Declaració de l'EpT no menciona dates; el Marc d'Acció, per la seua banda, ubica l'any 2000 com a horitzó per a dos dels sis objectius acordats (escolaritat primària i alfabetització d'adults).² En qualsevol cas, l'EpT va ser assumida majoritàriament com un programa decennal. L'avaluació de fi de dècada té el caire d'una avaluació *final*, de tancament.

La veritat és que ambdós objectius plantejats per a l'any 2000 —universalització (accés i terminació) de l'educació primària, i reducció de la taxa de l'analfabetisme adult— i la disparitat entre gèneres en relació a aquests dos indicadors, estan lluny d'haver complit no sola-

² En aquests sentits, els documents de Jomtien són contradictoris. Els propis caps de les quatre agències, per a 1990 —F. Mayor (UNESCO), J. Grant (UNICEF), W.H. Draper (PNUD) i B. Conable (Banc Mundial)— es referiren al 2000 en els seus discursos i pronunciaments relacionats a Jomtien.

ment a Àfrica i Àsia sinó també a Amèrica Llatina, regió coneguda per les seues conquestes i el seu avantatge comparatiu en aquests àmbits.

No obstant això, de la mateixa manera que, cap a fins de la dècada dels 80, es va aconseguir construir un *momentum* i una voluntat per a fer de la dècada dels 90 la Dècada de l'Educació Bàsica, ara, a finals dels 90, es calfen motors per a fer de la pròxima dècada la Dècada de l'Educació Secundària. Donada la tradició, pròpia del món de l'educació, de segmentar i d'avançar per nivells, és d'esperar que la nova prioritat implique el descuit i fins l'abandó dels altres nivells educatius, inclosa l'educació primària i preprimària, i que l'educació superior haja d'esperar l'arribada de «la seua» pròpia dècada.

L'arribada de l'any 2000, que marca no solament l'arribada d'una nova dècada sinó d'un nou mil·lenni, emergeix com un horitzó monumental que tempta més que mai als nous començaments. Actuar així, a més d'equivocat, seria irresponsable. És precís donar continuïtat i aprofundir l'esforç emprés, no sols perquè els objectius no s'han complit sinó perquè els plantejaments de l'EpT no han perdut ni validesa ni vigència i perquè la seua posada en marxa implica un profund replantejament i reordenament de l'educatiu, requerit d'un esforç dirigit i sistemàtic, prolongat en el temps.

Traure a la llum i reflexionar sobre allò que s'ha après és fonamental per a avançar, rectificant o reafirmant segons siga necessari. Aquest hauria de ser, per tant, el sentit principal de l'avaluació de la primera dècada d'EpT no únicament per als països sinó per a les pròpies agències internacionals que estàs darrere d'aquesta iniciativa.

Quatre temes apareixen com a claus per a reflexionar sobre el que s'ha fet i encarar el futur:

- La iniciativa i el liderat en educació (el paper de les agències internacionals cara a cara el paper dels Estats i les societats nacionals);
- La viabilitat (política, tècnica, financera) de l'EpT i de la reforma educativa en sentit ampli;
- La diversitat i la recuperació de l'específic; i
- El sentit del canvi educatiu.

I. LA INICIATIVA I EL LIDERAT EN EDUCACIÓ: El paper de les agències internacionals, els Estats i les societats nacionals

Un tema alçat des dels països va ser el liderat d'aquesta iniciativa i, de mode general, de la política i la transformació educativa en els països en desenvolupament. De l'EpT es va dir que era una iniciativa impulsada per i des de les agències donants abans que pels governs, i molts van atribuir a açò la dèbil acollida i resposta de molts països. D'ací deriven, en veritat, moltes de les fortaleses però també moltes de les debilitats de la proposta i de la seua execució. Els altres temes que toquem a continuació —viabilitat, diversitat, i el sentit mateix de la transformació educativa— estan vinculats a aquest tema central.

Dins d'un programa d'orde mundial com aquest, era fonamental la iniciativa, coordinació i monitoreig a escala també global. El tema és com i quan s'exerceix eixe liderat, i quin és el paper que cal als propis països en la definició, l'execució i la rectificació de la política educativa a nivell nacional. Un liderat global, centralitzat i fort, abans que contribuir a enfortir les pròpies capacitats i voluntats, pot contribuir a minar les bases mateixes de legitimitat i viabilitat de la proposta, en impedir el desenvolupament de les capacitats endògenes, en pretendre substituir la voluntat dels qui han de fer finalment, en desconèixer les particularitats de cada context, en replicar, en fi, la situació del qui dirigeix i monitorea, d'una banda, i el que executa i és avaluat, per un altra. Aquesta situació, que en l'interior de cada país respecta a la relació tradicional entre Ministeris d'Educació i mestres entorn dels processos de reforma educativa, es replica a escala global en la relació agència internacional-govern nacional.

La dècada del 90 ha vist en aquest sentit un moviment contradictori: d'una banda, una aprofundiment de la descentralització educativa a l'interior dels països, estenent a una major autonomia dels nivells intermedis i de la institució escolar; d'altra banda, una centralització de la política educativa a escala global, amb un poder creixent de les agències externes — particularment, els bancs— en la definició de la política educativa.

Que els organismes internacionals són no solament part de la *solució* sinó part del *problema*, concretament en l'àmbit de l'educació, és un fet cada vegada més reconegut i ventilat a nivell internacional. Veus crítiques i propostes per a la construcció d'un nou escenari i noves regles del joc per a la cooperació han sorgit, en primer lloc, dels propis organismes internacionals involucrats en l'EpT: la UNESCO, la UNICEF, la PNUD, i el Banc Mundial. La crítica i les propostes alternatives vénen així mateix ampliant-se al si de la comunitat acadèmica i entre els especialistes tant dels països desenvolupats com dels països en desenvolupament.

2. LA VIABILITAT: Viabilitat financera i més enllà

La viabilitat de l'EpT va ser un tema recurrent plantejat des dels països, particularment els més pobres. No obstant això, tant per part dels països com de les agències, la viabilitat de l'EpT va estar centrada i va ser entesa fonamentalment com a viabilitat *financera*. La viabilitat *política*—voluntat i disposició, no solament dels governs sinó també de la societat civil i les comunitats educatives nacionals i locals, per a comprometre's i actuar— i la viabilitat *tècnica*—disponibilitat dels recursos humans, les capacitats i competències requerides als distints nivells—van ocupar un lloc secundari en les previsions i preocupacions respecte de la viabilitat.

Diagnòstics i estudis de viabilitat es van centrar en l'adequació d'objectius i metes a la disponibilitat de recursos financers, abans que a la disponibilitat de recursos humans i tècnics. En veritat, no obstant, com ho saben millor que ningú les pròpies agències, el major coll de botella per a l'execució de la política educativa sol estar no tant en la falta de recursos econòmics com en la falta de personal idoni, als distints nivells. Fons disponibles sovint no

poden ser executats, o no en els terminis i amb els ritmes establerts, a causa de limitacions administratives, gerencials i tècniques.

La debilitat de les contrapartides nacionals en la negociació dels préstecs internacionals, i en l'execució de projectes finançats amb aquests préstecs, és notòria en molts països en desenvolupament. Són generalment els països més pobres els que recorren a l'ajuda de l'expert i el consultor estranger, minvant d'aquesta manera les condicions per a utilitzar, provar i desenvolupar els seus propis recursos humans. Així mateix, en la majoria de països s'està lluny de la constitució d'eixa «massa crítica» que exigeix el disseny i la gestió de la transformació educativa. En particular, els esforços realitzats en l'àmbit de la preparació docent no guarden relació amb la magnitud de les transformacions educatives requerides i el «nou paper» assignat als docents en aquest marc, ni amb la retòrica de la «revaloració», la «professionalització» i l'«autonomia» docent.

En bona mesura, Jomtien va complir amb l'objectiu de sensibilitzar i mobilitzar a la comunitat internacional i als líders polítics nacionals entorn de la importància de l'educació bàsica. El segon moviment —la difusió d'aquest ideari en l'interior de cada país i la generació de consensos nacionals respecte d'això— va ser no obstant això dèbil i va mancar, en general, d'una estratègia d'informació, comunicació i mobilització social. L'EpT va romandre bàsicament com un moviment de cúpules, nacionals i internacionals. Els docents desconeixen en la seua majoria o coneixen molt superficialment la proposta. Açò és cert fins i tot, en molts països, per als especialistes en educació i els sectors intel·lectuals en general, incloent les universitats i el moviment d'ONG.

De fet, i encara que la retòrica educativa dels 90 va introduir la *consulta*, el *consens*, les *aliances*, la *qualificació de la demanda* i la *rendició de comptes* com a elements claus de la reforma educativa, els processos de reforma impulsats en aquesta dècada en els països en desenvolupament han repetit, en els seus traços essencials, l'esquema vertical de dalt a baix i la visió de la societat —i dels docents, en particular— com a observadors i executors de la política educativa. La reforma educativa s'ocupa de la capacitat i el reciclatge, però passa per alt la necessitat de treballar expressament sobre la voluntat i la disposició de canvi, condició primera i indispensable per a fer efectiu el canvi.

Les reformes educatives dels 90, centrades en l'educació bàsica, s'han fet amb ajuda de préstecs internacionals. La naturalització de l'endeutament com a requeriment indispensable per a expandir l'educació bàsica, i fins i tot com l'únic marge financer per a introduir millores i innovacions en el sistema escolar, s'ha acompanyat de la confusió, també generalitzada, entre *préstec* i finançament *internacional*, tractant-se en veritat —sempre— de finançament *nacional*. En aquest terreny, Àfrica va destacar com una regió que va eixir a problematitzar aquest endeutament, cridant als països a buscar vies per a finançar la seua pròpia educació bàsica, sense recórrer a préstecs amb la banca estrangera.

Crear bases per a una política educativa nacional sostinguda i sustentable implica no solament un compromís d'eficiència (maneig racional dels recursos) sinó un compromís ètic, indispensable en la formació de les noves generacions de planificadors i gestors de l'educació. Implica instaurar la rendició de comptes i la informació pública no únicament com una responsabilitat de la institució escolar cap als pares de família i la societat sinó del sistema educatiu en el seu conjunt, incloent als decisors de política i, en general, a tots els qui prenen decisions i gestionen recursos públics. Implica, paral·lelament, i a fi d'assegurar els propòsits anteriors, formar l'opinió pública sobre l'educació i qualificar la demanda educativa a fi que puga exigir tal informació i rendició de comptes i pressionar pel compliment d'acords, objectius i pressuposts per a l'educació.

3. LA DIVERSITAT: Recuperar el propi i el divers

Jomtien i els plantejaments de l'EpT van insistir en la *diversitat* i el *moviment*: les necessitats bàsiques d'aprenentatge (i els mitjans i modes de garantir-les) no solament són diverses entre distintes cultures, grups socials i contextos, sinó que es modifiquen al llarg del temps. El Marc d'Acció insistia en la necessitat que cada país adaptara principis i objectius a les seues pròpies condicions i contextos, i establira el seu propi programa i calendari d'acció. La flexibilitat i l'adaptabilitat als contextos locals constitueix un paràgraf obligat en quasi qualsevol document internacional i, concretament, en els produïts en aquests anys per les quatre agències afavoridores de l'EpT.

No obstant això, el que ha primat en els fets és la uniformitat. Des de la perspectiva dels països, allò que s'ha percebut és la prescripció i el receptari, la proposta de paràmetres i d'objectius universals. La dècada dels 90 ha transitat, en aquest sentit, per una gran paradoxa: mai abans es va emfatitzar tant la retòrica de la diversitat, i mai abans van ser tan homogènies i globals les polítiques, particularment l'educativa. Sota la consigna del «millorament de la qualitat de l'educació», el Tercer món va acabar adoptant un motlle universal de reforma educativa, polítiques, programes i projectes molt semblants en tot el món, recognoscibles tant a Àsia com en Àfrica, Amèrica Llatina i el Carib.

La uniformització de la política educativa a escala global està vinculada al creixent pes dels organismes internacionals en el disseny i l'execució de la política educativa en els països en desenvolupament, particularment del Banc Mundial, el soci més fort de l'EpT, i el que ha liderat l'escenari educatiu en la dècada dels 90. El paquet de reforma educativa recomanat als països en desenvolupament —particularment per a la reforma de l'educació primària— inclou (LOCKHEED i VERSPOOR, 1990; Banc Mundial, 1996):

- Assessoria tècnica i préstecs de la banca internacional per al diagnòstic, el disseny i l'execució de la reforma, i instal·lació d'unitats executores per fora dels ministeris d'educació per a l'administració dels projectes amb finançament internacional;

- Primacia de l'anàlisi econòmica en la definició dels problemes i prioritats (la reducció de costos i la relació cost-benefici com a criteris centrals);
- Èmfasi sobre l'educació bàsica (i transferència de recursos de l'ensenyament superior);
- «focalització en la pobresa» i de les polítiques compensatòries o de «discriminació positiva» per als grups més desfavorits o «en risc»;
- Reforma administrativa com a element central i articulador, i paper secundari i subordinat de la reforma curricular i pedagògica;
- Descentralització de la gestió i de l'autonomia de la institució escolar;
- Congelació salarial docent i impuls d'incentius vinculats a l'acompliment
- Èmfasi sobre la tecnologia educativa i el llibre de text, en particular;
- Impuls de la capacitat docent en servei i d'esquemes descentralitzats en l'oferta de la dita capacitat;
- Impuls de formes horitzontals de cooperació i d'aprenentatge entre docents, incloent l'organització d'espais d'encontre i de xarxes;
- Capacitat docent a nivell d'equip escolar i en la pròpia institució escolar;
- Promoció de l'educació a distància i de les modalitats i dels materials autoinstructius;
- Èmfasi sobre l'avaluació del rendiment escolar i la implantació de sistemes nacionals d'avaluació de resultats;
- Polítiques de finançament compartit i recuperació de costos (contribució econòmica dels pares de família i la comunitat per a resoldre l'educació escolar a nivell local);
- Consultes i recerca d'acords per a la validació de polítiques, amb presència de diversos actors, entre els quals destaquen les ONG i l'empresariat com nous actors de la política educativa;
- Un paquet de mesures orientades a millorar la qualitat educativa en les institucions escolars (entre d'altres: accés a llibres de text, increment del temps d'instrucció, augment de la grandària de la classe, capacitat docent en servei).

Des de la perspectiva de les agències internacionals, el «Tercer món» constitueix un subconjunt de països amb característiques comunes —que els diferencia precisament d'eixe altre subconjunt identificat com «Primer món»— i la seua diversitat es limita, fonamentalment, a la demarcació de regions i subregions així com al seu nivell d'ingressos. Dins de l'EpT, els països van ser a més diferenciats i agrupats per la seua major o menor proximitat als objectius: països amb altes, mitjanes i escasses probabilitats de complir amb aquests objectius.

Els anys 80 i 90 van veure proliferar macroestudis i macropropostes per a la política educativa en «els països en desenvolupament», amb pretensió universal. La sobregeneralització i la simplificació característiques d'aquests compendis sobre el què fer, així com la fragilitat, la dèbil representativitat i les dificultats de comparació dels estudis en què es recolzen molts d'ells, han sigut criticats per nombrosos autors. És així mateix evident el predomini del nord i de la cultura anglosaxona (i sobretot nord-americana) en aquests macrocompendis. La inves-

tigació que ve realitzant-se en els països en desenvolupament i la producció que sobre l'educació existeix i ve creixent en altres llengües, tenen poc d'espai en els àmbits acadèmics i de formulació de política a nivell internacional.

Assumir la diversitat implica un viratge profund en els modes convencionals de pensar i fer educació i reforma educativa, tant a nivell nacional com internacional, tant dins com fora del sistema escolar. Lluny de la tendència usual a pensar i fer educació a partir de visions centralitzades i homogènies per a tot un país, una regió o fins i tot «el Tercer món», reconèixer l'específic i el divers implica assumir que cada país haurà de definir polítiques pensades des de la pròpia realitat, rellevants i apropiades al seu context, la seua història i la seua cultura, la seua tradició educativa, el nivell de desenvolupament de les seues institucions, etc.

Si l'objectiu de l'educació (i del sistema escolar) és l'aprenentatge, i si per a realitzar-se com tal aquest ha d'adequar-se (continguts, mètodes, enfocaments, espais, temps) a les necessitats i possibilitats dels qui aprenen, el divers passa a constituir la norma, no l'excepció, en els sistemes destinats a satisfer aquestes necessitats. No es tracta llavors de construir sistemes uniformes sinó —precisament en nom de l'equitat— de propiciar modalitats i sistemes diferenciats, tan diferenciats com ho exigeixen les poblacions i condicions concretes. No es tracta de dissenyar programes remeia'ls i compensatoris (per als pobres, les poblacions migrants, les xiquetes, els xiquets treballadors, els xiquets del carrer, els repetidors, etc.), assumint un únic patró com a norma respecte de la qual ha de definir-se què és l'estàndard i que es pot esperar, i què el que requereix adequar-se a la norma, sinó de dissenyar models educatius que responguen a les necessitats específiques de cada grup i asseguren, en cada cas, una educació de qualitat, amb trajectòries i modalitats diferenciades però amb expectatives d'èxit i èxits semblants.

Una de les lliçons apreses en aquesta dècada d'EpT serà precisament l'entrar a la dècada següent amb una major consciència i problematització entorn d'eixe «pensament únic» instal·lat en l'educació, amb una convicció provada sobre la importància de la investigació i el pensament propis, de la consulta i la participació socials en l'interés col·lectiu per fer educació, de la inversió en recursos humans i voluntats endògenes capaços de portar endavant un projecte de desenvolupament i transformació educativa necessàriament específic i divers, arrelat en la cultura i en el context locals, fundat sobre els propis límits i possibilitats.

4. EL SENTIT DEL CANVI EDUCATIU: Un canvi paradigmàtic, no més (o millor) del mateix

La proposta d'*Educació per a Tots* s'ubica en la línia de construcció d'un nou paradigma per a l'educació, no solament de l'educació bàsica ni només del sistema escolar sinó de L'EDUCACIÓ com un tot. No obstant això, el recorregut per les «lectures» dels plantejaments de Jomtien mostra un caire evident cap a la reproducció (com a màxim millorada) dels elements vell més que cap a la construcció dels nous. En això, agències i països han confluït cadascú des de les seues característiques, des de les seues pròpies lògiques i inèrcies.

Molts van veure en els plantejaments de l'EpT una simple reiteració del que ja era conegut. La universalització de l'escola primària, l'alfabetització universal, la disminució de la iniquitat entre els gèneres, la importància de la primera infància, i fins i tot l'èmfasi en l'aprenentatge, així com la necessitat de polítiques intersectorials i d'una millor coordinació interagencial, constitueixen en efecte velles banderes del progressisme educatiu. La vertadera innovació consisteix, clar, no a seguir afirmant-les sinó en portar-les a la pràctica.

Molts van percebre l'EpT com una nova iniciativa que venia a distraure l'atenció i els recursos, o a agregar-se de manera paral·lela a altres programes ja en marxa, alguns d'ells coordinats per les mateixes agències impulsores de Jomtien. Va incidir negativament, així mateix, l'absolutització que va tendir a fer-se de l'EpT, sobretot des de les agències i a nivell central, creant-se per moments la impressió d'una educació sense història, o, si es vol, d'una història mundial de l'educació dividida en dos períodes: AJ (Abans de Jomtien) i DJ (Després de Jomtien).

La vehemència per mostrar resultats, en què van convergir països i agències, va portar a descuidar els processos i les estratègies, i a operar dins de la lògica del curt termini. L'èmfasi sobre els indicadors quantitatius i les cobertures va reforçar el caire quantitativista que va acompanyar al desenvolupament de l'EpT, impeding superat 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 aquest caire, pressionant contínuament pel compliment d'objectius quantitatius i, en particular, per l'increment de la matrícula escolar, particularment de les xiquetes. La carrera pels nombres 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 l'exploració i l'experimentació, davant de la urgència per massificar o per començar no des del projecte pilot sinó des del massiu; va fer oblidar les lliçons apreses pels països i per les pròpies agències entorn de la innovació educativa, 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 insumands, dels processos, dels resultats).

Així doncs, no solament les metes sinó l'ideari 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, més enllà de l'any 2000. Aquest ideari s'aplica no únicament a l'educació bàsica sinó a l'educació en el seu conjunt, i no solament continua sent vàlid sinó que està en sintonia amb plantejaments claus d'eixa nova educació i eixe nou paradigma sotjador per a l'educació del pròxim segle.

L'informe de la Comissió Delors, aparegut en l'any 1996, abans que contradir o superpo-

Així doncs, no solament les metes sinó l'ideari 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, més enllà de l'any 2000. Aquest ideari s'aplica no únicament a l'educació bàsica sinó a l'educació en el seu conjunt, i no solament continua sent vàlid sinó que està en sintonia amb plantejaments claus d'eixa nova educació i eixe nou paradigma sotjador per a l'educació del pròxim segle.

sar-se a l'ideari i les metes plantejades a Jomtien, en molts sentits complementa, complexa i enriqueix l'ideari, en fer-se càrrec d'una visió més sistèmica i integral del fenomen i del sistema educatiu i en recuperar l'*educació permanent* o l'*aprenentatge al llarg de tota la vida* com a eix central de l'educació en el segle XXI, superant de fet les classificacions convencionals per edats, períodes o nivells educatius, i tornant irrellevants les distincions clàssiques entre educació formal, no-formal i informal, educació dins i fora de l'escola, educació en i per al treball, etc.

El marc requerit per a pensar i portar endavant les profundes transformacions que reclama l'educació —tant en el sistema d'ensenyament públic com en el privat, tant en els països en desenvolupament com en els desenvolupats— va més enllà del «millorament de la qualitat» i el «millorament de l'eficiència» de l'educació. Millorar la qualitat i l'eficiència d'un sistema educatiu que requereix una revisió de fons, i no merament de forma, equival a fer més del mateix o, com a màxim, a fer el mateix de manera millorada. Millorar aquest mateix sistema, i fer-ho amb menys recursos, com proposa la consigna de la cost-eficiència, és una fórmula que no tanca, un miracle que no s'aconsegueix, com ho mostren els processos actuals de reforma educativa en els països en desenvolupament.

La prioritat acordada a l'educació bàsica en la dècada del 90 va respondre no a raons tècniques sinó a raons socials i polítiques, raons d'equitat i de justícia amb els més pobres i amb els més vulnerables del planeta. «Educació per a alleujar la pobresa» va ser la consigna de l'època i la consigna, concretament, que va donar suport a l'*Educació per a Tots*. L'educació bàsica certament va créixer i es va desenvolupar en la present dècada en el Tercer món, però també va créixer i es va desenvolupar la pobresa. L'objectiu principal, la gran conquesta social encomanada a l'educació bàsica, no s'ha complert. No hi ha doncs raó per a pensar que ha arribat el moment d'abandonar l'educació bàsica i passar a una altra cosa. Subsisteix, més prompte, el compromís no solament per satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge de tots, sinó fonamentalment per combatre la pobresa, combat que, ben vist, requereix intervencions directes, integrals, consistents, no únicament des de l'educació ni des de l'escola sinó des de l'economia i la política.

BIBLIOGRAFIA

- BANCO MUNDIAL: *Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial*, Washington, 1996.
- COMISION INTERINSTITUCIONAL-CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS: *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Visión para el Decenio de 1990. Documento de Referencia*, PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, Nova York, 1990.
- CORAGGIO, J.L.; TORRES, R.M.: *La educación según el Banco Mundial (Un análisis de sus propuestas y métodos)*, Miño y Dávila-CEM, Buenos Aires, 1997.

- DE GRAUWE, A.; BERNARD, D. (ed.): *Developments After Jomtien: EFA in the South-East Asia and Pacific Region*, IIEP-UNESCO/UNICEF, París, 1995.
- DEBLÉ, I.; CARRON, G. (ed.): *Jomtien, trois ans après. L'éducation pour tous dans les pays du Sahel*, IIEP-UNESCO/UNICEF, París, 1993.
- DELORS, J.; et. al.: *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI*, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.
- EFA Forum: *Quality Education for All*, Final Report, Second Meeting (New Delhi, 8-10 September 1993), UNESCO, París, 1994.
- EFA Forum: *Education for All: Achieving the Goal, Final Report* (Mid-Decade Meeting of the EFA Forum, 16-19 June, 1996, Amman, Jordan), UNESCO, París, 1996.
- HADDAD, W.: «La educación para todos: papel de la ayuda internacional», *Perspectivas*, Núm. 76, UNESCO, París, 1990.
- HALLAK, J.: *Financiar el sector educación: negociar con los organismos de cooperación*, Contribuciones del IIEP, Núm. 19, IIEP-UNESCO, París, 1996.
- JONES, P.: *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*, Routledge, Londres, 1992.
- KING, K.: *Aid and Education in the Developing World: The Role of the Donor Agencies in Educational Analysis*, Harlow-Essex, Longman, 1991.
- KING, K.; SINGH, J.S.: *Quality and Aid*, Commonwealth Secretariat, Marlborough House, Londres, 1991.
- LOCKHEED, M.; VERSPOOR, A.: *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política*, Banco Mundial, Washington, 1990.
- LORFING, I.; GOVINDA, R. (eds.): *Development Since Jomtien: EFA in the Middle East and North Africa*, IIEP-UNESCO/UNICEF, París, 1995.
- MAYOR, F.: «La Educación para Todos: Un desafío para el año 2000», *Perspectivas*, Núm. 76, UNESCO, París, 1990.
- ORDÓÑEZ, V.: Interview with Víctor Ordóñez, *Education News*, Núm. 17-18, UNICEF, Nova York, 1997.
- SAMOFF, J.: *Limiting Horizons: The World Bank's Priorities and Strategies for Education*, Conferencia Anual de la CIES (Williamsburg, Virginia, 6-10 Març 1996), 1996.
- SOLER ROCA, M.: *El Banco Mundial metido a educador*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, 1997.
- TORRES, R.M.: «¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares», dins *Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción*, UNESCO-OREALC/IDRC, Santiago, 1993.
- TORRES, R.M.: «Formación docente: Clave de la reforma educativa», dins *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996a.

- TORRES, R.M.: «Education Seen Through Anglophone Eyes», *CIES Newsletter*, Núm. III, CIES, Washington, 1996b.
- UNESCO: *Quality Education for All. Final Report*, Second Meeting of the International Consultative Forum on Education for All (New Delhi, 8-10 September 1993), París, 1994.
- UNESCO: *Informe Mundial sobre la Educación 1998* «Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación», París, 1998.
- UNICEF: *Children and Development in the 1990s: A UNICEF Sourcebook on the Occasion of the World Summit for Children*, Nova York, 1990.
- UNICEF: *Education News*, Núm. 17-18, «Special Issue: Six Years After Jomtien», Nova York, 1997.
- WRIGHT, R.; GOVINDRA, R. (eds): *Three Years After Jomtien: EFA in the Eastern and Southern Africa Region*, IIEP-UNESCO/UNICEF, París, 1994.

Persones i territoris



Ensenyament d'actituds lingüístiques

Josep Vicent Mas Estela • Professor de FBPA



Tothom sap que en els darrers anys s'ha avançat en la normalització lingüística del valencià, sobretot en l'àmbit de l'ensenyament. No només en l'educació obligatòria; sinó en d'altres àmbits: en l'universitari, en el dels empleats públics, en la formació bàsica de persones adultes (FBPA) i, en definitiva, en bona part de la població adulta que no l'havia pogut aprendre en l'edat d'escolarització «normal» per causes que tots coneixem tan bé.

Ara bé, al llarg d'aquests anys, ens hem adonat que amb això no n'hi ha prou; que no hi ha una correlació total (ni de lluny!) entre saber valencià i usar-lo, tant en l'aspecte oral com en l'escrit. Més encara, en alguns llocs del nostre domini lingüístic hi ha moltes persones que, tot i que han après a l'escola i a l'institut a entendre i a expressar-se en valencià, no solament no l'empren mai sinó que els «molesta» que els altres ho facen.

Com a conseqüència l'avaluació del procés no pot ser satisfactòria. Alguna cosa falla, és clar. Ni l'escola en general ni els mestres de valencià, doncs, hem sigut capaços de crear majoritàriament actituds positives cap a un augment de l'ús de la llengua per part dels nostres alumnes. O almenys, no en la mesura que ho esperàvem i ho desitjàvem.

Com es veu, l'ús del valencià en àmbits més formals és més reduït, i que també l'ús social és menor que l'acadèmic; a pesar que augmenta considerablement el coneixement de la llengua gràcies a l'ensenyament.

La veritat és que el repte per als ensenyants és difícil. En un lloc de contacte cultural com el nostre cal evitar actituds que propicien l'abandó total o parcial de la llengua minoritzada (el valencià) enfront d'una comunitat lingüística amb més agressivitat cultural. En una societat amb dues llengües en contacte, una de les quals tothom té el deure constitucional de conèixer (el castellà), és difícil viure en l'altra.

Per fer-ho cal, a més del necessari suport institucional, a) el compromís individual per part dels valencianoparlants d'usar en tots els àmbits la seua llengua, i b) per part dels castellanoparlants la suficient «tolerància» perquè aquells ho puguin fer amb el menor esforç possible.

Crec que he apuntat motius suficients per intentar que, en l'àmbit de l'educació, s'actue decididament per propiciar un canvi d'actitud en els usuaris de la llengua dominant que faça minvar l'agressivitat lingüística per tal que els qui empren llengües dominades no hi troben un rebuig insalvable. I també que els usuaris de la llengua minoritzada no siguen reticents a usar-la quan es comuniquen amb els usuaris de l'altra. Es tracta de facilitar la convivència entre persones de distintes llengües en societats plurals com la nostra, i del manteniment, si més no, de la llengua minoritzada.

La base d'aquesta convivència ha de ser la tolerància i la lleialtat. La *tolerància* entesa com a respecte i consideració envers les opinions i pràctiques dels altres, encara que repugnen a les nostres. Ara bé, no podem entendre la tolerància com a passivitat; sinó com «una disposició decidida a prestar atenció activa amb el nostre pensament o acció a les diferents opinions, creences, valors i conductes concretes que *difereixen* de les nostres...» (ORTEGA, P. et al. 1994). I la *lleialtat* com a compromís d'actuar decididament per augmentar els usos lingüístics de la llengua durant tants anys reprimida.

Actituds i prejudicis lingüístics

Encara que el currículum actual de la FPA no distingeix formalment continguts de tres tipus, com sí que ho fa el currículum de l'ESO (fets, conceptes i principis; procediments, i actituds, valors i normes), sí que hi trobem continguts actitudinals. I són aquests continguts els que propicien no tan sols el canvi en els subjectes, sinó en la realitat contextual (SANZ, R. i RUIZ, F., 1993) què és el que pretenem: augmentar l'ús social del valencià.

Així s'arreplega en alguns dels objectius generals del *Currículum dels programes d'alfabetització i iniciació a la formació bàsica i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de la persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària*, i també en alguns objectius dels *Programes per a conèixer de la realitat valenciana en tots els seus aspectes i, de manera específica, en tot allò que es relaciona amb la llengua i la cultura*:

a) Conscienciar sobre el valor de la pròpia llengua com a vehicle d'identitat cultural [...]
b) Obtindre un coneixement de la realitat lingüística espanyola a fi d'afavorir una actitud d'interés i de respecte per les realitats plurilingües.

c) Apreciar que l'estudi d'altres llengües i de les seues cultures constitueix un mitjà per a conèixer i valorar la multiculturalitat i afavorir l'enteniment intercultural i internacional.

Si hem d'actuar educativament en les actituds, caldrà fer un doble esforç: primer hem de definir què són i quins elements les constitueixen; després hem de delimitar quines actituds negatives s'han de modificar i quines actituds positives s'han de crear o reforçar per tal d'explicitar-ho en el projecte educatiu del centre i en la programació d'aula.

Seguint Fishbein i Ajzen (1980), considerem l'actitud com «una predisposició apresada per respondre consistentment de forma favorable o desfavorable respecte a un determinat objecte social», com pot ser l'ús d'una llengua o una altra. D'aquesta definició podem extreure algunes característiques de les actituds interessants per a l'educació:

a) Les actituds s'aprenen (no són innates com els instints). És a dir que les actuals actituds lingüístiques dels individus s'han ensenyat; i, doncs, poden ser modificades o reforçades.

b) Les actituds són consistents. I, doncs, estables i difícils de canviar una vegada creades.

c) Les actituds, com els valors, estan en la base de la conducta. Si es modifiquen unes determinades actituds, es modificaran algunes conductes, previsiblement.

d) Les actituds són transferibles. Una mateixa actitud pot respondre de diverses maneres; i el que és més important per a nosaltres, a distints objectes.

Pel que respecta als components de les actituds, encara que la majoria d'autors n'assenyalen tres: el component cognitiu, l'afectiu i el conductual, o conatiu segons Baker (1992); en la nostra proposta ens centrarem en els dos primers perquè ens indicaran on és possible intervenir amb l'educació.

a) El component cognitiu està relacionat amb el pensament i les creences i, doncs, és susceptible d'educació. El terme creences l'entenem aquí en sentit ampli atés que inclou idees, opinions i tot allò relacionat amb l'àmbit del coneixement. Hi ha dos tipus de creences: les conductuals, segons les quals l'individu està convençut que una determinada conducta li serà beneficiosa o perjudicial; les normatives, per les quals la persona se sent impulsada a actuar d'una determinada manera entenent que això és el que el grup espera que faci (són les normes subjectives, en el nostre cas, normes d'ús lingüístic).

b) El component afectiu té a veure al sentiment que desperta un objecte social. L'individu pot valorar que l'ús d'una determinada llengua li provoca sentiments agradables o desagradables (no m'agrada el valencià, es diu) que poden arribar, fins i tot, a l'estima o a l'odi.

