

Consell de Direcció

Direcció

Pep Aparicio Guadas

Coordinació

Lola López Estornell

Redacció

Magüi García Bataller

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

Jordi Llàcer Folch

Consell Assessor

Consol Aguilar

José Beltrán Llavador

Joan Borja Sanz

José Antonio Durá

Jordi Garcés

Fina García Ruiz

Jorge Hermosilla

Àngel Marzo

Vicent Mas

María Ángeles Llorente

Juanjo Llorente Albert

Marita Macías, Fund. Hugo Zárate

Jaume Martínez Bonafé

Francisco Martínez Salvà

Ramón Paredes

Joan Pérez Albero

Manuel Rodríguez

Joan M. Senent

Jordi Vallespir

Correcció i Traducció

Equip CR^eC

Secretaria i Administració

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

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

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

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

Sumari

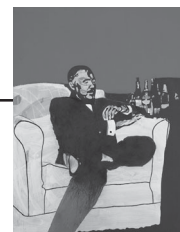
Portada

Artur Heras

Daiquiri room.

Acrílic sobre tela.

156 x 122 cm



Editorial • 4

Carpeta: organització dels processos d'educació i formació de persones adultes

Reflexions al voltant del currículum i de l'organització

Agustí Pascual, professor de FPA • 5

Processos per a la creativitat social.

Tomás R Villasante, Universitat Complutense de Madrid • 21

Un cos, un aprendre de l'altre, una necessitat de formació.

Maite Fonollosa, Universitat de Barcelona • 41

Mètodes actius en l'FPA

Teija Enorata, Director i coordinador dels projectes Viittakivi

International Centre Finlàndia • 49

Contínua

Educació i formació per a l'ocupació en la societat de la informació. Una perspectiva crítica per analitzar i actuar.

Daniel Jover Torregrosa • 61

Persones i territoris

Organització del centre i dels aprenentatges

"Escuela Equipo" Centre epa d'iniciativa social • 73

L'educació i la formació de persones adultes
en el Centre «Joan Mir i Mir» de Maó (Menorca)

Marc Genestar • 79

La ràdio a un centre de FPA.

*Mabel Vives i Paco Molpeceres, professors de FPA,
Vinarós* • 91

Classes de castellà per a immigrants. Relat de la nostra experiència

Júlia Mateu Ortí • 97

L'educació alliberadora com a construcció de l'autonomia
i recuperació d'una ètica de la dignitat.

Jose Luis Rebellato • 102

Desenvolupament rural, turisme i les seues repercussions
en les comunitats locals. El cas de Cuba

Antonio Martínez Puche • 111

La formació per al projecte i el desenvolupament local.

*Alberto Melo; Priscila Soares; Manuel Soares (associa-
ció «in loco». Faro-portugal)* • 117

Arxiu

Llibres • 135

Webs • 143

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'Educa-
ció i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen
col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com
també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les
seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 8 a 12 pàgines em format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que
sintetitze el seu contingut. Es convenient d'intercalar apartats que divideixen i ordenen les diferents parts
de l'exposició.

- S'enviaran dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, pre-
ferentment 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, jorna-
des, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i con-
cursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.

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

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

Editorial

Una bona manera de començar un nou curs de reflexions i d'accions en l'entorn de l'educació i formació de les persones adultes, pot ser siga, el presentar un nou número d'aquesta revista abordant una temàtica: **l'organització dels processos d'educació i formació de persones adultes**, que en aquests moments són el nucli bàsic del desenvolupament coherent d'un model de formació permanent que la llei 1/95 de FPA, i de determinades pràctiques i experiències dutes a terme en àmbits territorials diversos així com diferents novacions biopedagògiques realitzades en les iniciatives formatives al llarg de la història recent de l'educació i la formació de persones adultes en la societat valenciana.

És aquesta una temàtica directament relacionada amb la que varem presentar en l'anterior número: les metodologies..., i en definitiva les dues configuren un saber fer que oscil·la entre el predomini d'un apropament des de la vessant tècnica-pedagògica que nega les possibilitats d'agencament dels subjectes i pertant centra l'organització dels processos d'aprenentatge en les ofertes, en els interessos dels agents de l'ensenyament, en el desplegament de tota una panoplia administratiu-burocratitzant —que entre d'altres situacions, trasllada a l'administració les prescripcions i les impossibilitats d'acció—, en l'ajornament, sine die, del re-coneixement de la maduresa de les persones adultes educands,... reservant-se i atorgant-se el paper de intel·lectual en eixe joc-lloc del saber-poder. És aquesta **una posició relativa**, en ella el professorat es situa fora de l'ecosistema educatiu però reconeix l'existència d'altres subjectes, i la seua dis/posició tendeix a la mobilitat i al diàleg entre els subjectes en tots els moments possibles (planificació, organització, metodologia, continguts,...) però encara manté la barra de separació entre el subjecte/objecte, i pertant és ell el que estableix les distincions: el poder/saber de marcar de traçar fronteres i marcar indicacions, santifica i conjuga l'heteronomia i la dependència¹

I el domini d'una concepció conservadora que en les seues activitats organitzadores del procés educatiu i formatiu inscriuen un projecte il·lustrat que tracta de desfer-se de l'alteritat —en aquest cas els/les pràctics educadors, les persones adultes educandes,...— amb una potent tensió uniformitzadora que produeix un fenomen d'externalització de l'altre, de les identitats divergents i produint —de manera positiva— una estigmatització de les diferències —sexuals, culturals, alfabetitzadores, de sabers, d'edat,...— i uns agrupaments dels grups d'aprenentatge, verticals o horitzontals, en virtut d'aquestes senyals, obviant el fenomen de la transversalitat —per una banda— i de la multiplicitat de les situacions-en-context de les persones adultes —per altra— i, per tant, possibles altres organitzacions dels processos d'aprenentatge en xarxes rizomàtiques de grups, en estructures moleculars que són vistes com a estrangeres; és en aquesta pre-disposició que els/les professionals es situen sempre en la part de la frontera dels intel·lectuals orgànics i dels polítics-tècnics. És aquesta **una posició absoluta**, en ella el professorat també es situa fora de l'ecosistema educatiu com a subjecte únic, transcendent i fixe. És ell el que assenyalava les límits, les fronteres, les indicacions i puntuacions possibles i reals, per a poder fer això, estableix la barra de separació entre subjecte/objecte i entre el subjecte-altres subjectes i és ell el que estableix el saber-poder, i viceversa canonitza i honra la sobredependència i l'anomia perversa.²

Per motius familiars, el company Jordi ha deixat les seues responsabilitats en el Crec però passa a formar part del Consell de Redacció, i en breu esperem comptar amb ell i les seues col·laboracions en aquest projecte.

¹ La complementarietat educand -/educador, i viceversa, com un dispositiu d'aprendre a aprendre aprendre. Pep Aparicio Guadas. Barcelona, 1999

² La complementarietat educand -/educador, i viceversa, com un dispositiu d'aprendre a aprendre aprendre. Pep Aparicio Guadas. Barcelona, 1999



Reflexions al voltant del currículum i de l'organització de centres d'educació de persones adultes

Agustí Pascual Cabo • Mestre de l'EA



Tal com hem proposat en altres escrits, considerem que l'EA (Educació de Persones Adultes) és tant un projecte social i cultural com un àmbit o camp de l'educació. En tant que projecte suposa partir de la premissa segons la qual les persones adultes són actors i agents que s'eduquen mútuament i que, per tant, es procuren una sèrie de formacions bàsiques i fonamentals com a éssers socials que conviuen. Podem afirmar que la finalitat del projecte de l'EA és afavorir els processos d'anàlisi crítica i de millora de les condicions de vida i de participació en els col·lectius socials i en la cultura. Les persones es converteixen en «majors d'edat», en adultes, en autèntics ciutadans i ciutadanes, quan participen en la presa de decisions de la seua pròpia formació. Es tracta tant de desenvolupar com d'aplicar, en el procés ensenyament i aprenentatge, els *drets* com les *obligacions* (deures); allò que Apel (1999:51) anomena *corresponsabilitat primordial*; és a dir, la responsabilitat amb què els éssers humans creen la història i introdueixen els canvis necessaris en les institucions. Recuperar la raó il·lustrada, des d'aquesta concepció és, segurament, una de les tasques inacabades de la Il·lustració. Entenent aquesta com "l'eixida de l'home de la seua autoculpable minoria d'edat". La minoria d'edat significa la incapacitat de servir-se del seu propi enteniment sense la guia de l'altre

(Kant, 1989:17). La corresponsabilitat ha de veure tant amb els qui ensenyen com amb els qui aprenen (entenent que són holísticament i socialment indiferenciables: educador-educand, educand-educador). Tanmateix, no podem obviar les diferències i les possibilitats que entre la ciutadania existeixen, atés que en el sistema de producció capitalista "els consumidors són els obrers i empleats, agricultors i xicotets burgesos. La producció els encadena de tal manera en cos i ànima que se sotmeten sense resistència a tot allò que se'ls ofereix" (Horkheimer i Adorno: 1994:178).

D'altra banda, com a àmbit o camp de l'educació ha d'atendre a les acreditacions acadèmiques i socials que s'estableixen tant en el sistema educatiu institucional com en altres agències socials existents, exemple d'això serien les acreditacions de formació professional i ocupacional. Només des de l'atenció de l'EA com a projecte social i cultural i com a àmbit educatiu podem reconvertir els seus discursos, trencar amb les contradiccions institucionals (Beltrán, F., Beltrán, J.:1996), exigir nous recursos i transformar la seua realitat.

Hem d'insistir en fer de l'EA no un element més del mercat sinó una part més de la institució educativa i de la seua raó de ser (Torres, 1994:20), és a dir, preparar a la ciutadania per a comprendre, valorar i intervindre en els seus contextos d'una manera lliure, justa i democràtica. Atenent a aquesta conceptualització no podem parlar d'un únic lloc o entitat administrativa on es realitzen dites activitats, sinó que hauríem de considerar diferents emplaçaments i espais socials on tenen lloc. No obstant això, cal una entitat administrativa, anomenes Escola (en grec *cholé*: lloc d'oci i en llatí *schola*: lloc d'estudi) o Centre (lloc o establiment destinat a activitats educatives) que permeta la dinamització (col·laboració i coordinació) de totes les activitats de l'EA.

Cal ressaltar la relació entre el CEA (Centre d'Educació de Persones Adultes) amb allò social i amb allò educatiu. El CEA, com a *mediador*, és necessari que *vertebre* i *organitze* totes aquelles activitats que componen l'EA com a projecte. Però, a més, el CEA com a organisme administratiu, i amb una infraestructura adequada, conformaria una estructura que hauria de permetre aqueixa mediació. La nostra intenció és, doncs, proposar i esbrinar les distintes possibilitats de l'estructura organitzativa del CEA, així com aportar estratègies per a construir una concepció de Centre d'EA com a entitat socioeducativa i cultural. Reprendre la idea sobre la relativa autonomia de l'educació, i en concret de l'organització, més que una reiteració és una obligació si ens atenem a la conceptualització de l'EA exposada. És necessari destacar que el marc teòric de l'organització del CEA ha de sustentar-se, no tant en les aparences superficials (ordre, integració, distribució per classes...), sinó en els pressupòsits de l'EA. I entre aquests està la pròpia concepció de l'EA i els principis bàsics que la configuren (Salinas, 1996: 96 i ss.). Tanmateix, al tractar de definir el Centre en termes de les seues activitats i la seua estructura formal, ens adonem que no resulta tan senzill i les diferents metàfores que sobre ella s'han construït tampoc ens mostren la seua complexitat. Només cal recordar com s'han realitzat

analogies entre hospitals, fàbriques o organismes governatius i el centre educatiu. Encara tenint un valor heurístic resulten deficients respecte a la qüestió sociològica bàsica: quines característiques té el Centre educatiu com a institució social.

El procés d'institucionalització de l'EA

Com ja hem exposat en una altra ocasió (Pascual, 2000: 61 i ss.), des de l'EA podem entendre per institucionalització la direcció i el control exercit per instàncies polítiques i administratives sobre l'educació. La paradoxa es planteja quan des de l'EA s'exigeix una regulació i uns recursos a les administracions públiques, i d'altra banda, s'està en contra que l'EA reste limitada o constreta a la institucionalització, ja que tant l'ensenyança com l'aprenentatge formen part de la praxi ontològica individual. En el nostre cas, el marc regulador de la LOGSE i de la Llei d'EA (1/1995) ha fet d'aquest projecte una entitat institucional dins del sistema educatiu, encara que hi ha altres connexions amb altres àmbits institucionals com la de benestar social i el treball. Malauradament, no s'han desenvolupat eixes connexions perquè permetrien explorar noves dimensions que potenciarien l'EA com a projecte i la caracteritzarien com a allò que considerem que s'ha de convertir: en un *mediador social*. L'EA com a necessitat social i "procés de vida i no una preparació per a la vida futura" (J. Beltrán, 1997:50) s'insereix en les pròpies arrels de la democratització de la vida quotidiana. La institucionalització, per tant, no limita sinó que pot desenvolupar la finalitat de l'EA expressada abans.

El paper actiu que com a entitat institucional ha de prendre l'EA, li obliga a una imprescindible coordinació i col·laboració respecte a iniciatives culturals, educatives o socials del context on es desenvolupa. Aquest principi li ha de permetre un plantejament curricular en què es consideren i validen tots els coneixements (formals o no formals) que les persones adultes posseeixen. Serà doncs, a partir de l'organització curricular que el Centre d'EA haurà d'estructurar una organització administrativa coherent amb el principi curricular plantejat. Per tant, el nucli vertebrador de l'organització del Centre, no ha de ser les limitacions prescriptives que ens adrecen al concepte d'"escolarisme" (F. Beltrán, 1996), sinó el *desenvolupament curricular* on es materialitzen les finalitats, metes i objectius educatius. Analitzar les pròpies activitats i experiències alhora que les activitats i experiències socials ha de ser la base de la construcció social del currículum de l'EA.

D'altra banda, la institucionalització de l'EA no s'ha caracteritzat per un sistema unitari de respostes en el context social, i en conseqüència per unes regulacions clares i sòlides. Més prompte, l'EA s'ha convertit en un terreny educatiu i cultural d'experiències variades on entren en joc les subjectivitats dels agents educatius, les instàncies de determinació administrativa i, en un grau de variabilitat distinta, les xarxes socials del context. Exemple de tot això és la triple xarxa d'EA institucional (Ajuntaments, Diputacions i Generalitat) que és possible superar i transformar, els seus aspectes més negatius, per mitjà d'una col·laboració dels interes-

El paper actiu que com a entitat institucional ha de prendre l'EA, li obliga a una imprescindible coordinació i col·laboració respecte a iniciatives culturals, educatives o socials del context on es desenvolupa.

Per avançar amb el projecte d'EA ens cal una *organització dinàmica i flexible* que articule les comunicacions a través del diàleg, la participació i el respecte. Els conflictes s'han d'afrontar i superar, sobretot, els que fan referència a les possibles contradiccions entre finalitats i pràctiques. La presa de decisions col·lectiva entre aquestes aportarà coherència i racionalitat a les pràctiques educatives.

sos polítics i ideològics que entren en joc en la institucionalització. Començar per exigir una coordinació institucional (com el proposat per la Llei 1/95), però també una coordinació d'altres àmbits territorials, així com des de la llibertat i la responsabilitat crítica ens permetrà recompondre certa motivació i il·lusió en una tasca tan ideològica com complexa.

Qüestions per a desenvolupar un marc analític de l'estructura del centre

El CEA, si bé hem dit que ha de tindre un espai (infraestructura) per les dinàmiques i activitats que es desenvolupen, com a projecte no té el perquè estar en una sola seu. Crear una *dinàmica organitzativa de coordinació de les actuacions* ens permetrà una relació amb els diferents agents i agències així com amb els distints llocs. La coordinació no ha de significar l'absència de controls i/o aportacions sinó que ha de permetre la congruència entre les finalitats i les pràctiques, entre el pensament i l'acció. L'autèntica *autonomia organitzativa* és la que permet la comprensió i la interpretació de les pràctiques internes pels propis agents i agències, així com la que, a més, analitza el context i el té en compte com a la seua pròpia realitat. La *intervenció externa* no té perquè minvar l'autonomia ni la llibertat de la coordinació organitzativa, més bé profunditza en allò intern i permet altres mirades que limiten la perversitat de l'organització. Per altra part, la incertesa que s'esdevé del procés d'ensenyament i aprenentatge ens porta a diferenciar al CEA d'altres serveis públics, els quals mantenen una sèrie de finalitats i activitats amb objectius més propis dels sistemes institucionals burocràtics. Per exemple, uns serveis com el de la biblioteca, la salut, el polisportiu... tant les seues activitats com la clientela, usuaris, pacients, esportistes... tenen una resposta concreta i clara a unes determinades demandes i necessitats.

Per avançar amb el projecte d'EA ens cal una *organització dinàmica i flexible* que articule les comunicacions a través del diàleg, la participació i el respecte. Els conflictes s'han d'afrontar i superar, sobretot, els que fan referència a les possibles contradiccions entre finalitats i pràctiques. La presa de *decisiones col·lectiva* entre aquestes aportarà coherència i racionalitat a les pràctiques educatives.

Els *acords compartits* sobre allò que ha de ser l'educació, i en el nostre cas l'EA, constitueix un dels assumptes prioritaris del projecte de Centre. Aquests acords no poden abstraure's del que anomena Castoriadis (1994) el "magma" o significacions imaginàries socials, és a dir, els llenguatges, les lleis, els déus, l'estat, els diners, els valors, la cultura... els quals dirigeixen i orienten la vida de les persones i de les institucions en un espai o context i en un temps històric. Treballar només sobre els *processos interns* de la institució educativa, per a tractar d'esbrinar el seu funcionament, seria partir d'un pressupòsit incorrecte i inadequat per a desenvolupar i possibilitar una estructura adequada al context organitzatiu del Centre, però a més perquè aqueixos processos s'esdevenen de les significacions socials. Analitzar i reflexionar sobre les significacions socials ens permetrà comprendre millor allò que s'entén per edu-

car i les relacions o comunicacions que s'estableixen. En aquest sentit, i per afegir elements per al debat, considerarem tres àmbits sobre els quals ha de pivotar l'educació en l'actual societat (VV.AA., 1995; Delors, 1996; Beltrán i San Martín, 2000; Comunitats Europees, 2000):

a) *En relació amb els altres i la comunicació.* L'aprendre a conviure amb els altres s'està convertint en una necessitat social de primer ordre. Aquesta necessitat ve determinada, entre altres raons, per la desigualtat en el repartiment de la riquesa (tant entre unes zones geogràfiques i altres, com dintre d'elles); per l'asimètric accés a les oportunitats de treball, de cultura i d'esbarjo; pels fluxos migratoris; per les fal·làcies referides tant a la identificació entre el capitalisme i la democràcia, com a la idea segons la qual la globalització (només la que fa referència als interessos econòmics de les corporacions) constitueix la solució a les desigualtats, injustícies i diferències. El compromís social amb els drets humans i les llibertats fonamentals s'han de fer palesos en les relacions educatives. L'educació de la ciutadania, des d'una nova consciència de respecte i de comprensió de les circumstàncies vitals entre els subjectes i d'aquests amb les institucions, constitueix una tasca summament complexa, i més encara si es mantenen les concepcions individualistes i el caràcter homogeneïtzador que ha mantingut el sistema educatiu.

b) *En relació amb la naturalesa.* Com a continuació de l'àmbit anterior, convé ressaltar la necessitat d'equilibri entre societat i naturalesa. En 1995 la ciutadania europea considerava com a primer problema la *protecció del medi ambient*. Entre les actuacions que estaven disposats a realitzar i potenciar trobem: evitar tirar papers i altres fems a terra, estalviar energia, separar residus per tal de poder-los reciclar, estalviar aigua corrent, fer menys sorolls i comprar productes ecològics. Aquestes necessitats socials es fan paleses en la creació de l'Agència Europea del Medi Ambient (AEMA) que com a institució recull altres països que no formen part de la Unió Europea. L'educació no pot eludir la responsabilitat respecte de la progressiva destrucció del medi ambient (siga dels boscos, rius, parcs... com dels edificis, mitjans de transport, carrers...).

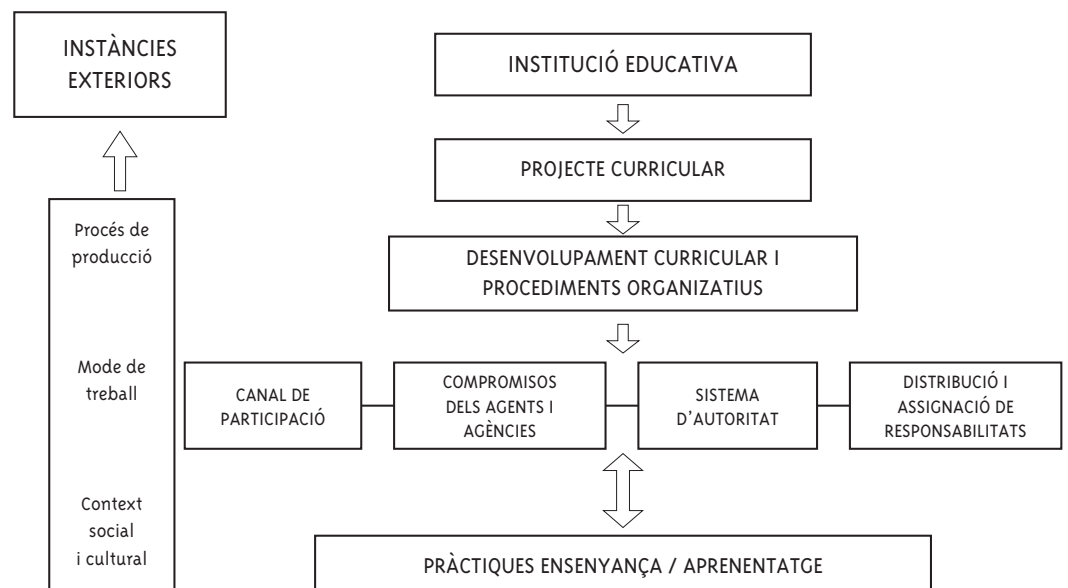
c) *En relació amb el coneixement i la cultura.* Al costat d'allò cultural i el desenvolupament de sabers socials com el tecnològic i dels mitjans d'informació, els quals requereixen habilitats, estratègies o destreses intel·lectuals per a valorar i seleccionar la informació, cal plantejar un currículum que els relacione. D'aquesta manera, el coneixement estàtic escolar ha d'encreuar-se amb la realitat de l'entorn social i natural (els altres dos àmbits), en altres paraules, es tractaria de passar del *currículum constituït* al *currículum constituent* (Pascual, 2000:161).

En definitiva, aquests tres àmbits cal relacionar-los directament amb la nostra concepció d'EA i han d'estar en relació amb els *principis curriculars* (valoració, selecció i distribució dels coneixements socials i educatius) així com amb l'anomenat *format curricular* que fa referència tant a la *prescripció curricular* com al *currículum en acció*. La resposta curricular, als

esmentats àmbits, haurà de mantindre una relació directa amb el tipus de currículum que es desitja desenvolupar i, aquest, amb l'estructura organitzativa del Centre. En qualsevol cas, la coherència entre finalitats i principis educatius, desenvolupament curricular i organització del Centre han de plasmar-se en la pràctica mitjançant estratègies, procediments i accions que mantinguin un mateix marc teòric i una mateixa línia de treball del *projecte curricular*. Qüestions procedimentals com les plantejades pels professors Beltrán i San Martín (2000) ens permetran ajustar la *coherència* en:

- la *presa de decisions* respecte de les relacions que s'estableixen per a prendre-les, el tipus de compromís entre els agents, la circulació de la informació, la planificació de l'ensenyament i aprenentatge, els procediments d'avaluació,
- el *sistema d'autoritat* atenent als diferents nivells d'autoritat,
- les *vies de participació* en el diàleg, discussió i negociació entre agents interns i externs, i
- la distribució i assignació de *responsabilitats*.

Tot això ho podem representar per mitjà del següent gràfic:



Si reflexionem sobre aquestes qüestions procedimentals, però a més prenem decisions i completem cadascun dels seus elements elaborarem un projecte curricular coherent amb la concepció d'EA que col·legiadament desitgem desenvolupar.

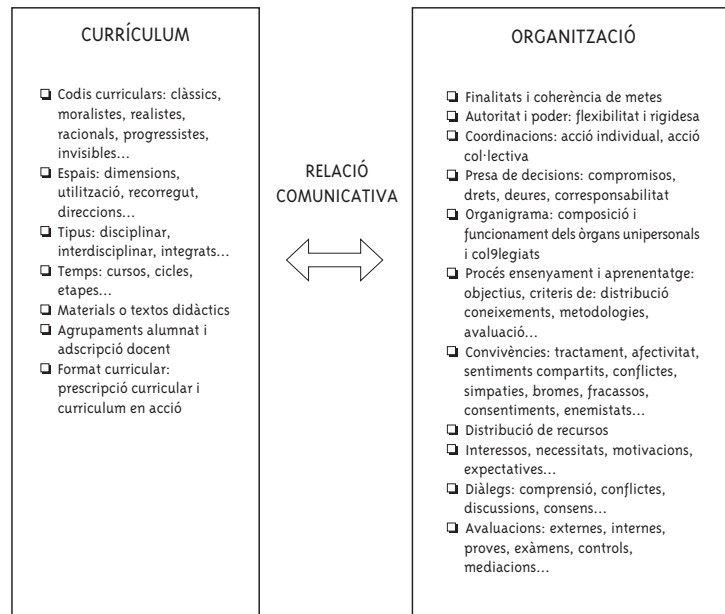
No hem d'oblidar-nos que quan establim procediments de *comunicació pedagògica* que operen sobre el sistema de coneixements estem rebent i transmetent les seues pròpies estructures de construcció. Serà en la construcció del projecte curricular on es plasmarà els tipus de relacions existents entre el currículum que pretenem posar en marxa (currículum en acció) i la base ideològica que el sustenta. Podríem concloure amb la següent proposició: no és el mateix establir en els distints nivells o cursos una estructura de coneixements a l'estil d'assignatures que buscar fórmules d'integració de coneixements, ja que d'això s'esdevé no simplement el tipus de relació didàctica sinó també el tipus de treball docent i el de la pròpia organització del Centre.