Les conseqüències educatives del model que hem adoptat són clares. D'una banda estem convençuts que és en l'àmbit actitudinal on hem de centrar els esforços educatius en els nostres centres i classes i, doncs, hauria de ser-ne l'eix de la programació d'aula. O si més no,

estar atents a presentar continguts i activitats que fomenten actituds de lleialtat lingüística en els alumnes usuaris de la llengua minoritzada, i de tolerància i respecte cap a l'ús d'altres llengües en els alumnes que usen la llengua dominant.

Baker (1992) diu que «després d'un programa de lectura o un curs d'aprenentatge de llengua, el professor pot esperar una actitud favorable a la lectura o a la llengua apresada». Però nosaltres anem més enllà: no es tracta d'*esperar*, sinó d'actuar conscientment. Per això cal reflexionar sobre dos aspectes d'aquí endavant: quines actituds lingüístiques s'han d'ensenyar i com ho podem fer.

En general, i com a referència, podem seguir Cassany et al. (1993) a l'hora de considerar actituds lingüístiques positives:

1. Concebre l'ús de la llengua com a vehicle de comunicació vàlid per a tots els àmbits i usos socials.
2. Valorar equitativament totes les llengües.
3. Concebre la llengua com a patrimoni col·lectiu d'una determinada comunitat lingüística.
4. Tenir una actitud receptiva envers l'aprenentatge de llengües.
5. Usar la llengua pròpia en tots els àmbits i usos socials.
6. Usar altres llengües com a recurs en les comunicacions amb usuaris d'altres llengües que desconeixen la pròpia.
7. Acceptar i valorar la varietat dialectal pròpia.
8. Valorar equitativament les varietats dialectals d'una llengua.
9. Concebre l'estàndard com a marc de referència i model lingüístic interdialectal i de prestigi.
10. Usar normalment diferents registres segons la situació de comunicació.
11. Valorar positivament la millora en l'ús de la llengua i la possibilitat d'ampliar el ventall de registres propi.

Però, si com hem esmentat, hi ha actituds d'intolerància lingüística per part d'uns individus (membres de les comunitats lingüísticament més fortes), i d'abandó de la llengua per part d'altres (que pertanyen a la comunitat que usa la llengua minoritzada); hem de centrar els esforços a canviar les *creences* que estan en la base d'aquestes actituds.

Aquestes creences són el que coneixem pel nom de *prejudicis lingüístics*, judicis d'opinió formulats prèviament a la informació o sustentats sobre uns coneixements insuficients o erronis. Com diu Tusón, J. (1993) «Amb graus diversos, el prejudici lingüístic (innocent o programat) és una manifestació del racisme aplicat a les llengües i als seus parlants».

I, seguint aquest mateix autor, podem agrupar en diferents blocs les creences sobre les llengües:

1. Facilitat o dificultat intrínseca de les llengües.
2. Característiques «físiques» o «humanes» de les llengües.

3. Possibilitats hipotètiques de comunicació.
4. Riquesa o pobresa de les llengües.
5. Llengües útils o inútils.
6. Categoria de les llengües.
7. Usos correctes o incorrectes d'una llengua.
8. Avantatges internacionals de l'ús d'una sola llengua.
9. La complexitat lingüística com a problema.
10. Llengües d'àmbit ampli o restringit.

Així intentarem detectar el percentatge d'alumnes que manifesten els prejudicis següents, i en quin grau d'intensitat ho fan:

1. Creença que hi ha llengües fàcils i llengües difícils.
2. Creença que hi ha llengües suaus i aspres, virils i femenines.
3. Creença que hi ha llengües més riques que d'altres.
4. Creença que hi ha llengües de cultura i d'altres primitives.
5. Creença que hi ha llengües amb possibilitats internacionals i d'altres que no les tenen.
6. Creença que hi ha dialectes i registres que són usos incorrectes d'una llengua.
7. Creença que hi ha varietats geogràfiques, socials o històriques millors que d'altres.

I, és clar, preveurem quins prejudicis tenen sobre el contacte de les dues llengües de la nostra comunitat; i quines normes d'ús lingüístic condicionen.

La detecció dels prejudicis lingüístics

Si hem de contrarestar els prejudicis lingüístics dels nostres alumnes amb informacions científicament verídiques, primer hem de saber quines creences sobre les llengües tenen. Ara bé, coincidim amb Calaforra, G. (1994) que «cal plantejar-se definitivament la necessitat d'estudis empírics ben fets, amb una solvència metodològica suficient i amb veritable intenció científica». No solament per estudiar les actituds interdialectals, com demana ell, sinó també les actituds interlingüístiques (entre les llengües diverses que conviuen al nostre espai geogràfic). Bé siga amb enquestes o qüestionaris tancats, o amb entrevistes obertes.

Mentrestant, i sense pretensions de solvència científica ni afany de generalització, proposem fer un esforç als centres per detectar els prejudicis lingüístics dels alumnes i, si de cas, de la societat que l'envolta. Aquests es poden manifestar, seguint Tuson, J. (1993) amb diverses fórmules «sense o amb l'element marcador de la negació (m'agrada/no m'agrada); amb un adjectiu que hom considera, o no, pejoratiu i que funciona com a predicat (és lleig/és bonic); amb adverbí positiu o no (escriu bé/escriu malament); amb un verb ara favorable, ara desfavorable (progressa/repapieja)». Aquestes fórmules i expressions en els nostres alumnes indiquen quines actituds sobre les llengües i els seus parlants tenen i hi hem d'estar atents a escoltar-les.

Però considerem també vàlid i escaient a les nostres classes el qüestionari d'escala com a instrument per detectar les actituds i normes d'ús, perquè té els avantatges següents. Aquest qüestionari és el procediment més usual entre els investigadors. Consta d'un nombre determinat de preposicions a les quals s'ha de contestar indicant al grau en què s'està d'acord o en desacord, amb la qual cosa es pretén explicar les creences que hi ha a la base de les actituds i també preveure la conducta mesurant la intensitat de cadascuna.

Però han d'establir les següents precisions: a) quan es qüestiona sobre la probabilitat subjectiva que una conducta siga beneficiosa o no per al subjecte, es fa referència a les *creences* (i, per tant, als prejudicis); b) quan qüestiona sobre l'afectivitat (m'agrada o em desagrada) respecte als resultats d'una hipotètica conducta, parlem d'actituds, i c) quan qüestiona sobre el que creu l'individu que els altres esperen que faça, ens referim a la norma subjectiva.

El qüestionari que proposeu es refereix a les qüestions de l'apartat a) perquè pretén detectar i mesurar les creences (les creences falses: els prejudicis) sobre qüestions lingüístiques; per exemple: *L'anglès és més bonic que el francès*.

A més, convé incloure en el qüestionari dades més generals de l'alumnat (sexe, edat, lloc de naixement, etc.) i també preguntes sobre les normes de comportament lingüístic habitual que segueixen per analitzar-ne la correspondència amb les actituds.

L'anàlisi del qüestionari pot ser molt «científic» i «estadístic». Però si no es disposa de mitjans, només sumant el grau d'acord dels ítems referits a una actitud o a una norma d'ús ens farem una idea sobre si hi convé actuar educativament o si no hi convé fer-ho.

L'aplicació del programa es justificaria plenament només que un percentatge no molt alt estiguera convençut que les dues llengües oficials no poden tenir el mateix estatus perquè no són igualment apropiades per als mateixos usos i àmbits, atès que impediria als usuaris de les llengües minoritzades el seu ús amb plenes garanties. Però també resultaria convenient l'aplicació del programa si es detectara que hi ha un nombre considerable d'alumnes que pensaren que hi ha llengües o varietats diferents (superiors?) a altres.

I més si la comparació de les dades sobre el coneixement i l'ús del valencià ens confirmara una hipòtesi referent a les normes d'ús lingüístic: que no hi ha una correspondència percentual entre el coneixement del valencià i l'ús de la llengua.

L'actuació educativa

Són diversos els àmbits d'actuació que possibiliten el canvi d'actituds lingüístiques, i és necessari, si es vol ser efectiu, que s'actue en tots. En primer lloc, les administracions públiques (i la societat en general) han de prestigiar la llengua per crear motivacions instrumentals (les més vàlides, sinó les úniques, compartint la tesi de Molla, T. (1995)) que intensifiquen la valoració a aprendre i usar el valencià per la utilitat social que li comportarà l'individu.

Pel que respecta a l'àmbit estricte de l'ensenyament, els centres han de ser àmbits privi-

legiats de consciència i recuperació lingüística. I han de fer un esforç, plasmat en el projecte de normalització lingüística, per no reproduir al seu si els prejudicis i les normes d'ús lingüístic que hi ha a la societat: han de ser un model.

Però de l'àmbit que ens ocupem en aquest treball és el de la classe de Valencià, encara que també el professorat de castellà pot incidir en l'augment de l'ús del valencià. Amb aquest convenciment proposem els següents continguts i recursos didàctics de treball:

Bloc de continguts educatius i activitats

1. Les actituds lingüístiques

1.1 El valor de la tolerància,

Es tracta que l'alumnat entenga que entre els valors positius per a la societat hi ha la tolerància, que és necessària per a la convivència de les persones diferents. Diferents per opcions personals (religió, ideologia, etc.) o per atzar (color de la pell, alçada, etc.) o per l'ús de llengües o varietats diferents. I es pretén que compreguen que s'han de fer esforços per acceptar el valor de la igualtat entre persones i grups que permeti la llibertat i la crítica d'altres mitjançant el seu coneixement i el diàleg.

Tolerància i intolerància.

Drets lingüístics.

Judicis de valor

Prejudicis: Estereotips, egocentrisme i etnocentrisme.

Prejudicis lingüístics.

1.2 Els prejudicis interlingüístics

Es vol que l'alumnat comprega que tenim creences que considerem provades, però en realitat són judicis de valor que ens han transmés i que hem fet nostres. Aquests judicis no estan basats en fets evidents ni en sabers científics, i per això mateix són prejudicis. Es pretén que es reflexione sobre els prejudicis més usuals en la nostra societat (sobre diferències de sexe, d'ètnia, de religió, etc.) d'entre els quals hi ha els prejudicis lingüístics que ens fan valorar de forma distinta llengües diferents: creiem que hi ha llengües més fàcils, més internacionals, més cultes, més vigoroses... I, per tant, que valoren totes les llengües de forma igualitària.

Qualitats de les llengües: aspres, suaus...

Llengües majoritàries i minoritàries.

Funcions dels idiomes.

Llengües fàcils i difícils.

1.3 Els prejudicis intralingüístics

Els objectius d'aquest bloc de continguts són que l'alumnat se n'adone de les idees errò-

nies sobre els conceptes de llengua i dialecte i dels prejudicis envers algunes varietats no pròpies, i també que accepten i valoren la varietat estàndard de la llengua (model lingüístic de prestigi) i els noms que rep legalment i científica.

Varietats dialectals.

La varietat estàndard.

Registres de la llengua.

1.4 La comunitat lingüística

Es pretén que l'alumnat conceba les llengües com a patrimoni col·lectiu de les comunitats, i que entenguen que han de fer un esforç per mantenir el patrimoni. Patrimoni compartit que pot desaparèixer si no hi ha lleialtat, és a dir, desig de mantenir la pròpia llengua i si cal defensar-la; i orgull d'utilitzar-la (Vallverdú, 1998).

Comunitat i comunitat lingüística.

Els noms de les llengües.

1.5 Llengües en contacte.

Bilingüisme i diglòssia.

2. Normes d'ús lingüístic

2.1. La substitució lingüística.

Evolució del valencià.

Factors de substitució lingüística.

Normes d'ús lingüístic.

Normes lingüístiques convencionals

2.2 La normalització lingüística

Usos lingüístics intencionals: tolerància i lleialtat.

Estratègies didàctiques

1r Tècniques de participació activa.

Aquestes estratègies permeten a l'individu entrar en contacte amb altres persones, llengües, cultures, etc. contrastant idees, opinions, informacions diferents a les seues, que poden modificar les creences errònies (els prejudicis) que s'han detectat prèviament.

Role Playing

Uns alumnes representen una situació problemàtica respecte a la convivència de llengües, a la intolerància lingüística del grup dominant, etc. El fet que els actors s'identifiquen

amb el paper assignat fa que exploren les seues creences i que busquen arguments per reforçar-les. El professor ha de facilitar informacions per contrarestar els prejudicis.

Pluja d'idees

El grup *aboca* idees per resoldre un problema plantejat. Desenvolupa la imaginació creadora, desinhibeix els participants i ensenya que poden haver-hi diverses respostes i solucions a una mateixa situació problemàtica.

Grups de discussió

En grups reduïts, es discuteix sobre un problema obertament de forma lliure i informal, però coordinats per un moderador. El grup pot tractar el problema simplement i adquirir informació, o prendre decisions i adoptar compromisos d'actuació.

Diàleg per parelles

Els alumnes dialoguen sobre algun tema d'interés. Podem fer dialogar un valencianoparlant amb un no valencianoparlant en diàlegs bilingües o monolingües en valencià.

Phillips 66

L'alumnat es divideix en grups de sis persones per dialogar durant sis minuts (o en grups de cinc per dialogar durant cinc minuts, o de quatre...). Promou la participació activa de tots els membres del grup i n'obté les opinions amb brevetat, i fins i tot permet prendre decisions ràpidament.

Estudi de casos

Un grup o la classe sencera estudia un cas, és a dir una situació real o fictícia presentada oralment o per escrit, per tal d'analitzar el problema i aportar-ne solucions. Aquesta tècnica desenvolupa la flexibilitat del raonament atés que se'n poden concloure solucions distintes. No es tracta, per tant d'arribar a acords, sinó de veure des de perspectives distintes una mateixa qüestió.

2n Tècniques de comunicació persuasiva

Obliguen a reflexionar, a discutir els arguments, tot sotmetent l'individu a un procés de clarificació i de presa de decisions.

Frase mural

Mitjançant una frase s'expressa una idea que intenta fer pensar reclamant l'atenció dels altres. Amb les frases podem denunciar situacions de discriminació o indicar comportaments

positius envers les llengües o dialectes desprestigiats. Les poden confeir els alumnes individualment o en grup, o pot proposar-les el professor. Es tracta que dialoguen sobre significats que aporten i arriben a conclusions. Un exemple pot ser la construcció de frases mural a partir del *Decàleg del valencianoparlant*.

Comentari de textos

Afavoreix l'acostament als temes proposats sobre qüestions sociolingüístiques. Els textos poden ser articles periodístics, cartes al director, assaigs, etc. L'alumnat ha d'extreure'n les idees principals, situar l'autor i l'època, analitzar els temes, classificar les opinions favorables o desfavorables, analitzar les actituds subjacents en un text determinat, etc.

Discussió dirigida

Es dialoga sobre un tema proposat pel professor mitjançant un document o una fitxa de treball. S'intercanvien les idees i les informacions, i poden arribar a acords. Es pot discutir sobre la *Declaració internacional de drets lingüístics*, per exemple.

3r Altres tècniques

Clarificació de valors

Pretén que els alumnes descobresquen els seus valors fonamentals i que es comprometen a actuar en conseqüència.

Dilema moral

El plantejament d'un dilema crea un conflicte cognitiu que genera reflexió i critica comportaments de la societat, en aquest cas normes d'ús lingüístiques discriminatòries. El professor pot aportar preguntes exploratòries que ajuden a la reflexió.

Jocs d'estratègia i de simulació

Els alumnes simulen una situació que pot acabar de diverses maneres, segons es desenvolupe el joc. Serveix per reflexionar sobre les causes de la situació lingüística actual especulant sobre les conseqüències sociolingüístiques a partir de fets històrics que hagueren pogut ocórrer en el passat o que podran esdevenir en el futur.

BIBLIOGRAFIA

- ALCÁNTARA, J. A.: *Como educar las actitudes*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1992.
- BOLÍVAR, A.: *La evaluación de valores i actitudes*, Anaya, Madrid, 1995.
- BOLIVAR, A.: *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*, Escuela Española, Madrid, 1992.

- CALAFORRA, G.: «Les actituds lingüístiques: una assignatura pendent», dins *Suport a l'ensenyament en valencià II. Comunicacions i ponències del segon simposi del professorat de valencià*, Conselleria d'Educació i Ciència, València, 1994.
- CASSANY, D. et al.: *Ensenyar llengua*, Graó, Barcelona, 1993.
- COLOM, F.: «Una llengua és un poble que la parla», dins *1r Congrés d'Escola Valenciana*, Federació Escola Valenciana, València, 1995.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana: *Balanç i perspectives de la promoció del valencià*.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana: *Disseny curricular àrea de llengües*. València: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, 1990.
- CUENCA, M. J.; TODOLÍ, J.: «El component actitudinal en l'adquisició/ensenyament de llengües», dins *Suport a l'ensenyament en valencià. Ponències del 1r simposi del professorat d'educació infantil i primària*, Conselleria d'Educació i Ciència, València, 1994.
- ESCÁMEZ, J.: *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau, València, 1986.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I.: *Belief, Attitude, Intention and Behavior*, Reading Ma, Addison-Wesley, 1975.
- JUNYENT, C.: *Contra la planificació*, Empúries, Barcelona, 1998.
- JUNYENT, C.: *Les llengües del món*, Empúries, Barcelona, 1996.
- JUNYENT, C.: *Vida i mort de les llengües*, Empúries, Barcelona, 1992.
- MOLLÀ, T. (Ed.): *Política i planificació lingüístiques*, Edicions Bromera, Alzira, 1997.
- MOLLÀ, T.; PALANCA, C.: *Curs de sociolingüística 1*, Bromera, Alzira, 1987.
- MOLLÀ, T.; VIANA, A.: *Curs de sociolingüística 2*, Bromera, Alzira, 1989.
- MOLLÀ, T.; VIANA, A.: *Curs de sociolingüística 3*, Bromera, Alzira, 1991.
- ORTEGA, P. et al.: *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, Nau Llibres, València, 1994.
- PUEYO, M.: *Llengües en contacte en la comunitat lingüística catalana*, Universitat de València, València, 1991.
- QUEROL, E.: «Els processos de substitució lingüística», dins *Suport a l'ensenyament en valencià II. Comunicacions i ponències del segon simposi del professorat de valencià*, Conselleria d'Educació i Ciència, València, 1994.
- RAMIRO, E.: «Coneixement, ús i actituds envers la llengua des de la geografia de la percepció», dins *1r Congrés d'Escola Valenciana*, Federació Escola Valenciana, València, 1995.
- RUIZ, F.: «Organització d'un curs de reflexió sociolingüística per al professorat de secundària», dins *Suport a l'ensenyament en valencià II. Comunicacions i ponències del segon simposi del professorat de valencià*, Conselleria d'Educació i Ciència, València, 1994.
- SUMMERS, G.F.: *Medición de actitudes*, Trillas, Méjico, 1976.
- TODOLÍ, J.; CUENCA, M.J.: «El comportament actitudinal en l'ensenyament de les llengües», dins *Lingüística i didàctica de la llengua*, Universitat de València, València, 1994.

- TUSÓN, J.: *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*, Empúries, Barcelona, 1993.
- VALLVERDÚ, F.: *Dues llengües: dues funcions?*, Edicions 62, Barcelona, 1984.
- VALLVERDÚ, F.: *Velles i noves qüestions sociolingüístiques*, Edicions 62, Barcelona, 1998.
- VIVES, M.: «L'avaluació de les actituds lingüístiques, un model d'investigació a l'escola», dins *1r Congrés d'Escola Valenciana*, Federació Escola Valenciana, València, 1995.
- WEINREICH, U.: *Llengües en contacte*, Edicions Bromera, Alzira, 1996.

Metodologia de les ciències en FPA

Fernando Cordero Muñoz • Educador de persones adultes. Sevilla



PRESENTACIÓ

El títol del treball que a continuació exposem té tres paraules claus que ens van a centrar el tema: metodologia, ciències i l'expressió EPA.

En primer lloc anem a parlar de l'àmbit de l'Educació de Persones Adultes, que entenem com un espai educatiu i social o com un espai social però observat i treballat des de la perspectiva educativa o formativa.

El plantejar-nos les ciències ens focalitza el tema de l'Educació de Persones Adultes atès que significa que anem a tractar un procés formal, és a dir, amb una finalitat «acadèmica», regulat per una normativa oficial, en un espai oficial, estatal i amb l'objectiu, a curt o llarg termini, de titulació.

Per ciència en aquest espai anem a entendre les ciències pures, les tradicionals: matemàtiques, física, química, biologia, «ciències naturals» i, més modernament, ecologia i/o ciències ambientals.

La tercera part del títol ens obliga a donar-li al tema un enfocament didàctic, pedagògic, tècnic, professional, perquè es refereix a la metodologia, la forma, el com presentem la matèria, anteriorment al·ludida.

Abans d'exposar la nostra visió del treball en aquests temes anem a presentar el que diu la normativa, la qual cosa està regulada en aquest àmbit.

Aquesta visió que exposarem és la que s'ofereix des d'un Centre de Persones Adultes de Sevilla capital i des de fa molt de temps treballant en aquest àmbit. Al llarg del treball utilitzarem el plural majestàtic, no sols com a fórmula de cortesia, sinó perquè el que posarem no és un producte individual, sinó de reunions, idees i relacions amb companys i, per tant, producte de tots.

EL QUE S'HA DIT

Per a centrar-nos en el que legalment s'ha dit anem a arreplegar allò que s'ha promulgat pel Ministeri i per la Junta d'Andalusia.

D'allò que s'ha regulat anem a arreplegar el més relacionat amb els aspectes metodològics.

	M E C	ANDALUSIA
CONTINGUTS	Ensenyances inicials: Mòduls	
ORIENTACIONS Es plantegen criteris metodològics generals i «específics»	«...Plantejaments metodològics oberts i flexibles». «...Continguts adaptats a les característiques i necessitats de les persones adultes».	Orientacions molt orientadores Principis d'ordenació i flexibilitat Adaptació a cada circumstància específica Currículum únic no homogeneïtzació de la pràctica.
ORGANITZACIÓ CURRICULAR	Modular	Currículum globalitzat i interdisciplinari i, en realitat, Modular.
NORMES	Hores establertes. Hores per mòduls. Hores per matèries.	S'assenyalen hores, blocs de contingut i temes transversals. Diverses ordes més.

ORIENTACIONS?

Ara els dissenys curriculars es defineixen a si mateixos com a orientadors, i tots volen servir com un instrument al professorat per a facilitar-los la labor d'organització de l'ensenyança i posen als equips docents en el centre de la presa de decisions sobre el procés educatiu.

De fet podem observar expressions com: «els plantejaments metodològics, en aquest nivell, seran oberts i flexibles...». També: «els continguts de referència... podran ser adaptats a les característiques i necessitats de les persones adultes»... «els continguts... es podran organitzar mitjançant...». «El MEC oferirà orientacions per al desenvolupament del currículum...».

Fins ací les referències dels Dissenys Curriculars per al territori MEC. Quant a la Comunitat Andalusia les orientacions es fan encara més orientadores.

«Definida la metodologia educativa d'aquesta forma convé ressaltar alguns criteris orientadors...». «Per a definir una estratègia metodològica es partirà dels principis d'ordenació i flexibilitat i de la necessitat d'adaptació a cada circumstància específica...» «Un Currículum únic no implica una homogeneïtzació de la pràctica educativa». «...Respon a un model

curricular obert i flexible» (Decreto pel qual es regula la formació bàsica en Educació d'Adults per a la Comunitat Autònoma Andalus).

En la mateixa normativa on s'ofereixen aquestes expressions podem comprovar com es marquen les hores que fan falta per a treballar, explicar, entendre, examinar i aprovar, els blocs de continguts de cadascuna de les matèries i a més alguns «temes transversals».

En normativa annexa ens diuen als equips docents la nostra organització i en tot cas que ens podem reunir en dilluns o dijous però que ens hem de reunir.

I tot això a fi de facilitar la labor dels docents i millorar la qualitat educativa del país.

Com podem apreciar en quant llegim, encara que siga succintament, ambdues directrius marquen el procés que vol adaptar a les persones a qui va dirigit, molt més la normativa estatal atès que defineix hores repartides per matèries i estableix continguts per a cada minut. A més tota referència orientadora, flexible, d'adaptació,..., es va diluint en la normativa a mesura que va apujant de nivell. És a dir, per a primer nivell són suggeriments, per a segon nivell, la matèria es defineix molt més, l'organització és modular i segueixen sent orientacions. Però en la preparació per a la titulació el que importa són les hores, les matèries, l'aprobat i les revalidacions; ja no hi ha orientacions, ni adaptació ni flexibilitat. Almenys no apareix reflectit.

Una miqueta més diluïda està la normativa andalus el que va obligar a traure altres directrius a nivell d'organització funcional perquè la matèria definida en aquest Decret no es difuminara i reorganitzara en les possibles reunions d'equips docents «competents».

No obstant, nosaltres, els professionals de l'educació, els educadors d'adults, hem de tenir clar qual és l'abast de la normativa. En primer lloc, en publicar-se un butlletí oficial és llei, i d'obligat compliment per a tots. El que es considera legislació és l'articulat de qualsevol normativa. La introducció és l'explicació que el legislador ofereix de l'esperit que es vol aconseguir amb l'articulat que a continuació s'ofereix. Els annexos són la concreció que el legislador exposa de l'articulat. Són, per tant, «la seua visió» del que podria, deuria o li agradaria que fóra l'organització que proposa, però ni la introducció ni els annexos són llei i per tant d'obligat compliment.

Oferim aquestes observacions perquè hem introduït allò que s'ha legislat per a saber el que estableix però cal concretar el que és establert, el que està fet, lo que és possible, lo que es pot fer.

Ben és veritat també que la pressió de l'aparell administratiu (inspectors, coordinadors, directors, reunions de zona,...) ens fan immutable i indubtable la normativa establerta.

També és veritat que per a molts companys, per indigència o inconsciència o facilitat, el més útil és «tirar del currículum» i «el que em diguen». Sobretot perquè qualsevol intent per fer «una altra cosa», de «organitzar-nos d'una altra manera» significa o pot significar molt més treball o algun treball més, alguna que una altra explicació als companys, als equips directius i a l'administració. I açò fa abandonar a alguns.

Hem arreplegat aquesta legislació per ser la que teníem més a mà però segur que agarrant altres les conclusions són semblants perquè totes tenen les seues matisacions, les seues especificitats, les seues debilitats i els seus avanços, però la força dels temps va més enllà d'aquests matisos en què moltes vegades ens quedem per a no afrontar la vertadera innovació.

EL QUE ES VA DIR

La redacció i la teoria que sustenten aquests Dissenys Curriculars tenen com a primera intenció distanciar-se dels plantejaments que recolzaven l'organització d'anteriors sistemes educatius. A continuació anem a tractar d'aclarir açò un poc.

Reduint moltíssim i sense fonamentar en aquest article, per raons òbvies d'espai i amb ànim de no dispersar el tema, anem a exposar, succintament, alguns fonaments pedagògics d'anteriors currículum que hem viscut.

La tradicional ensenyança viscuda en les escoles fins a la Llei General d'Educació de 1970 estava centrada en la figura del mestre. Ell era el que sabia, el que transmetia, el que organitzava. D'aquesta forma es convertia en el centre del procés educatiu en torn del qual giraven els alumnes i la matèria.

A partir dels plantejaments formulats en aquesta Llei aquest centre es va tractar de canviar; ja la figura central no era el mestre sinó que es va posar en les matèries. Tot girava en torn dels plantejaments epistemològics de cadascuna de les ciències que havien de marcar el procés educatiu. Al voltant d'aquests criteris i sota eixes premisses els mestres havien d'organitzar l'ensenyança i els alumnes treballar per a arribar a desentranyar els seus principis.

«L'objectiu perseguit pels hòmens de ciència, en totes les regions del món, i que configura el procés d'investigació científica és la recerca d'una compressió més completa dels fenòmens que ocorren al nostre voltant» (EDHASA, introducció).

Així es concebia en aquests moments l'ensenyança de les ciències: transvasar el coneixement científic a tots els components de la societat i impregnar de «ciència» l'aprenentatge de les mateixes.

«...Les ciències experimentals ocupen un lloc privilegiat en el context educatiu. La instrucció verbalista ha de deixar camí obert a una ensenyança científica on l'observació i experimentació tinguen la primacia». (MEC, p. 13).

L'èmfasi es posa en els processos científics i aquests han de transvasar-se als educatius. De la mateixa manera que la ciència havia millorat el món milloraria l'ensenyança que es practicava.

Ara l'interés es posa en els participants en el procés educatiu: els alumnes. El professorat és un intermediari entre la matèria, el seu aprenentatge i el grup. A més és l'encarregat de plantejar el procés, d'adaptar la matèria al grup, a les seues circumstàncies i de facilitar el seu aprenentatge per part dels alumnes.

Açò en teoria, o almenys és el que es diu en tots els Dissenys Curriculars i els teòrics que fonamenten aquesta nova etapa.

LES CIÈNCIES, LA TEORIA, L'ORGANITZACIÓ

Ja hem vist la legislació existent en l'actualitat, la que ens va precedir en etapes anteriors, a partir d'ara sabent els precedents i el marc legislatiu anem a centrar-nos en el moment actual, en les possibilitats existents i la seua possible organització.

A pesar que es parle de les matèries científiques hem de tenir en compte que s'enquaden en un procés educatiu i, per tant, haurem de plantejar-nos abans el propi procés i després encaixar l'aportació de les ciències.

Decidir l'organització curricular suposa realitzar una opció personal, social i també política, que es fa indistintament que se siga conscient o no, es fa i es porta a efecte, se sàpia o no.

En l'actualitat les ciències de l'educació han definit, més o menys clarament, els diferents models per què es pot optar per a l'organització del procés educatiu. Tot això teòricament. Molts són els autors clàssics que defineixen les diferents tendències pedagògiques, teòriques, didàctiques, que es posen o s'han posat en pràctica. Ací anem a referir un bon resum que fa un company mestre des de l'experiència d'Educació de Persones Adultes. García Puerta arreplega tres models de Disseny Curricular dels que van a formar part el treball amb les matèries científiques: el model clàssic, el model de Sistema d'Unitats o Sistema Modular i el model de currículum integrat.

MODELS	PUNT DE REFERÈNCIA	ALUMNE	ROL DEL PROFESSOR	MÈTODE PRINCIPAL	CONeixEMENT
Model clàssic	Matèria	Objecte. Receptor Passiu	Tècnic expert	Expositiu	Pot adquirir-se Transmissió
Sistema Modular	Alumne	Subjecte. Receptor Actiu	Tutor	Descobrimet	Alguna cosa que l'estudiant ha de descobrir
Model integral	Societat/Alumne	Subjecte Agent actiu	Facilitador	Descobrimet i investigatiu	Alguna cosa que es pot crear i utilitzar

El Model clàssic posa el centre del procés en la matèria com es venia fent en èpoques anteriors. El professor és un tècnic especialista en eixa matèria que ha de dissenyar un procés pel qual els alumnes o cadascú d'ells deprenga la major part dels coneixements d'eixa ciència, per a això la pròpia matèria que se'n va a treballar marca les seqüències, els ritmes, les seues relacions, en base a la seua epistemologia. El procés es basa, principalment, en les ex-

posicions del professor que serà més expert quant millor expose els coneixements als seus alumnes perquè aquests el deprenguen el millor possible. Bàsicament el treball dels alumnes és individual encara que hi haja moments o elements de la matèria que podrien ser convenient o, pels menys, no influiria negativament el treball en grup. El procés d'aprenentatge suposa un procés d'ensenyança que transvasa el coneixement de l'especialista als inexperts.

En aquest model la realitat serveix d'exemplificació de la matèria i l'entorn és on es pot demostrar les veritats científiques que es plantegen en classe. Tot el que siga un altre tipus d'organització suposa una alteració de la seqüència natural de la matèria i per tant una possible complicació en el procés d'aprenentatge per a la presentació de la matèria als alumnes.

El treball del professor és un treball individual, no té perquè buscar relacions professionals amb els seus companys d'altres matèries perquè el seu interès se centra a conèixer com més millor la seua pròpia matèria i descobrir com transmetre'ls-la el millor possible als seus alumnes. No ha d'estar preocupat necessàriament pels coneixements pedagògics o dels processos d'ensenyança i/o aprenentatge atés que d'aprofundir en la seua matèria podrà exposar, transmetre la seua matèria més comprensiblement als seus alumnes.

És un mètode apropiat quan el treball es planteja individualment sense un equip professional que l'abone o sense relacions professionals entre l'equip docent. Si es busca alguna cosa haurà de ser un millor i més complet equipament de l'aula, més horari o millors condicions per a l'estudi dels seus alumnes.

En el cas dels adults ells s'incorporen al procés educatiu amb la idea d'escola que ells van tindre i connecten perfectament amb aquest model. La seua idea preestablerta és la que troben en la realitat i això facilita molt la seua adaptació i que coneguen què és el que esperen d'ells.

El sistema modular és un mètode centrat en l'alumne perquè posa les diferents matèries necessàries per a la seua titulació dividides i estructurades per a facilitar el seu aprenentatge en un temps predeterminat. En aquest cas la matèria està subjecta a les possibilitats dels alumnes o d'un alumne tipus que és el que marca la pauta per a dividir les diferents matèries i atorgar-li temps d'aprenentatge.

Encara així els alumnes poden modificar l'orde dels mòduls i el temps d'estudi. L'alumne és un receptor actiu atés que per a poder anar avançant pels mòduls ha de participar activament d'ells fins a dominar-los amb l'ajuda dels diferents especialistes en cada matèria que juguen el paper de tutors en la mateixa. Són els que han d'anar recolzant el procés de descobriment de cadascuna de les ciències i matèries.

Aquest sistema es basa en el treball individual mitjançant descobriment de cadascuna de les matèries que se'ls presenta als alumnes. Tampoc és cap dificultat el treball en grup sinó tot el contrari en molts moments atés que alguns alumnes poden descobrir molt més fàcilment els coneixements científics si treballen en grup que individualment. Però no hem

d'oblidar que la superació dels mòduls es fa de forma individual, normalment atès que els professors poden plantejar un altre tipus de proves depenent del procés seguit, però l'usual és la prova individual.

El treball sota aquest mètode suposa un treball previ dels especialistes per matèria que deuen:

- Definir el contingut de cada matèria.
- Estructurar-lo per any, curs, trimestre, mes, mòdul, unitat o un altre bloc que es trie per a organitzar el procés.
- Donar estructura a cada mòdul de forma atractiva i clarificadora perquè els alumnes s'asseuen animats a descobrir-la.
- Programar un treball de «recolzament o reforç» per a aprofundir en la matèria o per als alumnes que tinguen dificultats amb els mòduls dissenyats.
- Planificar una prova de cadascuna de les unitats dissenyades.

En molts casos aquest treball el donen establert les editorials o les administracions per a facilitar la tasca dels educadors i unificar el nivell dels continguts de la població estudiantil. A més ells tenen més recursos que els centres o els professors aïllats i són capaços de presentar quaderns o fitxes molt atractius, tant per als alumnes com per als professors.

Quant al procés els professors han d'estar molt atents a la dinàmica que segueix cada alumne i la seua relació amb la matèria a través dels mòduls. Han d'estar molt atents a qual-sevol flaqueja dels alumnes i recolzar-los i animar-los perquè continuen el seu procés amb èxit. La seua participació en el procés no s'esgota en la seua pròpia especialitat sinó que necessiten una formació psicopedagògica per a poder interpretar els diferents moments per què passa cada persona en el procés d'aprenentatge de la matèria.

Quant a la relació amb la matèria el professorat treballa individualment però quant al procés d'aprenentatge de cada persona han de treballar en equip i coordinar-se per a la seua avaluació, suport generals i suggeriments.

Els adults no han de sentir cap rebuig a aquest tipus d'organització escolar si se senten abonats pels tutors de cadascuna de les matèries en tot moment del seu estudi. Potser la dificultat que es troba en aquest sistema és que cada especialista en la seua matèria exigeix el màxim i el temps per a les persones adultes és limitat a causa de les seues múltiples dedicacions i responsabilitats. També és necessari estar molt atent en els primers moments per a deixar clar la forma de treball i els compromisos de cadascun.

El sistema integrat té el seu centre o punt de referència en l'entorn del grup, les seues necessitats, inquietuds, problemes i desigs.

En aquest model les diferents matèries que componen el Disseny Curricular marquen els seus continguts però el treball en l'aula el defineix el propi grup en designar els temes que volen treballar acadèmicament.

D'aquesta forma cada component del grup es converteix en subjecte en formar part del mateix i assumeix responsabilitats en ell.

Els professors han de treballar en equip des del mateix moment que comença el procés i després una vegada designats els temes generadors hauran d'oferir cadascun la visió de la matèria de què és especialista i tractar d'encaixar els continguts en el desenvolupament dels diferents temes, de forma que amb el treball d'aquests s'aconsegueix l'aprenentatge d'aquells.

Açò no és obstacle perquè es designe un temps propi i específic per a la matèria o matèries que ho necessiten perquè es treballen més profundament i es complete part del contingut que no s'haja pogut relacionar amb els temes elegits.

El desenvolupament d'aquest model necessita un equip cohesionat que permeta que el temps de cada especialitat se sacrifique total o parcialment en benefici de la globalitat, que ha d'incloure continguts de totes les disciplines.

Açò suposa que el centre es posa en la realitat i cadascuna de les ciències aporta la seua visió de la mateixa perquè cada persona individualment pugui «estar en el món» d'una altra manera i intervenir en ella i com a grup que veu la seua realitat d'una altra manera pugui transformar-la.

Els professors en aquest model es converteixen en facilitadors d'un procés personal emmarcat per un altre col·lectiu. Cadascuna de les matèries tenen alguna cosa que aportar a eixe procés que els professors han de descobrir en cada moment i introduir-lo en el mateix. Per això, necessiten una preparació en la seua matèria per a poder estructurar-la en funció dels temes plantejats i en el procés d'aprenentatge tornar a reconstruir-la donant-li sentit per si mateixa i en funció de la realitat.

La preparació del professorat no s'ha d'esgotar en la seua matèria sinó que s'estén a la seua aplicació a la realitat, a l'entorn. El que ens porta a un cert coneixement, una certa flexibilitat en l'estructuració i un gran treball d'equip per a poder encaixar els coneixements de totes les matèries i al seu torn que la realitat pugui ser observada des de tots els punts de vista científics. Açò significa entendre que cada ciència es pot crear i recrear en la seua utilització i que això significa ser científic.

Aquest sistema de treball pot crear resistència en els alumnes atès que ells esperen un treball tradicional i una certa passivitat i no convertir-se protagonistes del procés. Açò obliga a aprofundir en el treball d'inici de curs on es designen els temes i s'aclareix el paper de cada persona i els compromisos de tots.

LA MULTICULTURALITAT O EL «TOT VAL»

Hui dia res és pur, tot és fruit de la fusió. La puresa és molt difícil i en la majoria dels casos el menys productiu. Però una cosa és la puresa i una altra la confusió en què ens trobem.

La diversitat d'experiències per diversos grups, associacions, persones concretes o equips docents, fa possible que la majoria dels mètodes exposats s'estiguen desenvolupant o s'hagen desenvolupat.

Si introduïm com a variable el temps també és possible que un mateix grup o equip de companys desenvolupen diversos models en un període de temps.

L'interessant seria que cada professional o cada grup fóra conscient del que està desenvolupant i produint en cada moment, a quina direcció teòrica respon i per què ho està fent així.

El treball amb el model clàssic és, com el seu nom indica, el treball de sempre, el de tota la vida i a què es recorre en la majoria dels casos introduint-li alguna innovació. Suposa un treball aïllat tant per part de l'expert com de cada alumne. Suposa que la ciència és la que marca la pauta de treball i no respon molt clarament a les directrius metodològiques dels Dissenys Curriculars.

El sistema modular és pel que aposten clarament les directrius curriculars sobretot en l'organització, no tant en la proposta teòrica. Un estricte seguiment de les seues normes teòriques dificultaria el treball en equip, el contacte de la matèria amb la realitat i la relació entre les matèries, perquè el desenvolupament dels continguts de cadascuna d'elles ocupa la majoria del temps assignat. La compartimentació en disciplina del procés educatiu no fomenta la concepció del mateix com a globalitat. A més no fomenta el que la legislació indica: partir de la realitat i dels interessos dels alumnes.

«...Oblida que en el coneixement quotidià, coneixement que posseeixen tots els ciutadans, fins i tot els especialistes disciplinats, les idees no es troben compartimentades en disciplines, sinó formant sistemes d'idees genuïns amb una estructura, una lògica i uns significats prou diferents de l'estrictament disciplinats». (Porlan i Rivero).

El sistema integrat no està molt generalitzat ni molt recolzat pels propis adults/as no obstant connecta amb la finalitat curricular de desenvolupar l'actitud crítica, posa el centre en els participants i aspira a relacionar totes les matèries en la realitat.

S'opte pel que s'opte, es treballes com es treballes des de la teoria pedagògica, currículum o llibres, ens van a dir que la metodologia ha de ser activa, participativa i investigadora i que es desenvolupe tant des de la tasca individual com des del gran grup, com des de grups de treball.

Des de les ciències experimentals s'hauria d'aportar al procés educatiu: «capacitats lligades a la investigació-indagació... observació, classificació, anàlisi-síntesi i valoració crítica... Familiaritzaren amb els processos d'investigació... dominar tot un conjunt de procediments i recursos tècnics que s'han d'aplicar en les diverses fases que constitueixen el procés d'investigació...

Connexió entre les actituds i els processos d'investigació... implica una actitud de re-

cerca que pretenem incorporar al clima de la classe i al procés de treball» (Espacio — Sociedad: 58-59)

Des de les Matemàtiques s'aportaria al procés educatiu: «abstracció, una forma d'abordar la solució de problemes, aconseguir donar aproximacions, estudi de la probabilitat, càlcul mental, capacitat de síntesi,...» (Grup Anaga)

Diverses teories i estudis ens expliquen clarament que el coneixement es construeix en el context. Si açò és així la nostra funció com a mestres, educadors o professors és convertir en educatiu el context; es tractaria de recrear contextos en el temps educatiu perquè en ell es puguin construir els coneixements. A què anomenem contextos? Es tractaria doncs de proporcionar experiències, situacions, escenaris, opcions,...

En l'àmbit que ens ocupa hem de tenir molt en compte que les persones amb què treballem no parteixen de zero, tenen una experiència, realitats, necessitats i desigs, a més de la titulació o l'aprenentatge i una opció que permeten alguns sistemes o mètodes de què abans hem parlat és organitzar la tasca de forma que es facilite que aquestes persones porten la seua vida al grup i poder observar-la des del pla educatiu i, en el nostre cas, científic, des dels continguts propis de cadascuna de les matèries que treballem en el procés educatiu.

Les persones adultes tenen uns mètodes per a abordar la realitat en què viuen. Seria qüestió d'analitzar la «cientificidad» d'eixos mètodes, la capacitat d'evolució d'ells cap als pròpiament científics o, simplement, tractar que les persones descobresquen els fonaments dels seus raonaments, la base de la seua forma d'abordar les qüestions vitals o quotidianes i després comparar-los amb la forma científica de fer-lo.

DESPRÉS DE TOT

De les tres línies plantejades hi ha exemples sobrants de la primera, es comença a voler desenvolupar la segona, després de prou exemples portats a terme durant els anys huitanta i noranta. No obstant, de la tercera línia és més difícil trobar experiències concretes, exemples que ens serveixen de precedents per a poder dependre i d'ànim per a embarcar-nos en aquest projecte. Perquè la falta d'exemples no servisca d'excusa per a no abordar aquesta tasca reflectirem tres experiències que hem pogut viure de prop o conèixer de primera mà. Podem reflectir-les perquè estan escrites i publicades i, per tant, es poden contrastar. Podem assegurar que també hi ha algunes experiències molt valuoses de la posada en acció d'aquesta línia d'actuació i no menys valuoses i interessants que les que arrepleguem però no estan arreplegades, estructurades, publicades, i, per tant, no són del domini públic.

Des del punt de vista científic aquestes experiències tenen en comú que no s'han plantejat o no han partit del treball de les matèries científiques sinó d'un tema central per al grup i des d'ací han seleccionat com a centre d'interés, un tema fàcilment relacionable amb la visió científica.

En altres actuacions representatives d'aquest model siga quin siga el tema, mai falta la mirada científica al mateix. Açò suposarà una forma específica d'abordar la seua realitat: la que aporten les ciències.

La primera que volem reflectir ve arreplegada en el llibre «Educació d'adults i acció participativa» i els seus autors són el Col·lectiu d'Educació d'Adults Hortaleza (CODEDAH). Aquesta és una experiència ja clàssica perquè la seua publicació data de 1988 i, per tant, la seua experiència és anterior.

Els temes que es treballen són molt pròxims als participants i elegits per ells mateixos: eleccions, inundacions, la nostra inseguretat, la nostra convivència a casa, la pau en perill, educació dels fills, la parella, les nostres drogues casolanes i la religió. Aquests temes són tractats per equips de professionals cadascú des del seu punt de vista i el mètode per a abordar-los s'exposa perfectament en el llibre.

En tots els temes hi ha un tractament matemàtic i una visió del mateix des del punt de vista de les «ciències naturals».

Seguint en orde cronològic arrebilem a continuació una publicació del Programa d'Educació d'Adults de la Junta d'Andalusia molt centrada en un tema «científic» que un grup del Centre d'EPA «Polígon Nord» de Sevilla es va plantejar com a problemàtica a investigar en el nivell de Graduat Escolar. Aquest grup estava coordinat per Auxiliadora Bascón Alcaide.

Aquesta publicació: «Vivències en el desenvolupament d'un Nucli Temàtic: La formació i evolució de l'univers»; arreplega l'experiència del treball i exposa perfectament la metodologia de treball d'aquest model curricular, les seues conclusions i la seua producció. El mètode de treball es basa a plantejar el tema com un procés d'investigació perquè siguen els components del grup els que porten a terme tot el procés:

1r: recollida de dades; 2n: anàlisi i classificació de la informació; 4t: elaboració definitiva de les conclusions i del producte final de la investigació, si hi ha lloc.

En tot aquest procés es combina el treball personal, el treball en grup i el treball de gran grup.

Aquest treball no arreplega les vinculacions del desenvolupament del treball amb les altres matèries, sinó que és un treball centrat en el desenvolupament del tema elegit, bàsicament des del punt de vista científic.

No hem d'oblidar que en aquest cas no s'ha forçat el temari sinó que ha sigut el grup qui ha seleccionat el tema com a problemàtic i ha mostrat interès a aprofundir sobre ell.

Aquest aspecte és fonamental en aquest treball i en aquesta línia d'actuació. El treball s'organitza en funció de l'interès, necessitat, desigs dels components del grup. Si no s'ha produït un treball d'elecció del tema, de motivació pel mateix i de conscienciació del grup, a la llarga el treball es desvirtua perquè suposa una immersió tal en el tema que només es pot superar en base a l'interès personal i a anar trobant satisfaccions parcials en el seu desenvolupament.

La tercera experiència que volem presentar és el Nucli Temàtic nombre 10 de la col·lecció de materials d'Educació Semipresencial que va publicar el Programa d'Educació d'Adults de la Junta d'Andalusia. Aquest nombre es va dedicar a «Sers vius i entorn».

Com es pot apreciar forma part d'un bloc de publicacions que es va experimentar durant dos cursos en centres pilots de la Comunitat Autònoma i després es va generalitzar als centres que el sol·licitaren. Els temes van sorgir d'un estudi en molts centres i es van plantejar dels més concret al màxim general; de temes més personals a més abstracte. La progressió era: 1. Treball-atur; 2. Sexualitat; 3. Habitatge; 4. Drogues; 5. Joventut; 6. Alimentació; 7. Dona; 8. Mitjans de comunicació; 9. La pau; 10. Sers vius i entorn.

De tots els temes elegits aquest és el més centrat en aspectes de matèries científiques, però tots els temes tenen tots els tractaments possibles encara que segons el tema cadascun té un tractament vertebrador de la programació. En aquest cas l'eix central és el tractament medi ambiental.

Els tractaments que contenen tots els nuclis són: social, medi ambiental, institucional, associatiu, de salut, de comunicació, matemàtic, de consum.

Cadascú d'aquests tractaments tracta de respondre a la programació de continguts que marca la normativa oficial quant a organització de l'actuació.

D'aquesta manera les exigències epistemològiques de les ciències es combinen amb el desenvolupament dels centres d'interès de les persones i els grups d'aprenentatge.

És una meta molt ambiciosa però possible com s'ha pogut experimentar en aquestes experiències i en moltes altres, pròximes a companys/-es que lligen açò.

I ARA QUÈ?

Al llarg del treball hem vist el que ens diuen sobre la metodologia des de la legislació, també des d'algunes postures teòriques i ara, quan cal traure conclusions vam esperar que ens diguen el que cal fer o almenys és el que ens hem trobat en molts articles i llibres.

No obstant en aquest article hi ha alguns plantejaments, legals, teòrics, personals i una visió del «estat de la qüestió». Molt distint haguera sigut si haguera expressat una experiència. Així que hem tractat la metodologia de les ciències des del punt de vista de l'Educació de Persones Adultes i des de la seua globalitat.

Des d'aquest punt de vista hem expressat que el sistema tradicional és el que molts hem desenvolupat, en el que ens hem educat i pot ser que servisca individualment l'educador i a l'alumne, però no està molt en sintonia amb els plantejaments dels dissenys curriculars. El sistema modular té una organització molt definida en la legislació però no coincideix teòricament amb alguns plantejaments que es fan en la legislació. El model integral aspira a un treball educatiu molt més complet i global però fa falta dedicació i coordinació. Cap està prohibit. Tots es poden justificar. Així que...

Quin és el millor mètode? Quina metodologia trie o recomane? Com hem pogut veure totes tenen els seus avantatges i els seus inconvenients. Totes han tingut i tenen el seu moment però cada professional i cada equip ha d'analitzar quins són els seus condicionants personals, materials, ambientals,..., i després, en unió dels seus companys decidir com va a desenvolupar la seua tasca, amb qui, quan i perquè.

Ara ens vam preguntar. No som professors de ciències experimentals, llavors, per què no vam experimentar?, per què no ens eixim un poc de l'avorriment del ja legislat, d'allò que s'ha dau del que fa? Encara que siga alguna vegada, en alguns moments, en alguns temes que sabem molt bé. Per què no ens vam trobar amb els nostres col·legues d'altres disciplines i ens vam organitzar de manera diferent? Que són moltes les dificultats! Ja les sabem, però... i les satisfaccions que vam trobar? No hem sentit l'alegria d'arribar a la meta proposada després de salvar totes eixes dificultats. Com més dificultats, més satisfacció en arribar al final. I el procés? No hem trobat noves visions dels altres (alumnes, companys, directors,...) en el procés d'elaboració d'una nova via que vam acabar d'obrir nosaltres?

Val la pena.

«La intel·ligència humana fa tres coses amb la realitat: la coneix (ciència), la transfigura (art), la canvia (ètica)». (Marina).

I aquesta és l'opció que cal fer des del principi. Què volem fer amb la realitat: Conèixer, transfigurar-la o canviar-la? En funció de la nostra opció treballarem amb els companys, amb els grups, amb la matèria,... I és possible, si es vol.

LEGISLACIÓ

Orde de 16 de febrer de 1996 per la qual es regulen les ensenyances inicials de l'Educació Bàsica per a persones adultes.

Resolució de 17 d'abril de 1996, de la Secretaria d'Estat per la qual s'estableixen orientacions per a la distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per a les ensenyances inicials de l'educació bàsica per a persones adultes.

Orde Ministerial per la qual s'estableixen les línies bàsiques per al desenvolupament del currículum de les ensenyances per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària per les persones adultes.

Orde per la qual es regula la implantació anticipada de les ensenyances d'educació secundària per a les persones adultes.

Decret 156/1997, de 10 de juny pel qual es regula la formació bàsica en Educació d'Adults. BOJA núm. 68 De 14 de juny.

BIBLIOGRAFIA

BASCÓN ALCAIDE, A.: *Vivencias en el desarrollo de un Núcleo Temático: La formación y evolución del Universo*, Ed. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Sevilla, 1990.

- BASCÓN, A.; CORDERO, F.; GARCÍA, P.; JUBERA, R.; PALLARÉS, B.: *Núcleo temático 10 «Seres vivos y entorno»*, Ed. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Sevilla, 1991.
- CODEDAH: *Educación de adultos y acción participativa*, Ed. Popular. Madrid, 1988.
- EDHASA: *Nuevo manual de la UNESCO para la enseñanza de las ciencias*, Barcelona, 1978.
- GARCÍA PUERTA, P.J.: «El Núcleo Temático: Una propuesta de currículo integrado», *Revista Diálogo*, núm. 9, abril, pàg. 25. Barcelona, 1997.
- GRUPO ANAGA: «¿Una nueva enseñanza de las matemáticas?». *El País*, 2-2-1993. Suplemento de educación, pag. 2, 1993.
- GRUPO ESPACIO-SOCIEDAD: «Proyecto curricular: De la teoría a la práctica», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 252, noviembre. Barcelona, 1996.
- MARINA, J. A.: «El Mundo 31-12-2000», pag. 4, suplemento *Crónica*, 1996.
- MEC: «La enseñanza de las ciencias y sus relaciones interdisciplinarias en la 2 etapa de E.G.B.» Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1977.
- PORLAN, R.; RIVERO, A.: «Investigación del medio y conocimiento escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 227, juliol-agost, pàgs. 28-31. Barcelona, 1994.

L'educació bàsica de persones adultes i les tecnologies de la informació i la comunicació

Immaculada Vilatersana Lluch • mestra de l'escola d'adults Els Tarongers (Mataró)



"Soy un hombre jubilado y estoy asistiendo a la Escuela de Adultos. El año pasado no pude asistir a clase de informática porque cuando se apuntaron estaba en el pueblo, pero este año sí. Estoy muy contento y me gusta mucho. Estoy aprendiendo más que en las otras clases porque me fijo más a la hora de poner las palabras. Soy consciente que hoy sin la informática no se va a ningún sitio y por eso nos dan, para que aprendamos"

Juan B. del Taller d'Esriptura amb Ordinador (Etapa instrumental Nivell II). Març de 2000

"Me gusta el ordenador porque me ayuda a leer, a trabajar la memoria y a escribir. Son cosas nuevas para mí porque nunca las había hecho. Estoy muy contenta de mí misma."

Carmen B. i Felicidad R. - Etapa Instrumental nivell I (alfabetització) Abril de 2000.

"Yo creo que escribir en el ordenador es más limpio, se tienen menos faltas, te fijas más en las letras, se concentra más la cabeza, se pone más atención. Escribir en el ordenador cuando se tiene costumbre y conoces bien el abecedario lo haces más rápido y queda mejor presentado."

Marcelina B. del Taller d'Esriptura amb Ordinador (Etapa Instrumental nivell II). Març de 2000

Crec que aquestes paraules d'algunes de les persones que participen de les Noves Tecnologies en el seu procés d'aprenentatge són prou explícites i a tall introductori ens mostren i posen de relleu la importància i la necessitat del maneig de l'ordinador en els diferents estadis i processos d'aprenentatge, inclosos els més inicials.

Ens parlen:

- del coneixement i ús de les Tecnologies de la Informació i Comunicació (TIC) com a necessitat social;
- de l'ordinador com a eina didàctica;
- dels nous reptes d'aprenentatge personals;

- de la motivació com un dels elements fonamentals de tot procés d'aprenentatge;

- ...

En aquest treball intentarem, doncs, explicar i il·lustrar la nostra experiència entorn la inclusió progressiva de les Tecnologies de la Informació i Comunicació en el desenvolupament dels diferents programes de Formació Bàsica de Persones Adultes a l'Escola d'Adults Els Tarongers de Mataró (Barcelona) i mostrar algunes de les idees amb les que estem treballant.

1. Els nivells d'utilització i aplicació de les TIC en els diferents programes d'educació bàsica per a persones adultes.

La progressiva incorporació dels ordinadors a la vida quotidiana, productiva i del lleure, així com el desenvolupament i la implantació progressiva de les xarxes de comunicació als diferents àmbits, són alguns dels fets que ens evidencien els importants canvis socials que s'estan produint. L'escenari social pren noves dimensions i els sociòlegs, entre d'altres, ens parlen de la Societat de la Informació. L'educació cal que en prengui nota i en faci les necessàries reflexions.¹ En aquest marc, una de les preocupacions que s'ha posat de relleu és com la desigualtat tecnològica és un factor de desigualtat cultural i social i que per això calen polítiques educatives clares.² Entre d'altres qüestions, cal que la formació bàsica dels ciutadans incorpori la necessària adquisició de les competències bàsiques en les TIC.

Quan a l'adquisició d'aquestes competències bàsiques, podríem diferenciar-ne tres nivells o àrees on la introducció i el desenvolupament progressiu de l'ús de les noves tecnologies, hauria de fer-se efectiu.

Una primera àrea o nivell seria el de les aplicacions didàctiques de l'ordinador, dels diferents programaris i del diferents serveis que ens ofereix l'entorn Internet. Podríem resumir-ho com aprendre amb les noves tecnologies.

Una segona àrea o nivell seria la del coneixement i l'adquisició de les habilitats pròpies de les NNTT. És a dir aprendre a utilitzar correctament i òptimament l'ordinador i les diferents aplicacions informàtiques, així com aprendre a desenvolupar les habilitats necessàries per moure's amb facilitat i de forma òptima en l'entorn d'Internet i els seus serveis. Seria aprendre les noves tecnologies.

I un tercer nivell seria el que fa referència a la utilització educativa de les NNTT. Entendre les NNTT com un entorn educatiu, comunicatiu i cultural, on és possible desenvolupar-hi experiències i vivències de la "cultura tecnològica". Seria el que podríem resumir com 7 "crear" i "recrear" la cultura tecnològica.

Aquesta diferenciació en tres àrees o nivells no implica, al nostre entendre, un ordre de prioritats pel seu desenvolupament progressiu ni una relació jeràrquica entre elles. Pensem que aquestes àrees haurien d'incorporar-se simultàniament i progressivament en totes i cadascuna de les esferes i programes d'Educació Bàsica per a persones adultes, i que resumim en el següent quadre³:

¹ Assenyalen només alguns dels documents publicats des del camp de l'educació que aporten reflexions interessants entorn les TIC: Aymerich Balagueró, Ricard i Teodoro Sadurní, Jaume: *Educació i tecnologies de la informació: binomi de progrés i variables per al canvi*. Publicacions de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Associació Rosa Sensat. Barcelona, 1999.

Area Moreira, Manuel: *Una nueva educación para un nuevo siglo*. Publicat a la revista *Netdidàctic@* núm. 1, octubre 1998.

Adell, Jordi: *Redes y Educación*. Publicat a De Pablos, J. y Jiménez, J. (eds): *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Ed. Cedecs. Barcelona, 1998.

² Area Moreira, Manuel: *Desigualdades, educación y nuevas tecnologías*. Document publicat a la revista electrònica *Quaderns Digitals*, 1998.

³ Adaptat de Margarita Massot: *El currículum de Graduat en Educació Secundària per a Adults a debat i consideració pública*. Revista *Papers*, núm. 30. Pàg. 9-12

ESFERA DE LES HABILITATS I CONEIXEMENTS Programes de formació instrumental = alfabetització (funcional)

Programes de formació secundària

Programes per a l'actualització i/o iniciació de nous coneixements

ESFERA SOCIOCULTURAL I DESENVOLUPAMENT PERSONAL Programes de formació per al desenvolupament personal

Programes de formació per a la participació social

ESFERA DE L'ORIENTACIÓ A LA FEINA Programes de formació per a la integració i orientació socio-laboral

2. L'experiència del Centre de Formació d'Adults Els Tarongers de Mataró

De ben segur que les possibilitats d'incorporar les TIC a les escoles i grups de formació bàsica per a persones adultes es veuen limitades, entre d'altres factors, pels recursos que el propi centre disposa o que te al seu abast. En el nostre cas, ja fa uns quants anys, l'escola va destinar un espai específic del centre per a la ubicació d'una aula d'informàtica que l'Ajuntament de la localitat ens va oferir. Inicialment, en aquells primers temps, l'objectiu fonamental i prioritari era el d'oferir cursos monogràfics a la població adulta de la ciutat per a la formació d'usuaris en el camp de la informàtica i en l'ús de l'ordinador.

L'aula d'informàtica. Els cursos monogràfics.

D'ençà que va començar a funcionar l'Aula d'Informàtica, aquesta va significar un dels eixos formatius més importants de l'Escola, sobretot a nivell quantitatiu.

Al llarg del l'any oferim prop d'una quarantena de cursos, a un nivell bàsic, en l'àmbit de la formació personal i laboral, de durada diversa segons el seu contingut (15, 20, 30 hores) i en horari de matí, tarda o vespre.

L'objectiu principal és el d'apropar, a la població adulta de la ciutat i del barri, el món de la informàtica i facilitar-los els coneixements i les habilitats bàsiques en l'ús dels ordinadors i el seu programari. Els diferents cursos que es realitzen són: Iniciació a la informàtica, ús d'un tractament de textos, ús d'una base de dades, coneixement de l'entorn Windows, l'accés a Internet,...

Val a dir que les persones que assisteixen a aquests grups són molt diverses, tan pels seus interessos com per la seva formació. Podem trobar-hi des de joves universitaris, petits empresaris, persones aturades, persones jubilades, persones que han acabat els estudis bàsics a l'escola d'adults,... Aquest darrer curs han sigut 410 persones les que han passat per l'Aula d'Informàtica i han realitzat algun dels cursos que s'han ofert.

Incorporació dels coneixements informàtics en el "currículum" dels cursos reglats de formació bàsica.

La disponibilitat d'una aula d'informàtica a l'escola, però, havia de possibilitar a tots els alumnes del centre l'accés a les TIC i al coneixement bàsic de les eines informàtiques. Es per això que s'han hagut de buscar aquelles pautes en l'organització, més adequades a cada moment i a cada grup, que fessin compatibles la continuïtat dels cursos monogràfics oberts a tota la població i de constant renovació, i l'assistència a l'aula dels diferents grups de l'etapa bàsica i instrumental. El pas per l'Aula d'Informàtica dels grups de l'Etapa Bàsica i Instrumental ha sigut, doncs, en algunes ocasions de forma intensiva i en altres més puntual; a vegades en el mateix horari de classe i en altres en una franja horària ampliada, etc..

D'una enquesta realitzada l'octubre del 1999, sobre l'ús personal de les eines informàtiques i la importància del seu aprenentatge, entre els alumnes de l'Escola, participants en els cursos de l'etapa instrumental (nivell III) i bàsica (Graduat i Graduat de Secundària) vam poder extreure les següents dades i conclusions:

—La presència dels ordinadors en l'entorn més immediat és relativament important. Un 39,29% de les persones entrevistades van manifestar tenir ordinador a casa, però només un 15,48% a la feina. Val a dir, però, que un 21,43 % del total estaven en atur o no treballaven.

—Malgrat l'accés relativament fàcil de molts d'ells, només una quarta part del col·lectiu entrevistat, la majoria joves menors de 18 anys, utilitzava habitualment l'ordinador a casa seva, i només un 4,76% a la feina. Per tan es evident la distància que hi ha per a moltes persones l'ús d'aquestes tecnologies.

—Respecte als coneixements previs que manifestaven tenir, un 58,33% afirmava haver estudiat alguna vegada informàtica. D'aquests, el més joves, un 21,43% ho havia fet a l'escola primària, mentre que un 25% manifestaven haver estudiat informàtica a l'escola d'adults en algun curs anterior. Només un 10,71 % indicava altres tipus de vies formatives (cursets, acadèmies,...).

—Les persones que havien "estudiat informàtica", però, manifestaven no disposar de les eines suficients per moure's en aquest el camp, ja que més de la meitat del col·lectiu va indicar en primer lloc la necessitat d'una formació inicial bàsica per conèixer que es pot fer amb l'ordinador (un 60,76%). Només un 20,25% van ressaltar l'interès prioritari per conèixer la xarxa d'Internet i un 10,13% saber utilitzar un tractament de text.

—La importància de la formació personal en el camp de la informàtica la van posar de relleu un 95,24% de les persones enquestades.

Vist això, podem concloure que l'Escola és, doncs, una via d'accés al món de la informàtica fonamental per a la majoria de les persones que assisteixen als cursos de formació bàsica. Per a elles, persones adultes i joves, l'aproximació al món de les noves tecnologies, els coneixements i aprenentatges que se'ls pugui donar i puguin adquirir a la mateixa escola, és únic.

En aquesta línia l'Escola ha procurat facilitar al màxim, als alumnes de tots els nivells, l'accés a l'aula, des de l'organització de cursos monogràfics intensius de durada variable fins a l'organització del Tallers de Jocs d'Ordinador a la Setmana Cultural.

L'ús de l'ordinador a l'etapa instrumental — nivell 1 i 2 (alfabetització i neoelectors)

El passat curs 1998-99, la renovació del maquinari de l'aula d'informàtica ens va possibilitar disposar d'una segona aula amb deu ordinadors, obsolets per a determinades tasques però amb grans possibilitats per a altres. Va ser quan ens vàrem plantejar la possibilitat d'utilitzar l'ordinador per a recolzar l'aprenentatge de la lectoescriptura, de forma sistemàtica i continuada al llarg del curs, amb alguns grups de l'etapa instrumental, concretament dels nivells 1 i 2 (alfabetització i neoelectors).

A l'inici del segon trimestre, vàrem plantejar als dos grups de l'etapa instrumental del nivell 1 (alfabetització) de la tarda, la possibilitat de treballar durant tot el curs amb l'ordinador. Inicialment vam preveure una sessió d'una hora i mitja cada quinze dies. La resposta, individual i col·lectiva, dels dos grups va ser totalment positiva. Si bé alguna persona va manifestar un cert dubte sobre les pròpies capacitats personals per a la tasca que se'ls proposava, el cert és que tothom va optar en provar-ho. Tal com va ser l'èxit inicial que a la segona sessió van demanar que la freqüència del treball amb l'ordinador fos setmanal. I així ho vam fer.

Els objectius que ens vam marcar bàsicament eren dos:

- Iniciar i familiaritzar a les participants (els dos grups majoritàriament estan constituïdes per dones) en l'ús dels ordinadors;

- Complementar el treball de classe sobre l'adquisició de les destreses i habilitats de lectoescriptura, amb la utilització didàctica de programes informàtics.