Enfocament estructuralista de l'organització educativa

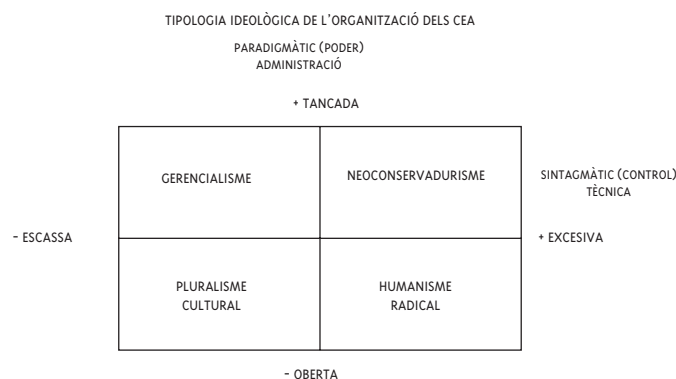
Un enfocament correcte per a l'estudi de l'organització de Centres ha de considerar tant els significats dels agents com aquells procedents del context on queden emmarcats els problemes socials i culturals. L'estructuralisme com a teoria social que considera que la vertadera naturalesa de les coses resideix en les relacions que nosaltres construïm i percebem, ens permet atendre als significats individuals com també a aquelles forces que configuren el control i la distribució de poders en el sistema organitzatiu dels Centres. Caldria doncs, buscar fórmules per tal que des de l'estructuració interna no s'eliminen els significats i els problemes culturals dels agents. Les *relacions* que construïm i percebem, junt amb les *mediacions* organitzatives, ens proporcionen la vertadera naturalesa del centre com a agent social.

Des de l'estructuralisme es descriuen les estructures «ideals» en la que s'interseccionen conceptes com la cultura, el saber i el poder, els quals permeten aflorar els significats profunds dels agents i de les agències. Les formes de pensament i les comunicacions abstractes tenen una profunda afinitat amb l'organització educativa i amb les tasques i el currículum que es desenvolupen en ella. L'estructuralisme ens condueix a un conjunt de possibles relacions entre l'organització del coneixement (currículum) i les formes burocràtiques de l'organització (nucli administratiu). Des del principi d'integració que tractem de defensar es tendeix a què els coneixements, els rols docents/alumnat, l'horari, les sales... han d'agrupar-se. A l'agrupar-se, els aïllaments es debiliten, al mateix temps que les identitats s'uneixen en una única idea organitzadora d'integració en què l'ordre i el control s'aconsegueixen mitjançant els mecanismes d'*acords ideològics*. El *marc coordinador* passa de *pràctiques* de supervisió a les de *socialització* i l'*ensenyança* es converteix en un *acte públic*. A mesura que es debiliten els marcs i les classificacions es fan més visibles els actes docents, és a dir, l'ensenyança passa d'un àmbit privat a un àmbit públic. En definitiva, veiem la necessitat de trencar amb l'accés privilegiat als coneixements.

El següent quadre ens mostra, a títol il·lustratiu, elements del currículum i d'allò que constitueix la vida i organització del Centre:



La reconstrucció de l'estructura de l'organització dels CEA la inserirem en els dos eixos d'anàlisi del seu camp discursiu plantejats per Tyler (1991: 184 i ss.): el del poder (paradigmàtic) i el del control (sintagmàtic). El combinar-los ens possibilitarà analitzar i prendre decisions que atenguen millor a les especificitats d'aquest àmbit i projecte educatiu. L'eix paradigmàtic (poder) estaria unit a l'aspecte administratiu, mentre que l'eix sintagmàtic (control) quedaria unit al nucli tècnic. El nucli tècnic estaria referit a les possibilitats d'autonomia de les pràctiques del procés d'ensenyança i aprenentatge. Així, podem considerar la següent tipologia ideològica de l'organització dels CEA que opera com «tipus ideals»:



Com ens mostra la figura, les possibles variacions que s'aporten des dels eixos van des d'una fórmula discursiva d'administració tancada fins a la fórmula oberta, i des de tècniques de control del procés d'ensenyament i aprenentatge excessives a tècniques de control escasses. Per exemple, el liderat i l'aplicació dels principis administratius constitueixen una resposta d'administració tancada de qui té possibilitat de prescriure normativament; al contrari, una codificació administrativa oberta intenta possibilitar solucions de compromís i de responsabilitat compartida. Des de l'eix sintagmàtic, la percepció i condició de tractament de tècniques de control excessiu busquen aportar elements d'igualtat en les relacions i d'anàlisi en la solució de les qüestions del procés educatiu, i al contrari, unes tècniques de control escàs, no estudien en profunditat els problemes i qüestions que subjauen en les pràctiques educatives. Per tant, i atenent als esmentats eixos, identificarem quatre ideologies, les quals ens permetran qüestionar les pràctiques organitzatives de l'educació i possibilitaran la presa de decisions racionals en l'organització dels CEA. En altres paraules, amb aquest marc tractem de subratllar l'autonomia de les decisions pràctiques però aportant elements de comprensió i explicació de les bases discursives sobre les quals s'adopten.

Seguidament exposarem les característiques bàsiques de cada una de les ideologies identificades:

Gerencialisme:

- Es parteix del principi que l'educació és susceptible de ser «gestionada» atenent a les «demandes del mercat» (Halliday, 1995:59 i ss.).
- Es fonamenta en resultats visibles i no s'analitzen aquelles qüestions que subjauen en els nivells mínims i pràctiques que es desenvolupen (exàmens, autoritat, currículum...), és a dir, no es qüestionen les contradiccions de les estructures educatives.
- S'ocupa tant del liderat eficaç com de l'aplicació dels principis administratius en l'organització educativa.
- La direcció es converteix en el centre jeràrquic i en el punt focal a partir del qual es desenvolupen estratègies, a vegades en forma de receptes, per a contrarestar els efectes negatius d'un control fonamentat en una articulació tècnica imprecisa i escassa.
- La direcció assumeix la responsabilitat de dirigir el currículum, els mètodes d'ensenyança i els instruments d'avaluació (l'augment de les exigències del curs, les tasques per a casa, seguiment regular i quantificable dels resultats...).
- S'estimula la interdependència en el treball de tal manera que les decisions depenen dels altres. Les decisions i responsabilitats es prenen de dalt a baix.
- Utilitza instruments externs i prefabricats en les avaluacions, i tracten d'enfortir l'hegemonia de l'autoritat directiva.
- Tracta de motivar extrínsecament al professorat equiparant-los com a «gestors» i premia a aquells que contribueixen a resultats identificablement i públicament observables.

Pluralisme cultural

- Respon al problema d'un control escàs a través del compromís en la comunicació del procés ensenyament i aprenentatge. Es basa en mitjans d'integració indirectes, personalitzats i invita a la participació.

- Es dirigeix cap a necessitats socials i educatives de la comunitat, i desenvolupa els mecanismes de participació. La manifestació pràctica d'aquest pluralisme cultural és la «comunitat educativa», en ella es tracta de comprometre els agents educatius interns i externs amb un debilitament de les fronteres internes i jeràrquiques.

- A través de la "comunitat educativa" es pretén donar eixida i resposta a la cultura urbana. D'ací la necessitat de treballar en equip tant els agents educatius interns com els externs.

- S'invita a participar en la planificació del currículum, el qual assumeix un "codi integrat" (Torres, 1994). Es destaquen els objectius i els coneixements que utilitzen els recursos comunitaris com a recursos curriculars d'integració educativa i social.

- Les idees d'acord mutu o consens dins de la «comunitat educativa» comporten una sèrie de confrontacions institucionals entre la responsabilitat comunitària i el control administratiu. En qualsevol cas, aquestes confrontacions subjauen a l'estratificació de classes socials, ètniques i de gèneres en les pràctiques educatives.

- Els problemes entre la comunitat i les institucions no resideixen tant en les confrontacions sinó en les ambigüitats de fons que plantegen les prescripcions normatives, és a dir, en les contradiccions sobre les quals s'assenten la presa de decisions racionals.

Humanisme radical

- Procedeix d'una crítica a la institucionalització dels aparells estatals i considera els controls professionals com una forma de repressió.

- Amb una anàlisi fonamentada en estratègies de control excessiu busquen respostes desinstitucionalitzades per a superar les contradiccions del poder administratiu que s'estableixen en la institucionalització. Respostes no governamentals o de grups d'autoajuda (Giddens, 1995) pretenen ser alternatives als processos d'institucionalització.

- Desenvolupa tècniques com l'intercanvi d'habilitats, reunions i assemblees d'iguals que substitueixen les pràctiques burocràtiques de planificació, control i registre.

- Com a enfocament ideològic presenta formes de comunicació social distintes a les tradicionals. La comunicació es desenvolupa mitjançant una xarxa d'interrelacions voluntàries amb un caire convivencial i antiprofessional tant en l'àmbit individual com de grups.

- Com a postura crítica, s'ha defés des de la «nova sociologia de l'educació» de Young fins a la bibliografia de la desescolarització d'Illich. Es relaciona amb pràctiques d'educació llibertàries.

- Tracta d'aprofitar estratègicament aquelles agències socials creades, si bé aquestes estan institucionalitzades com la biblioteca, els museus, les associacions...

- La seua pràctica ha inspirat, en el món anglosaxó, una multiplicitat de cursos fora dels Centres (no reglats) i en contextos diversos.

- L'escola autoorganitzada, desprofessionalitzada i al marge de l'estat no ha tingut l'èxit desitjable per la falta de consciència col·lectiva i de recursos econòmics.

- En algunes ocasions es converteixen en una "oferta mercantil" que s'enfronta al sector públic. En aquestos casos, aquest tipus d'iniciativa resulta oposat als fonaments de l'humanisme radical i s'aproxima al neoconservadurisme.

Neoconservadurisme.

- Igual que l'humanisme, és una resposta antiinstitucional. No obstant, s'enquadra en una pedagogia diferent ja que tracta d'obrir l'escola al mercat (sistema de vals, xecs, bons...) i forma part del «moviment» cultural, ideològic i polític en què s'enquadra el neoconservadurisme.

- La identificació mercat-democràcia i consumidor-ciutadà es fa palés en les finalitats educatives i socials (Beltrán, 1995) i en conseqüència en el format de l'organització educativa.

- Com desescolarizadora, s'oposa al creixement de l'aparell estatal però, a diferència dels humanistes, tracta de reimplantar pedagogies tradicionals elitistes (distinció econòmica i mental) sota una justificació en nom de la lliure elecció dels pares i de la presentació i preservació d'uns nivells mínims (currículum d'humanitats), tot això sota l'aparença de la neutralitat educativa.

- La delegació politicoadministrativa cap a les direccions dels Centres es fonamenta en l'estratègia d'emascarar els problemes i desplaçar les responsabilitats, i no tant a fer dels Centres públics un autèntic servei públic amb qualitat. Pense's en com les direccions dels Centres estan cada vegada més desprotegides davant del cúmul de problemes d'ordre i disciplina i en canvi se'ls exigeix (d'acord amb el nombre de matrícula cobren el seu complement específic) que utilitzen mètodes i tècniques del mercat ("vendre" el Centre) per tal de "competir" amb altres Centres.

Aquesta tipologia no tanca altres possibles concepcions ideològiques, ja que la graduació entre els eixos permet atendre a una més àmplia varietat ideològica i possibilita així la caracterització de les ideologies de l'organització dels CEA.

En qualsevol cas, resulta necessari crear tant els mecanismes que regulen i coordinen el nucli administratiu, com integrar aquest nucli i l'aparell coordinador amb les agències de control i vigilància social, perquè *mèdien* entre les pràctiques pedagògiques i les pressions del mercat. A l'integrar i relacionar aquestos dos eixos prenem consciència tant de les característiques del discurs pedagògic de l'EA com de la realitat contextual en la qual s'insereix.

Les preocupacions, contradiccions i interrogants sobre els «valors» educatius sorgeixen i es fan patents en les activitats pràctiques de l'organització educativa. Tant el discurs pedagògic, com el desenvolupament curricular i l'organització dels CEA constitueixen un tot integrat. La interdependència d'ells proporciona la seua pròpia coherència argumental i ideològica. Per tant,

Les preocupacions, contradiccions i interrogants sobre els «valors» educatius sorgeixen i es fan patents en les activitats pràctiques de l'organització educativa. Tant el discurs pedagògic, com el desenvolupament curricular i l'organització dels CEA constitueixen un tot integrat.

resulta de gran utilitat seguir desenvolupant una *sociologia organitzativa dels CEA* que atenga a la diversitat de possibilitats que s'aporten des del marc teòric que estem intentat enunciar.

Les anàlisis i interpretacions de la vida en l'aula i dels grups d'aprenentatge haurien de formar part de les *avaluacions dels propis Centres*, és per això que es necessita l'anàlisi per a abordar els problemes i assentar les opinions en discursos coherents respecte de les pràctiques que es desenvolupen. També cal apuntar cap a estudis sobre la història dels CEA com a institucions per a poder ser conscients d'aquelles limitacions, però també de les seues potencialitats que modelen la nostra realitat, i atorgar així la importància que hauria de rebre aquest projecte social. La bibliografia, amb honroses excepcions, no s'ha fet resó d'aquestes necessitats.

Les constants "crisis" de l'educació (l'anomenada "qualitat de l'ensenyança", "fracàs escolar", "l'eficàcia docent", "el currículum d'humanitats") quan no s'han centrat en anàlisis de les classes, s'han focalitzat en les qüestions sobre el professor "solitari" frustrat pel "sistema". El retorn a qualitats i ritus tradicionals com la "disciplina", l'"ordre", les matèries "bàsiques", es "venen" com a salvadores de les crisis. En canvi, desapareixen el treball cofegiat, la coherència dels projectes del Centre, la importància curricular de coneixements com la música, el dibuix... però fonamentalment no es qüestiona, i en molts casos ni es plantegen, els propòsits institucionals educacionals per a: la pau, la solidaritat, l'educació vial, l'alimentació, la salut... ni els suports i valoració que han de rebre els docents.

Les concrecions prescriptives

En el nostre cas, al Decret 220/1999 es regulen els programes formatius de la Llei 1/95 i s'estableix el currículum dels programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Secundària Obligatoria. La regulació tracta d'integrar els coneixements en camps o àmbits d'experiència: a) comunicació, b) científic tecnològic i c) ciències socials.

Sense pretendre elevar als altars cap prescripció, i molt menys aquesta que va estar prop d'una dècada en un perpetu debat, resulta convenient destacar, entre altres, una sèrie de principis arreplegats en la seua introducció:

- Necessitats educatives justificades tant des de la participació de la ciutadania en el desenvolupament socioeconòmic i cultural com des de principis de la democràcia, la justícia social i el respecte als drets humans.
- Fonamentació normativa: títol tercer de la LOGSE i Llei 1/1995 de formació de persones adultes.
- Desenvolupament de les potencialitats de les persones adultes respecte de l'enriquiment personal, posant especial èmfasi en el desenvolupament de la capacitat d'autonomia, de judici, de sentit crític i de capacitat d'innovació.
- Currículum específic, obert, flexible i polivalent.
- Currículum específic basat en les característiques, interessos i peculiaritats de la població adulta. Estableix una oferta de formació bàsica adaptada a les seues condicions i necessitats.

- El currículum se centra en la intersecció de tres sectors: dimensió acadèmica, l'animació sociocultural i la formació ocupacional.

- Els objectius de la formació bàsica: capacitats de tipus cognoscitiu, afectiu, de relació interpersonal i d'inserció i actuació sociocultural i laboral i de participació i gestió social.

- El currículum ha de proposar una educació estimuladora de totes les capacitats de les persones adultes.

- Els criteris d'avaluació constitueixen criteris orientadors que s'hauran d'integrar de manera coherent en l'estratègia metodològica general.

- Cal adequar, completar i ampliar aqueixos criteris d'avaluació i reformular-los segons la seqüenciació de continguts per cicles, tenint en compte el context del centre i les característiques específiques de les persones adultes.

- Desenvolupament integral de la persona i la seua capacitat per a pensar i participar de forma racional, activa i crítica sobre l'entorn sociocultural i laboral, i s'ha de possibilitar diferents itineraris i ofertes obertes i flexibles que permeten l'adaptació a les noves demandes de la societat.

- Caràcter específic d'aquesta formació bàsica que obliga a abandonar la idea d'una etapa educativa que tinga com a única funció la preparació de les persones adultes per a accedir a altres nivells educatius (concepció aquesta última que tendeix a sobrecarregar els curricula de continguts acadèmics).

- Assegurar l'equilibri entre la comprensivitat del currículum i la innegable diversitat de les persones adultes, i valorar els seus coneixements i experiències prèvies.

- Es facilitarà itineraris educatius distints que corresponen amb la diversitat d'interessos de les persones adultes. L'opcionalitat curricular facilitarà, a través de diferents itineraris formatius, el desenvolupament de les capacitats expressades en els objectius generals.

- Les administracions educatives afavoriran l'autonomia dels centres pel que fa a la definició i programació de les matèries optatives i el desenvolupament, des d'aquesta perspectiva, dels programes formatius.

- Es busca fomentar amb el currículum obert i flexible l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres educatius, el treball en equip del professorat i les persones adultes, i la seua activitat investigadora.

- Elaboració de projectes curriculars i posteriors concrecions.

- El currículum ha de respondre a la diversitat.

Tots aquests principis es desenvolupen al Decret i posteriorment a l'Ordre de 14 de juny del 2000 per la qual es regula la implantació dels programes formatius dirigits a la formació de persones adultes establerts en els annexos I i III del Decret. Seguint els principis que hem ressaltat, destacarem els següents elements pedagògics:

- La distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per nivells en els dos cicles de la

F.B.P.A. es fonamentarà en l'estructura curricular prevista en l'annex I del Decret 220/1999 i, la concreció d'aquests, en el projecte curricular que s'elabore, que haurà de respondre a les característiques concretes de les persones adultes que cursen aquest Cicle en el centre (quart, 2.1).

- El procés educatiu es desenvoluparà bàsicament des de la perspectiva de l'experiència més pròxima a la persona adulta i a través de mètodes participatius (quart, 2.2).

- Les ensenyances del Cicle I estan dirigides a aquelles persones que no dominen les tècniques instrumentals elementals, i el seu objectiu és dotar-los dels coneixements, destreses, habilitats i tècniques imprescindibles que faciliten la seua promoció personal, social i laboral, així com la continuïtat en altres processos formatius (quart, 2.3).

- El pas de les persones adultes entre els distints nivells del Cicle I i des del Cicle I al Cicle II, serà flexible en el temps, de conformitat amb el grau de coneixements aconseguits (quart, 2.5).

- Els centres hauran de determinar la seua seqüenciació entre els dos cicles i per nivells, ja que hauran d'aplicar-se amb distints graus d'exigència, a fi de permetre una flexibilització en el procés formatiu, que possibiliti l'adequació als distints ritmes d'aprenentatge. Per tant, caldrà adequar, completar i ampliar els continguts als distints nivells. El tractament dels continguts és cíclic i hauran d'estar presents al llarg de tots els nivells dels diferents cicles (quart, 3.3.1).

- La valoració inicial tindrà la finalitat de convalidar els estudis que acredite documentalment. Els resultats obtinguts en la valoració permetran la seua adscripció directa, oberta i flexible a qualsevol dels distints nivells, en aquest cas les persones quedaran exemptes de cursar el cicle o nivell anterior (quart, 6.3).

Evidentment, el caràcter positiu amb què hem ressaltat tant els principis educatius com els elements pedagògics constituïrien uns *acords comuns*; tanmateix, el que ja no resulta tan admissible, i és ací on es trenquen tots els graus d'acceptabilitat seria a l'article seté sobre l'*Adequació* del Reglament Orgànic i Funcional dels Instituts d'Educació Secundària als Centres Públics de Formació de Persones Adultes. Aquesta adequació ens obliga a interpretar des d'una altra perspectiva tot allò que constitueix els "acords comuns" del Decret i de l'Ordre. L'Ordre no tracta d'adequar les diferents concepcions de l'EA, ni l'anomenat currículum específic a l'estructura institucional, sinó que els redueix als graus d'*escolarisme* més criticables, deforma així tot allò que predica. Es produeix, doncs, una alteració substancial de les possibilitats estructurals i organitzatives d'autonomia i de decisions col·legiades. Amb aquesta Ordre s'hi trenquen i resten minvades:

- Les possibilitats d'acreditació, validació i permeabilitat entre els diferents programes. Queden qüestionades per la presa de decisions i els mecanismes de vigilància i control (tant pels explícits com pels que subjauen en el funcionament administratiu-organitzatiu).

- Les possibilitats de crear mecanismes de coordinació tècnica entre les diferents Conselleries i entre altres àmbits geogràfics.

- Les possibilitats de construir projectes curriculars que afavoreixen l'autonomia dels Centres i la presa de decisions col·lectives respecte del currículum.

- Les possibilitats de recerca i innovació curricular com a base per a la millora de la qualitat del procés ensenyament i aprenentatge.
- Les possibilitats de deliberació en el treball i en les decisions que es prenen en equips i les prioritats de formació que exigeix l'EA (especificitat formativa: habilitació).
- Les possibilitats de coordinació entre programes formatius i diferents espais d'impartició.
- Les possibilitats d'entendre l'especificitat del currículum d'EA des d'una vessant holística i integradora de coneixements.

Però a més, i per tal de relacionar tot açò amb el tema que hem tractar d'esbrinar, l'organització curricular proposada pel Decret i desenvolupada per l'Ordre està determinant en la pràctica una organització del Centres fonamentada en nivells i cicles acadèmics i no tant des d'una vessant d'un currículum constituent que ens reclama l'EA com a projecte social i cultural. El currículum, com a principi organitzador de l'educació del Centre, no només és les concrecions prescriptives sinó fonamentalment els programes formatius i les finalitats que es pretenen desenvolupar en la teoria i en la pràctica.

Aquestes crítiques generals ens obliguen a considerar la necessitat d'exigir institucionalment la modificació de l'Ordre, i és que les contradiccions entre polítiques i pràctiques es fan cada vegada més paleses i, malauradament, entre les pròpies normatives.

Finalment, desitjaríem tornar a destacar la necessitat d'ampliar els estudis i investigacions sobre l'EA. Les múltiples deficiències pel que fa a: regulacions politicoadministratives de la Llei 1/95, les implantacions i el desenvolupament del currículum i les infraestructures simplement queden arreplegades en documents com "descripció de la situació de la FPA al País Valencià" de la Mesa dels Agents Socials per la Formació de Persones Adultes.

Mentre que els principis educatius queden explicitats normativament (principis generals de les Lleis), la política educativa (i en aquest cas el desenvolupament reglamentari) ens porta a pràctiques en què no ens fan sentir satisfets i és que a les preguntes transcendents: d'on venim? què fem? per a què? com? a on anem?... en educació (serà per allò de ser educats?) se'ns oblida i cal afegir: el quant costa? Es requereix, més que mai, el desenvolupament de la institucionalització educativa per tal de minvar les diferències entre la ciutadania, així com potenciar la formació de la "destresa intel·lectual per a localitzar la informació que es necessita, enjudiciar la seua pertinença i donar-li l'adequat valor d'ús" (Beltran i San Martín, 2000:20). Si bé la tirania material no ens fa ni lliures ni iguals, almenys que no ens empresone ni la intel·ligència, ni la consciència, ni l'ànima.

Referències bibliogràfiques

- APEL, K.O. (1999): "Globalización y necesidad de una ética universal". Debats, n. 66.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1995): «¿Lee a John Dewey la nueva derecha?». CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 231, pp.80-86.

- BELTRÁN, F. y BELTRÁN, J. (1996): «*Política y prácticas de la educación de personas adultas*». València. Universitat de València.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN (2000): «*Diseñar la coherencia escolar*». Madrid, Morata.
- BELTRÁN, J. (1997): "La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica". En Cabello, M.J. (coord.): «*Didáctica y educación de personas adultas*». Málaga, Aljibe.
- CASTORIADIS, C. (1994): «*Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*». Barcelona, Gedisa.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO.
- DECRET 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià, pel qual es regulen els programes formatius de la Llei 1/1995, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de formació de persones adultes, i s'estableix el curriculum dels programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària, a la Comunitat Valenciana. (DOGV, 3.638).
- GIDDENS, A. (1995): *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial.
- HALLIDAY, J. (1995): *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid, Morata.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, T.W. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.
- KANT, I. (1989): *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid, Tecnos.
- LUNDGREN, U.P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- LLEI 1/1995 de la Formació de Persones Adultes de la Generalitat Valenciana.
- ORDRE de 14 de juny de 2000, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la qual es regula la implantació dels programes formatius dirigits a la formació de persones adultes establits en els annexos I i III del Decret 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià, i per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics de formació de persones adultes de la Comunitat Valenciana. (DOGV, 3.781)
- PASCUAL CABO, A. (2000): *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas*. Barcelona, Ed. Octaedro.
- SALINAS, B. (1996): «Las exigencias del diseño curricular» en BELTRÁN, F. y BELTRÁN, J.: *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. València, Universitat de València.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Morata
- TYLER, W. (1991): *Organización escolar*. Madrid, Morata.
- VV.AA. (1995): Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas.
- VV.AA. (2000): Folletos informativos. Bruselas, Comisión Europea.

Processos per a la creativitat social

Tomás R. Villasante • Universitat Complutense de Madrid.



El repte hui en dia és com trobar orientacions que ens puguem permetre anar construint camins que servisquen per a nosaltres i per als altres, almenys a curt o mig termini. En unes societats que se'ns mostren amb tantes complexitats com les que hui descobrim després de cada problema, no és fàcil aventurar-nos a pronosticar un futur previsible amb certes certeses. Podem proclamar desitjos generals o metes ideals, o discutir sobre cap a quin ventall de conceptes és possible que ens puguem encaminar, però difícilment podem mostrar seguretats de cap a on ens porta un camí inequívoc. La problemàtica de fer planificacions, planejaments, i altres programacions o projectes és la indeterminació en què obligatòriament ens hem de moure. Però reconèixer la complexitat dels problemes no és rendir-se a les complicacions que ens posa la vida, i instal·lar-se en un relativisme paralitzant o cínic. Com afirmava Jesús Ibáñez aquesta tasca de fer ciència social és tan impossible com necessària.

És impossible perquè som una part interior i inseparable de la societat que tracta d'observar-se a si mateixa, i per molt que pose filtres i distàncies, aquestes sempre estaran carregades de la formació que hem rebut, conscient o inconscient, en la pròpia societat. I a més els instruments amb què pretenem observar i prendre distàncies objectivistes somnosaltres mateixos, els nostres conceptes i esquemes que han sigut forjats en interaccions socials de pares, mestres, caps, amants, etc. Som part d'una festa a la qual hem arribat tard, i la nostra primera educació consisteix a entrar en ella i saber comportar-nos, i encara que isquem per moments d'ella, per a vore altres coses, quan tornem podem intentar millorar-la segons nous criteris, però no podem mirar-la des de fora com si fórem aliens. No som déus que puguem contemplar el món sense passions, ni generals que puguem contemplar la tropa molt ben ordenada en una desfilada perfecta. Aquestos somnis de quadricular la realitat no es donen ni en les ciències naturals, ni molt menys en les socials on els subjectes tenen una major autonomia i complexitat.