D'acord amb aquests objectius i per les característiques pròpies del maquinari vam optar pel treball amb activitats pel Clic⁴, creades per nosaltres mateixos donat que no en vam trobar cap d'elaborada que s'adeqüés a la situació i necessitats d'aprenentatge dels grups.⁵

A partir del segon trimestre del mateix any, 1998-1999, també es va oferir un Taller d'Es-criptura amb Ordinador, els divendres a la tarda en sessions d'1 hora i mitja. Val a dir que la participació es fonamentava en una tria molt personal ja que a la mateixa hora hi havia la possibilitat d'assistir a altres Tallers (respiració i relaxació, cuina o català). El Taller s'adreçava a les persones dels grups de nivell 2 de l'etapa instrumental (neoelectors) i a les persones avançades del nivell 1 (alfabetització). Els objectius ens vam plantejar aconseguir foren:

- Familiaritzar-se en l'ús de l'ordinador;
- Aprendre a utilitzar, a nivell bàsic, un tractament de text;
- Fer conscient les avantatges de l'escriptura amb l'ordinador;
- Practicar i millorar el desenvolupament de les habilitats de la lectoescriptura.

En aquest cas vam optar treballar amb el programa AmiPro 3.1. Vam considerar que era el que millor s'adequava a les limitacions del maquinari (processadors 486SX i sistema operatiu Windows 3.1) i, per la seva simplicitat i claredat, a les característiques dels alumnes.

⁴ El Clic es un programa obert, creat per Francesc Busquets i Burguera, que permet crear diferents tipus d'activitats educatives: trencaclosques, associacions, sopes de lletres, mots encreuats, activitats de text... Les activitats poden tenir text, gràfics, sons i altres recursos multimèdia. També és possible encadenar grups d'activitats en paquets i poder utilitzar-les seqüencialment. El Clic funciona en entorns Windows 3.1 / 95 / 98 i està disponible en set idiomes, entre elles el català, espanyol, euskera i gallec.

El Clic és de lliure distribució i es pot aconseguir a l'URL: <http://www.xtec.es/recursos/clic/cat/info/download.htm>

El "Racó del Clic" és un espai d'Internet que recull tot tipus d'informació i materials relacionats amb el Clic (les darreres versions del programa, documentació, ... i moltes activitats).

⁵ Els diferents paquets d'activitats que al llarg d'aquests dos anys hem anat elaborant es poden consultar i descarregar a l'adreça URL: escola d'adults Els Tarongers: <http://www.xtec.es/centres/a8042858/>

El Taller el vam organitzar de la següent manera:

- Cada alumne tenia el seu propi disquet de treball amb les diferents propostes d'exercicis —cada una en un arxiu diferent—, i que anava recuperant, resolent i guardant a mida que avançava el seu treball.

- Els diferents arxius els vam preparar tenint cura específica del seu disseny: grandària de la lletra, format de taula per a facilitar-ne la mobilitat, utilització de colors per diferenciar-ne les parts,...

- En la planificació i programació dels exercicis es va tenir en compte tan la introducció progressiva de les especificitats pròpies del tractament de text: desplaçament del cursor, canvi majúscules i minúscules, correccions, selecció del text amb el ratolí, aplicació de les diferents icones per a modificar el format del text,... com l'adequació dels textos al nivell específic del grup. Les diferents operacions pròpies del tractament de text s'anaven introduint i aprenent a mida que es necessitaven per a la resolució dels exercicis. Conjuntament amb aquest tipus d'exercicis es realitzaven escrits més personals i creatius.

- Cada participant seguia el seu propi ritme de treball. Un cop resolta una proposta de treball, guardava l'arxiu al seu disquet personal i n'obtenia una còpia en paper, que passava a la seva carpeta d'arxiu o dossier personal.

L'avaluació de les dues experiències va ser molt favorable i positiva, tan per les persones que hi van participar com per nosaltres mateixos, de manera que n'hem mantingut la continuïtat.

3. Algunes reflexions sobre l'ús de l'ordinador en els nivells inicials de l'etapa instrumental (alfabetització i neoelectors)

Una de les primeres qüestions que ens agradaria posar de relleu és que no tenen cap mena de fonament, ni real ni objectiu, les pors, els dubtes, les reticències, els recels, ... d'alguns mestres vers les possibilitats reals en l'ús dels ordinadors per part de les persones que participen en els grups instrumentals (alfabetització i neoelectors). Caldria reflexionar si, en tot cas, aquests recels provenen d'una infravaloració de les capacitats i potencialitats de les persones que participen en aquests grups, o potser fins i tot de la manca de seguretat en nosaltres mateixos com a mestres.

Per a moltes persones l'ordinador està present en el propi entorn més immediat, en la seva vida quotidiana. Per exemple, cada vegada són més les persones que manifesten que els nets o els fills en tenen a casa, si bé també és cert que posen de relleu la seva inaccessibilitat. És per això que apropar i treballar amb l'ordinador a l'escola pot adquirir per algunes persones unes dimensions personals diferents a les estrictament didàctiques. Poder "manipular" un ordinador, màquina que els hi ha estat vedada en altres ambients, és un repte personal que té moltes implicacions en el reforç i la projecció de l'autoestima.

Quan a les dificultats inicials dels participants en **l'adquisició de les destreses mínimes** per poder accedir a l'ús de l'ordinador, com pot ser l'habilitat en el maneig del ratolí, hem de dir —segons la nostra experiència— que no són superiors a les que requereix una persona que mai a utilitzat un llapis i una llibreta, i no fa falta un ensinistrament molt acurat ni una pràctica molt llarga. La memorització de la disposició de les lletres en el teclat, per altra banda, tampoc és problema, de fet considerem que no cal proposar exercicis previs específics sinó que la pràctica habitual i l'ajut inicial fan que ho vagin adquirint poc a poc. El que si hem reforçat és la distinció, mitjançant unes enganxines de colors, d'aquelles tecles que tenen una funció específica (p.e. esborrar, retrocedir, confirmar, etc.)

A nivell actitudinal, emocional o psicològic hem de dir que cap persona ha manifestat rebuig, ni abans ni durant les sessions; no hi ha absències significatives a les sessions en que es treballa amb l'ordinador i hem pogut copsar el desig manifest que arribi la propera sessió. El treball amb l'ordinador els motiva, la gent es diverteix, s'ho passa bé. Sovint hem pogut constatar com algunes persones que s'inicien en la lectoescriptura o que tenen menys habilitats "suen" o s'angoixen durant el treball de classe, però quan aquestes mateixes persones se'ls posa a fer el mateix treball davant de l'ordinador el seu ànim es veu molt més alleugerit i relaxat.

Quan al **procés d'aprenentatge** de la lectoescriptura hem pogut avaluar que hi ha un major control del propi procés d'escriptura. La disposició del text a la pantalla n'afavoreix la re-lectura, per la seva claredat i distància, i l'autocorrecció. En aquest sentit promou una major autonomia de l'aprenent. Així mateix l'ordinador facilita la realització gràfica de les lletres i alleugera les dificultats motrius que per algunes persones es prou important. En molts casos el fet de no haver de fixar l'atenció en l'aspecte més mecànic de les grafies, es pot posar més atenció a altres aspectes com la codificació i la descodificació o les separacions entre paraules. D'altra banda, cal destacar que el treball amb activitats del Clic afavoreix també uns aprenentatges metacognitius del procés de lectura i escriptura, ja que si no poden avançar cap el següent exercici perquè no ha estat ben resolt han de cercar les explicacions i fer-ne conscient les seves dificultats. Així doncs, a més d'afavorir l'autonomia, també es promou l'autocontrol del propi aprenentatge.

La pràctica amb ordinador també desafia i indueix als aprenents vers nous aprenentatges. Cal adaptar-s'hi, cal fer-se'l seu per poder utilitzar-lo satisfactòriament. En definitiva cal explorar-lo i aplicar noves estratègies d'aprenentatge que no calien o no eren útils amb el llapis i paper. Això és del tot evident en la escriptura amb un tractament de textos, en les possibilitats de modificar el text al llarg de la seva elaboració i creació, per exemple. Però també en la utilització de les aplicacions del Clic. Per exemple, "avançar" i "reular" —anar una pantalla endavant o anar endarrera— per rellegir un text que ara cal tornar a escriure; o per exemple, utilitzar la funcionalitat de les tecles de desplaçament lateral del cursor, per esborrar una lletra i no haver de refer-ho tot; ...

Un altre aspecte a destacar és que l'ordinador permet l'ajuda externa durant el procés d'escriptura. La exposició del text a la pantalla facilita que tan les mestres com els companys podem intervenir-hi durant el procés. En aquest sentit l'ordinador també facilita la lectura i la producció escrita en col·laboració. En el cas de les aplicacions del Clic, en el treball en parelles hem pogut constatar aspectes prou importants per el procés d'aprenentatge. En destaquem aspectes com:

- l'ajuda mútua, on no arriba una persona l'altre li dona un cop de mà;
- la reflexió conjunta. Per exemple: mirar "quantes "esses" hi ha"; contar el nombre de separacions; verbalitzar què han de recordar o memoritzar;...
- posar de manifest les pròpies estratègies d'aprenentatge;

Un darrer aspecte que assenyalarem és el que l'ordinador facilita que el text escrit sigui un text llegible, tan a la pantalla per qui està escrivint, com per altres lectors i lectores una vegada s'ha imprès en paper, fet que facilita i afavoreix l'intercanvi i la comunicació de tot procés lector i escriptor.

... I ara què?

Si bé l'experiència que hem exposat s'emmarca fonamentalment en dues de les àrees d'utilització i aplicació de les TIC que assenyalàvem al començament creiem que no es suficient conèixer el funcionament de l'ordinador, ni tampoc utilitzar-lo com a eina didàctica. Les noves tecnologies que tenim a l'abast ens ofereixen un nou medi i unes noves formes de comunicació social, d'intercanvi i de col·laboració, interactiu i solidari; en definitiva unes noves formes culturals. Som conscients que cal un treball de continuïtat, d'intercanvi d'experiències i de reflexió col·lectiva entre tots els participants en educació bàsica de persones adultes, entorn les necessitats i les possibilitats educatives que susciten les noves Tecnologies de la Informació i Comunicació i el seu desplegament social.

A Portugal: una renovació d'interés públic per a l'aprenentatge d'alumnes

Alberto Melo • Universidade do Algarve, Portugal



Un esdeveniment recent

Encara no feia dos mesos de la cinquena conferència —en la qual la ministra d'Educació havia presidit una delegació bastant important— quan el ministre portugués d'Educació constituí un camp de treball encarregat d'elaborar un document important per al desenvolupament de l'educació dels adults. El grup va presentar totes les seues anàlisis i les recomanacions a finals de 1997 en un informe titulat: «Una aposta educativa sobre la participació de tota la societat». Aquest informe, després de rebre l'aprovació del Ministeri d'Educació i de Treball, va crear en l'estiu del 98 un grup de Missió sota la doble vigilància d'aquests ministres, al veure començar l'estratègia proposta.

L'estratègia proposada

L'informe de finals de l'any 1997 presentava una estratègia de desenvolupament del sector considerant els següents punts:

- Assegurar una oferta pública descentralitzada per a les persones adultes.
- Llançar un programa de desenvolupament de l'educació d'adults, fonamentat en un fons específic i administrat per una nova institució (l'Agència Nacional d'Educació d'Adults).
- Definir i aplicar un dispositiu nacional de balanç de competències personals i la valoració dels aprenentatges previs adquirits.
- Crear un centre d'ensenyament tenint com vocació exclusiva l'aprenentatge de les persones adultes: «Tele Educació d'Adults o TELEA»
- Constituir, a nivell cultural, un servei de registre i una acreditació de tot organisme, públic o privat, que intervinga en els sectors de l'EA.
- Assegurar la formació dels professors de persones adultes.
- Promoure la recerca i les implicacions en els dominis de l'EA.
- Llançar una forta campanya de sensibilització a nivell nacional.
- Realitzar una estructura pública especialitzada en EA.

Una situació crítica

El punt de partida del grup de treball havia provocat la situació del poble portugués

en què es refereix a nivells escolars, qualificacions, competències en lectura. Estadístiques i estudis convergeixen per a fer de Portugal un país, no de la Unió Europea (on va entrar l'any 1986) sinó més bé del Tercer món... En el moment en què aquest país havia aconseguit totes les condicions econòmiques i financeres per a accedir a l'«Euro» era impressionant i injustificable la forta diferència entre indicadors macroeconòmics, socioeducatius i culturals. Efectivament, més de dos tercers parts de la població activa portuguesa solament té 6 anys o menys d'escolaritat i el 10'7% de la població adulta és analfabeta; d'altra banda, l'estudi nacional de 1994/95 sobre els nivells de lectura ha revelat que el 80% de la població entre 15 i 64 anys no sobrepassa el nivell 3. A més, Portugal no solament és el país de la UE que presenta els índexs més baixos de qualificació en la població adulta, sinó també el país on l'evolució de la qual, en el transcurs dels últims quinze últims anys, revela un empitjorament continu si el comparem amb els altres països veïns. L'OCDE ha previst que si no es prenen mesures d'excepció a curt termini, en el 2015 la població activa portuguesa amb una formació igual o superior a 9 anys d'escolaritat no sobrepassarà el 40 %, la qual cosa seria catastròfica, tant en termes de compatibilitat internacional, en una societat mundialitzada del descobriment, com en termes de ciutadania i unió social.

Investigacions poc rendibles

Per aquestes raons Portugal es reserva encara un lloc poc favorable en les llistes anuals del Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament, concretament el Desenvolupament Humà a nivell mundial. D'altra banda l'únic sector afavorit per l'Estat després de 15 anys —els cursos nocturns per a adults— es va manifestar gairebé com un fracàs total, amb taxes d'èxit (?) variant entre el 0'5% (nivell secundari), 7% (nivell 9 anys d'estudi i el 50% (6 anys d'estudi —la meitat de les activitats se seguiren en aquest últim cas en un marc no escolar). I tot açò per a una investigació pública anual d'uns 250 milions d'Euros...

Al mateix temps, i després de la integració de Portugal en la Comunitat Europea en l'any 1986, una forta investigació es realitzava, pel Fons Social Europeu, en formació professional. L'impacte d'aquests actes, formà una part minoritària a causa de les absències d'una plataforma d'educació general per part de la gran majoria de participants. En l'any 1998, entre els 400.000 obrers parats, censats oficialment, 250.000 no tenien l'escolaritat obligatòria.

Una població adulta sense certificat d'escolaritat

D'altra banda, els certificats d'educació professional solament poden concedir-se als qui acrediten haver realitzat l'escolaritat obligatòria legalment. En conclusió, l'oferta existent a partir de les institucions cíviques de la societat civil, amb efectes no lucratius, és en general apropiada i en la majoria dels casos integrada en processos de desenvolupament local —en medis rurals o urbans. I aquesta ha sabut aprofitar-se molt de tota la varietat de programes i mesures establertes a Brussel·les. No obstant això a l'haver donat el seu caràcter

«atípic» aquests actes no permeten obtenir sempre als participants un certificat oficial reconegut. Aquesta situació permet afirmar que Portugal tot i ser un país desqualificat, és sobre tot en l'actualitat, un país sense certificat d'escolaritat. Aquest fet és motivat a un sistema d'educació i de formació d'adults inadequat però també a un sistema de certificats particularment rígids i d'elit.

El grup de Missió

En aquest context quan en l'estiu de 1998 el Ministeris d'Educació (ME) de Treball i de Solidaritat (MTS) constituïren el Grup de Missió per al Desenvolupament de l'Educació i de la Formació d'Adults (GMEFA). Dos objectius fonamentals: la creació de l'Agència Nacional d'Educació i Formació d'Adults (ANEFA) i la presentació d'una nova oferta, més accessible, flexible, adequada. El Grup de Missió format per funcionaris que depenen d'aquests dos ministeris, va iniciar des d'eixe moment la formació d'un «tercer sector» autònom —complementant el sistema escolar nocturn i el de formació professional—, el «sistema EFA», però assegurant sempre el certificat oficial, així com la participació de tota una gamma d'institucions (associacions, empreses, poders locals, esglésies, i evidentment, les escoles).

El concepte d'Educació i la formació d'adults

La primera finalitat política: obrir d'ara endavant, una àmplia perspectiva d'opcions disponibles per a l'adult aprenent; les paraules: «escola», «formació professional», «EFA». Segons la Senyora Ana Benavente, la Secretària d'Estat que va iniciar tot el procés, en una entrevista acordada en la revista trimestral del GMEFA (*Saber mais*, núm. 1 —abril/juny 99): quant a persones adultes, majors de 18 anys, les respostes han de ser molt més variables; és necessari que elles associen educació i formació. Nosaltres ja no podem tenir adults que segueixen cursos de formació i no vegen posteriorment els seus estudis acreditats. Els adults ja no han de buscar l'escola, d'una banda, per a la seua educació, i, d'una altra, el centre de formació professional, per a la seua formació. Hem de trobar respostes justificades i, per a això, les diferents institucions han de coordinar-se: la qual cosa significa que l'avanç professional ha de ser reconegut igualment com un avanç en termes d'educació, de formació general de cada individu».

La noció de l'«Educació i Formació d'Adults» —EFA— («Adult Learning», en anglés) comprén doncs, a Portugal, el conjunt de les accions que a través del recolzament i la complementarietat sinèrgica enfront de les institucions, les iniciatives de l'educació i de la formació al llarg de la vida, intenten elevar els nivells educatius i les qualificacions de la població adulta i promoure el desenvolupament personal, la ciutadania activa i el treball.

Creació de l'Agència Nacional

Després d'un llarg i minuciós treball de negociació entre els dos ministeris concernents,

La noció de l'«Educació i Formació d'Adults» —EFA— («Adult Learning», en anglés) comprén doncs, a Portugal, el conjunt de les accions que a través del recolzament i la complementarietat sinèrgica enfront de les institucions, les iniciatives de l'educació i de la formació al llarg de la vida, intenten elevar els nivells educatius i les qualificacions de la població adulta i promoure el desenvolupament personal, la ciutadania activa i el treball.

el decret llei 387/99 veié la seua aprovació el 28 de setembre de 1999, el qual marca el principi oficial de l'Agència Nacional d'Educació i Formació d'Adults com un institut públic, autònom quant a l'aspecte científic, tècnic i administratiu sota la tutela conjunta dels ministeris d'Educació, del Treball i de la Seguretat. En el Consell Consultiu, compost de 23 membres se'ls ha deixat als companys socials un lloc important en el «tercer sector» i també a organismes i personalitat compromeses en activitats d'EFA en la qual el mèrit científic i pedagògic està generalment reconegut a nivell nacional.

Segons eixe decret llei (article 4) són funcions de l'ANEFA:

- Desenvolupar i difondre models, metodologies i materials de tema pedagògic i socioeducatiu, específics en l'educació i en la formació dels adults donant prioritat a les persones més desfavorides en aquest sector;
- Promoure programes i projectes en els diferents sectors de l'educació i la formació dels adults, realitzats en la seua iniciativa pròpia o per la intervenció d'altres institucions públiques o privades a través dels contractes-programes;
- Mantenir projectes i iniciatives d'educació i de formació dels adults que s'integren en les prioritats definides i tinguen un caràcter innovador de modalitats d'ensenyament a distància (amb professors o mitjançant els elements multimèdia);
- Incentivar la coordinació entre institucions públiques i privades en els estaments centrals, regionals i locals d'una política d'educació i de formació dels adults;
- Construir gradualment un sistema de coneixement i validesa dels aprenentatges informals dels adults, tenint les corresponents qualificacions escolars i professionals;
- Emprendre estudis i promoure la recerca en els dominis de l'educació i la formació dels adults i mantenir la formació especialitzada dels professors i d'altres persones de treball socioeducatiu;
- Motivar, informar i aconsellar les persones adultes pel que respecte a les possibilitats i oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida;
- Col·laborar en projectes de cooperació en els dominis de l'educació i la formació dels adults observant les comunitats portugueses emigrants així com les comunitats immigrants residents a Portugal i en el país de llengua oficial portuguesa.

En el transcurs dels seus primers anys l'ANEFA ha de centrar el seu Pla d'Activitat al voltant de tres grans aspectes:

- La motivació de les persones i la diversificació de l'oferta;
- L'adaptació i la diversificació de l'oferta;
- La formació dels agents d'EFA

Una campanya de sensibilització

Contra la «cultura anticultura» massa unida a una població, la majoria de la qual ha estat víctima molt recentment d'una forta opressió social i cultural (Portugal pertany al país de la UE amb més fortes deslleialtats socioeconòmiques), és urgent potenciar una forta campanya de comunicació. Mitjançant aquesta campanya serà necessari subratllar la necessitat actual d'adquirir constantment antics i nous sabers i competències. (Es tracta de comprendre millor l'astronomia o de saber com fer o superar la instal·lació elèctrica a domicili) i de fer passar la idea que aquests esdeveniments solament s'adquireixen gràcies a un esforç regular de formació. Aquesta sensibilització ha de fer-se mitjançant el recurs de les frases fetes, com per exemple: «saber més per viure millor», o expressions xoc, il·lustrades amb exemples: «la ignorància mata». Aquesta campanya ha de transmetre el missatge que la formació al llarg de la vida i en tots els seus aspectes, no solament és un dret sinó també un deure individual, que tota societat —i no solament l'Estat— porta una important responsabilitat en la creació d'un entorn cada cop més propici per a un aprenentatge permanent per part de tota la població. A més d'aquesta campanya, que serà realitzada mitjançant una agència especialitzada, l'ANEFA utilitzarà altres mètodes com una revista trimestral, intentant sensibilitzar els agents mediadors i decidits (7.000 exemplars i tres números publicats) el Concurs Nacional Anual de bones Pràctiques (un d'aquests concursos ja es va realitzar en l'any 1999) o la Setmana «L'alegria d'aprendre».

Els clubs «Saber+»

El recolzament a la fundació i al funcionament de «Clubs Saber+» (Clubs Sabent Més) és també conegut com una ferramenta de política de demanda. Aquests clubs són espais d'empreses, d'acollida, d'informació i de consell, afavorits per l'ANEFA i promoguts per institucions locals induïdes en activitats de naturalesa educativa i cultural cap a persones adultes (biblioteques, museus, universitats de la 3a edat, associacions, col·lectivitats territorials, escoles, centres de formació, sindicats, empreses, etc.). El contracte es fa, doncs, sobre una gamma molt variada de promotors amb disposició de certs recursos naturals i humans i sobre la disseminació d'aquests Clubs, com serveis propers a tot el país. Tota organització que tinga la pretensió d'obrir un Club «Saber+» haurà de negociar amb l'ANEFA un acord mitjançant el qual assegurarà un manteniment en la creació i el desenvolupament del Club «Saber +», és a dir, haurà de negociar amb l'ANEFA un acord; mitjançant aquest assegurarà un manteniment en la creació i el desenvolupament del Club: un accés regular d'útil informació actualitzada i destinat a publicacions, documentació, i materials pedagògics, iniciatives de formació pels responsables del Club; inserció en la xarxa nacional que té un Club «Saber +» i la participació en els canvis previstos eventualment (en funció dels beneficis concedits a l'ANEFA), una finança per al bon funcionament o per projectes específics.

Els resultats d'aquest autoaprenentatge han de ser reconeguts i revalidats formalment i rigorosa, d'ara endavant, no solament per raons de justícia social, sinó també per raons d'ordre econòmic, evitant pèrdues de temps i recursos públics en formacions inútils.

Cap a una oferta més adequada i diversa

La porta que intentava establir les bases d'un sistema d'EFA específicament promogut per persones adultes, tributari conseqüentment dels seus coneixements i les seues aptituds, no tindria cap sentit de prendre com a punt de partida els programes escolars actuals, ni intentar buscar la seua adaptació. Els programes escolars han estat, en efecte, elaborats tenint present finalitats diferents. A Portugal estan denominats generalment per una lògica «acadèmica» fonamentats en un projecte no molt realista, al preparar tots els xiquets i jóvens, a seguir, sense interrupció, estudis fins a finalitzar l'ensenyament superior. D'ací l'interés d'una xicoteta minoria que predomine sobre tot el sistema, la qual cosa provoca l'exclusió de xics i xiques que no compartesquen aquests objectius. I aquests programes busquen de la mateixa manera «protegir» als escolars a l'escola i «acollir-los», la qual cosa justifica una «lògica exhaustiva o d'acumulació». D'aquesta manera, preocupacions que són essencials quan es treballa amb persones adultes, com «economitzar temps» o buscar preferentment una plataforma poc perjudicial o moltes competències absents de coneixements. A més, una pedagogia molt activa i participativa, així com una relació equiparada entre persones adultes i alumnes, o un apropament holístic en la recerca dels sabers en detriment de les matèries compartides, són ací factors essencials que mostren amb claredat la necessitat d'una forta autonomia conceptual quan es tracta de formar un sistema nou d'educació i de formació dels adults.

Enfront de les enquestes tan elevades de fracàs o d'abandonament, per part de l'alumnat en els cursos escolars, el ressorgir de l'oferta ha de passar, entre d'altres coses, per continguts que tinguen un sentit i tinguen un sentit i siguen accessibles per a adults que no busquen, almenys de manera immediata, una carrera acadèmica o el ple ensenyament d'una disciplina. Aquests nous continguts han de fiançar, sobretot, el desenvolupament personal, la ciutadania activa i el treball, motivant i donant els mitjans bàsics per a l'aprenentatge al llarg de la vida.

Reconèixer i validar les experiències

D'altra banda, tot i la seua dèbil escolaritat, el poble adult portugués ha sabut, en el curs dels últims 40 anys superar amb èxit molts i difícils dèficits, tals com una massiva emigració cap als països europeus més industrials, la reinserció dels qui han de deixar les antigues colònies en el moment de la seua independència, el canvi dramàtic del règim polític i la formació d'una societat democràtica, a la inserció en la Unió Europea i també la plena integració en el sistema Euro. Aquests esdeveniments mostren la intensitat i la qualitat dels processos d'autoaprenentatge realitzats per persones adultes en els seus contextos de vida i treball, molt diferent dels sistemes formals d'educació o de formació professional. Els resultats d'aquest autoaprenentatge han de ser reconeguts i revalidats formalment i rigorosa, d'ara endavant, no solament per raons de justícia social, sinó també per raons d'ordre econòmic, evitant pèrdues de temps i recursos públics en formacions inútils.

Seguint l'exemple d'altres països, com França o el Regne Unit, Portugal pretén organitzar actualment un sistema mitjançant el qual els coneixements i les competències, l'adquisició de les quals es fa en les més diverses esferes de l'activitat humana, siguen l'objectiu d'una avaluació rigorosa i d'un coneixement formal. Aquest es tradueix en una validesa: una credibilitat (impost de crèdits) arribant sempre a una equiparació, siga parcial o total (certificat i acreditació d'un diploma oficial).

Entre la formació general i l'aval polític d'un sistema de «coneixement i revalidació d'experiències» a través d'estructures, d'instruments i de procediments adequats; queda encara per fer tota una construcció tècnica i organitzada així com un procés de legitimació social i institucional, sent tot açò un procés llarg i complex. D'altra banda, la part política de l'aprenentatge al llarg de la vida, no serà suficient d'assegurar les revalidacions com «objectius aconseguits» serà necessari anomenar-los «objectius nous d'iniciativa», com mitjans de motivació i mobilització preveient una demanda augmentada per part de les persones adultes.

Un projecte d'arquitectura modular

L'evolució de les experiències requereixen sempre una definició prèvia d'informes, de normes, criteris, guies: un procés que està vigent a Portugal des de primavera de 1999. Representant la reivindicació d'un sistema d'EFA realment eficaç per a la vida diària de les persones adultes, l'Agència Nacional defineix aquests referencials basant-se en les «competències claus per a la ciutadania i el treball». Aquestes competències claus estan organitzades en cinc apartats: comunicació; matemàtiques per a la vida; tecnologies per a la informació, ciutadania i treball; coneixement del món (social i físic).

Mentre que les quatre primeres es componen de mòduls (al seu torn compostes d'unitats) la 5a representa una funció transversal, abastant tots els continguts de les altres. Els mòduls —cadascú està determinat en una duració de 40h d'esforç per part de l'alumnat— estan estructurats segons nivells superiors.

Una vegada descrit el quadre general de les competències clau per al ciutadà i el treball, cada mòdul ha de ser definit en termes d'aprenentatge esperats, és a dir, les competències i els coneixements que ha de mostrar haver adquirit l'adult amb el fi que li atorguen els crèdits corresponents. Sobre la base d'aquest pla, completament estructurat a l'anterior (però permetent canvis quasi il·limitats entre mòduls obligatoris i opcionals), després serà possible realitzar: a) els «quaderns de reforçament», nous certificats d'EFA per a persones adultes i els instruments d'avaluació final; b) les disposicions de balanç previ de les competències claus, que haurà de fer-se al principi en el quadre d'un mòdul especial de formació/balanç; c) els programes de formació per a professors/avaluadors; d) el desenvolupament curricular i els materials de treball pedagògic per a l'alumne i el professorat.

Entre la formació general i l'aval polític d'un sistema de «coneixement i revalidació d'experiències» a través d'estructures, d'instruments i de procediments adequats; queda encara per fer tota una construcció tècnica i organitzada així com un procés de legitimació social i institucional, sent tot açò un procés llarg i complex. D'altra banda, la part política de l'aprenentatge al llarg de la vida, no serà suficient d'assegurar les revalidacions com «objectius aconseguits» serà necessari anomenar-los «objectius nous d'iniciativa», com mitjans de motivació i mobilització preveient una demanda augmentada per part de les persones adultes.

Descentralització de la formació, centralització de la certificació

Tot organisme formatiu, públic o privat, una vegada aprovat oficialment, podrà intentar organitzar la formació corresponent a un o diversos mòduls que l'ANEFA haurà definit (o homologat) prèviament. A més ha de centrar el seu treball únicament sobre les competències-claus, els diferents organismes d'ensenyament podran concebre i sotmetre'l igualment per a l'homologació de molts altres mòduls. A més seran lliures d'adoptar un determinat nombre dels seus propis mòduls (substituint als de l'ANEFA dins de l'estructura modular que els siga proposada).

Tant des d'un punt de vista teòric com sota el pla institucional, serà possible distingir, amb claredat, d'una banda, els dominis de la formació i el coneixement de les competències, i d'altra, el domini de la certificació. A partir dels dos primers dominis, tota persona adulta podrà rebre o reconèixer competències, acumulant crèdits —registrats en un «carnet de competències». Pel que respecta a les certificacions, aquestes seran elaborades concertant amb els altres dos sistemes —el sistema escolar i el sistema de formació professional— amb el fi de garantir qualsevol revalidació eventual i també la revalidació de cursos compostos que puguin tenir els tres sistemes.

Queda per fer una proposta als polítics implicats. Aquesta aniria adreçada a obtenir les úniques competències-claus per a aconseguir els dos primers nivells (equivalents, respectivament, a 4 i 6 anys d'escolaritat) mentre que per a aconseguir els nivells superiors (equivalent dels 9 als 12 anys) a les competències-claus haurien d'ajustar-se cert nombre d'altres mòduls, ja siguen més «teòrics» (si l'alumne busca eventualment l'últim accés en l'ensenyament terciari), ja siguen més «pràctiques» (de naturalesa professional). En aquest últim cas hi ha nivells de mòduls possibles —fins i tot a nivell preformació professional— des de les competències necessàries al treball dels bombers voluntaris o dels professors d'Educació Física, fins a les competències de les dones i dels hòmens que, al domicili, s'ocupen de les tasques domèstiques, del pressupost familiar, de l'atenció dels xiquets, dels malalts, de les persones majors.

Formació dels agents

En un país com Portugal, on no existeix gran tradició en el domini de l'EFA, ni un estatut teòric fiançats sòlidament, serà necessari d'ara endavant invertir, tan en la recerca, la informació i la disseminació, com en la formació dels diferents tipus de professionals que seran responsables, en última instància de la posada en funcionament de la present reforma. És necessari consegüentment previndre les formes de formació:

- a) Formació dels organitzadors locals
- b) Formació dels professors/avaluadors
- c) Formació dels professors/tutors d'EFA
- d) Formació dels responsables dels «Clubs Saber+»

Els organitzadors locals

La presència de l'agència nacional en tot el territori portugués estarà assegurada per organitzacions locals. Aquests tindran preferentment la funció d'organitzar associacions territorials per a l'EFA, agrupant-se en associacions, empreses, col·legis d'ensenyament i de formació, etc. Junts a aquests components hauran d'elaborar un pla local d'EFA —amb una durada de diversos anys, a negociar amb l'ANEFA i les instàncies regionals dels Ministeris d'Educació i de Treball i de la Solidaritat— sobre la base del qual seran acordats els crèdits de funcionament i de recursos humans i materials necessaris per a la posada en funcionament de les activitats aprovades.

Un debut de mil·lenni decisiu

Un projecte d'arquitectura està actualment en auge per a la reforma de l'educació i la formació dels adults a Portugal. La «suit», és a dir, la construcció i la finalització de l'edifici descrit així, dependrà d'ara endavant dels enginyers, tècnics i d'altres obrers del sistema, però majoritàriament dels caps que presideixen i que utilitzen el diner públic. ¿Hi haurà a la fi una voluntat política realment democràtica a Portugal, disposada a acordar en majoria la reducció dels intervals socials i al desenvolupament de la ciutadania activa i de la cohesió social i cultural, per la hipocresia d'una política voluntària d'educació i de formació dels adults al llarg de la vida? Les evolucions a través dels anys 2000-2006 seran decisives per a portar-nos la resposta als interrogants de hui dia.