Però es tracta d'una tasca necessària, imprescindible, fins i tot quan no vulguem assumir-la. No podem deixar de prendre posició, encara que siga no prenent-la, de manera passiva, quan vivim dins de la societat. Estar passiu en la festa crea un estil i un ambient que afecta als altres. Adoptar una posició de conversar o d'actuar sense investigar, o investigant

Adoptar una posició de conversar o d'actuar sense investigar, o investigant o proposant amb tal o quals estils de vida o de fer els plans improvisadament o amb determinades formes, sempre ens col·loca com a subjectes que anem a tindre repercussions sobre les altres persones i grups socials

o proposant amb tal o quals estils de vida o de fer els plans improvisadament o amb determinades formes, sempre ens col·loca com a subjectes que anem a tindre repercussions sobre les altres persones i grups socials. Estem condemnats a conuiuïre i a repercutir sobre els nostres semblants, però açò també el podem entendre com una benedicció o un joc i no com una condemna. El que no tot estiga programat o que no sapiem fàcilment quin és el grau de complexitat pot ser una angoixa paralitzant o pot ser un repte meravellós en el que jugar les bases com en una festa. És a dir, que podem convertir allò impossible però necessari en una tasca apassionant i molt creativa.

Carlos Matus per a plantejar el seu mètode de Planificació Estratègica Situacional, parteix també d'aquests pressupostos de la complexitat de la vida social i de la indeterminació de les apostes en què es mou qualsevol que vulga governar la seua vida o la dels altres. Hi ha una sèrie de matisos i debats en què entrar en discussió amb les seues propostes, que aniran eixint al llarg d'aquest text, però entre totes les metodologies i tècniques que hem anat coneixent i discutint de planificació i programació, són les que ens permeten un debat més enriquidor. Primer perquè se situa en la lògica de la complexitat i la indeterminació, si bé no abandona, i s'apresta a ser rigorós en el tractament dels problemes socials per a la sistematització dels sabers de la governació dels processos. Segon perquè adopta l'interés públic com a punt de referència, des d'una concepció democràtica i pluralista, que la diferencia de les lògiques dels mercats especulatiu o amb ànim de lucre, i també de les lògiques burocràtiques que imposen els seus interessos corporatius.

(El PES és una teoria i un mètode sobre la planificació estratègica pública)

PLANIFICACIÓ TRADICIONAL	PLANIFICACIÓ ESTRATÈGICA SITUACIONAL
1. Determinista (Prediccions certes)	1. Indeterminista (previsions insegures)
2. Objectivista (diagnòstic)	2. Subjectivista (apreciació situacional)
3. Prediccions úniques	3. Diverses apostes en escenaris
4. Pla per sectors	4. Pla per problemes
5. Certesa total	5. Incertesa i sorpreses
6. Càlcul tècnic	6. Càlcul tecno-polític
7. Els subjectes són agents	7. Els subjectes són actors
8. Sistema tancat (metes úniques)	8. Sistema obert (diverses possibilitats)
9. Teoria del control d'un sistema	9. Teoria de participació en un joc

QUATRE PREGUNTES BÀSIQUES DIFERENCIADORES

Primera: MOMENT 1 1. Com explicar la realitat? Diagnòstic (PT) versus Apreciació situacional (PES)	Segona: MOMENT 2 2. Com concebre el pla? Càlcul paramètric (PT) Versus Apostes (PES)
Tercera: MOMENT 3 3. Com precisar el possible? Consulta política (PT) versus Anàlisi Estratègica (PES)	Quarta: MOMENT 4 3. Com actuar cada dia? 4. Execució del Pla (PT) versus Càlcul, acció, correcció (PES)

El primer contrast entre planificacions és molt dicotòmic, s'explica per si mateix, i ens pot servir com a punt d'arrancada per a resumir què el tipus de planificació que hi ha és rebutjat generalment. Així com la major part de les planificacions actuals podrien adoptar els conceptes que apareixen en la columna del PES. Vorem de seguida quatre possibles variants per a eixir d'aquestes dicotomies massa fàcils, i quina és la seua operativitat per a construir programacions o estratègies integrals i participades. De moment ens pot valdre establir alguns conceptes genèrics que ens vagen donant referents dels objectius en què ens vam situar. La situació d'indeterminació i d'incertesa a què ja ens venim referint en ciències naturals i socials, i per tant el "pla per problemes", col·locant-nos entre el "situacional" i els "escenaris", on els actors estan en un sistema obert, participant en un joc tecno-polític.

Açò ens porta a quatre preguntes bàsiques o quatre moments per a la construcció de la planificació estratègica situacional (PES). Com es pot comprovar per aquestos conceptes usats ací com el "situacional", la "anàlisi estratègica", les "apostes", i la "acció-correcció", vénen a coincidir amb els "quatre passos per a la construcció del coneixement i de l'acció" que havíem plantejat en les Programacions Integrals (T.R. Villasante, 1998) quan encara no havíem entrat en discussió amb aquestes formes de planificar de Carlos Matus. El que coincidim en el bàsic dels quatre moments i de la crítica des d'aquestos conceptes cap als més tradicionals dels plans no deixa de ser una felicitat coincidència, basada sens dubte en les experiències pràctiques de les que ens retro alimentem tant uns com altres. Arribar a conclusions semblants a les d'un pioner i mestre, encara que siga per altres camins, és sempre grat i ens reforça en les orientacions per les quals vam apostar.

On ací es parla d'un moment 1 amb una "apreciació situacional" *versus* un "diagnòstic", allí parlàvem dels "síntomes inicials", i d'un "autodiagnòstic" que és un simple punt de partida, on han d'aparèixer els problemes i les autocrítiques dels actors que inicien el procés. I més que explicar la realitat, allò que es planteja explicar són les carències presents per a comprendre els problemes plantejats, i els objectius generals que es proposen per a superar

aquesta situació. És a dir estem en una apreciació provisional, perquè des d'algun punt mínim s'ha de partir. Però més amb el caràcter de símptoma o de situació problemàtica que interpel·la als actors per a plantejar-se les seues llacunes, i una investigació i accions conseqüents, que com posar-se a fer un diagnòstic objectivista amb les primeres dades disponibles.

El moment 2 per a nosaltres és la "anàlisi de xarxes" i de "conjunts d'acció" al que el PES anomena "anàlisi estratègica", que el col·loca després de les "apostes" del pla i pel mateix li dóna un caràcter de viabilitat del que es proposen fer en cada cas. Per a nosaltres la mateixa construcció de les "apostes" o "propostes" no han de fer-se sinó després d'obrir el camp de la investigació a les xarxes àmplies dels ciutadans, a les seues associacions formals i els seus vincles informals. De tal manera que tinguem un ventall el més ampli possible, en cada situació, de problemàtiques, contradiccions, propostes i paradoxes temàtiques abans d'apostar per algunes programacions més concretes. I també per a conèixer les motivacions, vincles, estratègies, conjunts d'acció i els seus pesos històrics en els processos que trobem per a saber on ens situem. No tant per a fer possibles o més viables els nostres plans o apostes, com per a construir-los des de les potencialitats de la pròpia gent, arreplegant idees a vegades minoritàries però molt creatives, sabent que hi ha relacions entre actors, que situades estratègicament poden ser molt eficients.

Els "mapejos" i sociogrames" ens obrin així moltes possibilitats quasi des del principi per a ser més creatius amb els autodiagnòstics, amb les propostes, i amb els posicionaments i xarxes dels actors formals i informals. En el que si vam coincidir amb el PES és que no basta la "consulta política", és a dir el recolzament representatiu, electoral o d'enquesta pre-codificada, per a entendre i poder apostar per la viabilitat d'un pla. Perquè no es tracta tant de refrendar entre dos o tres propostes a vore quina resulta majoritària en una situació concreta, sinó d'obrir un debat amb la pròpia societat i els seus actors socials per a construir opcions estratègiques que responguen a un procés d'implicació d'una majoria plural i diversificada d'interessos socials i culturals. L'anàlisi estratègica de les posicions dels actors, i sobretot de les seues relacions (i els seus potencials nous conjunts d'acció), és per a nosaltres prioritari des d'una concepció el més participativa possible de la democràcia.

Podem estar també d'acord en què aquests moments, 2 i 3, poden ser simultanis, o que segons les situacions concretes caldrà ajustar-les a les necessitats de temps locals i conjunturals dels actors en presència. Una qüestió és debatre situacions idònies i una altra el que es pot fer en cada cas concret. En els esquemes del PES més amplis apareixen la concepció del Pla i l'anàlisi estratègica situada aquests dos en una zona intermèdia configurant des de dalt i des de baix la resolució dels nus crítics de les causalitats problemàtiques. Però ací volíem matisar que l'anàlisi estratègica no sols dóna per a precisar el possible, sinó per a obrir des d'un principi les oportunitats de situacions complexes, i guanyar en major creativitat i eficiència, comptant precisament amb molts actors que habitualment no són considerats en les seues aportacions a la planificació i execució de les propostes.

Front al càlcul paramètric de tipus tècnic es presenten les apostes i propostes socio-polítiques dels actors, en un sistema obert, com sempre són els sistemes socials. Aquest moment és en el que ens

anem a detindre més en el present text pel que ací només anem a assenyalar perquè col·locar-lo com un tercer pas o salt de l'elaboració col·lectiva i dels interessos públics. Ens sembla en les discussions dels equips que venim treballant a fer "programacions integrals", que si bé és previ situar-nos en les "estratègies de les xarxes i conjunts d'acció", o en les "forces i pesos dels actors", cal entrar també en els continguts temàtics que es proposen des del punt de vista de les seues "causalitats" i "nus crítics" tal com ens proposa el PES. Per això el "fluxe-grama", en el que també ens detindrem, pareix un instrument molt interessant per a construir cadenes causals.

Però les cadenes causals no sols funcionen com a causa efecte, sinó que poden ser recursives o molt reflexives (efectes previstos que es converteixen en noves causes) precisament per la interpretació i acció dels actors amb les seues motivacions molt particulars. La decisió d'actuar sobre els elements causals més importants d'un procés, els més "integrals" com els denominem, ha de ser matisada per la pròpia situació de forces i relacions que recolzen tal acció. El que és més important per a nosaltres no ho és per als altres, i per a uns tercers pot ser que deslligue processos contraris i paralitzants. Estudiar com intervindre en les cadenes de causes i efectes com fa el "fluxe-grama" ens pareix molt important però sobre la base de creuar-lo amb el "soci-grama" on apareixen les estratègies diverses dels conjunts d'acció. Per això estes decisions sobre què prioritzar en les propostes haurien de prendre's amb la major informació possible tant de contingut temàtic com de xarxes dels actors i els seus vincles.

El quart moment és el de l'acció, el de la verificació per la pràctica, i el de les noves sorpreses que ens reserva cada aplicació concreta. És a dir el que s'ha vingut dient la "praxi", entesa com a reflexió a partir de l'acció, en una dinàmica d'acció-reflexió-acció, o si es prefeix acció-correcció. No es pot tractar només de l'execució d'allò plantejat prèviament, sinó de saber reconduir les situacions noves que es presenten, monitoritzar les dificultats no previstes, i estar en situació d'avaluar i corregir constantment els processos. Per a açò cal dotar-se d'una sèrie d'instruments i tècniques organitzacionals comunicatives capaços d'afrontar un cronograma que per molt bé que l'hàgem establert sempre ha d'estar obert a correccions davant dels imprevistos d'aquestes situacions complexes.

També tornarem sobre aquestes formes d'acció i avaluació, de cronograma i d'organigrama de funcionament i presa de decisions, però de moment voldria destacar la màxima importància d'aquest moment, perquè és la prova de la veritat que valida o problematitza de nou el que estem fent. Aquest és un moment llarg, no és de síntesi com l'anterior, sinó que els seus temps s'han d'adaptar a gents molt diverses i a circumstàncies molt variables. Així com en els moments previs no podem eternitzar-nos en investigacions i comprovacions, perquè els problemes solen exigir entrar prompte en resolucions, en aquesta altra fase, quan ja s'està en l'acció, el saber conjugar els diferents temps passa a ser encara més clau que en els anteriors moments. Moments d'avaluació per a anar corregint, autoformació per a la presa de decisions participada i eficient, etc.

Com veiem en allò substancial la planificació per problemes, parteix d'una selecció de quals abor-

Front al càlcul paramètric de tipus tècnic es presenten les apostes i propostes socio-polítiques dels actors, en un sistema obert, com sempre són els sistemes socials. Aquest moment és en el que ens anem a detindre més en el present text pel que ací només anem a assenyalar perquè col·locar-lo com un tercer pas o salt de l'elaboració col·lectiva i dels interessos públics.

dar prioritàriament, a partir dels símptomes detectats, i s'obri en dos direccions o moments: d'una banda apreciar les xarxes d'actors i les seues motivacions i estratègies, al mig de les quals hem de plantejar les propostes, i també l'elaboració dels continguts de les propostes mateixes que prioritzen intervenir en els nus crítics de cada cadena causal. De totes maneres que es combinen els passos anteriors és en l'acció pràctica on caldrà anar corregint sobre la marxa i avaluant el que vertaderament va resultant.

Models tancats i espirals creatives

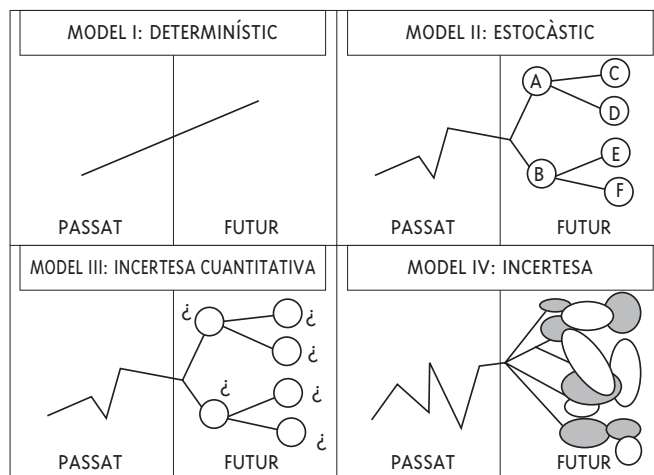
Els models que s'han vingut discutint sobre planificació ens han de servir per a enquadrar el sentit que hem de construir amb les distintes tècniques o pràctiques que realitzem. La concepció que tinguem de com es construeixen els processos de la societat va a ser el més important per a entendre tant l'enfocament del treball com les eixides que puguen donar-se en cada procés. Seguint en debat amb els treballs de Carlos Matus, anem a aprofitar els models dels quals parteix, per a entrar i poder desenrotllar una mica més els seus raonaments i posicions, naturalment des de la pràctica i raonament que venim treballant en els nostres equips d'investigació-acció. La crítica del supòsit planificador perfecte és el punt d'arrancada en què vam coincidir amb tots els que han tingut una pràctica més enllà de les descripcions teòriques dels mètodes explicats.

Governabilitat en el quatre models

a) Planificador perfecte que mai comet un error humà Què diria front a cada model?

MODELS: RESPOSTA DEL PLANIFICADOR PERFECTE:

MODEL I: puc dir amb exactitud; MODEL II: puc predir amb probabilitats; MODEL III: puc prevore possibilitats qualitatives; MODEL IV: sé que no puc conèixer el futur, però puc planificar



b) Aquestos sistemes generen problemes. Aquestos problemes poden ser:

- bé estructurats
- quasi estructurats

Possibilitats d'errors en els quatre models

	ERROR PER INSUFICIÈNCIA DE LES CIÈNCIES	ERROR HUMÀ	TIPUS DE CÀLCUL
MODEL I	Nul	Només per ignorància de les ciències	Predicció
MODEL II	Conegut i proporcional probabilitat de fracàs	Pot ser alt si s'aposta a una sola possibilitat	Càlcul a la probabilístic
MODEL III	Imprecisable quantitativament	Alt a causa de la incertesa quantitativa	Previsió qualitativa
MODEL IV	Alt i imprecisable tant quantitativa com qualitativament	Alta possibilitat de cometre errors	Previsió difusa

1.- El primer model, determinístic, relaciona el passat amb el futur com una fletxa en el temps. Semblaria des d'aquest punt de vista que només hi ha unes lleis que descobrir, que estan ocultes, i que una vegada descobertes ja només es tracta d'aplicar-les per a saber què va a passar. L'exemple que se sol citar és el rellotge, que pot aconseguir certament alts graus de perfecció per a predir les hores, si ens atenim a la convenció en què es recolza i que serveix per a entendre'ns. És a dir per a mesurar el temps s'entén que hi ha una divisió de l'any en dies i en hores, etc. I segons eixos criteris hi ha una màquina que ens mesura la distribució del temps per a poder-nos entendre entre els humans que saben llegir tal aparells.

Però també és cert que només dins de la convenció establida per a mesurar el temps açò és cert, i que si entràrem en les teories de la relativitat, hauríem de replantejar aquestos postulats. I també que tota màquina té problemes de fregaments i desgastos energètics, que es poden perfeccionar molt, però que en el límit ens poden plantejar nous problemes d'exactitud. En altres paraules que no existeix ni en els processos físics processos de determinisme pur. En tot cas dins d'algunes determinades convencions científiques o tècniques resulta útil aprofitar alguns d'aquestos instruments mecànics (rellotges, metres, etc.) però tots ells són només coses que podem usar dins d'allò relatiu d'allò "perfectament predecible" que a vegades donen la impressió de mostrar.

La conseqüència d'entendre d'aquesta manera restrictiva les ciències ens porta a ser útils en prou circumstàncies, però no en totes, i ens facilita un càlcul científic basat en la predicció, amb escassíssima incertesa, i que no té en compte les sorpreses. L'error apareix com pràcticament nul, i només la ignorància de les mateixes ciències humanes seria responsable de fer una bona o mala predicció social. És una concepció de les ciències certament molt restringit, i molt

Hi ha alguna versió de les ciències socials que inclou lògiques de tesi, antítesi i síntesi, que en comptes d'obrir la dialèctica dels processos, precisament la tanca en uns determinismes causals hui difícilment justificable.

funcional per a prou casos de la nostra societat industrial, però que no cobrix molts aspectes de les ciències biològiques o socials en les que ens hem de moure.

Hi ha alguna versió de les ciències socials que inclou lògiques de tesi, antítesi i síntesi, que en comptes d'obrir la dialèctica dels processos, precisament la tanca en uns determinismes causals hui difícilment justificable. Alguns d'aquests determinismes de la història basats en els grans condicionants externs als subjectes socials ens han situat en perspectives utòpiques que han justificat autoritarismes molt bàrbars, encara que basats en les ciències socials tant crítiques com reaccionàries. Justificació mecànica de les ciències anomenant-les a vegades com a dialèctica que ha introduït no poques confusions en els sistemes de planificació, sobretot els centralitzats.

2. - El segon model, estocàstic, incorpora la noció de probabilitat que és més usada en tot tipus de ciències. Ací ja no hi ha una fletxa del temps a descobrir sinó un càlcul de probabilitats del que pot ocórrer donats uns condicionants externs. Per exemple les lleis de l'herència de la biologia de G. Mendel poden ser un bon exemple del que es vol dir. Hi ha unes altes probabilitats que de iaies a néts a través dels pares es transmeten determinades característiques biològiques, i es pot estudiar aquest càlcul intentant objectivar-lo per estudis de casos concrets i de les combinacions genètiques.

Seguim dins d'una versió clàssica i tradicional de les ciències, en aquest cas biològiques, on s'està més preocupats per la repetició dels fenòmens (els ulls negres o blaus dins d'una espècie animal, p.e.) que pels processos d'innovació o transformacions com es produeixen. La fletxa del temps es converteix en bifurcacions que es van produint en cada bot del procés, i obrint noves possibilitats. El que apareixen són càlculs numèrics del que podria succeir depenent de les circumstàncies, i en aqueix sentit tenim de bestreta una valoració que ens diu qual és la previsió quantitativa amb la que podem comptar.

L'error llavors el podem avaluar anticipadament, respecte a les metes que hagen sigut proposades, i per això la intervenció humana ha de poder fer quelcom, podent distingir entre apostar pel més probable o bé per opcions minoritàries en cada cas. És a dir, se sol orientar la decisió descartant les opcions de baixa probabilitat, reduint la incertesa al tindre-la calculada en els seus riscos. Encara que hem de tindre en compte que encara sent aquestes opcions minoritàries, poc probable són no obstant les que poden canviar els esdeveniments, precisament per la seua acció insòlita.

S'entendria en aquestos càlculs que els subjectes existeixen i intervenen però sense quasi capacitat creativa. Açò és una consideració que en alguns sers vius és possible que s'haja de tenir en compte, però quan ja passem als éssers humans amb tota la nostra complexitat cultural és difícil de defensar. Calcular la norma o l'alta probabilitat és útil i pot ser un bon exercici en condicions estables dels processos, però en les situacions d'inestabilitat, tant biològiques com socials, pot inclòs posar-se en contra de tota realitat dels comportaments.

3.- El tercer model, incertesa, ens planteja també bifurcacions i els camins possibles, però no la probabilitat dels mateixos. Només és possible una previsió de tipus qualitativa, no quantitativa. Els humans especialment som exemples clars de comportaments per motivacions de gran complexitat, on ni nosaltres mateixos sabem perquè fem algunes coses. Hi ha motivacions conscients i altres que són inconscients, tant a escala personal com grupal. I encara que en grans nombres els processos tendeixen a tindre certa estabilitat, també vam registrar moltes alteracions on els errors i les sorpreses ens canvien el previsible.

Per exemple, si s'han de trobar en un lloc un grup de persones és difícil prevore com arribaran allí, tenint en conte els diferents mitjans de transport possibles, les apetències de cada un, els errors de coneixement, les presses o les altres tasques de cadascú, etc. És a dir es creuen entre si diversos plans de cada subjecte més entremat de tots els subjectes entre si. És molt difícil un càlcul objectiu, i quasi no és possible saber el risc per a predir com arribaran a la reunió, ni a quina hora, etc. O siga que el màxim que podem fer és dir que hi ha molts condicionants interns o de tipus subjectiu en cada cas, diversos escenaris i que qualsevol solució pot valdre.

Però situar-nos en aquest model de "tot val", donat l'alt error humà i la imprecisa capacitat de les ciències en estos casos, pot ser també una trampa en la qual podem caure. Esta vegada, front al determinisme dels altres models, ens fiquem en un relativisme quasi absolut, que pot resultar molt paralitzant. És quelcom així com la justificació que poc o res es pot fer. En alguns casos és bo com una autocrítica d'asseveracions científistes exagerades, però en altres pot suposar algun tipus de cinisme elitista. En altres paraules, com no tenim precisió possible, no val la pena planificar ni fer en tal o qual direcció, perquè l'esforç és inútil.

Sent cert que en societats complexes, com sobretot ho són les humanes, el grau d'incertesa és molt alt, açò no hauria de donar només per a justificar qualsevol crítica, sinó també per a vore els possibles camins d'actuar davant d'aquestes circumstàncies. Almenys pot haver-hi una previsió qualitativa, perquè en les tècniques conversacionals podem conèixer moltes motivacions explícites o ocultes dels subjectes, i açò ens pot situar en jocs d'escenaris qualitatius possibles, sobre els quals apostar en un sentit o en un altre segons les nostres conviccions i objectius socials.

4.- Un quart model, incertesa acusada, dura o reflexiva, ens col·loca en un nou repte, perquè ni tan sols puc preveure escenaris possibles. L'arbre de possibilitats que s'obri amb tantes bifurcacions possibles és a més reflexiu. És a dir, que segons com anem apostant així anem construint uns camins o altres, i també les sorpreses noves amb les que no podem comptar. Aquestos escenaris inestructurats ens obliguen a un continu monitoreig, càlcul i correcció de l'acció. Exemples poden ser les mutacions genètiques, els plans econòmics i anti-inflacionaris, i els plans locals, regionals o supraterritorials per al desenrotllament, amb els que treballavem.

La possibilitat de cometre errors és pel mateix molt alta, no sols per causes dels humans

No necessitem en estos casos unes ciències tan predictives sinó més constructives socialment. En altres paraules que juguen amb la complexitat com un element de major potència i no una càrrega, que s'òbriguen a la verificació amb l'acció mateixa en cada moment, i que compten amb la participació dels subjectes implicats per a poder prendre decisions al llarg del procés.

sinó també per la insuficiència de les ciències tant quantitatives com les qualitatives. Es tracta d'un altre tipus de ciències que s'acostuma a treballar precisament sobre aquestes bases d'error, sobre les previsions difuses, complexes i reflexives. En els constructivismes socials els escenaris de futur són elements a construir en una bona part i en una altra queden en la sorpresa. Tindre les referències de les motivacions qualitatives i les dades quantitatives possibles és necessari, però insuficient. A més necessitem uns sistemes de participació social que ens vagen avaluant i fent correccions sobre la marxa.

En aquestos jocs d'escenaris del que es tracta és de carregar la sort, espentar o apostar, no pel que parega tindre més probabilitats, sinó pel que podem fer que es desenvolupi millor en la construcció social amb els actors presents i amb els objectius de major interès social. Els errors i paradoxes que tenim en compte entre el que ens donen les motivacions qualitatives, i les dades numèriques, no són llavors valorades com a dificultats sinó com a oportunitats. El que la gent pugui tenir unes opinions contradictòries en si mateixes, o que no concorden amb les dades, o que hi haja distintes apostes en joc, sens dubte pot ser una dificultat per a prevore que va a poder eixir d'ací. Però també aquest joc està més obert per a poder carregar la sort cap als interessos de determinats subjectes, fer aliances, proposar objectius socials.

No necessitem en estos casos unes ciències tan predictives sinó més constructives socialment. En altres paraules que juguen amb la complexitat com un element de major potència i no una càrrega, que s'òbriguen a la verificació amb l'acció mateixa en cada moment, i que compten amb la participació dels subjectes implicats per a poder prendre decisions al llarg del procés. No ens interessa, en aquest sentit, tant on anem a arribar amb precisió, sinó com estem construint el camí en cada cas, d'acord amb un camp i uns objectius previs prou amplis. Dins d'aquest quart model apareixen així algunes precisions que convé tenir en compte.

Descàrrega i càrrega d'energies. És moltes vegades saber on no volem anar, on tenim els problemes i els símptomes negatius, la qual cosa ens obri aqueix camp ampli d'interessos. Si aconseguim definir uns primers objectius generals, el més important passa per posar-nos a treballar amb metodologies constructives, col·lectives i participatives, que ens òbriguen portes i poder anar per uns camins que en si mateixos es vagen justificant en cada decisió i acció que es pren. El més important d'unes bateries elèctriques no és quan estan carregades, sinó si s'estan carregant o si s'estan descarregant, perquè el que ens ha de preocupar és més el procés de descàrrega o càrrega que la quantitat de càrrega en un moment determinat.

Espirals creatives. Front als cercles viciosos on els grups es consumeixen en eternes discussions internes (sobre la fidelitat als principis, sobre la participació, sobre els liderats, etc.) nosaltres proposem generar espirals creatives. És a dir, comprovar si es genera un ambient de creixement personal dels membres i del grup, apareixen noves idees i pràctiques, que encara que no donen una solució definitiva, òbriguen camins per a ser practicats convençuts de la tasca plantejada. Per exemple, com comprovar els principis en la pràctica social concreta, què fer per a escoltar a la gent

i les seues ganes de participar en quines coses, o els que assumeixen en el grup tasques i activitats que obrin aqueix bon ambient de realització de les tasques. En altres paraules, un interior del grup en clau dinàmica i entusiasta, o en clau angoixant i paralitzant.

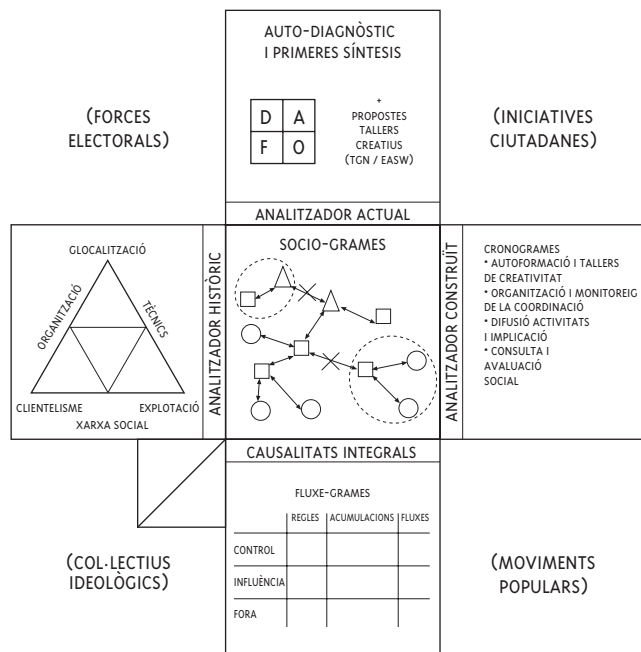
Praxi instituent. Cal aconseguir primer alguns resultats a curt termini, tant perquè els necessitem per a mantindre la càrrega dels grups i persones que participen, com per a verificar i/o rectificar els camins empresos. I el millor és fer-ho sobre pràctiques socials reals, perquè el bot a la pràctica és el que pot definir per on seguir en cada bifurcació, a l'obrir o matisar els nous escenaris que es van construint de manera concreta. La praxi (entesa com a acció-reflexió-acció) es proposa com instituent de nous processos, que des d'un primer moment va obrint escenaris que pretenen donar els bots precisos per a aconseguir els objectius a mes llarg termini, tal com es van construint en cada moment concret i crític.

Implicació ciutadana. Un altre criteri és l'avaluació del que anem fent pel grau d'implicació dels sectors a què ens dirigim. No tant que acudisca molta gent a una primera reunió, sinó com es van incorporant persones o grups a les diverses tasques de (1) difusió de les idees i activitats, (2) consultes a la població, (3) auto-formació dels grups, (4) comissions o reunions per a la presa de decisions i grups de treball. Açò és quelcom per a anar fent des d'un primer moment, però obert en el temps. Són processos que no sols depenen de la voluntat o el saber d'un grup sinó dels altres, dels contextos en què ens movem

La caixa de les sorpreses

Hi ha un conjunt de metodologies i tècniques que conflueixen en aquestos plantejaments amb major o menor adequació segons els casos. En altres textos dels companys que formen equip es vénen presentant diversos enfocaments i aplicacions pràctiques, de tal forma que cada u pot fer-se la seua pròpia caixa d'instruments. I poder adequar la forma d'anar traient de la caixa cada tècnica en els moments en què puga vore's més oportuna per i per als actors en presència del procés. Aquesta caixa de ferramentes ha de ser una construcció contínua d'actualitzacions, sobre la base de poder sistematitzar les successives experiències per les quals cadascú va passant. Per això em pareix adequat cridar-li la caixa de les sorpreses, perquè un mai acaba de conèixer-la del tot. A més un hauria d'acabar sorprés sempre pels nous descobriments després de cada aplicació, sinó és així és que quelcom no va bé.

Aquesta caixa té diverses tapes que s'obrin a esquerra i a dreta, dalt i baix, i és com en eixes caixes de cartó que l'interior es descobreix només quan les quatre tapes estan desplegadas i llavors pot vore's el que conté. Si imaginem aquesta figura es pot col·locar en cada tapa oberta un moment i unes tècniques per a aplicar, i en l'interior ens poden aparèixer els sociogrames o mapejos dels vincles i xarxes socials que estableixen els actors en presència en el procés. Vegem com alguns tractem d'usar aquesta caixa de ferramentes, convertida ara en caixa de sorpreses, segons se'ns van presentant les ocasions que moltes vegades no sabem com encarar.



1.- A l'esquerra se'ns obri una tapa o primer moment amb dos triangles en què ens hem de moure. Un triangle interior on estan els que ens fan la demanda, alguna institució o organització social preocupada per algun problema; els tècnics als que se'ls sol·licita en el mercat d'idees i metodologies que les aporten amb el seu treball; i les xarxes socials als que va dirigit el treball i que també han de dir quelcom des d'un primer moment. Aquest triangle està boca per avall perquè aquestes solen ser situacions inestables, que han de manejar-se amb dificultat dins d'un altre triangle més estable i gran que abraça qualsevol situació, entre la glocalització (com incideix de global en el local), l'explotació del treball, i el clientelisme polític, que solen rodejar qualsevol projecte. El desenrotllament d'açò es pot veure en T.R. Villasante (1998) Quatre xarxes per a millor viure.

Sovint no es tenen en compte els condicionants previs de qualsevol projecte i no obstant solen contindre moltes de les claus per a la realització posterior dels resultats que es poden aconseguir. Sempre hi ha uns punts de partida amb actors i interessos concrets, que marquen tant alguns límits com les potencialitats del que es puga desembolicar. Seleccionar el problema, els objectius i la metodologia és quelcom previ, encara que no necessari per a quedar-se en ells atrapats, però si per a poder iniciar un camí. És possible imposar-se límits d'entrada, i per a no equivocar-se és bo fer-ho clarament des d'un principi, però també és possible deixar oberts els processos a través de metodologies constructives i participatives, que puguin anar donant passos o bots progressius, segons vagen apareixent nous escenaris.

A partir d'un primer moment de negociació i propostes de començar a treballar caben diverses possibilitats. A) Fer algunes tècniques ràpides (DAFO, EASW,...) per a consolidar unes relacions poc estables entre els implicats, donant uns primers resultats més brillants que profunds, però que poden animar als participants a confiar en les metodologies plantejades. B) Fer un sociograma o mapeig de xarxes en el cas que el grup inicial no siga conscient del seu relatiu aïllament on es mou, i per a això treballar sobre un "analitzador històric" (un succés d'importància i el posicionament que van tindre els diferents actors). C) Fer un fluxe-grama que ens done una cadena causal més integral des dels conceptes clau que estan produint-se en cada situació, i quina capacitat de control, influència, etc. tenim per a poder actuar sobre cada nus del problema.

El més complet és fer-ho tot, però a vegades no hi ha capacitat ni temps per a poder-ho abordar convenientment. Vorem com desenrotllar cada un d'aquests tres possibles passos, però en qualsevol cas cadascuna d'aquestes tècniques tenen en si mateixes unes possibilitats de ser treballades d'una manera autocrítica que obrin possibilitats a les altres, en un ordre o un altre. És a dir, són formes de comprendre les debilitats, els aïllaments, els fluxos fora de control, etc., amb els que haurem de torear. Per això depenent de les circumstàncies concretes es podrà començar per on parega més oportú, des del punt de vista de la implicació dels actors que inicien el procés. Sempre tractant de fer-ho el millor i més complet possible, però sense abandonar el marc en què ens movem, o siga, un acord inestable entre alguns actors amb la voluntat social de transformar algun problema, al mig d'un món "glocalitzat".

2.- En la tapa que s'obri cap amunt, que pot ser un segon moment per a donar pas als altres de forma seqüencial, o simultània, o per a construir directament unes conclusions, veiem algunes "tècniques de síntesi". Per exemple, el DAFO pot ser plantejat amb poques persones al principi d'un procés, per a obrir sèries de categories que mostren paradoxes: ser al mateix temps debilitats i fortaleces, oportunitats i amenaces, tal com sol ocórrer. Si açò no es tracta com un fi en si mateix, sinó com una forma de concretar el camp de treball i alguns objectius provisionals que ens posem d'acord per a avançar, llavors pot servir per a obrir confiances i poder altres passos metodològics amb major rigor. Vore M. A. Gil i Pedro Martín (2000)

Una primera síntesi sol ser necessària per a concretar l'inconcret de tots els principis entre diferents actors en presència. I en aqueix sentit sempre és bo saber de les pròpies debilitats com de les fortaleces, i també del que pot estar davall accions que nosaltres podem controlar, i aquelles altres coses que són amenaces o oportunitats que estan per fora de les nostres possibilitats. Un primer autodiagnòstic ha d'obrir-nos les portes per a prioritzar uns objectius generals basats en les nostres fortaleces i oportunitats, i a superar les debilitats i amenaces. Podem establir un barem de on volguérem arribar i què és el que se'ns oposa.

Però açò depén també de quins grups o persones han participat, tant per la selecció prèvia d'invitats, com per la composició real dels que van acudir a fer el DAFO, i com es van repartir en grups de treball. Sol ser positiu que al principi es facen aquests grups per afinitats

La tècnica del Grup Nominal o el mètode EASW (P. Martín, 2000) poden ser considerats també com a tècniques de síntesi, però la seua potencialitat major pareix per a tallers de creativitat i d'innovació en les propostes.

prèvies per a no amagar les diferències que realment existeixen, però també és veritat que superat el primer autodiagnòstic pot passar-se per a la fase d'objectius i propostes més concretes a grups mixtos que es creen per a cada objectiu específic. Així poden aparèixer propostes a desenrotllar amb cert consens intersectorial entre els grups o persones que estan participant en estos tallers de programació.

La tècnica del Grup Nominal o el mètode EASW (P. Martín, 2000) poden ser considerats també com a tècniques de síntesi, però la seua potencialitat major pareix per a tallers de creativitat i d'innovació en les propostes. En estos casos el que pareix fonamental és partir d'un bon ambient creatiu, siga per la confiança ja aconseguida dels participants (i en açò l'autoconvocatòria és important), siga per la forma de presentació de les devolucions de treballs anteriors, siga per introduir elements no verbals (musicals, jocs, vídeos, teatre, etc. En general poden ser més efectius en les últimes fases de la programació, i quan les accions ja s'han posat en marxa, dins d'una praxi reflexiva i participada.

3.- En la caixa mateixa, a l'obrir les 4 tapes que la rodegen, el que se'ns mostra són una sèrie de sociogrames o mapejos de xarxes socials, tal com els hem reflectit en altres textos, i que ací només anem a contextualitzar entre altres tècniques. Un primer sociograma s'ha pogut construir a partir d'un esdeveniment passat i viscut pels participants que haja obligat a tots a prendre posició. O siga, entre la primera tapa, i els actors que intervenen des de l'inici, es pot recordar com han sigut les relacions i vincles entre els distints sectors presents o absents, entre formals i informals, a favor i en contra, de poder i precaritzats, i graficar-ho tot per a poder establir els conjunts d'acció favorables, diferents i contraris.

Açò ens pot servir per a dissenyar quals són les entrevistes qualitatives i grups de discussió que s'han de fer per a aprofundir en els tipus de vincles que s'estableixen en l'actualitat, les seues densitats, i els temes problemàtics i propostes que s'estan baixant entre els actors claus del procés. Els treballs de Manuel Montañés (2000) s'enfoquen a documentar amb major rigor com aportar anàlisis qualitatives i algunes dades quantitatives a aquest respecte. Amb aquestos treballs de camp, arreplegant en el carrer aportacions d'aquells que no acudeixen a les reunions, podem convocar nous tallers on actualitzar els sociogrames, i sobretot debatre les motivacions i estratègies que fan possible qualsevol pla. Insistint que no sols s'han de tenir en compte les opinions presents, sinó sobretot les de les majories d'absents que han sigut detectades pel treball de camp, i ara debatudes per a un major avanç.

Aquest moment que vam col·locar en el centre, com una caixa que guarda successius anàlisi de xarxes de cada situació concreta, és un punt d'inflexió de la proposta d'investigació participativa. D'una banda estem actualitzant les xarxes i conjunts d'acció que poden donar suport amb motivacions molt concretes, i d'altra banda estem prefigurant el camp d'aliances o escenari que hauríem de proposar a través d'un "analitzador construït" (proposta d'activitat que desencadena nous processos). Els temes generadors seleccionats poden ser

importants per si mateixos, però sobretot en funció de les motivacions i vincles que aconseguisquen concitar. Per això totes les tapes les fem convergir a través dels sociogrames, o mapejos de conjunts d'acció, perquè per a nosaltres les voluntats i confiances han de sustentar als programes, i no al contrari. Construir les programacions des dels actors i no als actors des d'aquells programes que millor ens acomoden a nosaltres.

Cap també ací comptar amb les experiències semblants d'altres contextos, o amb l'opinió d'altres experts reconeguts en els temes que vam tractar. El mètode Delphi és especialment indicat per a això segons s'ha comentat, però també pot fer-se amb entrevistes directes a les persones que posseeixen aquestos coneixements, i així enriquir les aportacions i les prioritats a establir. En qualsevol cas tots els temes han de ser tamisats, per a ser proposats com a prioritats, d'acord amb pesos i densitats dels vincles i xarxa de relacions que els poden donar viabilitat. Les pròpies dades de censos o padrons tenen sentit en la mesura en què responen als interessos dels actors en presència i a les seues propostes, però no té sentit col·leccionar taules de dades que no siguen interpretables dins d'unes estratègies construïdes socialment.

4.- En la tapa que s'obri cap avall ens vam plantejar la tasca d'aprofundir en les connexions temàtiques, de continguts i no sols relacionals, que se'ns presenten tant en les entrevistes del treball de camp (amb els no assistents a reunions), com en els tallers (amb els assistents), com inclòs amb altres tècniques amb els experts. O siga ens proposem relacionar entre si cada tema plantejat, i per a això vam utilitzar per exemple un fluxograma, segons Carlos Matus (1995), tal com se sol desenrotllar en els Plans Estratègics Situacionals o en els Plans d'Acció per Problemes. És un sistema d'ordenar i agrupar unes cadenes de temes entre si, en seqüències de causa-efecte, per al que podem fer-ho en un joc gràfic en el poden cooperar els participants d'un o diversos tallers. És el que hem cridat en altres llocs temàtica integral (no sols la podem anar identificant en fitxes, o en papers separats (posit, pe.), les frases o conceptes que descriuen problemes o propostes, tant els que hagen sorgit de tallers com del treball de camp, dels experts consultats com els propis convocats per a esta tasca. Una vegada tinguem tot aquest material es tracta de classificar-lo, primer d'agrupar-lo per temàtiques afins, i després de vincular-lo amb traços gràfics que ens donen mostra de les possibles cadenes causals existents, i de les seues recursivitats. Podem identificar alguns nus crítics segons el nombre de vectors que entren i ixen de cada tema en concret. El fluxograma situacional summa vectors d'eixida (causals), i vectors d'entrada (síntomes), i amb això podem establir una síntesi dels nus crítics per on els que participen creuen que passen les accions a emprendre.

Perquè tals agrupacions puguen ser més operatives es pot fer a un quadre de doble entrada. D'una banda podem posar els nivells de: a) control que depén de nosaltres, b) només podem influenciar, c) esta fora del nostre control i influència. I en l'altre costat podem posar: 1) Regles i normes que ens vam trobar ja establertes, 2) Acumulacions per a les que estem capacitats en recursos humans i materials, 3) Fluxos que es produïxen de fet en el quotidià sobre el que estem

És un sistema d'ordenar i agrupar unes cadenes de temes entre si, en seqüències de causa-efecte, per al que podem fer-ho en un joc gràfic en el poden cooperar els participants d'un o diversos tallers.

Aquestos són tallers d'autoformació als que acudeix només un tipus de persones amb una motivació prèvia pel procés en marxa. No són cursets en aules, sinó tipus de debats pràctics sobre assumptes d'actualitat del procés, on es va a preparar les preses de decisions, és a dir grups de treball.

observant tal com ens arriba de les informacions arreplegades. Organitzar i relacionar nus crítics ens permet establir unes seqüències d'influències causals complexes, per a poder prioritzar sobre que temes hauríem d'actuar, veient en fluxe-grama en el seu conjunt.

És evident que solen no coincidir les propostes segons s'enfoquen des de les diferents perspectives de la caixa, segons les construïm des dels primers tallers amb els actors que acudisquen a ells, o des dels experts externs consultats pel seu coneixement d'altres experiències, o des del treball de camp i els sociogrames i conjunts d'acció resultants, o des del fluxe-grama i les seues cadenes de nus crítics. Però és que "els fets no parlen per si mateixos. Els meus interessos parlen pels fets" com assenyala C. Matus. "Per això, l'apreciació situacional multiplica els elements de diferenciació amb els altres jugadors". I és a partir d'aquestos múltiples enfocaments com podem enriquir les aportacions per a construir propostes al mateix temps més rigoroses i més creatives.

Els tallers de creativitat social.

Passem ara a l'última tapa de la caixa, on hem de donar el pas per a programar les accions perquè es puguin realitzar segons els interessos manifestats. Es pot arribar a aquesta part des de les tècniques de síntesi (DAFO, etc.) per un camí molt ràpid però menys elaborat; o fent sociogrames, treball de camp amb entrevistes i les devolucions sobre conjunts d'acció i propostes; o inclòs des dels fluxe-grames i les cadenes causals de nus crítics. Siga des d'algunes d'aquestes parts o combinant unes i altres, sempre cal fer algun sistema de prioritització per a poder passar a l'acció. Ens pareix que les tècniques de Grup Nominal o l'EASW poden ser exemples concrets que donen idea del que es vol fer. Sobretot si els grups i sectors que s'incorporen a aquestos tallers ixen d'un sociograma que arreplega diferents conjunts d'acció, i es plantegen a debat els nus crítics d'un fluxe-grama causal per a ser treballat per a fer les propostes i les seues prioritats.

Aquestos són tallers d'autoformació als que acudeix només un tipus de persones amb una motivació prèvia pel procés en marxa. No són cursets en aules, sinó tipus de debats pràctics sobre assumptes d'actualitat del procés, on es va a preparar les preses de decisions, és a dir grups de treball. Açò no vol dir que han de ser seriosos, sinó que s'hauria de crear un bon ambient, per exemple amb un local adequat i relaxant per a la creativitat, amb música, jocs, teatre, humor, o vídeos que òbriguen cada sessió. Que el ritme siga d'autoconvocatòria és també important, decidint els temes concrets sobre els quals treballar en cada sessió, de tal manera que se pacta que hi ha una construcció de baix a dalt. Ha d'haver-hi un grup d'investigació acció participativa (GIAP) que prepare i cuide aquestos detalls i seguisca la coordinació tècnica del procés, perquè vagin encaixant totes les peces.

El tema de la creativitat social és de tanta importància que ací només l'enunciem com a tal, però en aquestos moments estem fent una investigació específica sobre això. No podem

deixar que aquest tema quede només desenrotllat des del punt de vista empresarial o de tipus individual, quan és des del social (grups d'iniciatives, moviments) des d'on se solen tindre les iniciatives innovadores més interessants. És per tant una crida a funcionar com a grups d'iniciatives ciutadanes cada taller a posar en marxa.

La creativitat en aquestos tallers és el motor sobre el qual es basa la continuïtat del procés. Per això no hem de quedar-nos en aquest o aquell tipus de tècniques sinó construir l'adequada a cada cas. Pot ser treballar amb grups de cada associació vinculada a les propostes, o poden ser grups especialment organitzats per a un tema, amb temps adequats a cada problema i cada tipus de participants. Aquestos tallers i grups per a coordinar les seues iniciatives poden comptar amb un grup específic (GIAP) que faça de suport tècnic, però deurien també tindre un ple o assemblea de tots els recursos llocs en funcionament. Hem cridat Comissió de Seguiment a aquest tipus d'organisme de coordinació, perquè no té reunions tan freqüents, i perquè només decideix sobre els grans temes de molta importància. És un òrgan que es reuneix cada tants mesos entre les Assemblees generals de cada any, o de cada 6 mesos, si no hi ha activitats molt urgents que el reclame amb major freqüència. Les grans línies són decidides per organismes construïts amb la representativitat de la societat civil i dels recursos tècnics que es compte en la localitat.

Açò no pretén competir amb la representativitat electoral dels partits, sinó ser paral·lel al sistema democràtic formal. Es tracta de desenrotllar organismes per a la democràcia participativa, que per exemple es responsabilitzen de programacions i de gestions específiques, no des d'unes competències jurídiques reglamentades, sinó des de l'hàbit que els òrgans de govern es responsabilitzen d'aportar els mitjans i els pressupostos oportuns, i deleguen aquestes funcions a sistemes participatius que siguen més àgils i eficients des del punt de vista dels propis ciutadans implicats en cada procés concret. En la història hi ha hagut el Consell dels Cent, o més recent els Fòrums Cívics, que la societat civil s'autoorganitza per a presentar les seues pròpies propostes i iniciatives, més enllà dels interessos de mercat o dels interessos de la planificació burocràtica general de l'estat.

Pel mateix aquestes tècniques i metodologies no són neutrals dins dels canvis polítics que són necessaris en les nostres democràcies. S'aposta clarament per una renovació des de la societat civil dels sistemes de programació i de gestió, o encara millor, des del tercer sistema de valors que ha d'encarnar el tercer sector civil de la societat. En altres textos he desenrotllat aquesta idea, però no ha de faltar ací la referència a què la societat civil s'ha de construir diferenciant-se del sector estatal i del sector del capital, per a construir-se no sols com a tercer sector sinó (almenys en el seu nucli més conscient) com a tercer sistema de valors alternatius. En l'esquema dels triangles que presentàvem els valors que s'enfronten tant a la glocalització que se'ns està imposant de dalt baix, com a les explotacions del treball, de la naturalesa, i al clientelisme i burocratisme que es mantenen moltes d'aquestes pràctiques.

Un aspecte també central d'aquesta última fase de la programació és la difusió d'allò que s'ha

S'aposta clarament per una renovació des de la societat civil dels sistemes de programació i de gestió, o encara millor, des del tercer sistema de valors que ha d'encarnar el tercer sector civil de la societat.

programat, especialment per mitjà de les activitats i obres que es tracta de realitzar. És el criteri de la realització pràctica del que se està programant el que va a marcar la diferència amb altres programacions més burocràtiques i centralitzades. Fins que no es vegen els resultats és difícil que els sectors de base es convencen que la cosa va seriosament. Són tantes les vegades que s'ha parlat de participació i de democràcia sense que es vegen els resultats que lògicament la gent desconfia. Per això la millor forma de difusió d'una programació és la seua pròpia realització en els temps previstos, inclòs si és poca cosa, i mostrar coherència entre el que s'ha dit i el que es fa. Encara que el que es faça no ens parega tan encertat com volguérem si és tal com es va decidir per la gent que va participar açò és el que val més.

Perquè en els aspectes de difusió el més important són els comentaris que es poden fer en el carrer, els bars, les cases, etc. Els propis mitjans de difusió del tipus de TV, ràdio, cartells, megafonia, etc. només tenen resultats positius en la mesura en què es converteixen en esdeveniments que són comentats per la ciutadania. Si hi ha sobreabundància d'una d'eixes tècniques i no aconsegueix el comentari, o si aquest és molt desfavorable, la difusió per més cara que haja sigut pot ser un fracàs. Per a açò és pel que també el treball de camp amb sectors no organitzats dels ciutadans ens pot donar pistes clau sobre com arribar a ells en la difusió de les activitats i les obres que s'escometen. No és una qüestió de tindre molts mitjans, sinó de saber estratègicament on provocar el comentari, i procurar que aquest siga favorable, i es transmeta oralment entre les persones interessades.

El que es genere un bon ambient general entre els sectors no organitzats de la societat, és un estímul molt important, no sols per a la pròpia democràcia, i el sentir general de pertinença als moviments que l'estimulen. La implicació ciutadana àmplia, encara que siga amb comentaris superficials, és un brou de cultiu excel·lent per a la creativitat social. El sentiment que qualsevol pot opinar, encara que siga sense un fonament gran, és quelcom que estimula una sort de "pluja d'idees" entre tota la població, i es va produint en el carrer, les cases, els bars o els mercats, un clima que acaba per repercutir en els grups i persones organitzades, que es van a sentir més estimulades que en situacions normals. La tasca dels grups ha de ser moltes vegades preparar sistemes de difusió, celebracions d'obres, consultes, activitats diverses, en les que es reflectesca no sols propaganda, sinó també atenció al que diuen les persones que acudeixen a les convocatòries.

I per a acabar, i per a començar, aquests sistemes necessiten uns sistemes de consulta, d'avaluació, i d'autocorrecció o monitoreig permanents. En el mateix cronograma de les activitats d'autoformació, de presa de decisions, i de difusió, ha d'haver-hi un quart element que faça el seguiment des de la base del que es fa. Són sistemes que poden estar integrats en la mateixa estructura organitzativa del procés, però també poden ser elements externs. Els sistemes que proposa M. A. Gil en la seua obra són alguns dels possibles que es poden plantejar en aquests casos. Però també, per a alguns casos més significatius, podria ser la realització d'un NIP, tal com el comenta P. Martín, també és aquest llibre. Siga quin siga el sistema que es plantege el que importa és la capacitat de reconducció o autocorrecció que es puga fer efectiva.

Estem davant de processos que necessàriament han d'obrir nous escenaris en què han de prendre's sobre la marxa noves decisions, i on a més tractem d'estimular formes de creativitat social innovadores. Tot això ens ha de portar a formes molt àgils per a poder rectificar equivocacions o per a retro-alimentar algunes parts dels processos concrets. Per això totes aquestes tasques que estem proposant han d'estar entre si articulades dins d'un cronograma, perquè el cert caos que pot aparèixer no desborde els objectius centrals que s'hagen plantejat. No és roí que apareguen moltes iniciatives, crítiques, rectificacions, sempre que hi haja un sistema comunicatiu que siga capaç de connectar al GIAP amb les iniciatives des de baix (difusió i consulta), amb els grups de treball i autoformació, i amb els organismes de presa de decisions en cada moment oportú.