Biblioteques i cultura escrita. El discurs bibliotecari al voltant de la lectura

Antonio Viñao • Universitat de Múrcia



A l'escola s'aprén a llegir, s'hi fa o s'hi hauria de fer un lector; a les biblioteques es llig. Dit d'aquesta manera sembla que ambdues institucions es complementen. Això no obstant, no sempre ha estat així, i ni tan sols ho és avui. La raó original és que l'una i l'altra tenen discursos diferents sobre la lectura. Per discursos entenc aquells usos de la paraula, en general escrita, amb els quals s'expressen concepcions, idees, actituds, propostes i arguments, en relació —en aquest cas— amb la lectura; és a dir, amb una pràctica social i cultural determinada. De tots eixos discursos, tenen un particular interès, per al coneixement de les pràctiques lectores, els procedents d'aquells grups socials més directament relacionats amb la cultura escrita i el món escolar; per exemple, els discursos bibliotecari, eclesiàstic, estatal o públic, pedagògic, academicoescolar, o del món de la producció i venda d'allò escrit. Tals discursos poden no ser coherents, ofereixen una certa varietat interna i canvien en l'espai i el temps. Generalment, a més, no coincideixen entre si, s'oposen, i mostren orígens i perspectives diferents. En un interessant llibre, Anne Marie i Jean Hébrad han estudiat els discursos sobre la lectura de l'església, els bibliotecaris i l'escola a França de 1880 a 1980.¹ En aquest text em limitaré a analitzar, de manera breu, l'evolució en el temps del discurs bibliotecari, des d'una primera concepció de les biblioteques com arxiu-museu, lloc d'estudi i erudició, fins a l'actual concepció de la biblioteca com a centre de documentació i informació.

Dues concepcions bibliotecàries: la biblioteca arxiu-museu i la biblioteca orientada a la promoció de la lectura

La pràctica totalitat de les biblioteques existents a l'inici del segle XIX, responien bé al model de "*biblioteca del príncep*", símbol de poder i mode d'ostentació social i cultural,² bé —al mateix temps— de biblioteca d'estudi i erudició. Si sens dubte els orígens de la lectura pública solen establir-se en el segle XVIII, especialment al món anglosaxó i a l'Europa central, amb l'aparició de les biblioteques per subscripció, els clubs del llibre, els gabinets i les societats de lectura i les biblioteques i acadèmies i societats diverses,

¹ CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRAD, Jean, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, París, BPI, Centre Georges Pompidou, 1989.

² PETRUCCI, Armando, *Alfabetismo, escritura, sociedad*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 284.

seria cap a la meitat del segle XIX, quan —una vegada més en el món anglosaxó, especialment als Estats Units— sorgiria el model de biblioteca pública, costejada pels municipis i la iniciativa privada, amb finalitats moralitzadores, d'oci, formació i instrucció, i adreçada a un públic lector ampli, del qual formaven part (en paraules de Martin Lyons) "*els nous lectors*": les dones, els xiquets i els obrers.³

Enfront de la biblioteca tradicional, com a lloc de la memòria i dipòsit del patrimoni bibliogràfic, i del bibliotecari responsable de la seua catalogació i conservació (més que no de la seua difusió i lectura), es desenvoluparien al llarg del segle XIX, especialment en la segona meitat, les biblioteques públiques, les populars i les escolars. Tant les noves biblioteques, producte "*d'una forta cultura comunitària*",⁴ com els nous bibliotecaris, eren fills d'un discurs reformista i progressista que creia en el benèfic efecte moralitzador i educatiu que les bones lectures tindrien sobre el poble i, en especial, sobre les classes treballadores. Naixien, doncs, juntament amb l'escola, com un remei per a l'alcoholisme, la ignorància, l'absència d'higiene i, en definitiva, la qüestió social.

Les biblioteques públiques municipals serien, d'aquesta manera, promogudes al Regne Unit a partir de disposicions específiques aprovades en 1850 i 1855; i als Estats Units, gràcies al suport de les entitats locals i a la filantropia privada, en especial després de la fi de la Guerra de Secessió, el 1865. Els nous bibliotecaris, encarregats de la gestió d'aquestes institucions, s'integrarien en associacions professionals específiques (als Estats Units, el 1876, i a Anglaterra, el 1877), abandonant el model professional de l'arxiver-conservador, per a convertir-se en agents promotors de la lectura com a pràctica generalitzada —almenys en teoria— en tots els grups socials, i promovent noves formes de catalogació i ús de les biblioteques que facilitaren la lectura: catalogació no mitjançant un llibre de registre, sinó de fitxes mòbils per autors, títols i matèries a disposició dels lectors, sales de lliure accés i consulta, sales d'estudi i lectura, construcció d'edificis específics, sucursals amb dipòsits, serveis dominicals, préstec domiciliari, etc.

Enfront d'aquesta política local i comunitària de promoció de la lectura, el tret característic d'altres països europeus seria l'absència, feblesa o ineficàcia de les iniciatives estatals, provincials o municipals. A Espanya, per exemple, les biblioteques públiques provincials, creades a la meitat del segle XIX, es constituïren a partir de fons procedents dels convents desamortitzats, de les universitats menors suprimides, dels col·legis de jesuïtes i de donacions particulars. No sols els esmentats fons eren els menys apropiats per a promoure la lectura —les preferències dels lectors s'adreçaven més cap a la literatura de ficció i la premsa—, sinó que, com deia Díaz i Pérez el 1885, les biblioteques públiques a Espanya —la Nacional inclusivament— eren institucions "*quasi inútils*", puix que solament estaven obertes la meitat de l'any, no posseïen "*cap obra important moderna*", sols disposaven de catàlegs impresos 29 de les 1.113 biblioteques existents, mancaven d'índexs complets i útils, així com de personal i dotació

³ LYONS, Martin, *Les nouveaux lecteurs au XIX^e siècle: femmes, enfants, ouvrier*, en Guglielmo Cavallo i Roger Chartier (dir), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Éditions du Seuil, 1997, pp. 365-400.

⁴ CHARTIER, Roger, *Le livre en révolutions*, Paris, Textuel, 1997, p. 122.

suficients, i prestaven un servei deficient. En la seua opinió, estaven més organitzades per a dificultar la lectura que per a afavorir-la.⁵ La creació, el 1858, del *Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios*—al qual s'encomanava la gestió de les biblioteques públiques— i dos anys abans, el 1856, de l'Escola de Diplomàtica, com a institució responsable de la seua formació, seria un altre element més que contribuiria a difondre, entre els seus membres, una mentalitat més conservacionista i erudita que no promotora de la lectura per a tots. Prova d'això seria el fet que sols el 0,3% de la producció escrita dels membres de l'esmentat Cuerpo, entre 1858 i 1958, es referia al món de les biblioteques i la lectura. La resta (el 99,7%) n'eren, en la seua majoria, treballs històrics, literaris, erudits i bibliogràfics.

Eixes mancances, més o menys accentuades als països no anglosaxons, foren suplides, solament en part, per iniciatives de caire filantròpic, democràticoreformista o lligades a l'emergent moviment obrer. Així seria com a França sorgirien les biblioteques populars, promogudes per la Societat d'Amics de la Instrucció (1861), la Societat Franklin (1862) i la Lliga de l'Ensenyament (1866), que serviren de model a unes altres societats posteriors, així com d'esperó per a la creació de biblioteques municipals i escolars.⁶ A més a més, les biblioteques populars creades a Prússia —especialment després de 1850, gràcies a la recent creada Societat de Conferències Científiques— i a d'altres estats alemanys, en els anys centrals del segle XIX, es degueren a la iniciativa d'associacions privades. El moviment a favor de les biblioteques populars sembla, això no obstant, que va tenir menys èxit a Itàlia i Espanya. A Itàlia va ser promogut, a partir de 1861, per un mestre i director d'escola, Antonio Bruni, un "*demòcrata moderat*", que "*veia en l'educació i la lectura... un mitjà per a garantir la pau social*".⁷ A Espanya, aquesta institució conegué un relatiu auge quan, després de la seua creació, el 1869, durant el sexenni democràtic va gaudir del suport del govern central. Després, amb la Restauració monàrquica, el 1875, i amb el predomini de governs conservadors, va travessar una fase d'ensopiment i declivi, sols interrompuda, de forma feble en el segon decenni del segle XX.⁸ Major èxit tingueren les nombroses biblioteques creades en la segona meitat del segle XIX i durant el segle XX, en el període anterior a la guerra civil iniciada el 1936, en diferents societats recreatives i culturals (ateneus, casinos, cercles), o lligades a l'Església (associacions catòliques, col·legis, parròquies) i al moviment obrer (cases del poble, centres obrers). Un èxit degut, fonamentalment, al fet que una bona part dels seus fons responien a les preferències dels seus lectors. Unes preferències (premsa diària, revistes il·lustrades, ficció, literatura moderna i recreativa) ben diferents d'aquelles de caire formatiu, instructiu i moral que generalment aconsellaven els seus promotors.

El segle XX: la biblioteca com a centre cultural i d'informació

El segle XX ha estat testimoni tant de la "*gran expansió de les biblioteques*", com de la seua diversificació i internacionalització.⁹ La inclusió, entre els seus fons, de material audiovisual

⁵ DÍAZ Y PÉREZ, Nicolás, *Las bibliotecas de España en sus relaciones con la educación popular y la instrucción pública*, Madrid, Tipografía de Manuel Hernández, 1885, pp. 36-49. 58)

⁶ KEITH BARNETT, Graham, *Histoire des bibliothèques publiques en France de la Révolution à 1939*, Paris, Promodis, 1987, pp. 139-159, i Anne Marie Chartier i Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., pp. 96-103.

⁷ PETRUCCI, Armando, *Alfabetismo, escritura, sociedad*, op. cit., pp. 246-247.

⁸ VIÑAO, Antonio: «A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1885)», en Jean-Louis Gureña i Alejandro Tiana (eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez/UNED, 1998, pp. 301-336.

⁹ ESCOLAR, Hipólito, *Historia de las bibliotecas*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1990.

(videoteca, fonoteca, mediateca) i informàtic, així com la constitució de sales especials (hemeroteca, d'estudi, de consulta, infantil, d'audicions musicals, de publicacions periòdiques d'ús comú, d'ordinadors) en les de caràcter general i públic, juntament amb la celebració en aquestes d'exposicions, conferències, recitals i d'altres actes, ha fet de tals biblioteques centres culturals, o ha estat l'origen d'institucions d'aquest tipus, en les quals la biblioteca és sols una part, entre altres, de les possibilitats oferides. D'altra banda, la progressiva informatització de les biblioteques està fent cada vegada més possible dos propòsits enunciats el 1974 per la Federació Internacional d'Associacions de Biblioteques: el control bibliogràfic universal —la informació bibliogràfica de totes les publicacions— i la seua disponibilitat universal i ràpida, mitjançant el préstec, la fotocòpia, el microfilm i, en els darrers anys, la recerca i l'accés "on line" a les bases de dades i els fons bibliogràfics i audiovisuals.¹⁰ Amb tot això haurem passat de les biblioteques-museu a la biblioteca electrònica —la biblioteca immaterial d'accés lliure, a la qual, com a ideal, es troba tot el que es recerca—, sense deixar de costat la biblioteca com un espai de lectura per a tots i un centre cultural i d'esbarjo.

Tots aquests canvis no han afectat sols la condició i funció de les biblioteques, sinó també, com es lògic, la dels bibliotecaris. Com va advertir Ortega i Gasset el 1935, a la funció tradicionalment assignada a aquests —la de col·leccionar, ordenar i catalogar els llibres—, havia vingut a sumar-se'n una altra, la de fomentar la lectura i cercar els lectors. En paraules d'Anne Marie Chartier i Jean Hébrard, en relació amb la França de principis del segle xx, després de la fundació el 1906 de l'Associació de Bibliotecaris Francesos, el "nou bibliotecari" s'oferia a la societat com "un tècnic de les lectures al servei del ciutadà".¹¹ En aquesta concepció, que significava una adaptació de la idea anglosaxona del bibliotecari, almenys dos canvis hi eren evidents. En primer lloc, la conservació deixava d'ésser el fi principal de la seua tasca. Eixe fi, gràcies al qual la conservació cobrava sentit, passava a ser l'ús i circulació d'allò escrit.

A més a més, afegia Ortega i Gasset, la gran profusió de lletra impresa, l'abundant nombre de llibres, imposava als bibliotecaris noves tasques. Dues d'aquestes, la formació i oferta bibliogràfica i la selecció i orientació en les lectures, no ens resulten estranyes, especialment quan —com està succeint— la capacitat de producció d'allò imprés supera no ja la de lectura, sinó fins i tot la de conservació.¹² L'altra, la "d'exercir la policia sobre el llibre" encarregant-se de "regular" la seva producció "amb la finalitat d'evitar" la publicació de llibres "innecessaris", i promoure els que reclama "el sistema de problemes vius en cada època",¹³ reflecteix la preocupació d'un intel·lectual pel trencament del cànon tradicional i la irrupció desordenada d'altres cànons i criteris de bondat, quant a allò que valia la pena i calia llegir. Un trencament i un desordre que aguditzarien, alguns decennis més tard, els suports informàtics d'allò escrit i l'aplicació de l'electrònica a l'àmbit de la comunicació i l'escriptura. Sense arribar, és clar, a assignar als bibliotecaris les dites funcions policials, sí que és ben cert, per exemple, que la

¹⁰ CHARTIER, Roger, *La biblioteca electrónica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1990.

¹¹ CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean: *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., p. 106

¹² CHARTIER, Roger: *Le livre en révolution*, op. cit., pp. 127-128.

¹³ ORTEGA I GASSET, José, *Misión del bibliotecario (y otros ensayos afines)*, Madrid, Revista de Occidente, 1962, pp. 49-89 (text del discurs inaugural llegit en el Congrés Internacional de Bibliotecaris que va tindre lloc el 20 de maig de 1935).

futura i inevitable destrucció de la producció impresa realitzada utilitzant com a suport el paper de cel·lulosa de fusta (un material fràgil, amb cinquanta anys de duració màxima,¹⁴ farà també inevitable que una certa part de les decisions que en el futur s'hi prenguen, des d'instàncies diferents, per a saber què és el que val o no la pena passar a uns altres suports més duradors, estarà en mans dels conservadors d'allò escrit, és a dir dels bibliotecaris.

A mode de conclusió

Aquesta ràpida síntesi al voltant dels discursos bibliotecaris sobre la lectura com a activitat social i pràctica cultural, mostra, com s'ha dit, la superposició —que no la substitució— en el temps de quatre discursos diferents. El primer, erudit i conservador, de caire restrictiu per raons acadèmiques i morals, guarda certes similituds amb el tradicional discurs, així mateix restrictiu, del món eclesiàstic. El segon, reformista i moralitzador, unit al desenvolupament per idèntiques raons de l'escolarització, concebia la lectura com un bé en si mateix; un bé en tot cas controlat, adreçat a la moralització de la classe obrera, i remei —igual que l'escola— davant la qüestió social, que concebia la biblioteca com el santuari de la lectura per a tots. El tercer feia de la lectura una activitat cultural més, juntament amb altres —com les exposicions, les audicions musicals, les xarrades o conferències, projeccions—, amb les quals venia a coincidir en l'espai i en el temps. El quart, sense deixar totalment a un costat els anteriors, converteix la biblioteca en un lloc de recerca i accés a la informació; si ja en els dos discursos anteriors, el reformista i el cultural, el problema bàsic era de proporcionar criteris de selecció, en aquest últim eixa necessitat es reforça. D'ací que siga necessari que l'alfabetització escolar assumeixi com a objectiu el “saber cercar la informació i saber utilitzar-la: saber seleccionar, jutjar, discernir”, quelcom que s'oposa a la pràctica tradicional de limitar-se a proporcionar la informació que s'ha de retenir.¹⁵ Aquesta alfabetització crítica (que implica la capacitat d'analitzar els discursos propis i els d'uns altres, com a tals discursos), és la que correspon a una concepció de la biblioteca no com a lloc “per a tots”, sinó com a lloc “de tots”, com a “llavor per a tot”, és a dir “com un organisme fort i unívocament ideologitzat, capaç de subministrar mètodes i instruments crítics per a afrontar de manera orgànicament unitària la ciència, la història, la realitat social i la lluita política”.¹⁶

¹⁴ PETRUCCI, Armando, *Alfabetismo, escritura, sociedad*, op. cit., pp. 273-279.

¹⁵ FERREIRO, Emilia, *Cultura escrita y educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 186-187.

¹⁶ PETRUCCI, Armando, *Alfabetismo, escritura y sociedad*, op. cit., p. 266.



*Què ensenyem? Què necessitem?
Els coneixements essencials en l'educació secundària per a persones adultes.*

Margarida Massot • Universitat Autònoma de Barcelona

Fernando López Palma • Universitat de Barcelona



El següent article tracta sobre una de les polèmiques interminables que més freqüentment es dona als àmbits educatiu: la essencialitat o no dels continguts que s'ensenyen a les escoles. A moltes èpoques hi ha hagut una mena de dubte sobre els continguts que els alumnes aprenen, avui en dia aquesta polèmica possiblement influida per l'ambient mil·leniariste i pel canvi cap a la societat informacional està present a la majoria dels països i nivells educatius.

Aquesta dubta sobre els coneixements que veritablement són importants i essencials en la societat actual va preocupar a una sèrie de professores i professors d'educació de persones adultes de l'entorn de Barcelona. Aquests professors tenien l'interrogant sobre quines havien de ser els continguts bàsics per a la nova educació secundària per a persones adultes que molt d'ells estaven començant a implantar. Aquest grup es va ampliar amb altres persones que els semblava important aquesta temàtica. Així vam constituir un ampli grup a l'any 1997 en el que participaven persones de cinc centres d'educació d'adults de Catalunya, de la Universitat de Barcelona (UB) i de la

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Si be el grup va realitzar una discussió molt

suggerent i va precisar una metodologia interessant per apropar-se a la temàtica, va contar amb la dificultat de l'operativitat per l'elevat nombre de participants del grup de recerca, malgrat tot, vam passar més de sis-cents enquestes en el context de Catalunya i vam realitzar també debats i entrevistes per tractar de triar quins coneixements són més necessaris i bàsics a la societat actual.

A l'article a més, de valorar els principals resultats que vam extreure de les dades de la enquesta que es va realitzar, comenta a la primera part alguns dels pressupostos teòrics que acompanyen a la temàtica i que són bàsics per a entendre allò que en un moment donat s'estudia al mitjà educatiu. Ens centrem, doncs, en les següents qüestions: qui selecciona, què es selecciona, què és el necessari. A la part final donem les dades d'una enquesta realitzada a la població sobre el grau d'importància d'una sèrie seleccionada de coneixements bàsics.

Sobre el «qui selecciona» els coneixements del currículum

La selecció dels coneixements del currículum ha obeït des de que es va institucionalitzar l'ensenyament bàsic obligatori a una sèrie de causes bàsicament d'ordre cultural, econòmic i polític, així com als interessos dels diferents grups que posseeixen el poder dels àmbits comentats. Dins de l'ordre cultural la institució que ha marcat de forma predominant la selecció dels continguts curriculars ha estat l'església. Fins el segle XIX l'església monopolitzava i legitimava els universos simbòlics que existien a les diferents societats. Per l'estament eclesial el que caracteritza als homes és el món de la consciència, de la religió i la moral. Si el fi de l'humanitat és la salvació, tota activitat humana s'ha de dirigir a aquest objectiu, el món de la naturalesa queda relegat a un lloc secundari. Si l'educació es transmesa durant molt segles a partir del clergat, aquest esperit que caracteritzava a la cultura religiosa s'ha transmès i resta en múltiples aspectes als sistemes educatius. Per exemple, la visió del que s'havia d'ensenyar de les disciplines als segles passats: llengua, història..., segueix constituint els fonaments de l'ensenyament bàsic a l'actualitat. Tan mateix, l'estudi d'allò interior prevaleix amb un halo de transcendència religiosa a l'actualitat, sembla com si l'objectiu principal del professorat sigui com imbuir als alumnes una mena de il·luminació que serà el que li porti als valors morals essencials i a l'alliberació.

Aquests exemples de la funció del clergat en el monopoli del que s'havia d'estudiar, descriuen una mostra d'un sector social que ha influït a l'àmbit cultural en la selecció dels continguts. Ara bé, altres grups com és el cas dels que han controlat l'economia de mercat o el poder de l'Estat han pressionat també en la naturalesa d'allò que es bàsic i essencial de saber en una determinada societat.

La burgesia en totes les seves faccions ha estat des del segle passat qui, a més a més de l'església, ha donat la seva visió del món i ha incidit en allò que s'havia d'estudiar al sistema educatiu. Des de el punt de vista econòmic l'ascens d'una economia de mercat va provocar un consens per establir que els individus necessitaven llegir, escriure i calcular. L'economia i la



societat es feien més complexes i el mercat necessitava determinades destreses instrumentals i tècniques, de allò de l'estudi de l'interior humà es passa a allò exterior (mon físic i pragmàtic) com a objectiu essencial del contingut educatiu. Es retorna en part a l'objecte d'estudi del mon grec que era el mon físic, pels grecs era així perquè el mon material tenia unes característiques sagrades, es considerava diví. Els deus no estaven fora del mon, eren el mon mateix. Pel contrari els homes eren de caràcter profà i eren considerats de poc valor, per això els humans no van ser en el mon grec una preocupació d'estudi important.

Des de el punt de vista polític, la burgesia va se conscient de la importància que tenia l'educació per constituir els Estats nacionals i el sentit de identificació patriòtic, és aquesta una de les causes principals del per què van néixer els diferents sistemes educatius obligatoris en Europa, primer a Prússia al segle XVIII i a la resta de països al llarg del segle XIX. Aquest sentit d'utilitzar l'educació bàsica i algunes disciplines per la identificació nacional s'ha mantingut fins els nostres dies, d'aquí, per exemple, la polèmica continua als mitjans de comunicació sobre què continguts s'han d'estudiar a la història.

A aquests interessos polítics i econòmics s'han d'afegir els aspectes culturals que la burgesia va concebre a l'època de la il·lustració. De tots ells s'ha de destacar el sentit enciclopèdic, en essència una formació elemental hauria de ser una síntesi dels principals continguts de les diferents ciències. Al subapartat del què s'estudia constatem que s'ha tractat de legitimar la científicitat de tot allò que s'estudia com a fonamental, però, si estudiem tot allò que en un període històric determinat és essencial per viure en la vida social i conèixer els fonaments del mon natural constatem que no son poques les contradiccions que sustenten els coneixements que s'estudien a l'actualitat.

A l'església i a la burgesia que han estat bàsicament els grups que han seleccionat els continguts educatius hem d'afegir el grup executor: el professorat. Cada vegada que hi ha una suposada reforma del currículum és el professorat que basat en la tradició del sistema educatiu organitza els suposats coneixements bàsics que han de ser els fonaments per conèixer el mon social i natural. Com moltes vegades hi ha àrees del coneixement que ningú grup social les reclama i tampoc han estat en la tradició del que històricament s'ha estudiat al sistema educatiu resulta que hi ha uns grans vuits de coneixements fonamentals que el sistema educatiu ignora.

Què fer per sortir d'aquesta dinàmica de conservadorisme en els plantejaments del currículum? Pensem que la solució ha de passar per triangular els processos de selecció dels coneixements educatius. A les dues parts que ara formen part en aquesta selecció: els responsables polítics de l'administració i el professorat/experts, s'ha de afegir una tercera part, els representants de les diferents institucions i associacions que constitueixen la diversitat del mon social, aquesta tercera part ha d'estar refrendada per estudis d'opinió que recullen els interessos i necessitats en un moment donat té la població.

Sobre el «què» es selecciona al currículum

Una de les visions més completa sobre el sentit social del desenvolupament dels sabers educatius és la realitzat per Durkheim (1992; ed. or.1939). El sociòleg francès manifestava que la més vella organització escolar que es coneixia repartia totes les branques del saber humà en dos cicles : el *Trivium* i el *Quadrivium*. Primer s'estudiava el *Trivium* que estava compost per la gramàtica, la dialèctica i la retòrica; després s'estudiava el *Quadrivium* que eren les disciplines relatives al món de les coses: la aritmètica, la geometria, la música i la astronomia. Aquesta divisió es remunta a la antiguitat clàssica, si bé es troba per primera vegada en Martianus Capella al començament del segle VI. El *trivium* representava l' estudi de l'esperit i el *quadrivium* el món material. Es constatable que en tota la tradició educativa el món del formalisme representat pel *trivium* va ser qui va dominar en els sistemes educatius. Durkheim fa la crítica al sistema d'ensenyança de que sempre ha estat dominat pels formalismes i per l'estudi dels humans i d'aquesta forma s'excloïa a la naturalesa que és la font més important del coneixement positiu.

Un fet destacat dels vuits històrics de coneixements al currículum va ser, per exemple, el fet de què molts coneixements del món natural van estar ignorats durant molt temps. Des de els segles XVII i XVIII s'havia avançat molt a l'estudi de la física i de la química, però, aquest coneixements no van arribar al sistema educatiu fins a darrers del segle XIX. El conservadorisme tan acuitant del món educatiu es un fet ben demostrat.

Basil Bernstein (1993) ha manifestat que en aquest darrers anys del segle XX s'asisteix a una àmplia desaparició del control del *Trivium* como conseqüència de la aparició de un nou conservadurisme de mercat, aquest mercat constitueix el criteri clau per a la selecció dels discursos. Segons Bernstein, «El saber debe fluir como el dinero hacia donde pueda producir ventajas y provecho. En realidad, el saber no es como el dinero: es dinero.» Igualment, manifesta que el *trivium* i el *quadrivium* ha tingut dues desarticulacions, la primera, va constituir la interioritat com condició antecedent del saber, la segona, la contemporània, desconnecta el interior del exterior d'acord amb els principis del mercat de la nova dreta. A treballs posteriors, Bernstein (1998) ha manifestat que les disciplines del *trivium* s'han convertit en les disciplines del control simbòlic: les ciències socials.

La selecció dels coneixements educatius està molt determinada per la selecció arbitrària dels grups socials que intervenen. Si considerem el cas de les ciències socials, es pot constatar que en la majoria dels casos s'entén per coneixements bàsics l'estudi de la història i la geografia, però, per què son aquestes disciplines les que s'han d'estudiar majoritàriament. Des de un punt de vista epistemològic i científica no hi ha cap argumentació possible sobre aquesta selecció arbitrària que ha fet la cultura educativa i menys encara en l'educació de les persones adultes. Per què hi ha un vuit pràcticament total de disciplines com: l'economia, el dret, la política, la sociologia, la psicologia, etc. L'argument de que ja s'expliquen a l'estudi de la

història o la geografia no té cap consistència, perquè amb la mateixa lògica també es podria fer a l'inrevés. També de vegades s'argumenta que no és pot estudiar tot a l'ensenyament bàsic. Es cert, però, llavors per què no apareixen temàtiques fonamentals per entendre el món d'avui. Malgrat tot, molts professors són conscients d'aquesta situació paradòxica i introdueixen temàtiques actuals de caràcter multidisciplinari.

La raó a tot aquest grau zero d'informació és fàcilment explicable. Moltes de les ciències socials que serveixen avui per entendre moltes qüestions del món social i de la ment humana es van desenvolupar al segle XIX i per aquest sentit conservador del medi educatiu encara estan per arribar ara al segle XXI. Altres tipus de raons estan relacionades amb les peculiaritats corporatives del sistema, si la majoria dels professors de ciències socials són llicenciats en història i geografia és lògic que es resisteixen a introduir en el currículum temàtiques que no coneixen. La història i la geografia s'estudien ara quasi en exclusivitat a l'ensenyament bàsic, entès aquest fins a la secundària obligatòria, perquè era el que en la cultura eclesiàstica que és on prové l'educació actual era l'únic que sabia. Per exemple, el dret, que com demostrem a l'article és un dels coneixements que més valoren com important la població actualment (dret administratiu i laboral), mai va estar present a la cultura eclesiàstica, e inclòs, en molts països europeus els capellans tenien prohibit estudiar-ho.

Es evident, que com els advocats, economistes, sociòlegs, politicòlegs... guanyen els diners amb altres coses, no hi ha una «Real Academia de la Historia» que invada els mitjans de comunicació dient el «poc i malament» que s'estudia la seva disciplina. Resulta curiós per la seva irracionalitat i manca d'esperit científic que, les institucions corporatives que més es queixen del poc que sap la població de les seves disciplines són, precisament, aquelles que en exclusivitat detenen el monopoli educatiu. Sense dubte, una gran força tenen al seu favor: la burgesia, necessita més la història i no d'altres disciplines per imbuir a la població de tota una mitologia sobre els fets passats i el que para ells és la pàtria, la nació i l'Estat. Es fa evident que totes les societats necessiten elements identificadors i unitaris, però, en una societat democràtica ho ha d'estar sesgada la visió del món social en una única perspectiva.

Altres disciplines, per exemple, de l'àmbit natural, s'han distorsionat tant pel fet de prevaler en el seu estudi un suport llibresc que, evidentment, les persones no disposen d'un coneixement essencial de l'àmbit de la vegetació, dels éssers vius, dels materials geològics que tenen en el seu territori o del fenòmens físics i químics més comuns que poden observar quotidianament. El formalisme «llibresc» i el discurs col·legial ha envaït tant el que s'entén per aprenentatge dels coneixements bàsics que ha distorsionat el coneixement de moltes disciplines.

Algunes disciplines com la literatura, el sistema educatiu ha privilegiat el sistema d'aprenentatge basat a l'estudi exclusiu de les grans obres de la literatura. Arran del descobriment de l'empremta al segle XV es va crear un lector individualitzat i, sobre tot, a partir del segle XX

com a lector - subjecte prioritari del mercat. Aquesta forma de viure la literatura, com individu aïllat i consumidor no és la única possible. Evidentment, té un valor, potser, més important ensenyar a les persones a ser productores i creadores elles mateixes de literatura, a més d'utilitzar-la en els rituals col·lectius on participen.

A l'estudi hem constatat que la població en general hi ha coneixements que no els considera com bàsics i fonamentals. Per exemple, els continguts de matemàtiques són puntuats en darrer lloc en quant importància (4,3 de mitja en una escala d'1 a 7). Hem de destacar que eren 7 les àrees en que dividíem el treball. Aquesta manca d'importància de les matemàtiques per part de la població s'ha constatat en altres estudis que han estudiat aquesta qüestió, per exemple, la realitzada per l'estudi del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, (Serramona, 2000) i la recerca «Eurodelphi. The Future Goals and Policies of Adult Education in Europe» (1995), investigació aquesta última que es va realitzar entre 16 països d'Europa on es va realitzar l'enquesta més gran sobre educació d'adults que s'hagi mai a experts/professionals de l'àmbit de l'educació de persones adultes en Europa. Un total de 1.745 experts dels diferents països van respondre dita enquesta on es preguntava entre d'altres qüestions el grau d'importància d'algunes àrees de coneixements, l'ús de les matemàtiques van considerar que era el menys important d'un total d'11 àrees (grau d'importància: 4,6 de mitja en una escala d'1 a 7, on 1 es considerava com menys important i 7 com molt important). Hem de dir que la qüestió relativa a les operacions bàsiques de càlcul si que són considerades com molt importants en les diferents recerques.

Aquesta temàtica de la importància que s'hauria de donar a les matemàtiques és complexa, però, es constata que tan els experts com els usuaris opinen que és un àrea que valoren amb menys importància que d'altres. Ara bé, per què les matemàtiques tenen un lloc central i prioritari en qualsevol currículum i inclòs hi ha la tendència als diferents països d'incrementar les hores destinades a aquesta àrea?, l'explicació en part es pot donar per un fet que és fonamental a l'hora de la institucionalització dels sistemes educatius: la competència entre països. Cap país no es vol quedar endarrera amb relació als altres, aquesta tesi és la defensada per Ramírez i Boli (1999) a l'hora de donar una explicació sobre la construcció política de l'escolarització de masses. Aquesta inèrcia recolzada també pels estudis comparatius entre països sobre el grau de coneixements matemàtics dels estudiants que circulen molt sovint als mitjans de comunicació faria que cap país no es vulgui quedar amb menys puntuació que els veïns.

En el marc de l'educació de persones adultes també es constatat aquest fet en alguna recerca internacional sobre alfabetització i destreses funcionals. Sense dubte, moltes qüestions de càlcul matemàtic, geometria... són bàsics per desenvolupar-se dins de la vida diària, però, moltes altres qüestions que ara s'estudien a la ensenyança bàsica potser s'haurien de tornar a discutir.

Així doncs, amb aquestes explicacions volem constatar que allò què es selecciona moltes

vegades no te res a veure amb uns criteris epistemològics, científics o de necessitat social general. Una discussió social ampla, amb tots els sectors implicats, es veu necessària cada vegada que en qualsevol àmbit educatiu es planteja el que és necessari i bàsic estudiar.

Sobre el «què»es necessita

Hem manifestat la pluralitat d'interessos i necessitats que hi ha en el món social. Ara la qüestió es doncs: hi ha un universal a les nostres societats sobre què coneixements són bàsics estudiar i saber? o pel contrari, tot coneixement bàsic és relatiu i les necessitats han de ser manifestades per cada grup social en cada situació i moment històric. La nostra postura es pensar que sí que hi ha uns coneixements bàsics que la majoria de la població necessita en un moment donat, ara bé, aquesta necessitat s'ha de constituir a partir d'uns criteris científics i de consens social entre totes les parts implicades. La triangulació que hem proposat anteriorment és un element clau a l'hora d'establir quines són les necessitats i els coneixements bàsics que una societat requereix.