Aquestos processos estan oberts en el temps, i encara que necessiten alguns resultats de forma immediata per a poder-se retro-alimentar i guanyar confiança, també és cert que els resultats més importants solen tardar a arribar. Tant la implicació de la població interessada, com els recursos materials, com l'evolució de les decisions de les administracions, com les pròpies lleis del mercat, són factors que tendeixen a retardar els resultats millors del que es vol aconseguir. I no poques vegades entre el que es dissenya com a objectius i el que es pot aconseguir hi ha una gran distància. En l'avaluació aquesta part més material o objectivable és important però no l'única ni la més significativa. Estem més interessats en el procés de càrrega o descàrrega de les bateries que en l'estat quantitatiu de les mateixes, com ja vam argumentar abans en aquest text. I en aquest cas la implicació dels ciutadans és un factor clau per a entendre el que és una espiral creativa tal com vam propugnar, front als cercles viciosos que de vegades es fiquen els processos cridats participatius.

Bibliografia

- ANDER-EGG, E. (1990) «Repensando la Investigación-Acción-Participativa». Gobierno Vasco. Vitoria.
- AROCENA, J. (1995) «El desarrollo local». Nueva Sociedad. Caracas.
- BRANDAO, FREIRE, y otros. (1981) Pesquisa participante. S. Paulo.
- COLECTIVO IOE (1993) «Investigación-Acción-participativa. Introducción en España». Documentación Social, 92. Madrid.
- DELGADO, Gutiérrez (ed.) (1994) «Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales». Síntesis. Madrid.
- FALS BORDA, Rodríguez Brandao (1986) «Investigación participativa Instituto del Hombre». Montevideo.
- FREIRE, P. (1993) «Interrogantes i propuestas. Temas de psicología social IV», 13 Buenos Aires.
- GIL, M.A. (2000) «Algunas nociones sobre la evaluación de programas: evaluar para transformar». En este volumen
- GOLDSMITH, E. (1994) «La economía global contra la economía local». Alfoz, 108 Madrid.
- HENDERSON, H. (1990) «The politics of the solar age». Doubleday. New York.
- IBÁÑEZ, J. Y otros (1991) «Nuevos avances en la investigación social». Anthropos Barcelona

- JEREZ, A. Y otros (1997) «Trabajo voluntario o participación?» Technos. Madrid.
- LAMMERICK, M. (1995) «Aprendiendo juntos. Vivencias en investigación participativa». Vanguardia. Managua.
- LAPASSADE, Loreau, Guattari, etc. (1977) «El analisis institucional». Campo Abierto. Madrid.
- MARCHIONI, M. (1994) «La utopia posible». Benchomo. Canarias.
- MARTÍNEZ, M. (1995) «Participación dende abaixo. Cooperativismo e Economía Social», 12. Vigo.
- MARX, K. (1970) «Tesis sobre Feuerbach». Grijalbo. México.
- MATURANA, H. (1995) «La realidad, ¿objetiva o construida?» Anthropos. Barcelona
- MATUS, C. (1995) «Plan Estratégico Situacional 95. Guía Guía de análisis teórico». Fundación Altair. Caracas.
- MATUS, C. (1995) «Chimpancé. Maquiavelo, Gandhi». Fundación Altair. Caracas
- MARTÍN, P. (2000) «Balance de diferentes Técnicas participativas para integrar metodologías participativas». En este volumen.
- MIRES, F. (1996) «La revolución que nadie va soñó». Nova Sociedad. Caracas.
- MONTAÑÉS, M. (1999) «De la dimensión tecnológica i metodológica a la dimensión epistemológica en la realidad social». En Cuchará i paso atrás, 7. Sevilla.
- MONTAÑÉS. M. (2000) «Fundamentos que sustentan la necesidad de la participación conversacional en la transformación espacial». En Documentación Social, 119. Madrid
- MORIN, E. (1994) «Introducción al pensamiento complejo». Gedisa. Barcelona
- NAREDO y otros (1996) «Ciudades para un futuro más sostenible». Habitat II. Ministerio de Fomento. Madrid.
- NAVARRO, P. (1993) «El holograma social». Siglo XXI. Madrid.
- NEGRI, A. (1994) «El poder constituyente». Libertarias-Prodhufi. Madrid
- NÚÑEZ, C. (1989) «Educar para transformar, transformar para educar». Alforja. S. José de Costa Rica.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1991) «Teoría del vínculo». Nueva Visión. Buenos Aires.
- PRIGOGINE, Morin, Von Foerster, etc. (1994) «Nuevos paradigmas, cultura i subjetividad». Piados. Buenos Aires.
- SALAZAR. M.C. y otros (1992) «La investigación-acción-participativa». Popular. Madrid.
- SCHAFERS, B. Y otros (1969) «Crítica de la sociología». Monte Ávila. Caracas.
- SOSA, Guerra (1995) «Vivir en la periferia». As, Cul. Buenos Aires. Salamanca
- TORRES, V.H. (1998) «Sistema de desarrollo local», SISDEL. Comunidec. Quito
- VILLASANTE y otros (1994) «Las ciudades hablan». Nueva sociedad. Caracas.
- VILLASANTE, T. R. (1998) «Cuatro redes para mejor vivir». Lumén Humanitats. Buenos Aires.
- VILLASANTE, T.R. (2000) «Síntomas/paradigmas y estilos éticos/creativos. En la investigación social participativa. Construyendo ciudadanía». Tomo I. El Viejo Topo. Barcelona.

Un cos, un aprendre de l'altre, una necessitat de formació

Maria Teresa Fonollosa Vives • Universitat de Barcelona



Introducció

El present article interessat per abordar les possibilitats de les metodologies de dramatització i teatre en la formació dels formadors de persones adultes no tindria sentit si no es plantejaren d'entrada els processos de socialització a través dels quals les persones, en totes les seves esferes, tant psíquiques com físiques i sobretot en aquestes últimes, ens construïm a través de la relació amb l'altre i si no ens preguntàrem, a la vegada, per la importància que a l'educació de cadascuna d'aquestes diferents dimensions, es dona en les institucions de formació.

Per a dur a terme aquesta anàlisi i exposició parteix de la meua experiència docent a la Universitat de Barcelona, donat que treballo amb persones adultes a les quals formo com a futures educadores socials i les quals em conformen com a formadora d'elles mateixes.

Tanmateix, i a rel de l'exposat anteriorment i de la imbricació indissoluble entre allò corporal i allò social, entrarem de ple en les tècniques de dramatització i en la seva importància en els plantejaments educatius.

Som allò que els altres veuen en nosaltres.

El cuerpo es 'bajo la mirada del otro'.

Pinchon-Rivière, E. y Pampliega A. (1985:45)

Un braç que s'estén, una mà que s'aixeca, les postures, els gestos, el caminar,... no són en l'ésser humà actes automàtics, sinó moviments plens de significació en el seu context d'espai i temps.

Els historiadors i antropòlegs han estudiat durant anys, i continuen fent-ho, allò que en cultures diferents a la nostra han fet amb el cos i el significat que per a elles contenen els tatuatges, les pintures, les mutilacions, les celebracions, els rituals relacionats amb les diverses funcions corporals,... En totes i cadascuna d'aquestes explicacions apareix, de manera central la relació entre la persona o individu que du a terme l'acte de modificació del cos i la societat de la qual forma part, essent aquest acte, molts cops, expressió d'evolució, o involució, en l'escala social.

I és que aquest ser en societat, no pot venir deslligat de la mirada de l'altre, d'allò

El desenvolupament de les societats ve marcat per aquest acostar-nos a l'altre des de l'inici, donat que la primera interacció amb el món ens arriba a través del sentir-nos mirats, del sentir-nos observats, que és el que ens dóna, en primera instància, la sensació de ser subjecte.

que jo represente per l'altre i allò que l'altre identifica en mi. Així, en totes les cultures anem creant un llenguatge del cos. Un llenguatge en el que cada moviment té un sentit, una raó de ser i respon a un per què.

Starobinski, en la seva breu història de la consciència del cos (1999: 59) i després d'analitzar les categories de percepcions que descriu Descartes en el seu tractat sobre les passions de l'ànima, ens diu:

«No es pues el cuerpo quien impone su ley a la conciencia. Es la sociedad quien, por mediación del lenguaje, toma el mando de la conciencia, e imprime su ley al cuerpo. Éste se convierte en el agente de las intenciones expresivas que le impone el individuo bajo el dictado de la conciencia colectiva.... Las prescripciones sociales no imponen sólo el lenguaje, sino también las manifestaciones corporales no verbales.

La mímica parece haber recibido, por decirlo así, de la colectividad su morfología y su sintaxis... Pensándolo bien no existe ni una sola de nuestras manifestaciones motrices que no esté así más o menos estrictamente definida y con respecto a la cual no exista un modelo colectivo. Es decir, un concepto motor, al que tiene que adecuarse».

El desenvolupament de les societats ve marcat per aquest acostar-nos a l'altre des de l'inici, donat que la primera interacció amb el món ens arriba a través del sentir-nos mirats, del sentir-nos observats, que és el que ens dóna, en primera instància, la sensació de ser subjecte.

El biòleg xilè Humberto Maturana, ha estudiat molt sobre l'origen de la vida biològica i també sobre la llavor d'allò social. Ubica el seu germen en l'amor.

El amor, o si no queremos usar una palabra tan fuerte, la aceptación del otro junto a uno en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social; sin amor, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización y sin socialización no hay humanidad. Cualquier cosa que destruya o limite la aceptación del otro junto a uno, desde la competencia hasta la posesión de la verdad, pasando por la incertidumbre ideológica, destruye o limita que se dé el fenómeno social, y por tanto lo humano, porque destruye el proceso biológico que lo genera.'

Partirem així doncs d'aquesta doble vessant la necessitat de l'altre per ser en societat i l'existència d'un llenguatge del cos socialment construït, per endinsar-nos en l'anàlisi del lloc que atorguem al cos en la socialització i en l'educació per a abordar, posteriorment, la necessitat o no de dedicar a aquesta part de l'ésser humà un lloc en la formació.

En la nostra cultura occidental fortament influenciada per l'església catòlica apostòlica, el primer coneixement que tenim del cos ens arriba de la mà del llibre del Gènesi: Supieron que estaban desnudos (Gènesi, 3, 7), i des d'aleshores, el cos no ha pogut ser ignorat, més ben dit, ho ha estat amb la intenció de què aquest saber-nos nus ens allunyés del pecat, d'allò que no només no és correcte, sinó que representa un mal comportament que mereix ser castigat. Podríem dir que és un saber del qual no ens n'hem de sentir orgullosos; un saber que no

¹ Maturana, H. y Varela, F. (1984) *El árbol del conocimiento*. Chile.

aporta res positiu sinó que, per contra, ens deixa sols davant la nostra pròpia naturalesa. Saber-se nu, ha acabat convertint-se amb una frase per mostrar, donar a conèixer, la nostra manca de recursos, de solucions, davant una situació més o menys problemàtica i que requereix la nostra intervenció.

Però centrem-nos en el contingut exacte de la frase bíblica. Podem observar com el problema no ve pel fet d'estar nu, sinó pel fet de saber-se nu. Aquesta és la primera diferència que trobem quant a les dimensions de l'ésser humà i la seva importància social i cultural. Som cos i ment, però atorguem (ens atorguen), des del moment en què comencem a formar part d'alguna de les múltiples institucions construïdes socialment, una rellevància extrema a desenvolupar la ment i una quasi nul·litat complerta a formar el cos. La majoria dels nos, de les negacions que rebem de petits venen pels actes de les nostres mans, per posar-les allà on no toca, per grapejar allò que no podem palpar i per toquejar el que està prohibit. Amb quin aprenentatge construïm del nostre cos?

L'aprenentatge del saber que no. Sabem que no podem, que no hem de,... Això succeeix quan intentem descobrir el nostre entorn, però quan arriba l'hora de conèixer el nostre cos, l'experiència no és més gratificant. On poses la mà?, no et toquis, fins i tot què mires?, no assenyalis.

El resultat d'aquest procés de predomini de la consciència, d'una part de l'ésser sobre les altres, ha provocat una escissió en la pròpia persona que l'ha duta a adoptar una forma de pensament i, per tant unes actituds i formes de relacionar-se amb el món, amb els altres i amb si mateix, basada en la racionalitat. La raó ha esdevingut, així, el motor del desenvolupament del ser modern. Però, com s'ha traduït aquesta racionalitat en la nostra vida quotidiana, en la nostra formació i què ha suposat a l'hora de la relació amb l'altre, a l'hora del coneixement d'un mateix?

L'educació, el fenomen socialitzador per excel·lència.

«Yo era muy pequeño, y no me acuerdo, pero mi madre me ha reprochado que era muy bruto.

Le arranqué la cabeza a Carlitos, despanzurré a la Pepa y aun le saqué los ojos a un pequeño conejo blanco.

*Yo era muy pequeño, ya lo he dicho,
y necesitaba conocer».*

Grupo de Adarra Bizkaia. (9, 1984)

L'allunyament d'una part del nostre univers junt a la creació d'una institució encarregada de l'educació de les persones, s'ha traduït en paraules de Maturana², en dues formes, dues estratègies de formació que responen a la vegada a les dues parts en que ens han dividit, cap, cervell, ment,... i cos. Així podem parlar d'una *capacitació* relacionada amb l'adquisició d'habilitats d'acció en el món en què es viu i de la *formació humana*, centrada en el desenvolupament com a persona cocreadora amb els altres d'un espai humà de convivència social.

L'aprenentatge del saber que no. Sabem que no podem, que no hem de,... Això succeeix quan intentem descobrir el nostre entorn, però quan arriba l'hora de conèixer el nostre cos, l'experiència no és més gratificant. On poses la mà?, no et toquis, fins i tot què mires?, no assenyalis.

² Maturana, H. (1995) *Proposición para la educación*. [Document policopiado]

La parcel·lació de les disciplines per organitzar el saber acumulat, representa el que Morin anomena el paradigma de la simplificació enfront de la complexitat dels fenòmens. Així, essent múltiples en la nostra naturalesa, també nosaltres ens dividim en petites parts...

³ Zambrano, M. (1989) *Notas de un método*. Madrid: Mondadori, pàg. 55

⁴ E. Morin (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Colección: Hombre y Sociedad. Barcelona: Gedisa, pàg. 29

⁵ Com és sabut la totalitat sempre és més que la suma de les parts.

⁶ Si bé és cert que cada cop més i, fins i tot des del propi currículum, s'intenta donar més cabuda a l'expressió corporal com a part fonamental del treball en aquesta àrea de coneixement, no ho és menys que la cultura i, per tant, la formació que ha rebut el professorat d'aquesta disciplina, no és diferent i, per tant, tampoc s'escapa de l'habitual entrenament físic.

Les institucions educatives acostumen a no saber treballar o relacionar-se amb totes dues dimensions, de manera que, tant els alumnes com el professorat, acostumem a viure sempre una *dissociació* entre els espais i els i les agents en què es forma cadascuna d'aquestes esferes personals. Curiosament, la dualitat cartesiana ens ha fet arribar al consens social que és obligatori atendre la raó; en canvi, no hi ha cap problema en negar, en no viure, en morir, el subjecte. *El verdadero obstáculo que hace que el sujeto sea aprisionado,... viene de haber convertido en "psique" al ser humano.*³

La *parcel·lació* de les disciplines per organitzar el saber acumulat, representa el que Morin⁴ anomena el paradigma de la simplificació enfront de la complexitat dels fenòmens. Així, essent múltiples en la nostra naturalesa, també nosaltres ens dividim en petites parts que simplifiquen el nostre abordatge⁵ com objectes del saber pedagògic, i ens transformem en alumnes de matemàtiques, de literatura, de química i també d'educació física, en un intent de donar resposta a aquesta necessitat que venim detectant, l'eterna i oblidada formació del cos.

I això és el que ens trobem una formació *del* cos, però no *en* el cos i *amb* ell. M'explicaré. Les pràctiques que habitualment es duen a terme en les escoles des de l'àrea de l'educació física fonamenten el seu quefer en el rendiment i en la pràctica esportiva. Així doncs, el que s'acostuma és a rebre indicacions de com dur a terme tal o qual exercici, tal o qual activitat física, però no s'acostuma a explorar les dimensions del cos, el seu llenguatge, el lligam entre aquest llenguatge i els sentiments, les emocions que, d'altra banda, solen guiar les nostres actuacions, els nostres actes quotidians.⁶

Un altre dels elements que des de la institució escolar contribueix a què tinguem un coneixement del nostre cos reduït és l'organització de l'espai. El seure sempre en cadires tenint moltes taules pel mig, quan no són de braç en les que quedes automàticament enclaustrada, i no tenir quasi bé lloc on poder-te desplaçar, han contribuït en gran mesura a què, en la nostra vida adulta, dintre de les aules de les universitats tinguem també dificultats per moure'ns, dificultats per tocar-nos, dificultats per mirar-nos i com no, per ser escoltats. No hi ha res que pose més nerviós a un alumne o alumna universitària que el fet d'haver d'exposar davant la resta del grup. O si es vol dur a terme una activitat en la que es vol enregistrar en vídeo algun acte, entrevista, etc. També aquí apareix allò tan típic de... *jo no vull sortir. És que no m'agrada quan em veig després. No em reconec. Fins i tot la veu sembla la d'una altra persona.*

Hem après a no saber estar amb el nostre cos, a no saber ser, en definitiva. I el que està clar és que el fet de saber més o menys coses, el dominar més o menys continguts, no ens atorga una total confiança en nosaltres mateixos/es. Sabem que no ens coneixem, sabem que hem oblidat una part de nosaltres, però aquest *no saber-se* és positiu.

L'àmbit on més es treballa en i amb el cos és en l'art escènic. Els actors i les actrius, per poder arribar a ser uns bons professionals, han d'adquirir un domini de l'espai, dels despla-

çaments, del seu cos i el de l'altre, de la seva veu,... magnífics. És per això que recorrem a les tècniques de dramatització com a eina de formació dels futurs formadors.

Es busca cos, es busca espai, es busca veu.

Quan el nostre cos adult ha d'interactuar amb el d'un nen no acostumem a tenir massa problemes. L'amor és tant, l'acceptació de l'altre és tan clara, que no tenim por al contacte, a l'abraçada, al petó. Però quan el nostre cos adult ha d'entrar en contacte amb un altre cos adult, quan tots dos cossos presenten una forta càrrega social apresada del com i del què fer en la proximitat en l'altre, tota una sèrie de dispositius es posen en marxa i aturen, o si més no influeixen, i des del meu parer desvirtuen, l'acte. És per això que es fa imprescindible en la formació de formadors de persones adultes que dediquem un espai i un temps a aquesta dimensió corporal per altra banda tan indisoluble del propi acte d'educar des del moment en què establim, ni que sigui a través de la mirada, contacte amb l'altre.

Però estudiem un moment la reacció del nostre cos davant una situació de contacte per tal de poder detectar de manera més palesa si cal, aquesta necessitat de formació. Qui no s'ha abraçat a l'altre deixant que el nostre cul quede a una distància mínima de dos pams entre jo i l'altre? L'abraçada, un acte tan ple en el que volem expressar relació, donar i rebre al mateix temps, l'hem acabat convertint un acte reflex. Abraçar-se es tradueix, en el llenguatge del nostre cos, en un ajuntar les nostres espatlles amb les de l'altre mentre les cames ens queden a una prudent distància entre el no caure i el tocar-nos. El primer que fem per abraçar-nos és flexionar el tronc a la cerca de les espatlles de l'altre, no abracem amb tot el cos, fet que fa que perdem en l'acte la meitat de sentiment, la meitat d'emoció de la pròpia acció.

L'educació és en sí mateixa un acte de comunicació, d'intercanvi, per tant, és també un constant donar i rebre entre l'educand i l'educador i entre els educands mateixos/es. Cal però, que partim d'un paradigma de la complexitat que aborde el fenomen educatiu en la seva totalitat i que no es quedi tan sols en aquella capacitació de la que ens parlava Maturana. *La dramatització esdevindria l'acció mitjançant la qual una classe es fa conscient de què és un grup i per tant s'expressa en front d'un problema o una qüestió d'interès comuna.*⁷ És a dir, aquesta comunicació cal que prengui expressió, i pot fer-ho de moltes diverses maneres, la dramatització n'és una d'elles. I fem referència a ella en tant en quant aquesta empra com a únic material el propi gest per a l'expressió col·lectiva. Es tracta en tot moment de posar en risc la comunicació de les nostres possibilitats expressives posant així en discussió la nostra personalitat, el nostre ser, ara sí, amb l'altre en totes les seves (meves) dimensions.

*La comunicación, en su sentido más general, es la coordinación de conductas que, por sí mismas no podrían crear actos colectivos recurrentes. De aquí que la comunicación no transfiera contenidos sino más bien coordine comportamientos.*⁸

Aquesta situació, si tenim present tot l'exposat anteriorment, farà no només necessari que haguem d'aprendre a executar el nostre gest en relació a una persona, a una cosa, a un

L'educació és en sí mateixa un acte de comunicació, d'intercanvi, per tant, és també un constant donar i rebre entre l'educand i l'educador i entre els educands mateixos/es. Cal però, que partim d'un paradigma de la complexitat que abordi el fenomen educatiu en la seva totalitat i que no es quedi tan sols en aquella capacitació de la que ens parlava Maturana.

⁷ Blasich, G. (1982: 9) *La dramatización en la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

⁸ Cita localitzada a Maturana, H. (1995) *La realidad: ¿objetiva o construida?*. Barcelona: Anthropos; pàg. XVII.

espai, etc., sinó també, i a la vegada, que haguem de desaprendre la manera com ho fèiem fins ara, donat que aquesta no partia de nosaltres com un tot, sinó de nosaltres en tant que éssers racionals pensants.

Així doncs ens caldran exercicis que ens ajude a trobar el nostre cos, que ens ajude a aprehendre'l, a fer-nos-el nostre, tenint sempre present però que no es tracta d'un entrenament purament físic, sinó que són funcionals en tant en quant els treballem des d'una vessant expressiva.

Aquests exercicis poden ser del més variat, des de caminar rítmicament, fins a fer-ho sobre les puntes dels peus, desplaçar-nos per l'espai partint d'una posició encorbada fent salts cap a endavant caient sempre en la posició original, amb les mans al costat dels peus,...

Amb ells no es busca però, tan sols un redescobriments de les possibilitats del nostre cos, com dèiem, sinó un punt de partença per a l'anàlisi de la nostra relació amb els objectes que ens envolten, amb les persones i naturalment amb l'espai que uns i altres ocupen al nostre entorn.

Donar valor a l'espai en una experiència de dramatització exigeix apreciar la pluralitat insospitada de la quantitat de direccions en les que ens podem desplaçar i en les que s'explica una acció col·lectiva. La consciència de l'espai suposa, com dèiem, incloure l'existència de les nostres relacions amb els objectes i els subjectes amb els que compartim aquest espai. El canvi en qualsevol de les relacions que vivim en aquest entorn ens portarà a adonar-nos de com el propi espai és susceptible de modificació no només en les seves dimensions físiques, sinó també en una mena de dimensió interior,⁹ donat que podem crear-hi un o altre clima, un o altre ambient que, a la vegada, ens portarà a una consciència del nostre lloc en el mateix, del lloc dels altres i de les capacitats d'alterar les dimensions existents.

Però també tenim apreses unes o altres conductes en funció de l'espai social en què ens trobem. No ens comportem de la mateixa manera a un menjador que a un gimnàs que en una aula escolar. Per tant cal també que duguem a terme exercicis que ens ajude a explorar l'espai. Canviar els objectes de lloc, modificar-ne la llum, obrir i/o tancar portes i finestres, posar miralls, definir línies al terra,... Tot això provoca que ens comuniquem amb l'espai d'una manera diferent i és important que aprenguem a fer-ho en un mateix entorn; és a dir, que aprenguem a modificar un mateix espai, de manera que no siguin les seves dimensions físiques allò que defineixca la nostra relació amb ell, sinó l'ús que nosaltres en volem fer, la naturalesa que nosaltres volem atorgar-li transformant així una classe amb una selva o amb un saló de modes segons ens convingui.

També podem improvisar un espai, donar-li unes dimensions i explorar les diferents maneres de relació que els diferents membres del grup estableixen amb ell, obrint així la possibilitat de què essent l'espai anònim, siguem nosaltres qui li atorguem i definim la seva personalitat en el nostre deambular.

⁹ El terme el recollim d'en Blasich.

De tots els elements que intervenen en la dramatització ens cal ara donar importància extrema a la veu. Dic extrema en tant en quant per nosaltres els educadors i educadores esdevé, o al menys l'hem utilitzada fins ara, pot ser per manca de coneixement del cos, l'eina bàsica del nostre quefer quotidià. És a través de la veu que comuniquem amb l'altre, que impartim la nostra docència i compartim el nostre coneixement. Però no per haver estat el component que més hem desenvolupat vol dir que ho haguem fet de la manera correcta. També aquí necessitem formació. Formació per a què cadascun dels seus components, tant la duració del so, com l'alçada, la seva intensitat, el timbre i el ritme acompanyen a l'acció i li donen un major efecte expressiu. Així podem intentar llegir una mateixa frase amb diferents tonalitats, diferents intencionalitats, podem establir un diàleg en el que el contingut siguin tan sols números, un darrera l'altre (1, 2, 3, 4...), com si estiguéssim mantenint una conversa.

Amb tota aquesta formació, amb aquesta atenció a la dimensió humana més desatesa fins al moment, el nostre cos, no estarem ampliant la humanització com molt bé diu Maturana, sinó la nostra capacitat de comunicació.

Si se parte de la premisa de que la sociedad es pura comunicación, el desarrollo de lo social se debe entender como un aumento en el empeño comunicativo, pero no como una ampliación de humanización...¹⁰

Així doncs, no cal que pensem en ser més humans, sinó tan sols que ho siguem, però en tota la seva magnitud. La creativitat i la improvisació seran en aquest sentit les nostres aliades si els deixem també el seu espai i els dediquem el seu temps. Cal anar més enllà de les tècniques que els propis exercicis ens ofereixen i donar lloc a l'espontaneïtat i la creativitat, deixant que sempre, en cada una de les nostres actuacions amb l'altre, hi hagi un raconet per a la màgia, convertint així allò habitual en un acte únic, que ens atorga sentit a l'un i a l'altre, en tant que persones i al marge del rol que interpretem en aquell moment, educador o educand o fins i tot, transformant-los i esdevenint així art i part al mateix temps.

Bibliografia

- BLASICH, G. (1982) «*La dramatización en la práctica educativa*». Barcelona: Edebé.
- GRUPO DE ADARRA BIZKAIA. «En busca del juego perdido». En *Cuadernos de Adarra*, 9, 1984, Bilbao
- LAFERRIÈRE, G. (1997) «*La pedagogía puesta en escena*». Ciudad Real: Ñaque.
- MATURANA, H. y Varela, F. (1984) «*El árbol del conocimiento*». Chile.
- MATURANA, H. (1995) «*La realidad: ¿objetiva o construida?*». Barcelona: Anthropos.
- MATURANA, H. (1995) «*Proposición para la educación*». [Document policopiat]
- MORIN, E. (1995) «*Introducción al pensamiento complejo*». Colección: Hombre y Sociedad. Barcelona: Gedisa
- PINCHON-RIVIÈRE, E. y PAMPLIEGA DE QUIROGA A. (1985) «*Mirada cuerpo y motivaciones*». A

¹⁰ Maturana, *Op. Cit.*, pàg. XXIII

Pinchon-Rivière, E. y Pampliega de Quiroga A. (1985) «*Psicología de la vida cotidiana*». Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- STAROBINSKI, J. (1999) «Razones del cuerpo». *Valladolid: cuatro ediciones*
- ZAMBRANO, M. (1989) «*Notas de un método*». Madrid: Mondadori.

Mètodes actius en l'FPA

*Teija Enorata • Sots-director i coordinador de projectes
Centre Internacional Viittakivi, Finlàndia. Traduït per Elvira Peñarrocha*



El meu article pretén fer una revisió de la col·lecció de mètodes actius que hem utilitzat al context del Finish Folk High School amb la finalitat d'atraure els grups marginals al món de l'aprenentatge. L'ús del teatre aplicat, les arts i l'aprenentatge actiu i cooperatiu en un grup suposa una clara continuació de la tradició nòrdica en cultura general bàsica (educació liberal) o enlluernament popular (formació popular). Des dels dies de NFS Grundtvig, el fundador espiritual d'aquest enfocament pedagògic, termes com 'paraula viva' i 'diàleg veritable' han estat les eines fonamentals per activar la gent cap a la participació. El diàleg n'és, encara, la clau central i les pròpies experiències vitals de les persones representen, indefugiblement, la base de tot aprenentatge i canvi. Al món de hui en dia hem hagut de buscar nous mètodes per a captar els grups de persones que romanen fora de l'educació o que no tenen suficients destreses lingüístiques per a poder expressar-se amb paraules.

Trobar móns darrere de les paraules

És un procés de descobriment que s'obri amb l'ús de mètodes alternatius en l'educació d'adults. Aquesta expressió va nàixer d'una estudiant que havia usat exercicis de teatre aplicat per esbrinar si els seus objectius en la vida podrien ésser assolits en un dels nostres cursos. La investigació de les seues necessitats educatives mitjançant nous mètodes va obrir el camí cap a un món nou per a ella. És açò, precisament, el que volíem aconseguir: que el vell aparell tocadiscs deixara de reproduir una i altra vegada la mateixa cançó. Aquesta cançó només podia dir les raons per les què aquesta estudiant potencial havia fracassat als seus primers intents d'aprenentatge. La cançó n'era part de la fortificació que ella havia construït al seu voltant, una estructura amb la que s'havia autoconvençut de que l'aprenentatge no era per a ella i ella no era per a l'aprenentatge. En aquest cas usàrem exercicis actius de teatre aplicat per a activar la seua memòria corporal i per a que ens diguera còmodament les seues necessitats i els seus somnis d'aprenentatge.

Les paraules, veritablement, ens trauran de passeig i ens conduiran a repetir els mateixos errors amb aquells adults que pertanyen a un grup que hui s'anomena 'grup

en risc d'exclusió'. Hem trobat que els mètodes actius d'ensenyament poden ajudar la gent a fer-se entendre i a trobar maneres de treballar cap a l'enteniment, el procés bàsic necessari per a l'aprenentatge. En una comunitat d'aprenentatge multicultural, Viittakivi Folk High School en Finlàndia, aquests mètodes s'estan emprant per a recolzar i avaluar el procés d'aprenentatge tant del grup com de l'individu, del començament fins a la fi. El terme ample i general que utilitzem ara a aquesta col·lecció de pràctiques, mètodes i metodologies és 'mètodes actius en l'educació d'adults'.

Viittakivi és una escola popular internacional que pertany a la federació finlandesa de Centres Comunitaris i un Centre Comunitari que ha treballat per valors multiculturals, anti xenòfobs i igualitaris al llarg dels seus 50 anys d'història. Pel que fa als valors educatius, Viittakivi representa la tradició nòrdica d'educació liberal d'adults, promovent pràctiques de treball social participatiu, desenvolupament comunitari i animació socio-cultural. El bloc pedagògic d'aquesta escola residencial són els seus propis aprenents; aprendre des de les diferències no és, a la comunitat, una teoria on gent de tots els continents troba les seues diferències globals, culturals i individuals. Viittakivi ofereix tallers populars per a estudiants internacionals, preparació per al món laboral, estudis d'integració per als immigrants i extenses línies d'estudi per als immigrants adults.

L'escola popular de Viittakivi va nàixer després de la Segona Guerra Mundial, en sorgir la idea de reconstruir Finlàndia amb l'ajut de voluntaris internacionals després d'una guerra destructiva. Volien construir un lloc on gent de tot el món pogués viure i treballar i aprendre els uns dels altres per a entendre millor les cultures de cadascú. Aquesta base es manté encara fidel; la idea és encara treballar junts i aprendre uns dels altres. Aquest principi conté la necessitat de respectar i valorar a cada persona conforme és, al seu nivell, per a, així, establir els objectius d'aprenentatge conjuntament i trobar els camins per assolir-los. Encara que el currículum ha canviat moltes vegades al llarg del temps, viure a una escola residencial, a una comunitat multicultural, implica encara un entorn d'aprenentatge i un fòrum de reunió de les cultures.

En ésser, al mateix temps, una colònia i una escola popular, el centre és un encreuament de camins entre el moviment colonial cristià pràctic i l'enlluernament popular, moviment ciutadà i programa educatiu, barreja de diàleg entre religions i cultures tant d'estudiants com del personal de la colònia. A la vida de Viittakivi han deixat la seua empremta molts enfocaments pedagògics diferents. Tradicions pedagògiques diferents s'han fusionat amb metodologies de desenvolupament de la comunitat i la cultura. Característiques de la tradició nòrdica d'educació liberal i democràtica d'adults, animació socio-cultural llatina i pedagogia de l'alliberament de Paulo Freire han tingut un impacte en els programes destinats a dotar els grups i els individus de poder en la recerca d'ells mateixos, de camins de vida i maneres de donar sentit a la societat que ens envolta i actuar en ella. Treballs manuals, arts, ioga, meditació,

ball i teatre, esports, literatura i escriptura creativa han estat assignatures importants del currículum i han tingut un fort impacte en els mètodes usats en tot aprenentatge.

Les escoles populars representen una part de l'educació d'adults liberal nòrdica. La major part d'escoles populars es troben a Finlàndia (hi ha 93), Suècia, Noruega i, és clar, Dinamarca, el bressol de l'enlluernament popular on el poeta Danès, clergue i pensador de l'educació N.F.S. Grundtvig va fundar el moviment al segle XIX. Aquesta forma d'educació és liberal perquè ofereix una varietat de programes educatius fora dels programes d'estudi acadèmic formals o vocacionals i tenen objectius clarament diferents dels estudis convencionals. És característic de les escoles populars oferir currículums humanístics amb l'objectiu de 'créixer per a ésser humà', encara que hi ofereixen, cada vegada més, una orientació per a estudis vocacionals o acadèmics posteriors o, simplement, un aprenentatge de destreses bàsiques.

Els objectius dels currículums en Finlàndia estan establits d'acord amb la legislació sobre Educació Liberal d'Adults de l'any 1999, que deixa l'objectiu global de la següent manera:

Basades al principi d'aprenentatge de per vida, les escoles populars han de promoure el desenvolupament de la personalitat individual, l'habilitat per actuar en una comunitat i promoure la societat dels ciutadans, la igualtat i el pluralisme en la societat finlandesa.

Per què funciona?

Els mètodes actius no són bons per a tots els nostres aprenents, encara que alguns han resultat ser rellevants en certs contextos des d'Eslovàquia fins a Belfast. Si el que volem és investigar el que funciona al nostre mètode i el que no funciona haurem de preguntar-nos 'per què' als dos casos, donat que açò és important per al posterior treball d'avaluació i desenvolupament.

Durant els últims deu anys hem documentat, desenvolupat, avaluat i intercanviat els nostres mètodes fonamentalment a través de projectes de cooperació europea. Des que Finlàndia es va unir a la comunitat europea Viittakivi ha estat treballant en projectes de cooperació que tenen a veure amb el compromís i l'aprenentatge de destreses bàsiques en l'educació d'adults. Amb els nostres aprenents (joves, adults o majors, immigrants, estudiants estrangers i finlandesos, fracassats escolars o gent que vol obtenir una experiència d'aprenentatge en una comunitat multicultural) açò implica, bàsicament, trobar la motivació i mantindre-la, aprendre les destreses del treball independent i orientat cap a un objectiu, destreses de comunicació, de treball en grup i destreses socials, desenvolupant la participació cap a la societat. En aquest treball de cooperació i desenvolupament hem trobat que els nostres enfocaments i mètodes alternatius resulten, al mateix temps, diferents i interessants en tota Europa, i que hi ha molts que han usat mètodes similars. L'educació d'adults europea i els fons d'integració han significat una oportunitat única per a nosaltres per a cooperar amb ONGs i institucions educatives

de nivells diferents; un espill on mirar-se i trobar que hi ha coses per a les que som bons i podem difondre a altres i coses que podem guanyar a canvi.

En un dels projectes de desenvolupament més recents l'educació liberal d'adults finlandesa i la tradició espanyola de mètodes d'animació tenen, també, una oportunitat per a la cooperació: FAME-Forum per a Mètodes Actius de Captació és un projecte Sòcrates europeu fundat en la nova acció Grungtvig. El projecte explora l'ús de l'art i el teatre aplicat per a tornar a atraure cap a l'educació i cap a la vida activa aquells grups que han tret menys profit de l'educació. Ambdós socis del projecte han experimentat l'ús de mètodes alternatius d'educació amb grups d'aprenents adults que estan en risc d'exclusió. En aquest projecte de dos anys els diferents enfocaments seran documentats, intercanviats i avaluats per al seu posterior desenvolupament i difusió entre la gent que treballa amb grups de risc en l'educació d'adults, ONGs i treball social, voluntaris o treballadors remunerats.

Amb Viittakivi com a coordinador, la cooperació uneix la Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia i Educació Social, Departament de Didàctica i Organització Educativa, l'Escola d'Adults de l'Associació de Veïns del Casc Antic i l'Associació sense ànim de lucre (ONG) Geippes, una associació per a professors voluntaris d'adults en risc d'exclusió. Els estudiants universitaris d'educació social ja han fet pràctiques de treball en l'Escola d'Adults del Casc Antic, que s'ha especialitzat a l'ensenyament de destreses bàsiques per a immigrants. Des del Regne Unit, a Kingston-upon-Hull, la societat entre una companyia de desenvolupament local, OPNHE, i una escola d'art, Quay Art, proporciona al projecte l'experiència d'usar arts plàstiques en la captació de grups d'adults de risc. Aquesta societat també inclou el Helsinki Polytechnic Stadia de Finlàndia, amb la seua pedagogia del teatre i departaments de treball social, i el membre local de l'associació de Centres Comunitaris en Hämeenlinna, un important soci col·laborador de Viittakivi.

Assolint la inclusió

L'educació liberal d'adults és un recurs flexible, i la possibilitat d'usar la flexibilitat en programes i mètodes ens manté, també, en moviment; la senda es debana constantment. Hauríem de donar resposta a necessitats que no poden ésser assolides en altres estructures educatives. Un dels principis funcionals del moviment de colònies és que ens movem en àrees on encara no treballa cap altre sector de la societat. En Viittakivi aquests principis impliquen acceptar la tasca de posar en pràctica i desenvolupar els programes de formació per a la integració d'immigrants i refugiats, (que començaren a funcionar fa només deu anys), o desenvolupar la formació per al treball susceptible al gènere dirigit a dones.

Aquests nous reptes reflecteixen els canvis a la nostra societat. Al començament de la història de Viittakivi, Finlàndia no tenia molts contactes amb països estrangers. Un centre d'estudi internacional com aquest podia atreure, aleshores, gent per a qui el pensament global semblava fàcil i exòtic. Ara ensenyem la gent que fonamentalment ve quan no té cabuda

en cap altre sistema d'aprenentatge. Els estudiants són més joves que abans i els seus problemes són diferents. Molts d'ells manquen les destreses bàsiques necessàries per a aprendre i participar plenament en la societat. Molts han tornat a l'aprenentatge després d'haver passat per problemes de salut mental o abús de drogues.

Viure a una escola residencial durant un any no és una opció realista per a tots al nostre grup objecte, així que hem emprat el desenvolupament de programes d'educació multi-formals on els aprenents passen temporades curtes a Viittakivi i, mentre tant, continuen els estudis i la seua connexió amb el tutor a través d'entorns d'aprenentatge basats en Internet. Estem desenvolupant un entorn d'aprenentatge adaptat per a la gent que presenta estratègies d'aprenentatge pobres i no estan habituats a estudiar en la web, un altra vegada, mitjançant el projecte europeu Sócrates-Minerva, (Minerva's OWL) (<http://www.arksnet.net>) amb col·laboradors catalans i escocesos. Hi ha molt d'entusiasme al voltant de l'aprenentatge a través de la web que també té ressò als recursos dirigits a l'educació d'adults en tota Europa, però necessitem avaluar la rellevància d'aquesta eina amb els adults que presenten poques estratègies d'aprenentatge. (Minerva's OWL) és un intent d'explorar els requisits especials que es necessiten per a les solucions tècniques i l'organització de l'aprenentatge basat en la web amb la finalitat d'assolir les necessitats especials d'aprenentatge del grup objecte.

A través del projecte Sócrates d'educació per a adults ARKS 1997-2000 (Adult Returning Key Skills; destreses bàsiques dels adults reingressats) Viittakivi ha investigat les barreres que tenen els adults en risc d'exclusió per accedir a l'educació. Una de les conclusions va ser que els aprenents potencials no tradicionals no assoleixen suficient informació del continguts d'aprenentatge i, el que és més significant, no poden processar aquesta informació per al benefici propi. Abans d'inscriure's en un programa d'aprenentatge, els adults en grups de risc no tenien guia, consell ni ajuda en la seua elecció del programa d'aprenentatge. El que es necessitava, doncs, era més ajuda personal en sospesar el que podria significar un programa d'aprenentatge determinat en la vida de cadascú. El primer pas era massa gran per a fer-lo sols i, en molts casos, tot el pla d'aprenentatge era avortat abans que començara o els mateixos adults l'abandonaven poc després.

Els mètodes alternatius emprats al treball en l'educació liberal foren experimentats en l'educació per al mercat laboral en 1998-2000, en un programa pilot per a la captació de dones en situació d'atur de llarg termini. A spinning sisters - projecte de 'Femmes en mouvement', una iniciativa comunitària a l'acció ESF 'ocupació ARA' - experimentàrem amb l'ús del teatre aplicat, mètodes d'animació socio-cultural i treball d'imatge també a la fase de captació i consell abans que les dones s'inscriviren a un curs.

'Projecta la teua imatge al futur'

El programa Spinning Sisters es plantejà per a dones que havien estat excloses de la vida

La intenció principal va ser trobar noves rutes per a les necessitats educatives internes de les dones i els seus plans futurs. Les històries que sorgiren a través del teatre aplicat i el treball d'imatge -les metàfores- foren significatives no només per a recordar, per a crear una història on s'havia escombrat, sinó també per a crear una nova realitat i modelar-la.

activa, ja bé sia de l'educació, el treball o, fins i tot, dels contactes socials. Totes eren aturades de llarg termini, immigrants o estaven intentant tornar a la vida activa després d'haver passat per problemes de salut mental. La informació verbal no els arribava de manera eficient i tampoc no estaven habituades a expressar les seues necessitats o definir els seus objectius verbalment. Aquesta és la raó per la que l'ús de mètodes alternatius i actius es va fer necessari.

La fase de captació al programa va durar tres mesos. Organitzàrem tallers a les associacions de veïns on era fàcil que vingueren les dones, i en aquestos tallers intentàrem dur a cap algunes actuacions teatrals i treballs d'imatge. El que anomenem 'treball d'imatge' consistia en una col·lecció d'activitats basades en treball bé amb fotografies o amb dibuixos i pintures. Demanàrem les dones, per exemple, que miraren els àlbums de fotos que tenien a casa, o els àlbums de les seues mares, ties, veïnes,... i que trobaren fotos sobre 'dones treballant'. Després miràvem les fotos tots junts per a observar el que hi havia, el que no hi havia i el que nosaltres mateixos podríem posar. També els deixàrem càmeres fotogràfiques i demanàrem les dones que feren fotos del seu voltant, de la seua vida. De vegades començàvem construint una simple càmera de cartó, una càmera obscura, i apreníem a revelar els negatius. Més tard, desenvol·làrem activitats de pintura antropològica, teràpia artística i modelatge de fang.

El processament d'aquesta informació que acabava de desvetllar-se en forma de fotografies, exhibicions o treballs artístics fets per les dones va suposar una fase important. Ací ens vàrem empenyorar a usar tota la força del nostre pensament per veure què és el que nosaltres mateixos posaríem a les imatges. Cadascú de nosaltres veu coses diferents a una foto; recordem coses diferents, ens venen idees diferents. Per això és important processar aquesta informació en grup. S'aixecaran preguntes. Buscarem les fonts per trobar les respostes i així haurà començat un nou procés d'aprenentatge.

La intenció principal va ser trobar noves rutes per a les necessitats educatives internes de les dones i els seus plans futurs. Les històries que sorgiren a través del teatre aplicat i el treball d'imatge -les metàfores- foren significatives no només per a recordar, per a crear una història on s'havia escombrat, sinó també per a crear una nova realitat i modelar-la. Al començament, el treball per a fer escoltar les seues veus, per a oir-les de veritat, va ésser essencial per planificar el programa educatiu junts amb les dones. Aquestes dones no haurien dedicat el seu temps a treballar en l'assoliment d'objectius establits per un altre - les seues històries estaven dolorosament plenes d'açò, precisament.

Aquestes formes de treball es poden observar també al marc de la pedagogia feminista, on les històries s'usen com a mètode i com a marc teòric per restituir a la dona la seua veu i la història que una vegada li varen arrancar. Penseu només en una mestressa que ha criat cinc xiquets, treballant sempre a casa, i que ara necessita, o vol, tornar a l'educació o al món laboral. Petja al món exterior i al mercat laboral com si fos una persona sense història des del punt de vista social, encara que la seua carrera com a mare, esposa i mestressa ha estat plena d'aprenentatge no

formal, usant destreses genèriques claus i un treball extremadament important per a construir i desenvolupar la societat. Però aquest Curriculum Vitae ocult està cobert per una capa tan espessa que s'amaga fins i tot per a la pròpia dona. En aquesta situació no és suficient amb dir que està ahí. Necessitem emprar mètodes actius i pregons per a aconseguir *l'experiència* de que està ahí. Necessitem elevar una altra vida d'allò que està mort i, després d'açò, transferir aquest descobriment a un format que la dona pugui usar per a guanyar-se la vida.

Mètodes Nòrdics d'animació socio-cultural

El coneixement de mètodes d'animació socio-cultural ha estat una font enriquidora d'on han begut les nostres formes pròpies de treball. Aquests mètodes han estat importants en totes les fases del procés d'aprenentatge. A continuació donaré uns quants exemples de com hem dut a cap els principis que poden ésser familiars al context espanyol.

Al projecte Spinning Sisters plantejarem el procés de captació d'acord amb els principis d'animació socio-cultural i desenvolupament comunitari en compte d'aquells propis de l'educació liberal d'adults, encara que no trobarem cap contradicció. *Volíem que el projecte d'imatge fos una forma de sensibilitzar la gent per analitzar la seua pròpia situació i la de la comunitat que els envolta.* El treball va començar com una acció social, motivant les dones a cercar un canvi i, més tard, a planejar una intervenció amb les eines disponibles, ja be fos l'aprenentatge, la pràctica de treball o simplement trobant la manera d'apropar-se a la comunitat de veïns per fer contactes socials. El que va fer que aquest programa fos educatiu va ser la construcció conjunta d'eines i destreses necessàries per al treball.

Els mètodes d'investigació que trobarem no eren tots externs. Els treballs de teatre i imatge també han estat usats com a eines per a recollir informació a les diferents fases del programa d'aprenentatge presentat. Tanmateix, d'entre totes les fonts que aquesta societat de la informació ens proporciona, la veu pròpia, l'ésser intern, ha resultat ser un efluvi continu d'informació estimulant que necessita ser reconquerit una i altra vegada. Al projecte transnacional Spinning Sisters els col·legues de Catalunya, Itàlia i França treballaren amb dones immigrants que pertanyien a un món absolutament desconegut per a les dones finlandeses, russes o índies amb les que treballàrem. En aquest cas ens ajudàrem d'una sessió de teatre per a tractar les experiències que havia de passar una dona immigrant de Marroc, a entendre i, potser, a deslliurar-nos un poc del prejudici. Quan no hi havia una llengua comuna per a transmetre experiència de vida el teatre ens ajuda a posar-nos en contacte amb les experiències i els sentiments. Donat que tinguem molt poques paraules en comú, el teatre aplicat s'usa a la comunitat multicultural de l'escola residencial per a trobar maneres de tractar les nostres diferències, els problemes i les alegries.

El treball d'imatge també s'usa per a informar. En la fase d'aprenentatge, les dones que segueixen el programa Spinning Sisters duïen una càmera en moltes de les excursions i visites

Necessitem emprar mètodes actius i pregons per a aconseguir *l'experiència* de que està ahí. Necessitem elevar una altra vida d'allò que està mort i, després d'açò, transferir aquest descobriment a un format que la dona pugui usar per a guanyar-se la vida.

Són els propis alumnes que han de proporcionar el punt de sortida de l'aprenentatge. Els mètodes actius que s'usen ens han ajudat a trobar aquest punt de sortida que és la font de motivació per a l'aprenentatge.

a llocs de treball. Parlaven amb gent i l'entrevistaven, encara que açò últim no sempre era possible o fructífer. En aquestos casos les fotografies ens ajudaven a recordar després, a tornar a situacions i completar la informació posteriorment.

Un problema amb el que treballem constantment és el desenvolupament de la comunicació entre els individus i els grups. A nivell de grup estem construint una xarxa de comunicació horitzontal, però també treballem per a trobar eines per processar allò après i crear coneixement que done sentit a la informació tan problemàtica que flueix verticalment a la societat. Necessitem esbrinar l'estructura social, les autoritats, els serveis i mitjans de comunicació i necessitem fer-nos entendre en aquest nivell. Aquesta és una ruta important cap a la força i la inclusió que volem introduir a l'aprenentatge d'adults a tots els nivells.

Són els propis alumnes que han de proporcionar el punt de sortida de l'aprenentatge. Els mètodes actius que s'usen ens han ajudat a trobar aquest punt de sortida que és la font de motivació per a l'aprenentatge. Des d'aquest crític punt de vista es sospesarà la rellevància i la qualitat del nostres programes. Els aprenents han de saber el que volen, el que necessiten i com els conduirà el nostre programa d'aprenentatge cap a aquest resultat. Quan haguem esbrinat açò junts hem de donar un pas enrere i deixar els propis alumnes dirigir els seus processos d'aprenentatge. *Un altre encreuament de camins a les metodologies d'animació socio-cultural és que també establim un objectiu per a trencar les relacions jeràrquiques en la situació d'aprenentatge, i recolzar l'autonomia dels aprenents.* L'autonomia comporta més alternatives i opcions, però també més confusió de cara a l'aprenentatge. L'horitzó d'expectatives tant dels aprenents com dels tutors sovint conté fortes imatges mentals d'ensenyament i aprenentatge com si fos trànsit de sentit únic, abocant líquid del cubell de fem a un cossi. Costa molt de treball construir una relació d'igualtat entre els aprenents i els tutors, i al·locar la responsabilitat per a aprendre de manera igualitària entre ells. Moltes vegades aquest objectiu no passa de ser un objectiu, però si podem produir l'experiència més petita d'una situació d'aprenentatge en igualtat mesurem la distància correguda, la validem i confiem en que serà apreciada més tard a la vida.

Al marc teòric dels mètodes d'animació socio-cultural un del objectius ha estat definit com democratització cultural i democràcia cultural. Som conscients de la poca experiència que tenen els nostres grups objecte en qualsevol de les formes d'allò que s'anomena 'Democràcia Nòrdica'. *L'objectiu últim de l'aprenentatge de destreses bàsiques i destreses genèriques és trobar una manera de participar a la comunitat, a la societat, a la vida.* Necessitem explotar aquelles formes de participació que són significatives per a aquestos aprenents, i açò sovint comporta la necessitat de redefinir els conceptes de comunitat, participació i democràcia. Aquest treball comença per l'exploració d'un mateix i del nivell del grup i després la transmissió d'aquest aprenentatge a actuació en la societat. Si no és democràcia cultural, com a mínim sí que aconseguim un grau d'enteniment mutu que farà possible la vida junts.

Necessitem estar segurs de que usem enfocaments rellevants i que anem cap a l'objectiu que hem establert junt als aprenents. Tenim la brúixola a l'abast en tot moment per a poder obrir l'esfera de l'autovaloració ampla i contínua del treball, tant la dels estudiants com la dels tutors. Pensem que la gent és molt conscient i coneix la seua situació i necessitem trobar vies per a que aquest coneixement tàcit es puga expressar. *La participació i l'acció necessiten anar seguides de la reflexió sobre el significat, l'avaluació i el procés, el que ens conduirà cap a una nova acció.*

De l'aprenentatge al desenvolupament de la comunitat

Els estudiants a Viittakivi aprenen a la comunitat i de la comunitat i aquesta experiència pot ser important de moltes maneres a la seua vida. L'experiència de formar part d'una comunitat d'aprenentatge dóna a molts d'ells la impressió de que han d'establir un objectiu que vaja més enllà dels límits personals. Una de les nostres suposicions bàsiques és que un individu només pot arribar fins a un punt mentre que un grup anirà sempre més lluny. I és ací, una altra vegada, on veiem que el resultat més important de l'aprenentatge es pot trobar al mateix procés de treball conjunt al grup.

En assumir la presència d'una comunitat d'aprenentatge, hem donat ja una pauta als objectius individuals d'aprenentatge de cada estudiant. El nostre principal objectiu en l'educació d'adults és un canvi, dotar la gent de poder per a trobar i produir més opcions a la seua comunitat. El grup objecte dels nostres programes d'educació està representat a totes les comunitats dels nostres estudiants perquè els aprenents arribaran més enllà dels seus propis límits i trobaran un raó per a l'aprenentatge en qualsevol part de la seua pròpia comunitat, no només al desenvolupament de les seues habilitats personals. En desenrotllar les seues destreses socials i interpersonals i en trobar formes de participació els nostres estudiants estan incidint directament a la seua comunitat més propera.