A la nostra recerca vam constatar que a la població poques vegades se la requereix per opinar sobre el que pensa que necessita. Hi ha la tendència de l'expert o del polític a creure que la gent no té la possibilitat de saber sobre el que és bàsic i fonamental en les nostres societats, o al menys, en cas contrari, no hi ha una indagació o estudi per a veure quina és la visió de la majoria de la població al respecte.

Creiem que cada grup i estament social està condicionat per la seva visió del món i de la informació que disposa, per això es fa patent que el consens sobre la necessitat de coneixements bàsics s'ha d'establir a partir del diàleg entre totes les parts en base a criteris científic i de pluralitat social.

Aquesta preocupació sobre el que es necessari saber a la societat actual ha estat sovint plantejada als països del nostre entorn. Així a França a mitjans dels noranta va ser la temàtica dels sabers primordials que deuen ser accessibles a tots els joves francesos, una de les cinc grans qüestions que va plantejar una comissió regida per Roger Fauroux. En Itàlia també es va engegar un procés per a determinar els coneixements fonamentals que es deberien adquirir a l'escola els joves durant els deu anys següents, així es va constituir una comissió de savis en la que es trobava Umberto Eco entre d'altres. El resultat va ser un exhaustiu informe sobre els coneixements fonamentals, el problema sense dubte es seleccionar el que és essencial o no perquè sense dubte el temps en educació és limitat i més encara si els que estudien són persones adultes.

Alguns informes realitzats per l'OCDE com el denominat DeSeCo (Definition and Selection of Competences) han manifestat la dificultat d'identificar les competències necessàries per a els joves de les pròximes dècades en un món que canvia tan ràpidament.

En aquest sentit A. Tiana (2000) ha manifestat l'existència de «desajuste de dimensiones

importantes entre las nuevas necesidades provocadas por los cambios registrados en nuestras sociedades, las expectativas y demandas de todo tipo que esa situación genera y la capacidad real que tienen los sistemas educativos para darles cumplida respuesta. Estos desajustes provocan una tensión creciente entre necesidades, expectativas, demandas y capacidad de respuesta».

Metodologia utilitzada

Per a indagar el procés de recerca de necessitats, el grup d'estudi vam establir una metodologia per seleccionar el bloc de coneixements fonamentals i bàsics. Una vegada feta la selecció a partir dels blocs de continguts dels diferents currículums publicats en tot l'Estat, tan en l'educació secundària obligatòria per a nens com de persones adultes, vam afegir tot un bloc de temàtiques que es van suggerir a partir d'entrevistes a diferents col·lectius de població on s'els preguntava sobre quins aspectes veuen més necessari de saber per a la seva vida.

Hem de destacar que la recerca es centra en «continguts» curriculars, es a dir dels «sabers» essencials, no tracta la temàtica de les destreses i habilitats més englobats en el que es denomina generalment saber fer.

Una vegada triada 88 temàtiques es va seleccionar una mostra representativa aleatòria de la població en general, estant més ponderada cap les persones que no tenen el nivell equivalent als estudis de l'actual educació secundària obligatòria.

La mostra total va ser de 632 persones i es van escollir 6 tipus de variables independents diferents a més dels continguts. L'interès preferent, doncs, va ser intentar saber quins són els continguts de currículum de secundària que les persones enquestades consideren que són prioritaris per a la seva formació. Per tal de poder comparar els resultats i la distribució dels ítems s'ha confeccionat un perfil dels enquestats en funció de:

1. ser participant o no participant en l'educació de persones adultes
2. origen de la població
3. sexe
4. edat
5. nivell estudis
6. situació laboral

Així la població de la mostra s'ha distribuït entre:

1. Participants i no participants: el 85% de persones estan inscrites en centres de formació d'adults (participants) i el 15% restant de persones no inscrites a cap centre (no participants).
2. Origen: el 75% de les persones enquestades són de Barcelona, el 25% restant es distribueix entre l'11% de Girona, el 9% de Lleida i el 5% de Tarragona.
3. Sexe.

4. Edat: el 49% de la població té més de 35 anys i el 51% restant en té 35 o menys
 5. Nivell de titulació: el 84% de la mostra no té la titulació equivalent a la ed. secundària obligatòria i el 16% restant sí.
 6. Treball: el 54% treballa i el 46 % restant no

A manera de síntesi: podem dir que la mostra està configurada, majoritàriament, per persones que participen en algun tipus de programa de formació en les diferents escoles de d'adults de Barcelona. La proporció superior de dones respecte als homes es correspon a la configuració natural de l'alumnat de les escoles d'adults, on són també majoria. Respecte de l'edat, apareix un cert equilibri entre els majors de 35 anys i els de 35 o menys. Així mateix, la població es reparteix també, equilibradament entre les persones que treballen i les que no. En relació amb el nivell d'estudis, la majoria de la població no té el nivell de la secundària, dada que es correspon lògicament amb el fet que la major part de la població està cursant aquest tipus de programa.

El contingut de l'enquesta

L'enquesta consta de 90 ítems els quals es van distribuir temàticament en 9 blocs de continguts: *tecnologia, comunicació, aspectes laborals, àmbit quotidià i consum, ciències naturals, gestió i participació social, ciències socials i humanitats, cultura i món social i matemàtiques*. I aquests, s'han reagrupat posteriorment en els tres àmbits de la formació d'adults: *coneixements, orientació per a feina i desenvolupament personal i participació social*

Les puntuacions que les persones enquestades van donar a les diferents àrees, ordenades segons el grau d'importància, van ser:

Grau d'importància de les diferents àrees

Blocs temàtics ordenats en funció de les puntuacions obtingudes en un escala on: Mitjana

1 (gens important) i 7 (molt important) (1-7)

1. Tecnologia	5,7
2. Comunicació	5,31
3. Aspectes laborals, dret del treball i sistema judicial	5,21
4. Ciències naturals	4,98
5. Àmbit quotidià, consum i persona	4,98
6. Gestió, participació i organització ciutadana	4,87
7. Ciències socials, humanitats i aspectes artístics	4,54
8. Cultura i món social	4,46
9. Matemàtiques	4,33

Els continguts de cada bloc temàtic ordenats en funció de les puntuacions obtingudes:

COMUNICACIÓ

	Mitjana (1-7)
Ortografia	5,95
Comunicació escrita	5,67
Gramàtica	5,65
Tècniques d'estudi	5,48
Noves tecnologies de la comunicació	5,40
Idiomes	5,08
Llegir i entendre diferents textos	4,90
Bilingüisme a Catalunya	4,60
Us de biblioteques...	4,48
Visitar i entendre museus i exposicions	4,21
Lectura de: poesia, novel·la, teatre...	4,09
Història de la literatura	4,00
Analitzar i crear diferents tipus de textos	3,79
Analitzar la publicitat	3,79

escala d'1 a 7, on 1=gens important, 7=molt important

GESTIÓ, PARTICIPACIÓ I ORGANITZACIÓ CIUTADANA

	Mitjana (1-7)
Saber fer reclamacions o demandes	5,70
Drets i deures dels consumidors	5,59
Informació sobre els impostos	5,40
Funcionament de l'Administració Pública	5,11
Saber omplir documents de gestió	4,83
Conèixer l'organització i part. democràtica	4,81
Participar i estar en una reunió	4,66
Coneixement de les opcions polítiques	4,52
Gestions bancàries (crèdits, hipoteques...)	4,38
Saber fer la Declaració de Renda	4,27
Gestionar una associació	4,09

escala d'1 a 7, on 1= gens important, 7= molt important



MATEMÀTIQUES

	Mitjana (1-7)
Càlcul: operacions bàsiques, percentatges...	4,86
Matemàtiques i tests psicotècnics	4,72
Mesurar	4,32
Jocs matemàtics	4,13
Geometria	4,07
Estadística	3,83

escala d'1 a 7, on 1= gens important, 7= molt important

TECNOLOGIA

	Mitjana (1-7)
Utilitzar un ordinador	6,05
Utilitzar una calculadora	5,66
Utilitzar màquines digitals (caixer automàtic...)	5,38

escala d'1 a 7, on 1= gens important, 7= molt important

ASPECTES LABORALS, DRET DEL TREBALL I SISTEMA JUDICIAL

	Mitjana (1-7)
Preparar currículum i entrevistes de selecció	5,97
Saber on anar per resoldre problemes laborals	5,90
Conèixer mecanismes per trobar feina	5,85
Conèixer els drets en situació d'atur	5,66
Conèixer drets de la jubilació i les pensions	5,55
Conèixer el mercat de treball	5,37
Coneixements per a autoemprar-se	5,22
Conèixer el contracte de treball	5,01
Saber interpretar una nòmina	4,95
Entendre els convenis col·lectius	4,78
Introducció al sistema judicial (jurats populars, organització judicial...)	4,74
Conèixer l'IRPF, Seguretat Social...	4,62
Conèixer la legislació sobre salut laboral	4,56
Conèixer l'Estatut del Treballador	4,54

escala d'1 a 7, on 1= gens important, 7= molt important

ÀMBIT QUOTIDIÀ, CONSUM I PERSONA

	Mitjana (1-7)
Consum solidari	5,71
Psicologia de les persones	5,69
Consum de drogues	5,43
Primers auxilis	5,13
Desenvolup. personal (autoestima, seguretat...)	5,01
Expressió i comunicació personal	4,99
Entendre rebuts	4,83
Solucionar conflictes	4,79
Temes de sexualitat	4,70
Entendre els prospectes d'instruccions	4,47
Elaborar una dieta equilibrada	4,40
Fer reparacions domèstiques	4,32

escala d'1 a 7, on 1= gens important, 7= molt important

CULTURA I MÓN SOCIAL

	Mitjana (1-7)
Coneixement del sist. Educatiu	5,40
Paper de la dona a la societat	4,97
Opinar sobre temes socials (medi ambient, atur, violència...)	4,83
Conèixer altres cultures	4,71
Coneixements dels mitjans de comunicació	4,51
Entendre la informació del món actual	4,50
Visitar i entendre museus i exposicions	4,25
Entendre espectacles	4,08
Organitzacions Governamentals (ONU. UE...)	4,08
Conèixer les principals religions	3,32

escala d'1 a 7, on 1= gens important, 7= molt important



CIÈNCIES SOCIALS, HUMANITATS I ASPECTES ARTÍSTICS

	Mitjana (1-7)
Nocions de geografia	5,39
Grans èpoques històriques	5,29
Introducció a l'economia	4,67
Filosofia	4,30
Expressió corporal (esportives, ioga...)	4,10
Expressions artístiques (pintura, música...)	4,07
Història de l'Art	3,90

escala d'1 a 7, on 1= gens important, 7= molt important

CIÈNCIES NATURALS

	Mitjana (1-7)
La vida (origen, éssers vius)	5,60
El món animal	5,58
Vegetació i sistemes naturals	5,44
La genètica	5,37
Història de la Terra	5,17
Atmosfera i meteorologia	5,10
Energia (solar, nuclear...)	5,08
Astronomia	4,78
Moviments, forces, mecànica	4,65
Electricitat i magnetisme	4,57
Els canvis de la matèria	4,52
Minerals i roques	4,44
Àtom i Molècules	4,43

escala d'1 a 7, on 1= gens important, 7= molt important

Síntesi de les dades i distribució dels ítems més puntuats corresponents a cada bloc temàtic en funció dels tres àmbits de la formació:

Àmbits de la formació d'adults segons la Llei de formació d'adults	Blocs temàtics ordenats segons la puntuació obtinguda	Puntuació obtinguda sobre 7	Continguts: ítems més puntuats	Puntuació sobre 7
I Coneixements	Tecnologia	5,7	— Utilitzar un ordinador — Utilitzar una calculadora — Utilitzar màquines digitals (caixers...)	6 5,6 5,3
	Comunicació	5,3	— Ortografia — Comunicació escrita — Gramàtica — Tècniques d'estudi — ...	5,9 5,6 5,6 5,4
	Ciències Naturals	4,9	— Origen de la vida — El món animal — Vegetació sistemes naturals — La genètica — ...	5,6 5,5 5,4 5,3
	CC socials, humanitats i aspectes artístics	4,5	— Nocions de geografia — Èpoques històriques — Introduc. Economia — Filosofia — ...	5,3 5,3 4,6 4,3
	Cultura i món social	4,4	— Coneixement del sist. Educatiu — Paper de la dona a la societat — Opinar sobre temes socials (medi ambient, atur, violència) — Conèixer altres cultures — ...	5,4 4,9 4,8 4,7



	Matemàtiques	4,3	— Càlcul: operacions bàsiques — Mates i tests psicotècnics — Mesurar — Jocs matemàtics — ...	4,8 4,7 4,3 4,1
2. Orientació a la feina	aspectes laborals, dret del treball i sistema jurídic	5,2	— Prepara un currículum i entrevistes feina — Saber on anar per resoldre problemes laborals — Conèixer mecanismes per trobar feina — Conèixer els drets en situació d'atur — ...	5,9 5,9 5,8 5,6
3. Desenvolupament personal i Participació social	àmbit quotidià, con	4,9	— Consum solidari — Psicologia de les persones — Consum de drogues — Primers auxilis — ...	5,7 5,6 5,4 5,1
	gestió i participació	4,8	— Saber fer reclamacions o demandes — Drets i deures dels consumidors — Informació sobre impostos — Funcionament de l'administració pública — ...	5,7 5,5 5,4 5,1

Es pot observar que els 5 blocs més valorats són: *la tecnologia* (5,7), *la comunicació* (5,3), *els aspectes laborals* (5,2) i, amb la mateixa puntuació; *l'àmbit quotidià* (4,9) i *les ciències naturals* (4,9). Els menys valorats són: *les matemàtiques* (4,3), *la cultura i el món social* (4,4), *les ciències socials i les humanitats* (4,5) i *la gestió i la participació social* (4,8). Amb tot, val a dir que tots els blocs superen àmpliament la puntuació mitjana (3,5).

Dins de l'àmbit dels coneixements destaquen en funció de les puntuacions obtingudes:

- El bloc de la tecnologia que fa referència, fonamentalment a l'ús de les màquines: utilitzar un ordinador, una calculadora, màquines digitals (caixers...)
- El bloc de la comunicació que consta de 14 ítems els quals abarquen des dels aspectes més instrumentals i ben valorats: *ortografia, comunicació escrita, gramàtica i tècniques d'estudi*, fins a *la lectura i l'ús de les noves tecnologies* entre d'altres.

Dins de l'àmbit de la formació orientada a la feina pren rellevància:

- El bloc d'aspectes laborals, dret del treball i sistema judicial, que consta també de 14 ítems, entre els que destaquen com a més valorats: *el saber preparar un currículum i entrevistes de feina, el saber on anar per resoldre problemes laborals, el conèixer mecanismes per trobar feina i el conèixer els drets en situació d'atur.*

Dins de l'àmbit del desenvolupament personal i de la participació social:

El bloc de continguts que fa referència a tot allò quotidià, el consum i la persona: hi destaquen: *el consum solidari, la psicologia de les persones, consum de drogues i els primers auxilis.*

Valoració de les dades

Preguntes tancades: els 10 ítems més valorats del conjunt dels 88 totals són:

1. utilitzar un ordinador
2. preparar un currículum i entrevistes de selecció de personal
3. ortografia
4. saber on anar per resoldre problemes laborals
5. conèixer mecanismes per trobar feina
6. consum solidari
7. saber fer reclamacions i demandes
8. psicologia de les persones
9. comunicació escrita
10. utilitzar una calculadora

Si aquests continguts es distribueixen en els tres àmbits de la formació quedaria de la manera següent:

Coneixements	Feina	Personal i participació social
utilitzar un ordinador ortografia comunicació escrita utilitzar una calculadora	preparar un currículum i entrevistes de selecció de personal saber on anar per resoldre problemes laborals conèixer mecanismes per trobar feina saber fer reclamacions i demandes	consum solidari psicologia de les persones



Les persones enquestades demostren amb la selecció de continguts considerats com els més necessaris que en els disseny curricular caldrà trobar un equilibri entre els diferents àmbits; *coneixements; formació orientada a la feina i desenvolupament personal*. D'alguna manera vénen a dir que cal una formació bàsica àmplia, transferible, relacionada amb el món de la feina i que permeti millorar com a persona i en col.laboració amb el món de la vida i l'esfera social.

Preguntes obertes

A l'apartat de preguntes obertes, els enquestats han afegit aquells continguts que han cregut més oportuns, sigui perquè no estaven contemplats en les preguntes tancades, sigui perquè els han volgut emfasitzar.

—Les respostes que apareixen amb més freqüència són les que fan referència al coneixement i ús de les noves tecnologies, seguida del càlcul matemàtic, dels idiomes, la gramàtica i la història.

Si aquests continguts es distribueixen en els tres àmbits de la formació quedaria de la manera següent:

Coneixements	Feina	Personal i participació social
Idiomes	Conèixer el món; judicial, polítics...	Tècniques de desenvolupament personal; resoldre conflictes, autoestima
Gramàtica i ortografia	Drets dels treballadors	Saber omplir documents; declaració renda
Expressió escrita	Curriculum	Parlar en públic
Literatura	Mecanografia	Drets i deures dels consumidors
Ordinador i NNTT	Comptabilitat	Educació sexual
Càlcul	Ofimàtica	Drogues
Història	Geriatría	Aprendre a conviure
Música	Dietètica	Altres cultures
Astronomia	Bricolatge	Ètica
Ecologia		Gimnàstica, expressió corporal
Química		

Comentaris puntuals:

- L'ètica té la mateixa freqüència de respostes que saber preparar un currículum
- Les tècniques de desenvolupament personal, la mateixa freqüència que la genètica i la dietètica i l'expressió escrita.
- La psicologia el mateix que la química i que el bricolatge domèstic
- Saber omplir documents quotidians (renda, reclamacions...), el mateix que entendre el sistema democràtic i l'educació sexual.
- La literatura empata amb la gimnàstica i l'expressió corporal
- Obtenen la mateixa puntuació: el coneixement de temes socials i d'altres cultures, els primers auxilis i l'aprendre a conviure.

Així doncs, s'observa clarament que les persones enquestades s'interessen pels coneixements considerats com a clàssics, universals (*idiomes, gramàtica i ortografia, expressió escrita, literatura, ordinador i NNTT, càlcul...*) i per aquells que permeten una millor adequació al món de la vida quotidiana: en l'àmbit personal, social i professional (*conèixer els drets dels treballadors, currículum, mecanografia, comptabilitat, ofimàtica, dietètica, saber resoldre conflictes, millorar l'autoestima, saber omplir documents, declaració renda, parlar en públic...*)

Dades en funció de les variables. Sexe:

Les dones han puntuat més alt que els homes Els homes han puntuat més alt que les dones

La lectura, l'anàlisi i la creació de textos	L'electricitat i magnetisme
La genètica	Moviments, forces i mecànica
El paper de la dona a la societat	Fer reparacions domèstiques
El coneixement del sistema educatiu	Expressió corporal (esports, ioga)
La poesia, teatre, idiomes	Entendre els convenis col·lectius

Els continguts que apareixen més entre els cinc primers llocs denoten tenen una valoració/puntuació clàssica en funció del gènere.

La societat té una forta impregnació de rol i gènere difícil de superar des de l'educació només.

Participants i no participants en programes educatius

Els participants han puntuat més alt que els no participants Els participants han puntuat de forma similars no participants

Idiomes	Origen de la vida
Saber omplir documents de gestió personal	Saber fer reclamacions
Paper de la dona a la societat	Consum de drogues
Càlcul	Gramàtica i ortografia
Conèixer els contractes de treball	Drets i deures dels treballadors
Interpretar les nòmines	



No s'observen diferències significatives entre les puntuacions atorgades pels participants als ítems considerats com clàssics pel món acadèmic. Tots dos blocs de persones s'inclinen per continguts curriculars basats en les necessitats de la vida quotidiana i la formació funcional.

Edat

Les persones més grans de 35 anys han puntuat més alt les de 35 anys o menys

Les persones de 35 anys o menys han puntuat més alt que les majors de 35 anys

Conèixer l'organització i la participació democràtica
Conèixer les opcions polítiques
Conèixer els drets de la jubilació, pensions
Analitzar i crear diferents textos
Funcionament de l'administració pública
Economia

Idiomes
Sexualitat
Utilitzar un ordinador
Consum de drogues
Càlcul
Expressió corporal

Es nota una valoració més elevada respecte d'aquells continguts que tenen a veure amb els aspectes de la vida quotidiana, el desenvolupament personal i la participació social entre les persones majors de 35 anys. En canvi, els més joves valoren millor els continguts més funcionals i acadèmics.

Titulació

Les persones tenen la titulació de l'ESO han puntuat més alt que els homes

Les persones que no tenen la titulació de l'ESO han puntuat més alt que les dones

Càlcul
Mesurar
Idiomes
Utilitzar una calculadora
Estadística

Analitzar i crear diferents textos
Conèixer drets jubilació
Psicologia
Astronomia
Introducció al sistema judicial

Els que tenen la titulació de l'ESO, i per tant no són participants d'EA tenen una visió de la formació necessària molt més acadèmica a imatge dels currículums oficials que han cursat, probablement en instituts de secundària, respecte d'aquelles persones que no tenen aquesta titulació i que l'estan cursant en centres de formació d'adults.

Conclusions

Les persones enquestades s'interessen tant pels coneixements clàssics i universals i per

transferibles, com per aquells que permeten una millor adequació al món de la vida quotidiana en els àmbits personal, social i professional.

Dins del que es considera formació instrumental: llengua i matemàtiques, les persones enquestades solen identificar com a prioritaris aquells continguts que tenen un valor social estereotipat, és a dir que formen part de l'imaginari col·lectiu tradicional, allò que sol identificar com a Cultura en majúscules, quan en realitat és tracta només d'una *cultura escolar o acadèmica*. Això fa que es pugui donar l'efecte metonímic d'identificar la part (l'ortografia, la gramàtica) pel tot (les habilitats comunicatives: llegir, parlar, escriure).

Respecte a algunes de les disciplines tradicionals dins dels currículums acadèmics com són la llengua i les ciències socials, val la pena fer algunes consideracions arran del que aporten les enquestes:

- Cal que la llengua, o millor dir, l'àrea de comunicació es reordeni cap a l'estudi de la pragmàtica de la llengua i no de l'estudi expert de la disciplina. Dit d'altra manera, i seguint les indicacions dels enquestats, per a una persona adulta és fonamental, saber parlar amb fluïdesa, saber preparar una entrevista de treball, saber escriure un currículum, omplir documents de tipus administratiu, etc. Algunes d'aquestes activitats no es tenen en compte en els currículums d'orientació acadèmica-escolar.

- En les ciències socials, l'estudi dels continguts, exhaustius, moltes vegades, només afecta a la història i a la geografia. Què passa, doncs, amb el coneixement d'altres ciències socials com són, la sociologia, l'economia, el dret, la psicologia... Com s'ha pogut observar, els enquestats demanen l'inclusió d'aquest contingut de forma reiterada. Per què, doncs no formen part de gairebé cap currículum oficial? Doncs, perquè el que prima és la cultura acadèmica-escolar tradicional, i la lògica administrativa per sobre de la de les necessitats dels usuaris.

- En les matemàtiques i la tecnologia, cal reformular també els continguts de lògica eminentment epistemològica de la matemàtica, per una lògica de l'adequació i la funcionalitat: els enquestats ens indiquen que cal saber utilitzar les màquines (calculadora, ordinador...), que cal saber fer-se la declaració de renda, que cal aplicar el càlcul bàsic a situacions de vida quotidiana., etc.

Així, doncs, podem concloure que l'organització dels currículums de secundària, ha de permetre la inclusió d'aquells continguts clàssics i/o acadèmics que tinguin rellevància epistemològica, però també que s'atinguin a criteris de funcionalitat i adequació a les necessitats, interessos individuals i socials de les persones adultes.

En conseqüència ha de permetre també un temps i un espai per a la deguda contextualització d'aquells coneixements que formen part del món de la vida quotidiana i que permeten a les persones que participen de programes formatius, arrelar coneixements nous a partir de l'experiència acumulada al llarg de la seves vides. Aquells coneixements que es consideren funcionals, contextualitzats, actuals i a més de rellevants.

I per acabar només posar l'accent en que si la vida d'una persona es desenvolupa per dir-ho amb voluntat classificadora en tres àmbits: el personal i familiar, el professional i el social. La formació d'adults, arrelada, des de sempre al món de la vida ha de contemplar també aquests aspectes i oferir-los de forma suficientment flexible per tal que cada persona hi pugui trobar allò que necessita, allò que li cal, allò que li agrada i la més feliç, allò que en definitiva l'ajuda a ser millor com a persona, com a ciutadana. A tenir un sentit cívic més crític i participatiu, una actitud més crítica i també més responsable. L'educació, la formació en general està considerada com un passaport que permet als seus titulars circulars amb tots els drets i deures al llarg de tota la vida. Per tant, tot això i molt més és el que ha de ser el currículum de l'educació secundària per a adults.

Bibliografia

- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata.
- Commissiones dei Saggi (1997). *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni, i materiali della Commissiones dei Saggi*. Roma: Le Monnier.
- DURKHEIM, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ed. de la Piqueta. (Ed. or. 1939)
- FAUROUX, R. (dir.) (1996). *Pour l'école*. París: Calmann-Lévy.
- LEIRMAN, W. (Coord.) (1995). «Eurodelphi. The Future Goals and Policies of Adult Education in Europe». DGXII- European Community.
- RAMIREZ, F.O.; BOLI, J. (1999). «La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial» en FERNANDEZ ENGUITA, M.: *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- SARRAMONA, J. (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- TIANA, A. (2000). «Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI» (A propósito de la Conferencia Nacional d'Educació). Barcelona.

Sobre necessitats, desitjos i somnis.
Assaig per a una anàlisi social en l'àmbit de la formació contínua

José Beltrán Llavador • Universitat de València

Jordi Llàcer Folch • Professor de FPA



"La raó per la qual l'home és un ésser social, més que qualsevol abella i que qualsevol animal gregari, és evident: la naturalesa, com diem, no fa res en va, i l'home és l'únic animal que té paraula."
Aristòtil. Política I2, 1253 a 10.

Aquest estudi de necessitats socials referides a l'educació de persones adultes sorgeix com resultat de la confluència de diversos factors. En primer lloc, tant la nostra pròpia pràctica com el context en què aquesta es desenrotlla ja constituïen un estímul i una invitació constant a indagar sobre les necessitats formatives de la població adulta amb la que treballem. Ja que la realitat social és dinàmica i canviant, les necessitats, o almenys el mode de satisfer-les, també són canvians. Una cosa està clara: a nous contextos, noves necessitats. I nosaltres teníem una certa inquietud per comprendre millor allò que podem intuir o conèixer des de l'experiència, però que té manca de carta de naturalesa si no està mínimament fonamentat. No obstant això, al mateix temps, amb aquest estudi, no volíem obtenir respostes definitives i exhaustives, sinó més prompte encetar un primer exercici d'aclariment, dotant-nos d'instruments que ens permeteren seguir indagant sobre les necessitats emergents dels subjectes amb els qui treballem dia a dia.

En segon lloc, una motivació poderosa per a encetar aquest treball era el desig de portar a terme algun tipus d'investigació no sols per a la pràctica, sinó des de la pràctica, i al terreny en què aquesta es desplega: l'educació de persones adultes. Un terreny que es defineix pel seu estat precari, i en la que la investigació també és especialment precària, salvant valuoses però puntuals iniciatives personals i institucionals. El fet de portar a terme una xicoteta investigació ens permetia mantindre la il·lusió d'estar parcialment alliberats de ser mers aplicadors o executors, al mateix temps que contribuïa a estendre la presència institucional de l'educació de persones adultes, quelcom mai no està de més davant de la depreciació del sector a mans de l'administració educativa.

En tercer lloc, ens ha paregut especialment interessant que la iniciativa d'aquesta convocatòria haja partit de la pròpia universitat, perquè el gest d'acostar a dos àmbits

tradicionalment allunyats o distants ja té una importància considerable, encara que siga merament simbòlica.

I finalment, un element que ha contribuït a fer d'aquest estudi una tasca més gratificant, o menys àrdua, ha sigut l'experiència compartida dels autors al terreny professional en una trajectòria que ja comença a ser dilatada. Eixa cultura comuna ens ha permès treballar amb major fluïdesa en circumstàncies que no eren especialment favorables per a això, perquè la incerta i inestable situació del sector exigien de nosaltres altres compromisos més enllà del que havíem adquirit amb aquest estudi.

No podem concloure aquesta presentació sense agrair la col·laboració de tots quants han contribuït a fer possible aquesta xicoteta aventura. En primer lloc, totes aquelles persones - participants dels nostres centres - amb els qui compartim la nostra tasca i que es van prestar a respondre el qüestionari. Junt amb totes estes persones, també hem comptat amb el suport dels nostres companys i companyes dels respectius centres en què vam desenvolupar la nostra tasca docent. Hem tingut la fortuna d'entrevistar a un grup de persones expertes que, bé a títol personal o bé a títol institucional, ens han cedit part del seu valuós temps i de la seua opinió autoritzada: Jeremías Moragues, Manuel Collado, Josefa Cabello, Orlanda García, Fernando Gómez, Àngel Marzo. La iniciativa d'aquesta convocatòria es deu, finalment, a Dino Salinas, director del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, que des del principi ha apostat per portar a bon port les diferents propostes que es van presentar.

INTRODUCCIÓ

Fa un algun temps (abril 1999), quan vam presentar aquest projecte a la convocatòria del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València escrivíem la següent introducció al mateix.

El moment en què ens trobem:

a) A les portes d'un decret de currículum per a la formació bàsica de FPA, per aconseguir que les persones puguen accedir, amb tot el dret, a una alfabetització en diferents graus i nivells socials i laborals, inclòs formar-se per a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària. Així com les noves propostes de MAPA, i de creació d'un nou Institut d'Educació a Distància (IVADED)

b) Amb les expectatives que genera la Llei Valenciana 1/95 de FPA, en quant a possibilitats de formació i autoformació, amb els diferents camps i trams educatius, tant laborals com a acadèmics o bàsics.

c) Aclarint el camí que ens queda per recórrer, donada l'amplitud dels programes al·ludits. I tenint en compte la relació que els programes tenen en la formació social, laboral i personal.

Pensem que hi ha una sèrie de qüestions connectades, per exemple: ¿Com es concreten estos programes? Cal donar prioritat a alguns d'ells, depenent de l'entorn i dels participants

potencials? Quines necessitats hi ha en el context social? Com es pot, amb la infraestructura actual, fer front a les demandes? Són estes demandes valorades o sentides pels participants dels centres de FPA?

Per a donar resposta a alguns d'aquests interrogants i calcular els recursos materials, normatius, humans... que són necessaris, és precís obrir línies d'investigació. Es tracta de plantejar una investigació prenent com a punts de referència els centres d'educació de persones adultes, i comptant, inclòs, amb les institucions implicades: conselleries, associacions d'educadors i d'alumnat, etc..., donat el caràcter social de la investigació.

I. CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ

OBJECTIUS O PROPÒSITS DE LA INVESTIGACIÓ (PER A QUÈ)

- Detectar les opinions dels professionals i dels participants de la FPA, i a més a més de comparar-les, realitzar una selecció què obtinga el major consens possible.
- Diagnosticar les necessitats socioeducatives de la població adulta en l'entorn local del centre, tenint en compte el context de transformacions socials profundes a les que assistim i especialment a partir dels nous sectors emergents: població analfabeta funcional, migrants, col·lectius de dones, treballadors i treballadores temporals així com amb necessitat de requalificació professional, minories ètniques, etc.
- Elaborar un mapa de les demandes socials i culturals de la població adulta, així com dels sectors implicats en estos, per a contrastar-ho amb aquelles necessitats de la comunitat prèviament detectades en el mapa anterior.
- Dissenyar i experimentar (açò últim sempre que les condicions materials i formals ho permeten) una proposta organitzativa experimental del centre d'EA amb el fi de: 1) atendre les demandes (les necessitats autèntiques) de la població adulta, prioritzant les demandes dels sectors més precaris. 2) negociar els objectius principals a aconseguir a través de l'ensenyament, partint de principis d'acció solidària. 3) emmarcar la proposta organitzativa considerant la imminent aprovació i incorporació del nou currículum per als ensenyaments de l'EA en el context de la reforma educativa.
- Avaluar la proposta organitzativa al llarg de tot el procés de manera que aquesta pugui ser modificada i millorada.
- Portar a cap durant la realització del projecte un procés formatiu al voltant de la investigació educativa amb el fi de fonamentar la metodologia a utilitzar, la proposta organitzativa a experimentar, l'arreglada de dades, la interpretació i anàlisi de resultats, etc.

ALGUNS SUPÒSITS DE PARTIDA

No volguérem estendre'ns massa en el relat, sense dubte necessari, al voltant de la situació del sector de l'educació de persones adultes en l'actualitat. Potser no hi haja suficient

literatura al respecte — per que sempre és legítim reclamar major difusió d'un àmbit per definició perifèric i menor respecte de la resta del sistema educatiu— però es pot portar un cert seguiment de l'estat de la qüestió a través de les notícies, periòdiques però constants, dels mitjans de comunicació i de la premsa especialitzada. En qualsevol cas, el que més ens interessa d'un treball d'aquesta naturalesa és no només la seua dimensió descriptiva (el que es fa) sinó la seua dimensió propositiva (el que es pot fer). Per a fer propostes fonamentades del segon és inevitable indagar el primer.