Sempre passa que els nostres aprenents no només necessiten trobar sinó construir una comunitat a la que puguen pertànyer. Les persones que tornen a l'aprenentatge després d'una experiència d'exclusió han de passar primer per una ardua tasca d'auto-retrobarment en un nou rol social, el d'aprenent i, al mateix temps, membre d'una nova comunitat d'aprenentatge. Després d'açò redescobreixen un continent sencer: una comunitat i comunitats on poden o podrien pertànyer. Creguem que totes les persones volen ser subjectes de la seua pròpia vida i volen expressar la seua pròpia subjectivitat en la societat que els envolta. Treballem per a descobrir recursos en la força positiva de ser diferent i en els valors plurals de la comunitat multicolor. Hem trobat marcs valuosos, entre d'altres fonts, dels estudis de literatura feminista on el subjecte escriptor femení començà a modelar-se, ja fa més de deu anys, com una comunitat contextualitzada i col·lectiva donant pas a una subjectivitat individual dominadora i moderna.

En assumir la presència d'una comunitat d'aprenentatge, hem donat ja una pauta als objectius individuals d'aprenentatge de cada estudiant. El nostre principal objectiu en l'educació d'adults és un canvi, dotar la gent de poder per a trobar i produir més opcions a la seua comunitat. El grup objecte dels nostres programes d'educació està representat a totes les comunitats dels nostres estudiants perquè els aprenents arribaran més enllà dels seus propis límits i trobaran un raó per a l'aprenentatge en qualsevol part de la seua pròpia comunitat (...).

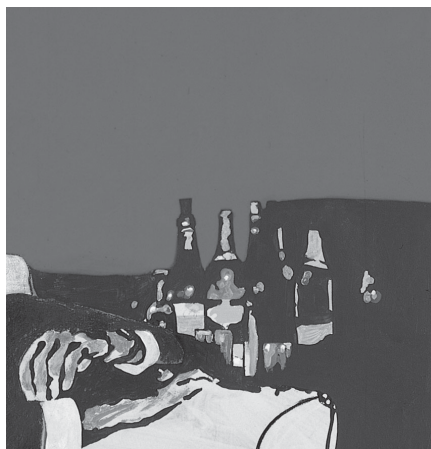
L'educació liberal d'adults s'ha apartat, probablement, de les seues arrels a la societat nòrdica del segle XIX, on l'objectiu més important era moure els camperols cap a la participació social. A Finlàndia i, estic segur, a l'Europa de hui encara necessitem les formes de treball que han crescut d'eixes arrels. La inclusió és encara el nostre objectiu fonamental, però, ara, és la inclusió de diferents classes de grups d'adults amb diferents tipus de necessitats d'aprenentatge.

L'estructura de l'educació liberal d'adults pot funcionar bé junt a organitzacions no governamentals i socis a diferents nivells de la societat. El que podem fer és millorar el desenvolupament de la comunitat proporcionant programes educatius rellevants que estableixen una finalitat d'aprenentatge en la comunitat. M'agradaria fer referència ací a Carl Bereiter qui advoca per una reforma del conceptes d'aprenentatge en la era del coneixement; ell estableix l'objectiu en la construcció de coneixement en compte del mer aprenentatge. El concepte de construcció de coneixement, com a desenvolupament dels objectes de coneixement que es comparteixen a la societat, és un concepte participatiu de l'aprenentatge. Un objectiu establert més enllà del límits d'un concepte de l'aprenentatge participatiu i individual farà que l'intent de qualsevol institució per treballar sola en favor d'aquest objectiu sia infructuós. Aquest és un punt de sortida al treball d'una xarxa per a millorar la inclusió i la cohesió social. És un repte per a l'educació d'adults liberal nòrdica aplegar les persones que més necessiten l'aprenentatge però que no el cerquen i és un repte, també, assimilar la cooperació local i global.

Lectures:

- ANDER-EGG, Ezequiel. 1986. Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. Buenos Aires: Humanitas.
- ANDER-EGG, Ezequiel. 1992. Desarrollo y política cultural. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- BEREITER, Carl. 1999 (manuscript). Education and Mind in the Knowledge Age.
- BOAL, Augusto. 1996. The Rainbow of Desire. London and New York: Routledge.
- BOAL, Augusto. 1998 (1979). Theatre of the Oppressed. London: Pluto Press.
- BROSSARD, Nicole. 1985. La lettre aérienne. Montreal: Les Éditions du remue-ménage.
- BROSSARD, Nicole and Wildeman, Marlene. 1988. The Aerial Letter. Toronto: The Women's Press.
- DAVIS, A.F. 1984. Spearheads for Reform. The Social Settlements and the Progressive Movement 1890-1914. Rutgers University Press.
- FREIRE, Paulo. 1976. Educación y Cambio. Buenos Aires: Busqueda.
- FREIRE, Paulo. 1982. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Madrid (13a ed.)
- FREIRE, Paulo. 1993. Educación popular. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- FREIRE, Paulo. 1994 (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo Veintiuno.
- FREIRE, Paulo. 1994 (1992) Pedagogy of Hope. New York: Continuum.

- FREIRE, Paulo. 1997. Educación y participación comunitaria. En Castells, M et al (coord.) Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós, 83-96.
- KURKI, Leena. 2000. Settlementtityö sosiokulttuurisena innostajana. («Settlement work as sociocultural animation») In Ajo, M. and Väliharju, T. (ed.) Silta ihmiseltä ihmiselle. Suomen settlementtiliitto, Finnish Federation of Settlements.
- KURKI, Leena. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. («Sociocultural animation») Vastapaino: Tampere.
- MERINO FERNÁNDEZ, J.V. 1997. Programas de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.
- SAARI, Elvi. 1992. I shall not want. First published in Finnish as «Ei minulta mitään puutu. Elämäni viittakiviä.» Porvoo: WSOY
- SIRENIUS, Sigfrid. 1953 Etsimme paluutietä («Looking for the way to return») WSOY.
- SIRENIUS, Sigfrid. 1955 Ihmiset kuuntelevat toisiaan («People are listening to each other»). Tammi.
- QUINTANA, J.M.(dirig.) 1992. (1985). Fundamentos de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.



Educació i formació per a l'ocupació en la societat de la informació. Una perspectiva crítica per analitzar i actuar

*Daniel Jover Torregrosa • Director de Formació Equip PROMOCIONS.
Serveis avançats per al desenvolupament. Barcelona.*



"Tota persona, com a membre de la societat, té dret a la seguretat social i a obtenir, mitjançant l'esforç nacional i la cooperació internacional, tenint en compte l'organització i els recursos de cada Estat, la satisfacció dels drets econòmics, socials i culturals, indispensables per a la seva dignitat i el lliure desenvolupament de la seva personalitat."

Article 22 de la Declaració Universal dels Drets Humans

Introducció

Reflexionar sobre els problemes de la formació i l'ocupació en la societat de la informació ja ben entrats a l'any 2000 constitueix un acte de responsabilitat davant dels desafiaments que es plantegen.

Alguns escèptics, en llegir l'article dels Drets Humans de l'encapçalament, pensaran que els drets es declaren precisament per no complir-los.

Tanmateix, hem d'assumir la importància històrica de les paraules, dels fets i del dret com a signes de la voluntat humana de no caure en la resignació i com a reflex de l'ideal de construir models socials i d'establir relacions entre els pobles presidides pels principis de llibertat, igualtat i fraternitat.

Davant la temptació de creure que la societat de la informació i de la globalització resoldrà els problemes d'ocupació i d'exclusió social, s'ha de fer valer una anàlisi crítica capaç de posar de manifest els nous processos de desigualtat cultural i social produïts per la mutació informacional i el pensament únic.

Des d'aquesta modesta comunicació us convida a sortir de l'espiral del pessimisme i — sense ingenuïtats— a participar en la cultura antifatalista, sempre innovadora, que tants avenços socials ha assolit.

Davant la temptació de creure que la societat de la informació i de la globalització resoldrà els problemes d'ocupació i d'exclusió social, s'ha de fer valer una anàlisi crítica capaç de posar de manifest els nous processos de desigualtat cultural i social produïts per la mutació informacional i el pensament únic. Perquè si ens centrem solament en l'objectiu de l'ocupació per l'ocupació, correm el risc d'eludir aspectes socioculturals fonamentals que acompanyen aquesta dinàmica, com ara la qualitat i la dignitat d'aquestes ocupacions, les condicions i drets laborals, les possibilitats de promoció i qualificació, el sexisme i la reproducció d'estereotips culturals, la sostenibilitat social i ambiental del model, etc.

En primer lloc, no podem ignorar la interrelació entre les diferents qüestions que apareixen en el debat sobre la inserció i l'ocupació. No és èticament responsable reduir el problema de l'ocupació només a termes econòmics, estadístics i d'adequació de la mà d'obra al bon funcionament dels mercats de treball.

En aquest sentit, indicarem tres trets que caracteritzen el context de la nostra reflexió.

Context de la reflexió

EN LA POLÍTICA DE FORMACIÓ I OCUPACIÓ TAMBÉ S'HA DE "PENSAR GLOBALMENT I ACTUAR LOCALMENT".

Un principi transversal recorre tot l'escrit:

LES POLÍTIQUES A FAVOR DE L'OCUPACIÓ I LA INTEGRACIÓ HAN DE SERVIR PER A REFORÇAR EL SENTIT DE LA CIUTADANIA ACTIVA, LA COHESIÓ SOCIAL I LA QUALITAT DE VIDA DE TOTHOM.

Hi ha tres reptes que conflueixen en el terme "inserció", tres preguntes que no podem ignorar, tot i que ens semblen allunyades del tema que és objecte d'estudi.

1. Què farem del nostre planeta?

Hem de fer front al **dèficit ecològic** present i impulsar models de desenvolupament sostenibles per evitar que els riscos per al medi ambient siguin irreversibles. La gestió de la biosfera és vital per a assegurar el futur de l'actual generació i sobretot el de les futures. Els desastres ecològics i la contaminació de l'aire i de l'aigua són altament indicadors dels efectes nefastos del model de creixement unidimensional i productivista que s'estén a escala mundial.

2. Què farem de l'espècie humana?

La solidaritat internacional i la cooperació per a un desenvolupament veritablement humà també s'han d'incloure entre les prioritats a escala local. Les tasques de sensibilització i d'educació en els valors de solidaritat, respecte, tolerància i interculturalitat es duen a terme des de

la iniciativa local i cívica. Les comunitats ben cohesionades socialment i obertes a la integració de les poblacions culturalment diferents poden dur a terme aquesta PEDAGOGIA CIUTADANA QUE POTENCIÏ la substantivitat democràtica i la participació de tots els col·lectius.

És necessari posar en relleu un binomi inseparable:

Inserció-democratització

El capitalisme informacional i financer en plena expansió va desestabilitzant els estats nacionals i els sistemes democràtics per sortir de l'era industrial i imposar la desregulació global. La gran novetat d'aquest nou capitalisme és que es basa en la desmaterialització creixent de la producció en incorporar, d'una banda, el coneixement i la informació com a factor estratègic i, d'altra banda, la mundialització.

És necessari avançar cap a una societat 'cívica' i no tan sols 'civil' capaç de situar els problemes de la CIUTADANIA ACTIVA, de la DEMOCRÀCIA MUNDIAL i de la TRANSFORMACIÓ DE LES INSTITUCIONS POLÍTIQUES TRADICIONALS en el centre dels debats a favor d'una civilització basada en els drets humans i no pas en la llei de la jungla.

Un exemple clar de com aquest factor ha irromput en les polítiques locals d'inserció i ocupació és la presència creixent de població emigrada en els nostres territoris, que gairebé no compten amb estructures ni programes d'acollida i integració. La tendència a passar de l'atur a l'exclusió és més forta quan es consoliden nuclis durs de marginació sense retorn.

El desequilibri Nord-Sud i les grans migracions suposen un gran impacte en les polítiques socials i d'immigració dels països de la Unió Europea. Els desplaçaments de població, forçats per la misèria i la manca d'oportunitats de vida en els llocs d'origen, han dissenyat a Europa un panorama multicultural que s'enfronta al problema de l'aparició d'actituds racistes i xenòfobes. Les polítiques de formació i inserció no poden ser alienes a aquesta problemàtica latent. S'ha de treballar a partir del principi bàsic segons el qual la diversitat és un valor i la diferència no ha de convertir-se en desigualtat.

Les xifres que publiquen periòdicament els organismes especialitzats de l'ONU parlen de la concentració de desigualtats i desequilibris majors: el 15% de la població del planeta viu en la riquesa i el 85% en la pobresa. Els processos d'acumulació del capital i de riquesa comporten l'empobriment de les grans majories.

D'altra banda, les grans catàstrofes humanitàries es converteixen en espectacles mediàtics de consum quotidià que banalitzen els sentiments. Ens deixen amb una gran sensació d'impotència que a la llarga esdevé indiferència.

No ens ha d'intimidat la dimensió planetària dels problemes, perquè el fenomen de la globalització comporta que coexisteixin unes zones que viuen en la societat de la informació amb grans acumulacions de riquesa i enormes guanys de productivitat i altres zones amb estructures preindustrials i relacions laborals exemptes de drets i caracteritzades per l'exis-

És necessari avançar cap a una societat 'cívica' i no tan sols 'civil' capaç de situar els problemes de la CIUTADANIA ACTIVA, de la DEMOCRÀCIA MUNDIAL i de la TRANSFORMACIÓ DE LES INSTITUCIONS POLÍTIQUES TRADICIONALS en el centre dels debats a favor d'una civilització basada en els drets humans i no pas en la llei de la jungla.

La modernització tecnològica es pot posar al servei de la construcció de nous vincles socials i polítics. Les noves tecnologies de la informació i la comunicació poden contribuir a l'economia plural i regulada i a la invenció d'un nou art de viure.

tència de l'explotació infantil, màfies, corrupció i negocis en la criminalitat. Fenòmens que també estenen les seves xarxes fins als nostres països i les nostres ciutats.

Lluny de maniqueïsmes s'ha d'assumir el fet que aquest **dèficit antropològic** ens pot conduir a la xenofòbia i al rebuig del diferent, negant l'evidència que l'espècie humana està constituïda per habitants del mateix planeta.

La modernització tecnològica es pot posar al servei de la construcció de nous vincles socials i polítics. Les noves tecnologies de la informació i la comunicació poden contribuir a l'economia plural i regulada i a la invenció d'un nou art de viure.

Passem al tercer interrogant.

3. Què farem de la nostra vida?

El vell dilema que plantejava Erich From: ser o tenir?; o la pregunta de per què val la pena viure? no són pura abstracció existencialista. Aquests interrogants responen a una necessitat bàsica d'afecte i de desig de felicitat que no es pot domesticar sense produir malestar cultural i trastorns de salut mental en les persones sotmeses a una pressió aclaparadora. Aquesta fatiga d'humanitat provocada per l'exacerbació de les desigualtats i la recerca de l'èxit individual mitjançant una competitivitat contra tot i tothom ens porta a una depressió col·lectiva i a una angoixa que es reflecteix en multitud de conflictes quotidians i que afecta el "bon viure", el benestar i la qualitat de vida.

La pèrdua de les referències ètiques i la falta de valors que cohesionin i donin sentit a l'existència constitueix un altre dels **dèficits personals i socials** importants. Si l'esquema vital de les persones es redueix a la dimensió de la producció i el consum o del tenir i gastar, els aspectes profunds relatius a la identitat, al sentit de la pertinença, a la memòria històrica, a les xarxes de solidaritat, etc. desapareixen i anestesien les consciències de tots nosaltres.

S'ha d'incorporar un enfocament CULTURAL I EDUCATIU perquè seria absurd restringir l'ésser humà al dilema darwinista de "menjar o ser menjat", que sembla conduir-nos al discurs de la "competitivitat".

En aquest sentit, la "nova civilització" que anem construint a partir de la nova economia informacional exigeix repensar l'ús social i alliberador del temps amb profundes remodelacions i reduccions dràstiques de la jornada de treball que permetin la conciliació de la vida personal, familiar i professional, incorporant-hi més creativitat, més corresponsabilitat i més igualtat plena de drets entre HOMES i DONES, restituint espais i temps per viure amb plenitud les etapes de la INFANTESA i la VELLESA, de l'amor, del naixement i de la mort, que és en realitat el que ens fa humans.

PENSAR ELS SISTEMES DE FORMACIÓ I INSERCIÓ SOCIAL I PROFESSIONAL COM A FACTORS DE CULTURA I EDUCACIÓ ALLIBERADORA

La qualificació professional i els sistemes de formació per a l'ocupació sovint es deixen por-

tar per les urgències i deixen de costat el que veritablement és important. Existeixen models de formació de caire adaptador que miren de reproduir i legitimar l'actual estat de les coses i models innovadors que pretenen canviar les perspectives dels subjectes i els entorns on viuen i treballen.

Hem de ser crítics i avaluar el que s'ha realitzat. Observem programes positius i altres de manifestament millorables. I és que a l'empara d'una falsa neutralitat, es pretenen aplicar mesures tècniques que són descarnades i ahistòriques.

Els sistemes de formació i inserció sociolaboral que volen ser "honrats amb la realitat" i respectuosos amb les persones han d'afavorir la capacitat de pensar autònomament, de dialogar i comunicar-se amb els seus entorns i d'afrontar les conseqüències després de l'anàlisi dels fets.

És per això que la formació no pot ser mai un acte de TRANSMISSIÓ que requereixi passivitat i receptivitat acrítica, enfocat a la mera acumulació d'informacions o a l'adquisició de tècniques i de coneixements sense saber ben bé què s'ha d'aplicar i en quins contextos.

Per fugir del discurs de la fatalitat subjacent en la formació per a l'ocupació és necessari reinventar el poder que adquireix l'educació si es fonamenta en el seu potencial emancipador.

Destacarem el camp en què es concentren els principals indicadors de l'ocupacionabilitat, aquells que més capaciten per a la inserció en el treball i en la vida.

EL VALOR DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS I LA TRANSFERIBILITAT DE CAPACITATS DE L'ÀMBIT PRIVAT AL MÓN DEL TREBALL

Existeixen competències socials i transversals que són determinants per a la incorporació al món del treball i a la vida afectiva i que queden relegades dels plans de formació o inserció, com ara: el respecte a un mateix, el sentit comú, la història personal o les capacitats d'observar, dialogar, decidir, que constitueixen una nova versió de la vella i sempre actual consigna: "veure, jutjar, actuar".

La formació crítica sempre és un procés obert i dialèctic entre els subjectes que aprenen i l'entorn amb què es relacionen i comuniquen.

Aquest aspecte ha de formar el NUCLI VIVENCIAL GENERADOR a partir del qual es puguin desenvolupar els processos de formació. La gent sap coses molt importants. El seu currículum invisible potser no ha estat valorat i, per tant, no és conscient de tot el que sap i de tot el que és capaç d'aprendre si es donen les condicions adequades.

Les persones van adquirint al llarg de la seva vida habilitats, coneixements i actituds molt importants que sense ser COMPETÈNCIES TECNICOPROFessionALS resulten indispensables per a dur a terme treballs concrets. Aquestes capacitats configuren el seu "patrimoni de recursos i experiències", que evoluciona i canvia amb el temps, però que és propi i diferent de la resta, i a partir del qual pot començar la valoració de la persona, una valoració que tingua en compte com a riquesa personal aquesta biografia laboral i vital.

Per fugir del discurs de la fatalitat subjacent en la formació per a l'ocupació és necessari reinventar el poder que adquireix l'educació si es fonamenta en el seu potencial emancipador.

Si els sistemes de formació no ajuden els subjectes que aprenen a ser PROTAGONISTES I AGENTS ACTIUS DEL SEU PROCÉS DE CONEIXEMENT amb capacitat de decidir, de prendre consciència de les finalitats, de les causes i de la seva interrelació amb l'entorn, contribueixen a reproduir el model cultural i laboral vigent, sense deixar prou marge per a la innovació, limitant-se a burocratitzar els sabers i a cosificar els coneixements.

Aquestes capacitats han de ser experimentades i contrastades en la vida real. Ja siguen aquelles que es deriven directament de les activitats laborals anteriors i que s'acrediten mitjançant l'experiència, o les d'un altre tipus, socialment no acreditades, ja que la majoria se situen en l'àmbit privat, i deriven sobretot de la categoria de gènere. ¿Com facilitar la transferibilitat d'aquestes capacitats?

Analitzem tres capacitats amb efecte catalitzador

1. VEURE-OBSERVAR

No hi ha qualificació tecnològica sense qualificació cultural, sense capacitat d'"aprehendre" el que s'aprèn. A partir de l'autoestima i la seguretat en un mateix s'ha de desenvolupar la capacitat de conèixer i conèixer-se. Aprofundir en aquesta habilitat del saber implica situar-se i identificar les normes imperants, diagnosticar, veure i observar tot el que practiquem naturalment en altres contextos diferents al laboral.

2. JUTJAR-DIALOGAR

L'Educació afavoreix la capacitat de comprensió global i és necessària perquè la "informació" es pugui processar i convertir en "coneixement". Per això és necessari estimular la capacitat de comunicar-se i relacionar-se; la capacitat de dialogar, establir acords i pactes, contrastar i sopesar opcions.

3. ACTUAR-DECIDIR

Més important que el "com" i el "què" del que s'ensenya són els perquè i els per a què. Un cop aclarits aquests perquè, es posa de manifest la capacitat d'afrontar, de decidir i d'actuar.

Si els sistemes de formació no ajuden els subjectes que aprenen a ser PROTAGONISTES I AGENTS ACTIUS DEL SEU PROCÉS DE CONEIXEMENT amb capacitat de decidir, de prendre consciència de les finalitats, de les causes i de la seva interrelació amb l'entorn, contribueixen a reproduir el model cultural i laboral vigent, sense deixar prou marge per a la innovació, limitant-se a burocratitzar els sabers i a cosificar els coneixements.

Quin procés de formació i de qualificació desenvolupen?

Vivim no tan sols una època de canvi, sinó també un CANVI D'ÈPOCA. Qualsevol iniciativa orientada a afavorir la integració social i professional dels col·lectius més vulnerables ha d'afavorir valors ètics i una nova cultura de la solidaritat per assegurar la "sostenibilitat" dels projectes.

El canvi tecnològic només obrirà oportunitats d'humanització i cohesió social si va acompanyat d'un canvi cultural i educatiu.

Des d'aquest punt de vista, el debat sobre la inserció no s'ha de destriar de l'anàlisi general sobre les polítiques socials i les polítiques actives d'ocupació que es fonamenten en conce-

bre la INSERCIÓ I LA FORMACIÓ com un DRET DE CIUTADANIA per a tothom al llarg de la vida.

Tot el sistema de formació professional, ja siga inicial, ocupacional o contínua, que s'impulsa per combatre l'exclusió social i afavorir el desenvolupament de l'ocupacionalitat des de les empreses d'inserció hauria d'inscriure's en el marc de la fecunda tradició de l'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES.

Però hem de saber que en aquest àmbit existeixen diferents corrents. Apareixen models adaptadors i models transformadors. Uns pretenen reproduir i legitimar les desigualtats i altres fomenten el canvi i l'evolució.

La nostra aposta consisteix a desenvolupar processos de formació integrals que es fonamenten en l'aprenentatge dialògic i en el desenvolupament de l'esperit crític, tal com expressa la definició de la V CONFERÈNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓ D'ADULTS, UNESCO, 1997, en la seva declaració final:

"Per educació de persones adultes s'entén el conjunt de processos d'aprenentatge, formal o no, gràcies al qual les persones considerades adultes pel seu entorn desenvolupen les seves competències tècniques i professionals o les reorienten a fi d'atendre les seves pròpies necessitats i les de la societat. L'educació d'adults comprèn l'educació formal i la permanent, l'educació no formal i tota la gamma d'oportunitats d'educació informal i ocasional existents en una societat educativa multicultural, en la qual es reconeixen els enfocaments teòrics i els basats en la pràctica."

Les persones sense feina, en situació de risc i amb especials dificultats d'inserció sociolaboral, no requereixen únicament accions de formació tècnica. Necessiten una atenció global i personalitzada. Aquesta només es pot impulsar des d'un enfocament dialèctic que tinga en compte diversos principis emblemàtics.

Formació i inserció com a dret per crear una ciutadania activa. Característiques

1. DESENVOLUPAMENT DE LA MOTIVACIÓ I DE LA VOLUNTAT

No és solament un problema de motivació en el sentit de potenciar tècniques que estimulin raons i mòbils per actuar. La Voluntat és més poderosa que la motivació. Respon a plantejaments profunds, com la possibilitat d'explorar les arrels i els perquè existencials. Ningú no es forma ni s'insereix si no vol. L'estratègia de formació ha d'ajudar a fer que emergeixca la capacitat de voler actuar per "ALGUNA COSA QUE VALGUI LA PENA". D'aquesta manera es podrà decidir.

La missió central és RESTITUIR LA DIGNITAT DE LA PERSONA. Per això ha de ser tractada sempre amb respecte i ha de ser reconeguda com a subjecte de drets, responsable de les seves decisions, experta i PROTAGONISTA DE LA SEVA PRÒPIA VIDA.

2. HISTORICITAT

Les persones en processos de formació-inserció han d'assumir la seva pròpia biografia

Les persones sense feina, en situació de risc i amb especials dificultats d'inserció sociolaboral, no requereixen únicament accions de formació tècnica. Necessiten una atenció global i personalitzada. Aquesta només es pot impulsar des d'un enfocament dialèctic que tinga en compte diversos principis emblemàtics.

El que més educa és la pròpia pràctica i l'acció adaptada a les característiques de cada col·lectiu i de cada territori. Sempre hi haurà un pla personalitzat per a orientar el desenvolupament de l'aprenentatge. La combinació de la situació d'aprenentatge amb l'elaboració del treball és una metodologia que s'ha de reinventar permanentment.

personal i professional com a font d'aprenentatge i reflexió. La "Història personal" pot ser la gran mestra de la seva vida si es reelabora i s'aprehèn. Però les persones no som éssers solitaris, sinó socials, i necessitem establir relacions solidàries. En aquest àmbit és fonamental el diàleg igualitari i la comunicació entre els participants i els formadors, valorant els arguments i les raons en ells mateixos i superant les posicions de poder. La informació no genera coneixement. Només si hi ha una aprehensió i assimilació de les realitats i de les informacions es produeix coneixement. L'educació, doncs, no és un mer procés de 'transmissió' de dades o informacions, requereix una apropiació en el sentit d'assimilació personal.