Per tant, inevitablement però també deliberadament, aquesta reflexió està esbiaixada perquè sorgeix de la voluntat de mostrar que és possible i desitjable introduir canvis en la FPA. Així, alguns dels supòsits que guien la nostra reflexió són els següents: Una clara convicció que és necessari canviar la tendència que limita poderosament als centres de FPA en l'actualitat convertint-los o reduint-los en una xicoteta i precària xarxa d'escoles, a mode de satèl·lits o sucursals subsidiaris de la resta del sistema educatiu. Front a aquesta tendència, de la que a penes s'hem pogut alliberar fins ara, encara que poden mencionar-se alguns asatjos encoratjadors que la desmenteixen, pensem que l'educació de persones adultes és una expressió formal, per a designar el procés per què tota persona adulta pot aprendre i ensenyar servint-se de la seua experiència i de la seua pràctica social. És dir, la FPA no s'esgota en un itinerari més o menys curt concebut com a prolongació o apèndix de l'ensenyament obligatori, sinó que ha de desplegar-se com una oferta plural, articulada, i estretament vinculada amb la cultura de la comunitat.

En aquest sentit, els actuals centres de FPA són llocs privilegiats des del punt de vista de l'observació i de l'experimentació educativa, lloc on s'intensifiquen tant les limitacions com les innovacions educatives. La trobada entre estes limitacions i potencialitats genera no poques contradiccions. Algunes d'elles actuen com a frens per al canvi, altres, pel contrari, serveixen com a esperó per a la transformació.

Precisament el que tractarem de mostrar en aquest treball són algunes de les condicions de possibilitat que el sector de FPA té per a generar dinàmiques de canvi significatiu.

HIPÒTESIS INICIALS

Cap mencionar, almenys, quatre hipòtesis inicials a partir de les quals es desplega la nostra investigació, i de les que es derivaran al mateix temps una sèrie d'hipòtesis complementàries que aniran explicitant-se en el curs d'aquest treball.

1-En primer lloc, partim de la necessitat de definir els centres de FPA com a projectes socioculturals en el sentit més ampli i dinàmic del terme, açò és, realitats que es construeixen com resultats i com a productores de pràctiques culturals i socials determinades orientades cap a una finalitat educativa.

2-En segon lloc, i en conseqüència, els centres de FPA configuren espais de participació cívica i d'aprofundiment de la democràcia.

3-En tercer lloc, per a materialitzar aquesta definició de manera real, i no sols formal o nominal, és necessari que els centres de FPA assagen models alternatius a les expressions més escolaristas que determinen poderosament la seua organització.

4- En quart lloc, és necessari reorientar la demanda formativa dels projectes de FPA de manera que puguen satisfer les necessitats autèntiques de la població al mateix temps que responga als interessos de la gent.

2. EL PROCÉS DE LA INVESTIGACIÓ

El procés de la investigació s'ha articulat en torn a una sèrie de sessions de treball conjuntes celebrades amb una periodicitat aproximada de tres setmanes a un mes, amb el fi d'anar planificant les intervencions que es derivaven del projecte: elaboració de qüestionaris i entrevistes, grups de discussió, observació, documentació, etc... Cap incloure en estes sessions aquelles oferides pel SFP per a la formació del personal investigador en el marc de la convocatòria.

ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES: DISSENY DEL MÈTODE (COM)

La nostra investigació ha utilitzat una sèrie d'instruments metodològics tenint en compte la perspectiva quantitativa i qualitativa. Per a això s'han utilitzat procediments com a enquestes, susceptibles de tractament estadístic i de representació gràfica, entrevistes i observació participant, així com fonts documentals variades: des de legislació fins a informació sindical, passant per notes de premsa, etc... Hem empleat com a recurs instrumental la triangulació, amb el fi de disposar de suficients elements de contrast. El principi que ens ha guiat en tot moment és el del pluralisme metodològic, fugint d'un possible reduccionisme que haguera suposat apel·lar a un sol enfocament metodològic. És necessari tindre en compte que estos instruments es posen al servei d'una investigació d'escala reduïda o micro, que no té tant la pretensió de llançar dades representatives, sinó més bé descriure situacions, mostrar tendències i fonamentar propostes de canvi.

Les fases bàsiques o moments (no necessàriament cronològics o lineals sinó metodològics o organitzatius) en torn als quals s'ha vertebrat la investigació són les següents:

Extraure opinions per mitjà de diferents instruments d'avaluació dels següents sectors: les persones adultes que integren, o poden integrar-se en la FPA. Tenint en compte que aquest sector és cada dia més ampli. Els formadors: professorat, tècnics i docents en general, que en l'actualitat formen les plantilles de les escoles d'adults. Però també aquells altres que poden formar part d'estes plantilles en el futur. Els estaments tècnics i polítics de l'administració que estan implicats o que estaran en el futur.

Els estaments tècnics i polítics de l'administració que estan implicats o que estaran en el moment en què es desenrotlle la llei de FPA: ajuntaments, Diputació, Conselleria de Treball i Assumptes Socials, Conselleria d'Educació i Ciència.



La indagació respecte dels punts de vista plurals, han tingut almenys tants apartats com programes formatius proposa la Llei Valenciana de FPA.

Les tècniques per a arreplegar dades tindran en compte la triangulació de mètodes i de fonts. Per exemple: enquestes per a alumnat, escales de valoració per al professorat, entrevistes tècnics, polítics, experts...

La triangulació espacial es concreta en les següents variables:

- Poblacions de menys de 25.000 habitants i més de 25.000 habitants.
- Centres de titularitat pública municipal i de Conselleria
- Tipus de claustr: homogeni pel tipus d'entitat que ho promou: Conselleria d'Educació, Ajuntament o Diputació, o mixt, en el cas que almenys dos institucions el proporcionen, com és el cas del centre d'EPA d'Albal.

- Finalment, els centres en què se centra la investigació (el territori que correspon al mapa) són els centres de referència dels autors de la mateixa: el centre d'EPA d'Albal (amb la variable: semiurbà), el centre d'EPA Centre Social El Grau de València (amb la variable: urbà).

La mirada qualitativa (anàlisi estructural). Des del principi de pluralitat metodològica, aquest projecte combina de manera complementària i articulada anàlisis qualitatives o estructurals amb procediments quantitatius o distributius, intentant superar la querella entre moviments excoients d'un o altre tipus de quefer. Respecte als primers, fem ús de les següents tècniques: Grups de discussió, observació participant, entrevistes, anàlisi de documents.

La mirada quantitativa (anàlisi distributiu). L'anàlisi de dades numèrics o estadístics, procedirem amb: enquestes, buidat de documents i/o expedients estadístics, etc.

Amb el fi que el anàlisi interpretatiu no tinga lloc de mode merament especulatiu o en abstracte, descontextualizat de la realitat social, ambdós mirades atendran en tot moment als següents factors:

- Contextos socials (Reforma educativa, Llei de FPA)
- Situacions socials (anàlisi dialèctic):
 - a) participació del alumnat
 - b) participació del professorat
 - c) participació ciutadana, moviments socials
- Subjectes de la investigació
 - a) Participants
 - b) Professorat
 - c) Agents socials
 - d) Personal tècnic-administratiu

APROXIMACIONS A LA REALITAT SOCIAL EN FPA (QUÈ: EL MAPA)

Per a validar les anteriors hipòtesis i per a fonamentar una sèrie de criteris o propostes en relació amb les mateixes, analitzarem algunes de les pràctiques que es porten a terme als cen-

tres de FPA (1a hipòtesi), així com els mecanismes de participació més comuns (2a hipòtesi). Al mateix temps descriurem alguns dels models organitzatius que caracteritzen la activitat docent, administrativa, socicultural dels centres de FPA (3a hipòtesi), i estudiarem les demandes més freqüents de la població adulta quan acudeix als centres de FPA (4a hipòtesi), en contrast amb la oferta formativa d'aquests. El conjunt de estes hipòtesis ens permetrà traçar un mapa que no pretén ser exhaustiu, sinó merament aproximatiu, del que genèricament podríem dir la «vida social» dels centres de FPA, al mateix temps que ens permetrà detectar alguns de els seus límits i les seues possibilitats, els seus havers i els seus deus, els seus èxits i les seues assignatures pendents. Així doncs, les coordenades d'aquest mapa, bàsicament, seran les següents:

Pràctiques..... participació
Organització..... demanda/oferta

Lògicament, el que ens interessa no és tant una enumeració fragmentada de cada un d'estos components, sinó més prompte la relació dinàmica entre cada un d'els mateixos, d'una banda, i la relació orgànica de tots ells en el seu conjunt. També és necessari assenyalar que aquest anàlisi se portarà a terme posant especial èmfasi en el context més ampli en el que se situa el àmbit de FPA en la actualitat: la esfera polític- administrativa, el paper dels moviments socials, la reforma educativa, etc...

Des de ací, possiblement estarem en millors condicions per a elaborar i fonamentar un xicotet catàleg de propostes d'actuació per a introduir alguns canvis i millores en les pràctiques de FPA.

3- EL RESULTAT DEL PROCÉS DE LA INVESTIGACIÓ

ANÀLISI DE CONTINGUT DE LES ENTREVISTES AL PERSONAL EXPERT. (Diagnòstic de les necessitats socioeducatives dels adults)

Per a trobar llum en estes necessitats, vam seguir un procés de entrevistes persones que des de diferents perspectives i en la seua condició de coneixedors de la situació de la educació de persones adultes, podien oferir respostes contrastades amb el seu treball i experiència.

1. ¿Quines són les principals necessitats formatives de la població adulta?.

La majoria, si no tots, van fer referència a les necessitats de formació bàsica i ferramentes instrumentals, com a fonament de futurs aprenentatges autònoms i de comprensió dels complexos entorns de la societat actual. Així: «Formacions bàsiques com a ferramentes per a desenrotllar nous projectes de vida en el laboral i en el social.»

Els que van centrar la seua resposta en la formació individual, van ressaltar la necessitat de la formació permanent, tant en el àmbit social com a professional i de recerca de ocupació, coneixedors de les carències que els adults mostrem i de la seua importància per a aconseguir



o reclamar, drets i deures propis o de les institucions, tant en el àmbit laboral com cultural, ambiental...

«...vull fer referència a les carències, que tenen la població adulta en la recerca, manteniment i promoció en l'ocupació. Destreses bàsiques: domini del llenguatge, càlcul numèric, capacitat de treball en grup, capacitat de auto-aprendre i autonomia personal.»

Important paper se reclama a la educació social, cívica, democràtica. Aquella que siga capaç de interpretar i conèixer quals són les problemàtiques socials, ambientals o personals i fomenti la participació ciutadana, la construcció de la democràcia.

«Col·locant-nos en la perspectiva dels sectors populars, la principal necessitat és com saber interpretar el món actual... com incidix la estructura econòmica en les vides quotidianes.»

«Destreses que ens ajuden a participar activament en la construcció de una societat activament democràtica, no delegadament democràtica»

Altres referències no oblidaven la importància d'una formació integral, que desenrotllara altres necessitats humanes pel caràcter social i participatiu de les mateixes. Aquelles referides a l'estima pròpia, a l'aprofitament del temps d'oci, o a les relacions familiars.

«És necessària una educació funcional, ferramenta que siga útil per a les persones no només a nivell individual.»

«Formació bàsica i formació per a l'accés a titulacions mitjanes i de formació permanent per a la utilització del temps d'oci»

«Relacions humanes (molt desateses) en l'àmbit laboral, familiar, d'ús positiu del temps d'oci.»

«Totes les que ajuden les persones a madurar i a integrar-se en el món com a persones...»

Algunes respostes ens fan reflexionar sobre altres tipus de necessitats de les escoles d'adults, sobre la formació i el paper que complix o el que hauria de complir. Qüestions que en ocasions s'obliden en la dinàmica escolarista de la formació que es realitza als centres: «es parla de programes socials, però en la pràctica no són educatius ni socials, són purament escolars».

La funció cívica de reconèixer els problemes socials, els valors del ser humà com a col·lectiu comú que ha de caminar cap a una societat justa. Aquells aprenentatges reflexius que pensa en els grups exclosos, «la població que no acudix als centres» els barris marginats, la solidaritat dels més desfavorits... «No es tracta de saber quals són les necessitats formatives, sinó les problemàtiques socials, ambientals i personals que tenim». «Potser l'EA està oblidant l'educació cívica, les possibilitats de participació de la ciutadania., per a gestionar ... problemes en les nostres ciutats...»

Pensem que queda clar que quan parlem d'EA, de centres per a persones adultes, tots els

que les coneixem o estem d'una o una altra forma relacionades amb elles, no ens estem referint a escoles en el sentit estricte, sinó a espais on compartir, dependre, reflexionar i actuar cap a, per a i amb els persones. Llocs de desenrotllament personal i social.

2. ¿Les necessitats que acabes de mencionar, coincideixen amb les demandes formatives que expressa la població adulta? És dir, creus que les persones adultes demanden el que els és necessari?

Les persones demanden el que perceben com necessitat, la qüestió és si se'ls posa en situació de demandar, si tenen informació, o si existeixen àmbits de decisió per que dites demandes siguin explícites o el que és més important, si hi ha resposta a dites demandes quan es produïxen.

Les matisacions a aquesta resposta general, van en dos direccions: per un costat la de les persones que pensen que el que se sol·licita en moltes ocasions és educació academicista per a aconseguir un títol, perquè considera que açò és el que l'escola d'adults li pot donar. Per un altre costat, les que consideren que els adults tenen clar el que necessiten, però que no poden aconseguir en l'actual estructura i oferta dels centres d'adults.

3. ¿Creus que en l'actualitat els centres de FPA responen a les necessitats formatives de la població adulta, és dir, que proporcionen allò que li és necessari? O simplement es fa el que el claustre vol fer?

La majoria pensa que els centres no donen resposta a les necessitats de la població adulta, per diverses raons; la primera per falta evident de recursos tant materials com a humans, es pensa que l'estructura còpia l'estructura organitzativa dels centres d'ensenyament reglat i açò la resta una gran quantitat de possibilitats. La consideració que el professorat no està preparat per a exercir, una labor més relacionada amb les demandes reals de la població a què atén, no és tanta com la consideració que és l'estructura burocràtica i la demanda de les institucions de què depèn, la que li impedeixen desenrotllar una funció més implicada amb l'entorn, que per un altre costat és la tendència que la majoria dels entrevistats reclama.

Cal destacar, que s'han de considerar organitzativa i programàticament, alternatives a la d'integrar els adults en vies no academicistes, línies d'actuació i gestió més participatives, que aglutinen necessitats individuals i col·lectives. Per dir-ho d'una altra manera, plantejar una formació des d'una perspectiva de demanda, front a la d'oferta actual.

4.- ¿Com podria millorar la FPA la seua oferta formativa? Quins canvis hauria d'introduir per a això? En quins àmbits: legislatiu, formació del professorat, econòmic, etc...?

Les condicions per que es produïsquen millores en l'oferta dels centres, passa per la millora dels mitjans i recursos de tot tipus. Però independentment dels aspectes econòmics, que com sabem són base qualsevol avanç en àmbits socials, es reclama possibilitats de coordinació i relació amb altres institucions i serveis territorials i locals; proporcionar en definitiva



estructures flexibles que integren recursos útils per als adults i adultes dels nostres centres i per a aquells públics que encara no formen part d'ells.

No només les institucions han de formar part dels centres, també com a espais de participació i desenrotllament cultural i social han de donar-se cabuda a agrupacions, associació de persones d'adultes que facen explícites les necessitats i les possibilitats de formació.

Menció especial hauria de tenir les relacions amb el món laboral. Diferents són els suggeriments dels experts: per un costat el desenrotllament legislatiu -normatiu per que existeixen processos i competències d'empleabilitat, flexibilitat per a la contractació de professionals que amplien les ofertes formatives específiques encaminades a aquest propòsit, o per que les plantilles utilitzaren part de la seua jornada per a atendre altres necessitats i no només les purament lectives. En aquest mateix àmbit d'actuació apareixen suggeriments encaminats a integrar o al menys relacionar a: associacions professionals, empresarials i cíviques.

Respecte al paper de les associacions d'adults, tots aposten cap a la necessitat d'integrar-les en els processos i àmbits de decisió i d'avaluació, ampliant l'espectre a altres associacions diferents a les dels alumnes (culturals, cíviques, pares, de treball, empresarials...), per que es desenrotllen xarxes de col.laboració social que contraresten les tendències més individualistes i consumistes de la societat neoliberal.

5.- Estem parlant de necessitats i demandes formatives, però açò està relacionat amb els subjectes o actors que les expressen. En eixe sentit, s'observen canvis significatius al perfil o en el tipus d'usuari de la FPA des del punt de vista de variables com a gènere, edat, ètnia, classe social, situació laboral...? (És dir, quines creus que poden ser els públics emergents?)

Existeix un cert pessimisme respecte a què els centres d'adults assumisquen els sectors més desfavorits i els grups més marginats, encara que tots reconeixen que aquest col.lectius estan augmentant. Moltes de les manifestacions tendeixen a considerar pocs canvis respecte al públic que assistix en l'actualitat als centres, no per la inexistència sinó per l'oferta o més bé per la falta d'oferta que els atenga.

Els que anuncien canvis, ho fan en el sentit de públics joves exclosos del sistema escolar, parats amb falta de preparació per a aconseguir una ocupació i dones fonamentalment.

GRUP DE DISCUSSIÓ SOBRE NECESSITATS FORMATIVES EN FPA AMB PROFESSORAT DE FPA

Per a recolzar una de les potes del procés de triangulació es va celebrar una reunió amb un grup de professors que integren el claustre d'un centre. El mètode de grup de discussió planteja l'avantatge d'aclarir les opinions i les diferències de resposta dels professionals en el moment, però cal traure conclusions d'un debat per mitjà de la transcripció de la gravació realitzada. A pesar de tot pensem que les seues opinions poden ser de gran utilitat per a contrastar amb la dels alumnes participants i amb la dels experts de diferents camps i sectors implicats. Les qüestions són les mateixes que les plantejades als experts.

Respostes a les qüestions plantejades:

1. ¿Quines són les principals necessitats formatives de la població adulta?

Per al professorat amb anys d'experiència que ha passat per canvis considerables respecte a l'oferta i al tipus d'alumnat que atenen, les necessitats formatives de la població adulta passen per l'alfabetització en les seues diverses fases, i per una formació bàsica que fonamente un aprenentatge específic futur. Ambdós són ferramentes per a interpretar la realitat que embolica l'adult i li dóna possibilitats d'integració i de participació en eixa realitat. Coherentment amb açò, valora molt, el contingut de programes que promoguen la igualtat d'oportunitats i la superació de qualsevol tipus de discriminacions i les que promoguen la participació social, cultural i laboral. Des d'aquest punt de vista, es mostren molt més favorables a aquells estudis formatius que faciliten la titulació professional, com a via perquè els joves obtinguen un paper estable en una societat de la qual es senten descol·locats, fonamentalment els que assisteixen a una escola d'adults.

La línia d'una escola d'adults ha de ser clara tant en els seus principis com en la seua oferta; ha d'apostar per la igualtat d'oportunitats, sense la dita igualtat els adults, joves o majors, no posseeixen el més bàsic per a la seua participació en la societat. Respecte d'això es té la consideració que, si bé la titulació no dóna treball, és imprescindible per a aconseguir un, i l'escola ha d'oferir no sols coneixements i estratègies. Els adults volen un títol per que la societat li ho exigeix.

La majoria dels professors/es considera que els treballadors/es deuen tindre l'oportunitat d'actualitzar els seus coneixements professionals i per a això han de tindre un nivell adequat d'estratègies d'aprenentatge. Les escoles d'adults han de proporcionar aquest nivell.

Finalment apareixen en resposta a la primera qüestió al·lusions clares a la necessitat d'oferir ajuda i formació, amb especialistes adequats a les persones majors minusvàlides, per que no existeixen centres específics de formació per a ells després dels 16 anys, en aquest cas exigeixen una col·laboració amb psicopedagogs i professionals coneixedors de la problemàtica.

2 ¿Creus que les persones adultes demanden el que els és necessari?

La majoria de les persones demanden el que demanda la societat, si la societat demana títols ells desitgen tindre'ls, si es valora en el seu àmbit de relacions ser «lletrat», navegar per Internet, o manejar un ordinador, la majoria de les persones utilitzen part del seu temps a aconseguir eixes metes, en certa mesura es senten obligats per les circumstàncies. I no diguem si les circumstàncies estan dirigides al món laboral, en aquest cas molts joves senten l'obligació de botar la barrera del títol de graduat, però no té grans expectatives de formar-se, molts consideren que han perdut el tren que no arribaran a estudis superiors, per que per a això és necessari haver tingut una trajectòria a l'escola que ells no han portat. En molts casos es tradueix en intentar imitar els escenaris de l'escola, mantenir relacions amb els companys,



distraure's i obliden amb facilitat els objectius inicials de superació de les situacions personals. En part la culpa la tenim el professorat al considerar que la formació ha de realitzar-se amb serietat, quan en la realitat no cal utilitzar els formalismes per a aconseguir cert rigor formatiu, podent compaginar la didàctica amb la distracció.

Per un altre costat estan les persones que no prioritzen el títol, són molt més participatives, estan obertes a activitats d'animació i participació social, en realitat moltes d'aquestes persones que tenien un objectiu de titulació al matricular-se a l'escola, mantenen una relació de amb l'escola molt més gratificant, atès que assumeixen en major mesura els objectius de la formació d'adults, la de foment de la participació, integració i comprensió del seu entorn immediat. Per a moltes d'estes persones d'edats superiors als 30 anys, l'escola és ara una altra cosa a més de la que li pot oferir un títol.

3. Creus que en l'actualitat els centres de FPA responen a les necessitats formatives de la població adulta, és a dir, que proporcionen allò que li és necessari? O simplement es fa el que el claustre vol fer?

Es considera que es té molt en compte els interessos dels alumnes, tant des d'un punt de vista formatiu com d'organització del centre: espais, horaris, incorporació de nous trams educatius... Les decisions que pren el claustre i el Consell Escolar es realitzen després de discutir alternatives i possibilitats, a les escoles té molta importància per a actuar així, el fet de treballar amb i per a persones adultes, possiblement les seues opinions influeixen molt més del que creiem. La situació laboral dels professors té molt que veure amb el funcionament de l'escola, la majoria considera que l'estabilitat fomenta la presa de decisions en la línia de bon funcionament del centre, de la consideració que aquest estiga ben valorat per les persones que conviuen en ell, siga qual siga el seu paper.

Els problemes que es plantegen en l'educació d'adults per als professors, estan més relacionats amb necessitats d'organització com a flexibilitat horària o falta de recursos i materials didàctics d'aquest tipus d'educació que amb la d'atendre les demandes i necessitats expressades o intuïdes dels alumnes.

4. Com podria millorar la FPA la seua oferta formativa?

L'educació no és diferent d'altres àrees socials o professionals, per tant necessita d'un fons material i de recursos humans, és a dir econòmic. Però en aquests moments és prioritari per a millorar l'oferta formativa que es legisle, que la Conselleria d'Educació publique les ordres i decrets que desenrotllen una llei d'adults que possibilita diferents programes útils per als adults.

Es considera fonamental en aquests moments una formació del professorat, donades les carències i possibles desorientacions que es poden produir amb els nous programes. A més a més la incorpo-

ració als claustres de professionals no mestres: llicenciats docents, psicòlegs, pedagogs... fa necessari una formació conjunta que done pistes a tots, que possibiliti de la seua formació específica per al treball conjunt en una escola d'adults. Alguns exemples citats van ser el paper que podrien realitzar els psicopedagogs amb les persones amb problemes d'aprenentatge, o el contacte amb els assistents socials amb el cas de persones estrangeres per a la seua integració laboral.

5 ¿Quins creus que poden ser els públics emergents?

Respecte als públics emergents s'observa un increment de minories ètniques i socials, sobretot estrangers tant de països del nord com del sud, encara que en aquest cas més del nord d'Àfrica, amb el problema afegit, en molts casos d'alfabetitzar en un idioma del què a penes coneixen algunes paraules i ser analfabets en el seu propi idioma. La recerca i elaboració de mètodes, materials i estratègies d'aprenentatge per a aquests casos, es fa cada dia més una necessitat compartida per molts professionals, la prova és la recent i reeixida convocatòria per a formació del professorat d'alfabetització proposada per associacions i sindicats de treballadors de FPA.

Un altre tipus d'alumnat amb què es compta cada dia més als centres, és el de les persones amb diferents tipus de minusvalideses físiques i/o psíquiques que vénen al centre donada l'escassetat de centres específics per a atendre els seus problemes. En molts casos aquesta és l'única via de contacte i relació amb altres adults no familiars, la dependència dels centres és en algunes ocasions més social que formativa, per falta de recursos útils per a la seua integració en el món laboral, referint-nos ací, més les persones amb problemes psíquics.

Altres públics demanen cursos relacionats amb la millora en el treball en el seu currículum formatiu encaminat a la recerca d'ocupació. Per un costat joves i dones de mitjana edat que intenten accedir a la formació professional, bé amb cursos d'accés a FP, presentant-se a les diferents proves de nivells de valencià, o aprenent un idioma estranger, aquesta pública demanda formació específica que en ocasions excedeix de la preparació dels /les professors del claustre, és en aquests casos en què es fa necessària la col.laboració d'altres professionals, com s'indicava abans. Per un altre costat existeix una demanda que no es concreta en cap tipus de grup social o de gènere per què és d'interès general, ens referim a la demanda de formació/alfabetització en les anomenades noves tecnologies, els cursos d'informàtica o ofimàtica així com d'Internet... són una constant del centre que posseeix aula i com diem tot tipus de públic pretén accedir al maneig de aquests aparells.

Es planteja la qüestió de la situació que viu la FPA i el futur immediat:

Estem en un moment (tercer trimestre del curs 99/00) de regressió respecte de la formació per a adults, fonamentalment pel que fa a polítiques d'igualtat i integració de grups marginals. Es promou formació específica i tècnica, però no la formació bàsica, es construeix per la teulada sense estructurar fonaments educatius.

La tendència és la privatització, açò es concreta en: el que tinga diners que s'ho pague, proliferació d'un sistema tipus acadèmies, de preparació per a superar un examen. La qualitat no es té en compte pels polítics educatius, o més prompte es tradueix la dita qualitat en l'opinió que els votants tinguen dels serveis.

Per un altre costat es reflecteix un cert optimisme per les manifestacions de suport i de defensa dels seus interessos, per part de l'alumnat. Els últims esdeveniments, mobilitzacions i accions reivindicatives realitzades pels participants al centre i en ajuntaments així ho demostren. Per als professors açò suposa una prova de l'interès que demostren les persones que estudien en aquest centre, i suposen una avaluació molt positiva del treball que com a professionals realitzen.

Per a fer complir la llei és necessari que els diferents col·lectius implicats, continuen fent el que fan, reivindicar els drets ciutadans. És necessari que es realitze una campanya d'explicació de les necessitats en l'àmbit local. És imprescindible que la Conselleria s'aclarisca.

Si tots els implicats en la FPA actuen conjuntament amb les mesures de pressió que s'han programat, és possible aconseguir coses positives per a un tipus d'educació en la qual tots els que han tingut contacte, és possible un futur real.

ANÀLISI DE CONTINGUT DEL QÜESTIONARI SOBRE NECESSITATS FORMATIVES (ENQUESTA als PARTICIPANTS)

A) BREU DESCRIPCIÓ DELS GRÀFICS



El programa més valorat és el programa B), aquell que dóna amb les seues titulacions accés al món del treball, assenyalat pel 51,3% de les persones adultes. Mostrant la gran preo-

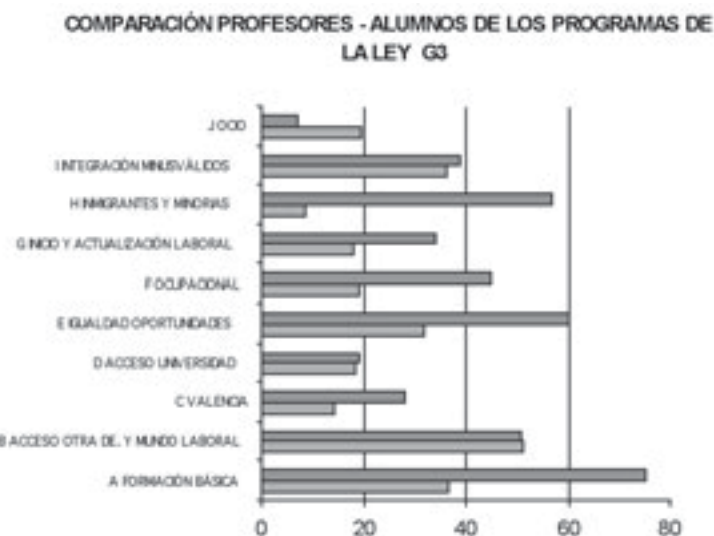
cupació que existeix entre els adults i sobretot entre els quals assisteixen als nostres centres, pel lloc de treball.

El segueix en valoració, el programa A) de formació bàsica fins a l'obtenció del títol de graduat en educació en secundària, que consideren important el 36,7% de l'alumnat. I a continuació i pràcticament amb igual puntuació 36,2%, els alumnes valoren els programes I) d'integració de minusvàlids.

El segueixen: els programes E) d'igualtat d'oportunitats 31,9%. I amb prop del 20% els programes J) aprofitament del temps d'oci 19,6% F) de formació ocupacional 19% D) Accés a la universitat 18,2% G) Inici i actualització laboral 18% C) Llengua i cultura valenciana 14,3% H) Programes per a la integració d'immigrants i minories ètniques 8,6%

Destacar que si a la puntuació de l'apartat B), li afegim els programes que algunes persones poden considerar més interessants per al seu futur laboral o professional programes: F), G). Es pot dir que prop del 90% dels alumnes consideren els programes tendents a algun tipus de formació que millore la seua situació laboral, prioritaris.

GRÀFIC 3. COMPARACIÓ de programes més valorats per alumnat i professorat.



Fonamentalment en aquest cas ens interessa analitzar les coincidències i les diferències, analitzarem per a açò programa a programa les valoracions dels diferents grups.

Programa A) formació bàsica..., és el programa més valorat pels professors i el segon en importància per als alumnes amb un 36,7% que assenyalen aquest, entre els tres programes més importants en una escola d'adults.

El Programa B) accés al món laboral... és el més assenyalat per l'alumnat de les escoles avaluades, amb un 51,3%, mentre que els professors ho assenyalen a Quart lloc, encara que sens dubte prou bé valorat.

Programa C) de coneixements de la llengua i la cultura valenciana... tan sols és seleccionat per un 14,3% dels alumnes d'entre els tres programes més importants. Per als professors ocupa la huitena posició.

El programa per a l'accés a altres trams educatius superiors, D) és marcat en l'enquesta, pel 18,2% dels alumnes i ocupa el penúltim en importància, per als professors.

Respecte del programa d'igualtat d'oportunitats E) és el Quart més important per a alumnes i alumnes dels centres d'adults consultats i l'elegeixen el 31,9%. Mentre que per als professors ocupa la segona posició, amb valoracions elevades en tots els casos.

El Programa F) de formació ocupacional tan sols és valorat pel 19% dels alumnes (sisena posició) i cinquena posició per al professorat.

Els programes per a l'actualització laboral G) aquesta assenyalat com important, pel 18% dels adults participants en algun dels cursos de formació dels centres avaluats. Setena posició en l'escala de gradació del professorat entrevistat.

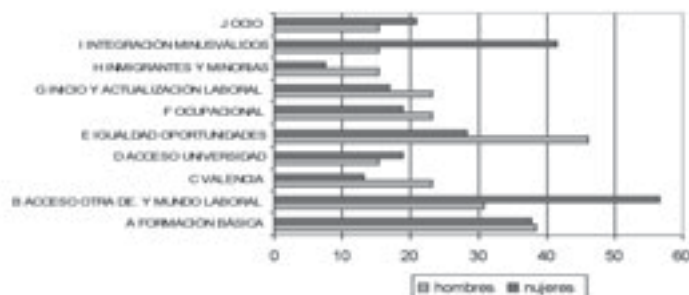
En el cas dels programes per a la integració d'immigrants i minories ètniques H), es produeix la major discrepància entre la valoració entre l'un i l'altre col·lectiu: mentre per als professors, és el tercer programa en importància de què enumera la llei de FPA 1/95, per als alumnes i alumnes és el que menys importància té i només el tenen en compte el 8,6%

Programa I) d'integració de minusvàlids...és important per al 36,2% de les alumnes i alumnes, ocupant la tercera posició, mentre per als professors aquesta en sisena posició.

Els programes per a aprofitar el temps d'oci - J)- estan valorats en un 19,6% e els casos i en última posició per als professors.

GRÀFIC 4. COMPARACIÓ programes més valorats per dones i homes.

comparación mujeres - hombres programas de la ley G4



Destacarem ací tan sols les diferències significatives entre l'un i l'altre grup.

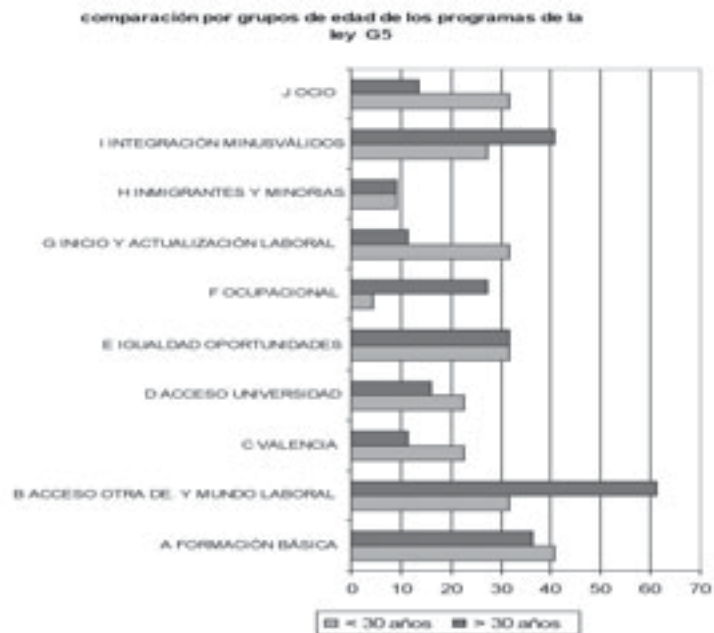
En el programa B) és més important per a les dones amb un 56,6% sobre els homes amb un 30,8%

Els programes per a la igualtat d'oportunitats és prioritari per als homes ocupant la primera posició en la seua escala, amb un 46,2%, mentre que per a les dones el Quart en valoració amb una diferència de quasi 18 punts percentuals per davall.

Quant als programes d'integració dels minusvàlids I) és el segon en l'escala de les dones, un 41,5% ho elegixen, enfront de només un 15,4% dels homes. És en aquesta dada on es produïx la major diferència entre l'un i l'altre grup.

En la resta dels programes les diferències són menors. En línies generals les dones estan més preocupades per: l'accés al món del treball, a la integració dels minusvàlids i a la formació bàsica fins a obtenir el títol de GES. Mentre que els homes se senten més preocupats per: la igualtat d'oportunitats, la formació bàsica i l'accés al món laboral.

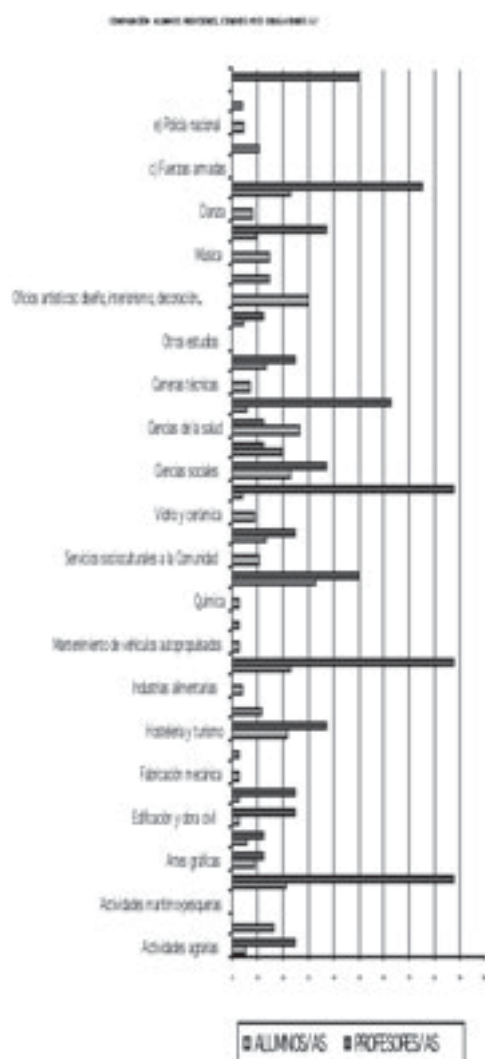
GRÀFIC 5 COMPARACIÓ programes més valorats per grups d'edat (menors i majors de 30 anys).



Als majors de 30 anys els preocupa fonamentalment els programes B d'accés al món laboral 61,4 enfront del 31,8% dels menors de 30 anys, la formació ocupacional amb un 27,3% enfront d'un escàs 4,5% dels més joves i la integració de minusvàlids amb un 40,9% dels majors, davant d'un 27,3% dels menors de 30 anys.

Les persones joves estan més interessats que els majors de 30, en l'inici i l'actualització laboral, un 31,8% enfront d'un 11,4%. També valoren per damunt els programes d'oci: un 31,8% contra un 13,6% i els programes de llengua i cultura valenciana amb una puntuació que dobla la dels majors de 30 anys.

GRÀFIC 7. COMPARACIÓ entre professorat i alumnat respecte a estudis postobligatoris - obligatoris.



En aquest cas la demanda majoritària es concentra en primer lloc en l'esfera de la sanitat (més del 30%) que junt amb l'interès pels estudis de ciències de la salut (26%) sumen més de la meitat del percentatge. A aquesta demanda li segueix els estudis de ciències socials i humanitats que, sumades conjuntament, tiren un resultat de quasi el 50%, mostrant d'aquesta manera un interès cap a què el que solem categoritzar com les «lletres». Des d'aquest punt de vista, l'interès pels idiomes (quasi el 23%) reforça aquesta demanda. Altres estudis demandats són estudis artístics relacionats amb l'interiorisme, decoració (30% aproximadament), així com estudis relacionats amb habilitats artístiques com a música o ceràmica que, sumen, cada una d'elles, un 15%. Destaquen, finalment, els estudis d'informàtica (23%) i administració (21%).

B- ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES.

La valoració que els grups realitzen de les diferents possibilitats que planteja la llei de FPA, respecte de programes amb caràcter social i educatiu amb el fi d'atendre les necessitats formatives de la població, són diferents. Així per exemple, l'alumnat considera en primer lloc en tots els grups que els «programes que faciliten a les persones adultes la participació i l'obtenció de titulacions que possibiliten l'accés al món del treball i als diferents nivells educatius, per mitjà de modalitats, organitzacions i metodologies adaptades a les característiques de l'aprenentatge de les persones adultes», són prioritaris. Amb tot els alumne/as majors de 30 anys les valoren molt per damunt amb un 61,4% enfront d'un 31,8% dels menors de 30 anys, i les dones amb més de 25 punts per damunt dels homes. Les dades pareixen lògics, sí que pensem que el 60 % té experiència laboral però només un 33 % treballa en aquests moments, la qual cosa fa del tema laboral un objectiu perenne de qualsevol activitat social seriosa.

Per als professors/as aquests programes tan sols ocupen la quarta posició en la seua ordenació prioritària de programes que han de realitzar-se en una escola d'adults com la que ells treballen. La funció utilitària de la formació i la recerca de treball és, com queda demostrat amb aquestes dades, fonamental a l'hora d'estudiar en una escola d'adults. La visió que els professionals tenen d'açò és diferent, per que consideren molt més important, l'obtenció d'una bona formació bàsica com a fonament de qualsevol altra formació. Els/as professors/as que han respost a la nostra enquesta consideren els programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica, el programa més important amb diferència de la resta, tots valoren aquest programa per damunt de 8 en una escala de 10. Li segueixen els «programes que promouen el desenvolupament de la igualtat d'oportunitats, la superació de tot tipus de discriminacions, la participació social, cultural i laboral i la formació mediambiental» (programa E). La perspectiva ha de veure amb un altre dels objectius d'aquesta investigació, esbrinar públics emergents de la formació d'adults. En aquests programes s'observa la utilitat, que per a millorar la situació, dels cada dia més nombrosos grups amb dificultats d'integració laboral i/o social, que acudeixen a les escoles com un dels pocs recursos

per a pal·liar la seua situació. Als ja habituals grups de dones, apareixen amb freqüència els joves sense titulació bàsica, els immigrants tant del nord com del sud i les persones amb disminucions físiques o psíquiques. Per açò els programes per a la integració de minusvàlids (programa I) suposen un cas de coincidència entre tots els adults, tant alumnes com a professors, amb escassa diferència numèrica entre tots els grups, en un ganxo situat entre 35% i 40%, encara que és molt més tingut en compte per les dones que pels homes.

Respecte del programa E, destacar que és valorat per una tercera part dels alumnes/as, més pels homes que per les dones, de fet quasi el 50% dels homes el considera prioritari enfront del 28% de les dones, però així i tot aquesta molt menys puntuat que el que ho fan els professors/as. Pensem que les ofertes formatives dels centres, d'alguna manera hauran de tindre en compte aquests grups en les seues futures programacions organitzatives.

En el capítol de les discrepàncies es troben els «programes per a la integració d'immigrants i de minories ètniques que desenvolupen la cohesió social, així com programes socials dirigits persones amb dificultats subjectives de contractació» (programa H), mentre per als professionals, suposen un grup emergent en alça, any a any, per a la resta de participants de les escoles no és significatiu, tal vegada per que hui per hui encara no suposen un col·lectiu suficientment visible als centres.

CONCLUSIONS OBERTES

Fins ací hem fet una lectura del contingut de les entrevistes al grup de personal expert en FPA i de les dades extretes del qüestionari de necessitats formatives formulat a participants, en la seua major part, i a professorat. El que segueix és el resultat de l'anàlisi comparativa d'ambdues lectures, després de creuar i contrastar les dades més significatives que es desprenen del que hem dit abans mirada qualitativa i quantitativa. Aquesta comparació incorpora elements importants extrets del context social de les realitats analitzades en la seua dimensió estructural (estàtica) i cojuntural (dinàmica). Al mateix temps, serveix com a síntesi o corol·lari de la resta de la investigació. També d'ací es deriven, i en algun cas així ho hem volgut fer explícit, algunes propostes de canvi o de millora de la situació. En qualsevol cas, volem insistir que aquestes primeres conclusions no són definitives, sinó que són obertes, i per tant provisionals i susceptibles de revisió.

En primer lloc, la necessitat de definir els centres de FPA com a projectes socioculturals en el sentit més ampli i dinàmic del terme, açò és, realitats que es construeixen com resultats i com a productores de pràctiques culturals i socials determinades orientades cap a una finalitat educativa. En aqueix sentit, la FPA té una dimensió social que és molt més àmplia que la seua dimensió estrictament educativa. La seua funció és predominantment social.

En segon lloc, i en conseqüència, els centres de FPA configuren espais de participació cívica i d'aprofundiment de la democràcia. No és estrany que es concedisca una importància

destacable a la igualtat d'oportunitats, un concepte que en la nostra última reforma educativa ha anat perdent cada vegada més força.

En tercer lloc, per a materialitzar aquesta definició de manera real, i no sols formal o nominal, és necessari que els centres de FPA assagen models alternatius a les expressions més escolaristes que determinen poderosament la seua organització. En efecte, quan els alumnes interpreten que les seues necessitats han de veure amb estudis i titulacions que els faciliten l'accés al món laboral, el professorat considera que les seues carències o necessitats són de formació bàsica. I els experts coincideixen en bona part amb el professorat. Així, molts experts reclamen un paper social, cívic, que forme part de la formació bàsica. Al mateix temps, açò va acompanyat de la reflexió sobre que això no ha de veure amb la formació escolarista.

En quart lloc, és necessari reorientar la demanda formativa dels projectes de FPA de manera que puguen satisfer les necessitats autèntiques de la població al mateix temps que responga als interessos de la gent. A través de les enquestes, s'observa com les necessitats formatives de la població adulta mostren una resposta dual:

a) D'una banda, la població adulta espera dels centres allò que ja s'oferta: estudis bàsics, titulació, accés a altres estudis.

b) D'altra banda, la necessitat autèntica, recurrent, manifesta, de la població adulta apunta cap a la inserció o integració en el món del treball, en el que Hannah Arendt diu "vita activa".

En cinquè lloc, el sector de FPA és un sector clarament sexuat on la presència femenina és dominant, i el protagonisme de les dones està resultant clau. Les dones estan agafant la paraula de manera decisiva, invitant a la resta de conciutadanes a eixir de casa per a prendre pacíficament la ciutat i conquerir les oportunitats que els corresponen, transformant les seues pròpies identitats, canviant els temps així com la quantitat i la qualitat de les relacions de gènere i augmentant la consciència social.

Finalment, com es desprèn de les múltiples veus que s'han deixat sentir en aquesta investigació, la FPA constitueix una oportunitat per a preguntar-nos sobre l'aprenentatge necessari per a enfrontar els nous desafiaments i les noves necessitats socials que presenta el nostre món. A noves necessitats socials corresponen noves formes de compromís social i educatiu. El projecte de FPA pot obtenir el seu millor i el seu major abast si s'entén com una nova forma de compromís cívic, i com un escenari dinàmic de participació ciutadana, com un camp de creació i recreació cultural i, per tant, com una possibilitat de transformació social. L'educació de persones adultes és un àmbit de redoneu, de possibilitats obertes, receptora i productora al mateix temps de cultura, constitueix un encreuament de cultures, de formes plurals de comprendre i d'expressar allò que adquireix significat per a nosaltres. Fent enfront dels dilemes que desafien a la nostra època, la FPA aposta per l'emergència d'una nova consciència de manera que puguem crear xarxes, cada vegada més sòlides, per a la vinculació social.

Mereix la pena dedicar unes últimes línies a la percepció que han tingut els autors d'aquest



treball sobre el seu desenvolupament i el context que ho ha fet possible. En primer lloc, convé destacar l'interès de la iniciativa institucional en la que s'emmarca aquest projecte. En moments d'hores baixes en l'ensenyament públic, s'agraeix el suport de la universitat a través de processos formatius com aquests, que resulten cada vegada més necessaris tenint en compte l'evolució o involució dels actuals CEFIRE, i que en qualsevol cas resulten d'interès més enllà, o independentment de la presència de aquests centres.

En segon lloc, podem donar compte de la dificultat de portar a terme investigacions educatives a causa de la «intensificació del treball», més que a la naturalesa de la investigació. És a dir, la innovació i la investigació educativa són activitats que requereixen, entre altres coses, del temps necessari per a poder desenvolupar-les en condicions adequades. Però açò no és una queixa, sinó una simple constatació.

En tercer lloc, el que més ens ha interessat d'aquest projecte en particular, fins al punt que el defineix i el determina, és no sols la seua dimensió descriptiva (el que es fa) sinó la seua dimensió propositiva (el que es pot fer). Si bé per a fer propostes fonamentades del segon és inevitable indagar el primer. Per tant, la nostra reflexió ha estat esbiaixada des del principi perquè sorgeix de la voluntat que mostrar que és possible i desitjable introduir canvis en la FPA. Els actuals centres de FPA són llocs privilegiats des del punt de vista de l'observació i de l'experimentació educativa, perquè en ells s'intensifiquen de manera singular tant les limitacions com les possibilitats educatives. L'encontre entre aqueixes limitacions i potencialitats genera no poques contradiccions. Precisament, el que hem intentat en aquest projecte és mostrar algunes de les condicions de possibilitat que el sector de l'EA té per a generar dinàmiques de canvi significatiu.

BIBLIOGRAFIA

a) Referències generals

- Alonso, Luis Enrique (1998): La mirada cualitativa en sociología. Fundamentos.
- Ballester B., L. (1999): Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos. Madrid, Síntesis.
- Beltrán, Fco. y Beltrán, J. (1997): Política y prácticas de la educación de personas adultas. Valencia, Universitat de València.
- Beltrán, J.: «La educación de personas adultas en el País Valenciano: un bien escaso». Papers d'educació d'adults. N. 31, febrer 1999, 13-15.
- Beltrán, J.: «(Im)pacte en educació de persones adultes al País Valencià». Papers d'educació d'adults. N. 34, 2000, (pendent de publicació)
- Bericat, E. (1998): La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona, Ariel.
- Cabello, M. Josefa, coord. (1997): Didáctica y educación de personas adultas. Málaga, Aljibe.
- Escola d'adults d'Albal (1998): Elaboració de materials per a l'EPA en ESO. En «Metodologies y didàctiques en la Formació de Persones Adultes. L'Ullal ediciones. Xàtiva.

- Hermoso, T.: «Motius de participació de les persones adultes en educació» Quaderns d'Educació Continua, tardor 1999, 95-105.
- Jarvis, Peter (1989): Sociología de la educación continua y de adultos. Barcelona, Roure.
- Jiménez, Jesús: «El día después de las transferencias. Lo común y lo diferente de las CC.AA.» Cuadernos de Pedagogía, n. 280, mayo 1999, pp. 56-82.
- Llacer, Jordi (¿Es posible un cambio en la cultura evaluativa?): en Diálogos n 13.
- Pascual C., Agustí (2000): Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas. Barcelona, Octaedro.
- Saurí, V. (1999): «La educación de personas adultas en la Comunidad Valenciana». Valencia, septiembre 1999. (documento policopiado). Comunicación presentada en el Congreso de Burgos sobre educación de adultos, septiembre de 1999.
- Stake, R.E. (1998): Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.

b) Premsa

Primavera 1999. Extra 4 anys de la Llei de Formació de Persones Adultes (1995-1999)

- Compareixença del conseller de Cultura, Educació i Ciència per tal d'informar sobre la política que pensa desenvolupar la conselleria en matèria d'educació i formació de persones adultes a la Comunitat Valenciana i l'aplicació de la Llei 1/95.
- Acta de la sessió ordinària del Consell de la Formació de Persones Adultes de la Comunitat Valenciana. (29 novembre 1999)
- «El PP assumix un estudi docent però no posa diners» (Llevant, 17/11/99, p. 42)
- Mesa dels Agents Socials per la Formació de Persones Adultes: «1995/2000: Una llei per desplegar, una fpa sense fer, un govern sense interès» .
- «Tarancón diu que modificarà la Llei de Formació d'Adults per a usar els centres de secundària». (Las Provincias, 16-3-2000)
- Ordre de 14 de juny de 2000, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la que es regula la implantació dels programes formatius dirigits la formació de persones adultes establits en els annexos I i II del Decret 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià, i per la que es dicten instruccions per a l'organització i funcionament dels centres públics de formació de persones adultes de la Comunitat Valenciana. (DOGV n. 3781 28-6-2000).
- «Crisi en l'EPA», Joan Campos Aucejo, en nom de la coordinació de centres d'EPA de València (cartes al director). (Levante, 5-7-2000, p. 47).



Llibres

POLÍTICA Y EDUCACIÓN
PAULO FREIRE
SIGLO XXI EDITORES

... per aprendre

Front al silenci, que provoquen les reflexions que Freire aportà al llarg de la seua vida: quasi perfecta connexió entre potència i acte, sempre —la majoria de les vegades— enllaçades en diferents òrbites mes o menys complexes: de vegades tangencials, altres absolutament nuclears,..., amb la pedagogia i la política, teixides amb les accions de la seua existència i amb les idees i conceptes que des d'ella: a par-

tir de, eren produïdes —gènesis creativa possible sempre des de l'assumpció de l'inacabament de la dona i de l'home, de la certesa: una de les poques possibles, de que els subjectes som subjectes-en-procés en situacions-en-context i, a mes a més, que ens constituïm des de la nostra potència.

Front al silenci. Hi ha un cridadi-sa, cada vegada més ensordidora, que inicia procesos perturbadors i esdevé "soroll" i, simultàniament, consolida unes xarxes metodològiques i organitzatives per a la in/comú/nicabilitat (de vegades inclús des de l'adopció d'apropaments comunica-

tius que el que fan és reproduir —en tots els sentits possibles— una dependència comú-nicativa sense reconstruir allò comú i construint falsament un consens disgregador, psicolòide i pseudodemocràtic) que ens assenyalen els camins possibles-reals: prescriuen vies —cap d'ella làctea— i proscriuen llocs —topoi— i situacions alhora que estableixen la càrrega política de l'educació —una càrrega de valència zero o potser buida— però sense el compromís col·lectiu, en aquest cas del parell complementari: educadors i educands, i resten, més ací de les paraules, en un simulacre del caràc-

ter polític de l'acte educatiu operant una reterritorialització de les jerarquies al si de del procés d'aprenentatge, una conversió cap l'elitisme així com una perversió de l'acció-reflexió-acció democràtica en les escoles, en els grups d'aprenentatge, en les associacions, en la societat,...

Aquesta cridadissa no és sinó una altra manera de silenciar les contribucions de Freire així com de fer una reversió utilitària i funcional d'una aportació, lluny del que ell mateix proposava—"Per a seguir-me allò fonamental és no seguir-me."-, quan del que es tracta és que ens acompanye en el camí de refer l'educació i de repensar des d'aquest procés una contextualització: reterritorialització alternativa, que associe contrahegemonia popular amb pràctica educativa popular i reapropiació dels equipaments i els espais públics; i, des d'aquesta perspectiva: "La comprensió crítica dels límits de la pràctica té que vore amb el problema del *poder*, que és de classe, i per això mateix té que vore amb la qüestió de la lluita i el conflicte de classes. Comprendre el nivell en que es troba la lluita de classes en determinada societat és indispensable per a la demarcació dels espais, dels continguts de l'educació, d'allò històricament possible, i per tant dels límits de la pràctica político-educativa."¹

En definitiva, de bell nou, estem

davant d'unes reflexions de caràcter polític-pedagògic que provenen de les accions i de les lluites, de les pràctiques educatives i de vida, que accentuen la cooperació social i la construcció d'alternatives des d'una posició-aprenentatge-procés d'ètica ciutadana compromesa que necessita de nous valors, del reconeixement dels altres, del dret a criticar i a no mentir, de la responsabilitat de no copiar-reproduir; des del procés de fer-se a sí mateix en un procés sempre col·lectiu de fer-se amb les altres i els altres: un transcurs de construcció-reconstrucció, permanent, al llarg de la nostra existència, en plena interactivitat no sols entre les singularitats actives sino entre aquestes i el món que les envolta, construït i reconstruït permanentment pels homes i les dones.

Política i educació, educació i política, un parell, altre, que més enllà de la seua dualitat opera —i aquesta ha de ser la nostra certesa— complementàriament i, quan sols es preguntem pel saber —com per exemple totes les qüestions que ens plantegem al voltant de l'educació i formació de persones adultes—, és perquè no tenim el poder, i viceversa.. "El poder,... és anterior respecte al conèixer. Ho és en tots els casos. En el cas del patró que, per a dominar-nos, ens arranca el saber i té que basar així la seua dignitat sobre el poder. El poder és per a ell una condició material del

conèixer. Però també per la nostra part, el poder és condició del conèixer, condició formal i no material però no per açò menys efectiva. Cada vegada que ens lleven el saber, es deu a que ens han derrotat en el terreny del poder"² i cada vegada que ens derroten en els territoris del saber ens lleven la capacitat de poder-voler.

Pep Aparicio Guadas

1 Política y educación. Paulo Freire. Siglo XXI Editores.

2 Las verdades nómadas / Toni Negri / Gakoa Liburuak.

VIVIR COMO IGUALES .
APOLOGIA DE LA JUSTÍCIA SOCIAL
Paul Barker (compilador)
Ed. Paidós Studio.

Tinc a les meves mans un llibre escrit en memòria, o com expressa la dedicatòria amb amistós record d'una economista radical: Eva Colorni.

Una recopilació de conferències de sis experts en ciències socials de diferents universitats angleses, que plantegen dilemes fonamentals a les societats capitalistes, per argumentar la lluita que ens cal fer per aconseguir justícia social.

El plantejament del llibre no és apostar per un model socialdemòcrata, o socialista, més bé és el d'argumentar el conflicte reflexiu que existeix entre el compromís social de les societats que tendeixen cap a l'equitat, incloent les ajudes a persones que d'altra manera estarien en la misèria i la privació, i la necessitat d'una prudència econòmica que no provoqui un cost públic excessiu.

S'analitza aquest dilema des de l'òptica de les contradiccions de les tendències més neoliberals, que pretenen aconseguir fer polítiques assumides per la majoria, amb una idea d'estat reduït i subsidiari de les lleis del mercat.

Quant el desenvolupament social i econòmic ha integrat la idea, gens capitalista, de la responsabilitat dels

governos amb els més desfavorits. El conservadorisme fiscal, vertader impulsor de les polítiques de la CEE i dels països rics, s'enfronta en la pràctica a aquestes polítiques. La qüestió és que els indicadors econòmics que llegim als diaris estan relacionats amb la inflació, el producte interior brut, o el nivell d'endeutament de l'estat, però poques vegades amb els nivells de pobresa, d'atur o de desenvolupament humà.

Tots els analistes d'aquesta recopilació, exposen situacions concretes del Regne Unit i les conseqüències de dues dècades de conservadorisme als governos d'aquest país (el llibre és publicat el 1996 a UK), però els autors fan referència a situacions semblants d'Europa i Estats Units. Els exemples de privatització de la salut pública, o les mesures liberalitzadores d'aquest país, ens recorden a una cançó molt actual en aquest país.

Pense que alguns d'aquests articles, poden oferir idees enriquidores per reforçar plantejaments socials que tendeixen cap a la convivència i el repartiment equitatiu dels drets i deures cívics, desmunten plantejaments radicals reaccionaris, i fomenten la virtut de considerar la utopia de poder viure com iguals.

Jordi Llàcer

REPARAR L'ESCRITURA
Cassany, D.
Ed. Grau

Què és la correcció? Quan els professors diem que tenim molt que corregir, ens referim en moltes ocasions a valorar una sèrie d'exercicis, a valorar un escrit fer un juí. Però a part solament fer una anàlisi identificant errors d'escriptura. Des d'aquest punt de vista avaluar és més ampli que corregir, i no obstant això no es pot valorar si abans no s'obtenen dades del que està malament.

Val la pena corregir? si per als conductistes és imprescindible abans de donar estímul, per als mentalistes; els humans tenim una capacitat innata per a adquirir la llengua. Però per a Cassany la correcció ha de ser un instrument útil per a l'aprenentatge i suggereix per tècniques variades (marques d'identificació, ús de diccionaris, autocorrecció, correcció entre alumnes...)

Preguntes d'aquest estil i altres com quins objectius té la correcció? quins errors és necessari correcció? qui, quan, com cal correcció? i sobretot com podem fer més atractiva la correcció?, són algunes de les preguntes que tracta el segon capítol d'aquest text, que considerem pot donar-nos tècniques i perspectives útils en les tasques docents. La part més extensa la constitueix una sèrie de

preguntes i respostes per a millorar la correcció, amb les seues corresponents tècniques.

El tercer capítol mostra tècniques de correcció: negociació, marques, llistes, "quadern de bitàcola"... I acompanya cada una d'elles amb una fitxa didàctica d'objectius, procediments, temps, material i variants que segur poden il·lustrar canvis en algunes de les nostres tècniques.

Aquesta didàctica de la correcció d'allò que s'ha escrit situa, a partir de les últimes investigacions lingüístiques i pedagògiques, el marc teòric, les tècniques experimentades i el context més idoni per a realitzar una correcció més dinàmica i eficaç.

Jordi Llàcer

ALFABETITZACIÓ CIENTÍFICA I EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA TUSTA AGUILAR

L'alfabetització científica és un moviment de reforma de la didàctica de les ciències que té en compte una creixent preocupació per la formació científica sols amb la intenció de formar especialistes. Assumeix un punt de vista compartit amb moviments CTS (ciència — tecnologia — societat) de crítica al enfocament de la ciència com un fet singular, objectiu i deslligat de la societat.

Beu de les fons de la pedagogia

crítica, la visió d'una alfabetització que interprete la realitat des de diferents punts de vista, amb capacitat per desmitificar creences i articular les opinions personals amb fonament social.

Aguilar considera que els continguts culturals del currículum apareixen descontextualitzats i allunyats de les persones que aprenen, les àrees de coneixement deslligades unes d'altres. Aquesta "taylorització" suposa una dificultat afegida a la construcció i comprensió del nexes que existeixen entre els continguts de la ciència i la relació d'aquests amb la seua pròpia vida.

La didàctica de les ciències ha de permetre que les persones alfabetitzades per a la ciutadania puguin accedir no sols a un llenguatge científic, per llegir-lo i usar-lo, cal també saber els processos involucrats, els mètodes,... però fonamentalment per accedir amb coneixement crític a les conseqüències socials, econòmiques, tecnològiques i humanes. Es tracta de plantejar l'ensenyament de les ciències, en aquesta cas, per que tingui una funció instrumental de la ciutadania més crítica amb el nostre sistema i més solidaria amb la humanitat i el planeta.

Jordi Llàcer

LEER MEJOR PROGRAMA D'ENTRENAMENT PER MILLORAR LA LECTURA CD-ROM Ed. EDICINCO

Llegir millor és un programa d'entrenament de la lectura que està pensat per a xiquets i xiquetes en edat escolar, basat en els estudis de Jean FOUCAMBERT i de l'Associació Francesa per a la Lectura. Però tots els alfabetitzadors d'adults sabem que les classes es passen volant i mai no hi ha prou temps per a corregir la lectura de les persona neolectores. els objectius del programa se centren en aspectes que considerem a més d'interessants, compatibles amb l'educació d'adults: d'una banda millorar qualitativament el saber llegir de l'alumne fent-li passar de comportaments alfabètics a comportaments ideovisuals i eficaços. Eliminar les conseqüències d'un aprenentatge inicial de la lectura de tipus alfabètic que privilegia l'oralització del text en detriment dels processos cognitius que constitueixen el verdader acte lector.

Es considerava que una persona sabia llegir quan era capaç de comprendre l'escrit sense que ningú es preguntara com havia arribat a aqueixa comprensió: si directament (com un llenguatge per als ulls) o a través de l'oralització o de la subvocalització del text. El reconeixement de la importància absoluta d'aquesta diferència

marca la frontera entre les pedagogies clàssiques i la nova pedagogia de la lectura. D'això es deriva el fet que aprendre a llegir es considere aprendre a servir-se de l'escrit com un llenguatge per als ulls, és a dir deprendre a llegir el nivell ideogràfic de la llengua, abans de aprendre a "parlar l'escrit".

Una altra ruptura amb la pedagogia clàssica consisteix en el plantejament de la lectura com a necessitat social, no sols pedagògica, el que planteja la necessitat de "desescolaritzar" la lectura. Sempre es llig per i per a alguna cosa, aprendre a llegir és ensenyar-se a servir-nos de l'escrit per i per a alguna cosa.

Encara que els textos estan pensats per a escolars, poden ser útils per a moltes de les persones adultes que volen deprendre a llegir. Com en aquest cas els alumnes estan motivats, el que ens falta és temps d'atenció per a corregir els seus processos de millora lectora. El programa té set sèries d'exercicis amb diferents nivells i velocitats. Hi ha exercicis de discriminació concentració, moviment ocular, exploració ràpida, lectura per anticipació i comprensió lectora.

El programa és capaç de controlar el nivell lector d'un alumne, controlar el seu nivell de comprensió, mesurar el temps necessari per a obtenir aqueixa comprensió, segons les instruccions inicials, aqueix temps

serveix per a distingir si la comprensió ha sigut aconseguida per un procés de desxiframent o per un verdader procés lector ideovisual. Al mateix temps, la relació entre la velocitat de lectura (o temps utilitzat) i comprensió ens servirà per a conèixer millor el millor de lectura de l'alumne. Amb la velocitat de lectura (mesura en paraules llegides per minut) i el percentatge de comprensió (mesurat a través d'un qüestionari) s'obté l'índex d'eficàcia lectora.

Els objectius no mesurables del "LLEGIR MILLOR" segons els autors del material didàctic es resumeixen en huit punts:

- 1) Ampliació del camp visual
 - 2) Disminució del temps de fixació,
 - 3) Disminució de les regressions oculars
 - 4) Comprensió pel context,
 - 5) Pràctica de l'anticipació lectora i de la hipòtesi de sentit
 - 6) Utilització del coneixement previ i del conjunt d'informacions no gràfiques
 - 7) Pràctica en l'exploració de qualsevol tipus de textos
 - 8) Pràctica de totes les tècniques de lectura no integral; especial atenció a les tècniques de lectura selectiva que permeten trobar amb rapidesa i seguretat la informació que es busca
- "LLEGIR MILLOR" és un material d'entrenament a la lectura que apro-

fita els avantatges de la tecnologia informàtica. El mòdul complet d'entrenament està fonamentat una pedagogia de la lectura innovadora i pot ser d'utilitat per a l'educació d'adults, sempre que es dispose d'ordinador. Està ben pensat per que no pretén substituir el professor/a, però evita haver de deixar de prestar atenció a tot un grup, quan s'atén a una persona. Considerem que les persones adultes poden ensenyar-se a utilitzar aquest programa en poques sessions i poden veure el progrés del seu treball immediatament, però la veritat és que no està experimentat en adults, a veure si algú de vosaltres s'atreveix i ens fa arribar les conclusions de la seua anàlisi.

Jordi Llàcer

Webs

DIÁLOGOS

És una revista que pretén afavorir una xarxa d'intercanvi i de propostes que en aquests anys s'han anat concretant en publicacions, Jornades, Congressos ...

Diálogos és fruit d'un treball col·lectiu de persones adultes i grups d'educació i formació de persones adultes. Pretén ser instrument de connexió i intercanvi des de la perspectiva dels moviments socials.

<http://www.dialogosred.org>

FAEA

La Federació d'Associacions d'Educació de persones adultes, és una entitat sense ànim de lucre, apolítica i aconfessional, d'àmbit estatal.

L'objectiu de la Federació és el desenvolupament de l'educació de persones adultes. Per açò, fomenta l'intercanvi d'experiències i la coordinació entre diversos grups federats.

<http://www.faea.net>

CIRCULUM

Naix de la inquietud d'algunes escoles públiques de Formació d'Adults per investigar models, entorns i metodologies noves.

És una associació de professionals de la Formació d'Adults que pretén potenciar l'ampliació de les Noves Tecnologies de la informació i la comunicació en aquest àmbit. A la pàgina WEB, hi ha diversos apartats entre els que trobem: Círculo virtual: dirigit a neoelectors i neoelectoras per potenciar la comunicació escrita entre persones de les nostres escoles. Personatges Persones: per a comunicar-se amb persones famoses, el primer convidat és: Victor Manuel

<http://www.circulum.org/>