3. COMUNITARIETAT. APRENDRE DE L'ENTORN TRANSFORMANT-LO

S'ha d'utilitzar tot el potencial dels recursos socioeconòmics i comunitaris del territori, dels canvis en el mercat laboral i l'estructura ocupacional. També s'han de confrontar directament les capacitats amb els requeriments del món laboral. I no és qüestió d'afavorir l'adaptació sinó la innovació i la modificació de l'entorn personal, social i familiar, de manera que siga interactiu.

4. RECREAR LA PEDAGOGIA DE L'ALTERNANÇA ENTRE FORMACIÓ PRODUCTIVA/TREBALL

El que més educa és la pròpia pràctica i l'acció adaptada a les característiques de cada col·lectiu i de cada territori. Sempre hi haurà un pla personalitzat per a orientar el desenvolupament de l'aprenentatge. La combinació de la situació d'aprenentatge amb l'elaboració del treball és una metodologia que s'ha de reinventar permanentment.

El risc de burocratitzar qualsevol metodologia pretesament innovadora (itineraris, alternança, entrevistes d'acollida, etc.) és present. No tot és alternatiu en la pedagogia de l'alternança.

5. S'APRÈN MILLOR QUAN DIALOGUEM I ENS ORGANITZEM EN GRUP AMB UN ACOMPANYAMENT PERSONALITZAT

El treball i la dinàmica de grup són un recurs permanent en tot procés de formació i de qualificació. S'hi han d'aplicar tècniques d'animació de grups junt amb la tutorització i l'acompanyament individualitzat per tal d'adequar el ritme d'aprenentatge a les característiques de cadascú. Cada participant ha de traçar conjuntament amb el tutor/a l'itinerari formatiu laboral que ha de seguir. Tot i treballar i produir a l'empresa d'inserció, el participant sap que és en un procés formatiu i d'orientació permanent.

6. GARANTIR NO TAN SOLS LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS SINÓ TAMBÉ LA IGUALTAT DE RESULTATS

Sabem que les persones en situació de risc parteixen d'una gran desigualtat educativa i social. L'empresa d'inserció és un dispositiu que pot compensar aquestes diferències d'origen per tal d'evitar que generen més desigualtat. Tot dependrà de l'estratègia de formació i su-

port que impulse. És necessari potenciar la "intel·ligència emocional" i les múltiples formes d'intel·ligència cultural. Hi ha persones desocupades i sense qualificació tècnica que han desenvolupat grans habilitats en altres esferes i que comparteixen valors culturals i creences que són veritables plataformes per a la seva reincorporació social i laboral.

7. DESENVOLUPAR LES QUALIFICACIONS SOCIALS

La creació de lligams socials i de relacions que reforcen el sentit de la pertinença i de la identitat personal resulten més decisius per a l'ocupació que la mera formació professionalitzadora. No hi ha qualificació tècnica sense qualificació tecnològica. L'empresa d'inserció constitueix un marc idoni per a fomentar aquesta estratègia atesa la relativa "protecció" i la malla de seguretat que ofereixen la relació laboral i el contracte amb la combinació "educadora" de: drets, responsabilitats i prestacions que se'n deriven.

8. DINAMITZAR LA CREATIVITAT I EL SENTIT DE L'HUMOR

És necessari contrarestar les tendències fatalistes i de resignació a l'adversitat que manifesten les persones en situació de fracàs laboral. Els processos de formació han de despertar la curiositat i la creativitat com a fonts d'aprenentatge per fer-ho tot més fàcil. L'humor sempre estimula i inspira per formar-se i orientar-se millor. Un bon clima i un bon estil d'acollida fa que les persones reconguin que poden canviar i aprendre moltes coses. I així se senten útils, aporten arguments, explicacions i relats personals, es comuniquen i interactuen. S'adonen que ningú no decideix per ells, que ningú no substitueix ningú, que cadascú assumeix les pròpies responsabilitats.

9. TROBAR SENTIT I PRODUIR SIGNIFICATS

Una estratègia de formació crítica fonamentada en el diàleg igualitari és el millor mitjà per fer que l'usuari esdevingui protagonista i es responsabilitzi de les seves decisions. La clau és en l'alliberament d'energies que facen aflorar els millors sentiments i propòsits de cadascú. Cal restituir el dret a somniar que tothom té per donar sentit a la nostra existència. Les empreses d'inserció han d'evitar de caure en un productivisme utilitarista estèril. La seva praxi s'ha de fonamentar en l'exercici quotidià dels drets socials.

Formar per treballar però també per aprendre a viure

Es parla de la "fi del treball" i de l'ensorrament de la societat salarial. Però hem de ser prudents i reflexius per no etiquetar amb respostes simples problemes molt complexos. Correm el risc de generalitzar una "impressió" si convertim aquesta suposada "fi del treball" en un "mite desmobilitzador" que impregne de fatalisme les pràctiques a favor de la inserció sociolaboral.

No ens interessa cap disquisició teòrica, sinó abordar operativament la problemàtica que

És necessari potenciar la "intel·ligència emocional" i les múltiples formes d'intel·ligència cultural. Hi ha persones desocupades i sense qualificació tècnica que han desenvolupat grans habilitats en altres esferes i que comparteixen valors culturals i creences que són veritables plataformes per a la seva reincorporació social i laboral.

Un compromís moral i un principi cívic empenyen les societats democràtiques avançades a buscar solucions a l'atur i a lluitar contra la pobresa més enllà dels pal·liatius o de les mesures conjunturals.

acompanya la inserció laboral i professional dels col·lectius de desocupats més febles i amenaçats per l'exclusió social. Teoritzem la pràctica i conceptualitzem a partir dels processos existents per crear ocupació i activitat, per generar noves oportunitats d'inserció. És per això que hem hagut d'anar innovant sistemes i metodologies adequats per a donar solucions integrals. I aquest esforç tècnic per a donar respostes a l'exclusió sociolaboral requereix imaginació i solidaritat.

Els programes de formació i d'inserció sociolaboral contribueixen a millorar la qualitat de l'ocupació? Serveixen perquè els col·lectius en risc d'exclusió s'integren a la societat amb plens drets i deures?

Quins són els processos de formació i de qualificació més adequats per als llocs de treball d'inserció? Els que assumeixen la globalitat del conflicte i no tan sols una part.

Formació per actuar sobre la globalitat del conflicte d'inserció

Un compromís moral i un principi cívic empenyen les societats democràtiques avançades a buscar solucions a l'atur i a lluitar contra la pobresa més enllà dels pal·liatius o de les mesures conjunturals.

El que cal evitar sobretot és que les empreses d'inserció o els programes d'atenció contra l'exclusió es converteixen en amortidors socials de polítiques antisocials.

L'atur no és una freda dada estadística. Afecta l'economia i la salut. Representa sobretot el buit i la pèrdua de sentit per a aquells que hi han anat a parar.

No podem ignorar l'espiral de fenòmens relacionats amb la manca de feina: ruptura dels vincles socials, sentit de pertinença i d'utilitat, construcció de diverses formes de solidaritat, participació en la memòria històrica i consciència de classe, etc.

Avui dia tots els conflictes s'interrelacionen. No es tracta d'una simple manca de feina, sinó de l'absència d'oportunitats per viure dignament.

Determinats col·lectius especialment vulnerables, sense prou qualificació social, cultural o professional, corren el risc de veure com l'atur els porta a l'exclusió. La conseqüència més directa d'això és la dissolució dels lligams col·lectius de solidaritat; l'aïllament i la necessitat de lluitar individualment per obtenir un lloc de treball. Tot plegat pot comportar la pèrdua de la condició de ciutadania.

Si la regulació del treball és la principal garantia de cohesió social, quines conseqüències pràctiques comporta el fet que l'economia excloga sectors significatius del món del treball?

En la societat de la informació existeixen determinats sectors que no participen ni en el procés de producció ni en el de consum. En són exclosos i troben més dificultats per a prendre consciència de la seva situació. Queden inhabilitats per a organitzar-se en la reivindicació dels seus drets.

Amb tot, s'intensifica una paradoxa: per bé que el treball és el principal mitjà d'incorporació a la vida social, el propi sistema l'està abolint i l'està fent precari de forma massiva.

Quina funció han de complir les empreses d'inserció per abordar aquest tema?

Formació i inserció sociolaboral: una manera d'evitar l'escissió entre l'economia i la societat

Els programes de formació i inserció han de facilitar els ponts entre el treball i la vida. Les condicions de vida de la major part dels col·lectius d'aturats en risc d'exclusió es veuen greument alterades, especialment pel que fa a la salut, l'habitatge, el rendiment educatiu i l'atenció a la família. Els factors que fan possible una vida digna no s'inscriuen exclusivament en el món laboral.

La qüestió de l'ètica i dels valors és indefugible. Això no obstant, es tendeix a reduir els àmbits polític i social a l'econòmic, i l'econòmic al merament monetari.

Conclusions

La major part de polítiques i de programes de formació—ocupació i desenvolupament local estan tan supeditats a la gestió de qüestions urgents que perden de vista el que és realment important.

La distància entre la planificació i l'execució d'un pla sol ser molt gran. A molts projectes els manca un element primordial: Quin sentit tenen? Perquè serveixen? Qui hi creu veritablement? Per tal que un projecte d'inserció sociolaboral compleisca els seus objectius és necessari que els responsables i els participants s'hi identifiquen i hi creguen.

Empesos per un suposat pragmatisme a la recerca d'una pretesa eficàcia es plantegen "programes i mesures" de formació i inserció que defugen els aspectes fonamentals: les persones i les oportunitats reals en el mercat de treball.

Els procediments administratius i els processos de decisió tecnicopolítics sovint obstaculitzen l'acompliment dels objectius i volatilitzen la pròpia filosofia dels projectes. Les millors energies i il·lusions s'estavellen. Els projectes sovint perden l'"ànima" que els donava sentit i raó de ser. Són "vampiritzats" per altres interessos o contingències i sense un rumb clar naufraguen a mercè de les circumstàncies.

És qüestió de restablir les prioritats: l'ésser humà i les seves circumstàncies són més importants que la producció. Els fets claus de l'existència: nèixer, estimar, viure, morir, la infantesa, l'intercanvi generacional, etc., són factors importants. Treballem per viure i no hem de viure només per treballar. Els béns són inferiors a les relacions. Molts d'aquests esdeveniments vitals estan mediatitzats pel fet de tenir o no tenir feina.

No podem permetre que l'ocupació sigui un element secundari mercantilitzat i exposat a la precarietat.

La irrellevància social d'àmplies capes de població insignificant en termes de producció o de consum desplaça la gravetat del problema cap a l'esfera de la vida i comporta la pèrdua de sentit i l'alteració de valors culturals. Aquest tipus d'exclusió social no es redueix a la pobresa material. Margina una part de la societat que, en no tenir feina, es veu privada de dignitat, de

Els programes de formació i inserció han de facilitar els ponts entre el treball i la vida. Les condicions de vida de la major part dels col·lectius d'aturats en risc d'exclusió es veuen greument alterades, especialment pel que fa a la salut, l'habitatge, el rendiment educatiu i l'atenció a la família. Els factors que fan possible una vida digna no s'inscriuen exclusivament en el món laboral.

confiança en si mateixa, fins al punt que es dissolen els vincles que funden el contracte social. Els individus desocupats que no pertanyen a cap xarxa relacional són individus que se senten cada cop més sols i inútils. Reclosos en si mateixos, se sostenen als altres de manera que es reforça un procés de degradació o marginació sense retorn.

Aquest aspecte no es pot passar per alt a l'hora d'elaborar programes d'intervenció i qualificació socioprofessional. Això constitueix el "nostre pa de cada dia" per a tots els professionals, tècnics o voluntaris que col·laboren en serveis socials, en centres de salut, en serveis d'ocupació-formació, etc.

Els aspectes relacionals, la voluntat, la comunicació i la capacitat de pensar i d'organitzar-se han d'adquirir la mateixa importància en la qualificació social i personal que la mera qualificació professional.

Aquests factors són decisius en la creació o obtenció de llocs de treball i s'han de potenciar a partir de l'acció qualificadora.

Referències bibliogràfiques

- CASTEL, Robert. *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Fayard, 1995.
- EQUIP PROMOCIONS. *El empleo de los inempleables*. Ed. Popular, 1996.
- EQUIP PROMOCIONS. *Trabajar para vivir*. Ed. Miraguano, 1999.
- ROBIN, Jaques. *Quand le travail quitte la société post-industrielle*.
- PASSET, René. *L'économie et le vivant*. Económica, 1996.
- VIVERET, Patrick. "Ne pas perdre sa vie à la gagner". *Transversals sciences/cultures* n50.
- AZNAR, Guy et ALII. *Vers une économie plurielle*. Ed. Syros, 1997. Versió castellana a Ed. Miraguano, 1999.
- GARCÍA-NIETO PARIS, J.N. et ALII. *La sociedad del desempleo*. CCJ, 1989.
- JOVER, Daniel. Equip Promocions. *La formación ocupacional*. Ed. Popular, 1999.
- PLASSARD, François. "Experiencias de donación y reciprocidad". *Monde Diplomatique* n35.
- GORZ, André. *Misères du présent, richesse du possible*. Ed. Galilée, 1997.



Persones i territoris

Organització del centre i dels aprenentatges

Centre EPA d'Iniciativa Social «Escuela Equipo» (Múrcia). Traduït per Miquel Boronat



Introducció

El Centre d'Educació de Persones Adultes «Escuela equipo» és un centre d'iniciativa social, que naix de la inquietud dels seus components per fomentar la cultura popular en la nostra regió. Està format per un col·lectiu (legalment constituït com a associació sense ànim de lucre) que, amb variacions en els seus components, ve treballant des de 1969.

Organització del centre

El nostre centre s'organitza en funció dels fins i objectius que volem aconseguir. Estos objectius intenten donar resposta a les necessitats socials del nostre entorn (integració social, treball, formació, participació...) a través de l'Educació de Persones Adultes.

En l'esquema núm.1 fem una presentació de la finalitat del nostre centre.

El Centre d'Educació de Persones Adultes està gestionat per l'Associació **Cultural «Escuela equipo»** composta per participants en l'EPA, professors i voluntariat. L'Associació es va crear per a ser un fòrum en què participaren de forma directa totes les persones que intervenen en el procés d'ensenyança-aprenentatge. En ella es revisa el funcionament pedagògic, les activitats i la situació econòmica del centre. La pertinença a l'Associació és voluntària.

Els voluntaris i voluntàries participen en tots els nivells d'organització del Centre. Aporten al nostre projecte, iniciatives i punts de vista que, sens dubte, l'enriquixen, i fomenten la nostra relació amb la realitat social.

L'Associació té un grup gestor compost per la directiva i totes aquelles persones que volen implicar-se en les tasques organitzatives. Este grup gestiona els fons econòmics, busca recursos per als diferents projectes i es preocupa de la dinamització general del centre propo-sant activitats a l'assemblea. El grup gestor de l'Associació es reünix cada dues setmanes.

L'assemblea de l'Associació és l'espai central de l'organització del centre. Es realitza una assemblea mensual, a la que assistixen els membres de l'Associació i els alumnes dels dife-rents cursos que ho desitgen. En ella es debaten les propostes de funcionament i es revisa la marxa del curs.

El **seguiment pedagògic dels programes** es fa en les reunions de seguiment setmanal en les quals participen el professorat i els voluntaris. Una vegada al mes s'informa i es debaten en l'assemblea de l'Associació les incidències més significatives. A més, en cada programa l'equip educatiu realitza els seus seminaris de preparació de material i els seus claustres d'avaluació.

Esta forma d'organització és la que es representa en l'esquema 2.

Els programes que desenvolupem actualment són : Programa d'Educació de Persones Adul-tes, Programa de Garantia Social per a jóvens, Programa d'Animació Sociocultural amb dones, Programa de Formació de persones Adultes en situació d'Exclusió Social. (*vore esquema núm.3*)

Paper del voluntariat

Componen el voluntariat, aquelles persones que col·laboren en el Centre de forma lliure i gratuïta.

Els voluntaris i voluntàries participen en tots els nivells d'organització del Centre. Apor-ten al nostre projecte, iniciatives i punts de vista que, sens dubte, l'enriquixen, i fomenten la nostra relació amb la realitat social.

El nostre centre va iniciar la seua activitat a partir d'una actuació solidària i voluntària d'un grup de persones, com a intervenció ciutadana en resposta a unes necessitats socials i educatives. Esta actuació voluntària s'ha mantingut des de llavors.

Hi ha aspectes bàsics del nostre projecte com és l'àmbit de la convivència i el desenrotlla-ment personal que l'administració mai va a finançar, ja que són difícilment medibles, com a tants altres que cauen fora d'allò que s'ha reglat, però que estan en el centre de la implicació social del nostre projecte. Per exemple, el treball amb les plataformes d'immigrants tancats que es va fer esta primavera, no sols no és subvencionat per l'administració, sinó que està malament vist. No obstant, per a nosaltres el treball d'alfabetització d'immigrants implica la connexió amb la seua realitat social. I el mateix podem dir del nostre treball amb gitanos, dones...

En este moment, a més de les tasques de voluntariat que el professorat contractat fa fora del seu horari de treball, hi ha dos tipus de voluntaris: Els antics alumnes, que col·laboren a través de l'Associació cultural o recolzant en grups d'alfabetització al professor que dóna les classes. Altres voluntaris són persones que coneixen bé alguna temàtica que vam considerar

que ajuda a què el nostre projecte tinga un caràcter de formació integral de la persona. Enguany hem tingut cursos de «Alfabetització emocional», un grup de teatre i un curs de «Anàlisi social». Estos temes es treballen com a cursos monogràfics fora de l'horari lectiu.

En el cas de l'Educació Secundària de Persones Adultes (ESPA), a l'haver sigut reconeguts com a centre homologat per a impartir els quatre mòduls que la componen, però no rebre finançament addicional per a portar-la a cap, algunes d'estes classes són realitzades per voluntaris fins que s'establisca un nou conveni amb la Comunitat Autònoma.

Organització dels aprenentatges en l'Educació de persones adultes

La LOGSE estableix tres objectius per a l'Educació de Persones Adults: formació bàsica, qualificació professional i participació social, cultural, econòmica i política.

En el nostre col·lectiu a l'hora d'organitzar els continguts de la formació hem establert cinc objectius o aspectes formatius que responen al que considerem el desenrotllament integral de la persona. Basicament són els mateixos que estableix la LOGSE, només que hem arrancat la formació cultural de la participació econòmica i política. També hem establert un aspecte nou: el desenvolupament personal. D'esta forma hem volgut donar major rellevància a estos dos aspectes fent-los explícits i independents.

Per tant, els cinc aspectes formatius en els que vam organitzar la formació integral de les persones adultes són:

- Formació bàsica.
- Formació per al treball
- Formació cultural
- Formació per a la participació social, econòmica i política
- Formació per al desenrotllament personal

El nostre centre impartix des d'alfabetització fins a Educació Secundària de Persones Adultes. Les àrees de coneixements que impartim són les establides pel MEC.

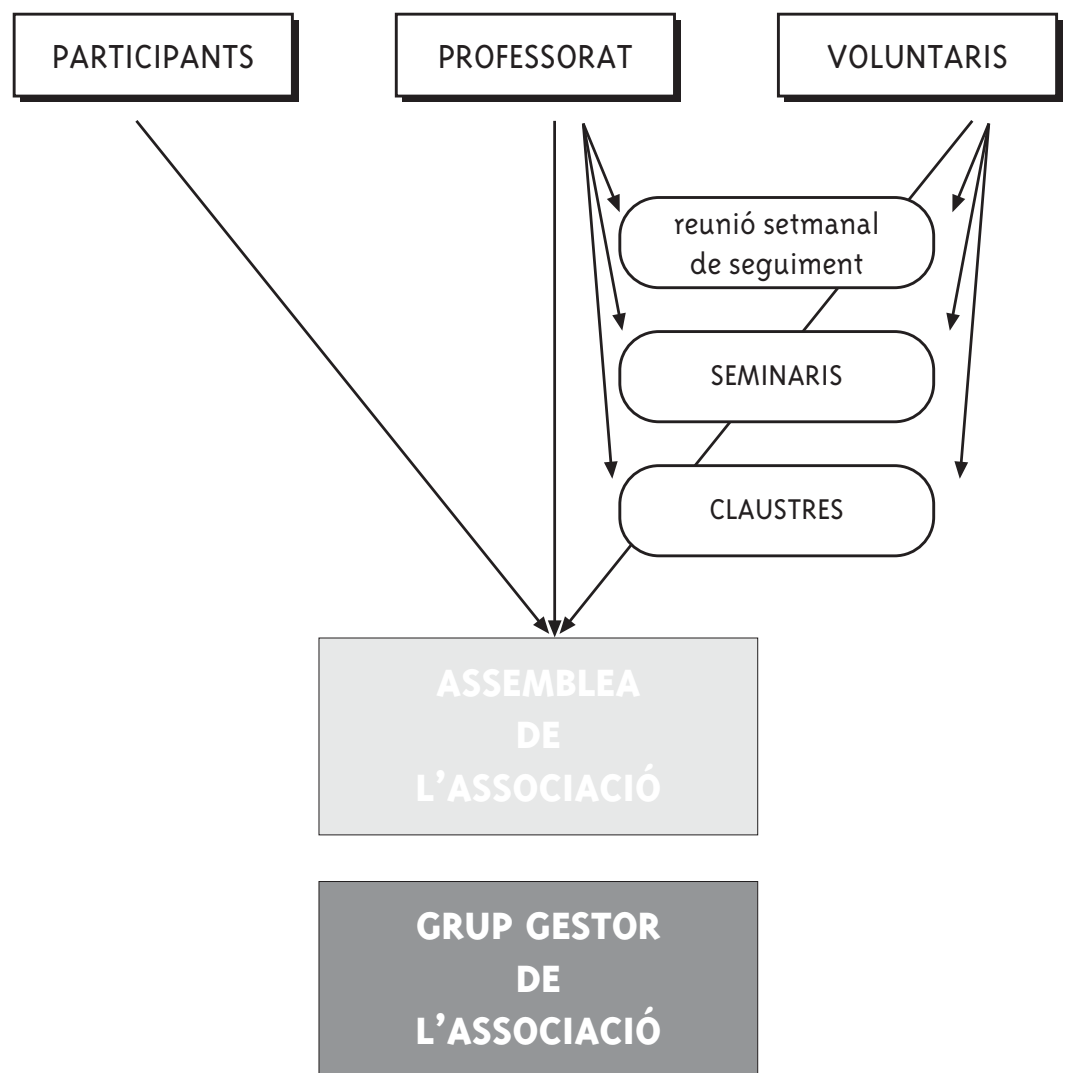
El nostre Projecte Curricular de Centre prioritza aquells objectius que considerem adequats específicament per a les persones adultes, ja que vam considerar que la proposta de currículum del Ministeri és excessivament academicista, i fonamentalment una trasposició dels objectius i continguts de l'ESO a l'Educació de persones Adultes.

A pesar d'elaborar el nostre propi Projecte Educatiu de Centre i el nostre Projecte Curricular, trobem dues dificultats per a desenrotllar una formació verdaderament integral. Estes dificultats són: l'escassetat de temps i l'opció personal d'alguns participants per una ensenyança especialitzada.

En alguns nivells s'ha de dedicar molt de temps a l'aprenentatge instrumental, en detriment d'altres aspectes. Per exemple, en l'ESPA cada mòdul té una duració de quatre mesos, i no hi ha temps suficient ni per a impartir els continguts de la formació bàsica.

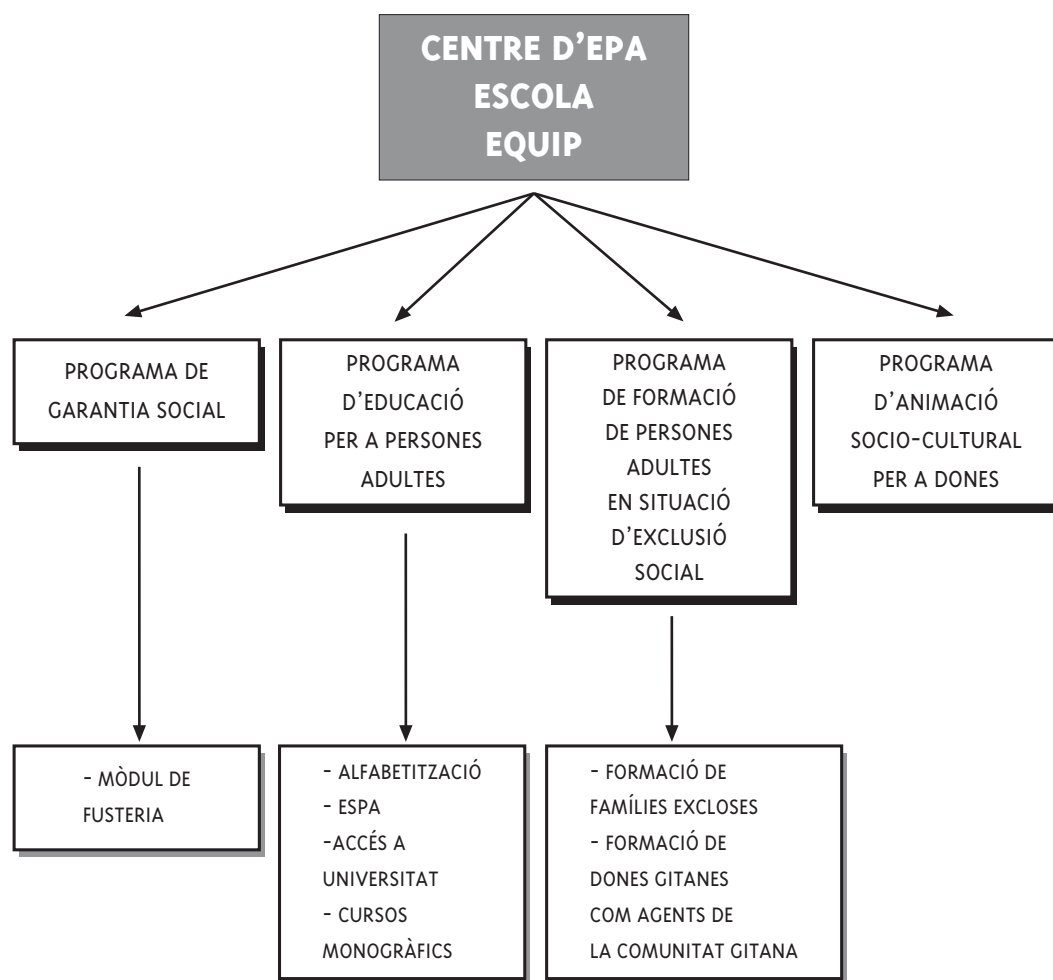
El nostre Projecte Curricular de Centre prioritza aquells objectius que considerem adequats específicament per a les persones adultes, ja que vam considerar que la proposta de currículum del Ministeri és excessivament academicista, i fonamentalment una trasposició dels objectius i continguts de l'ESO a l'Educació de persones Adultes.

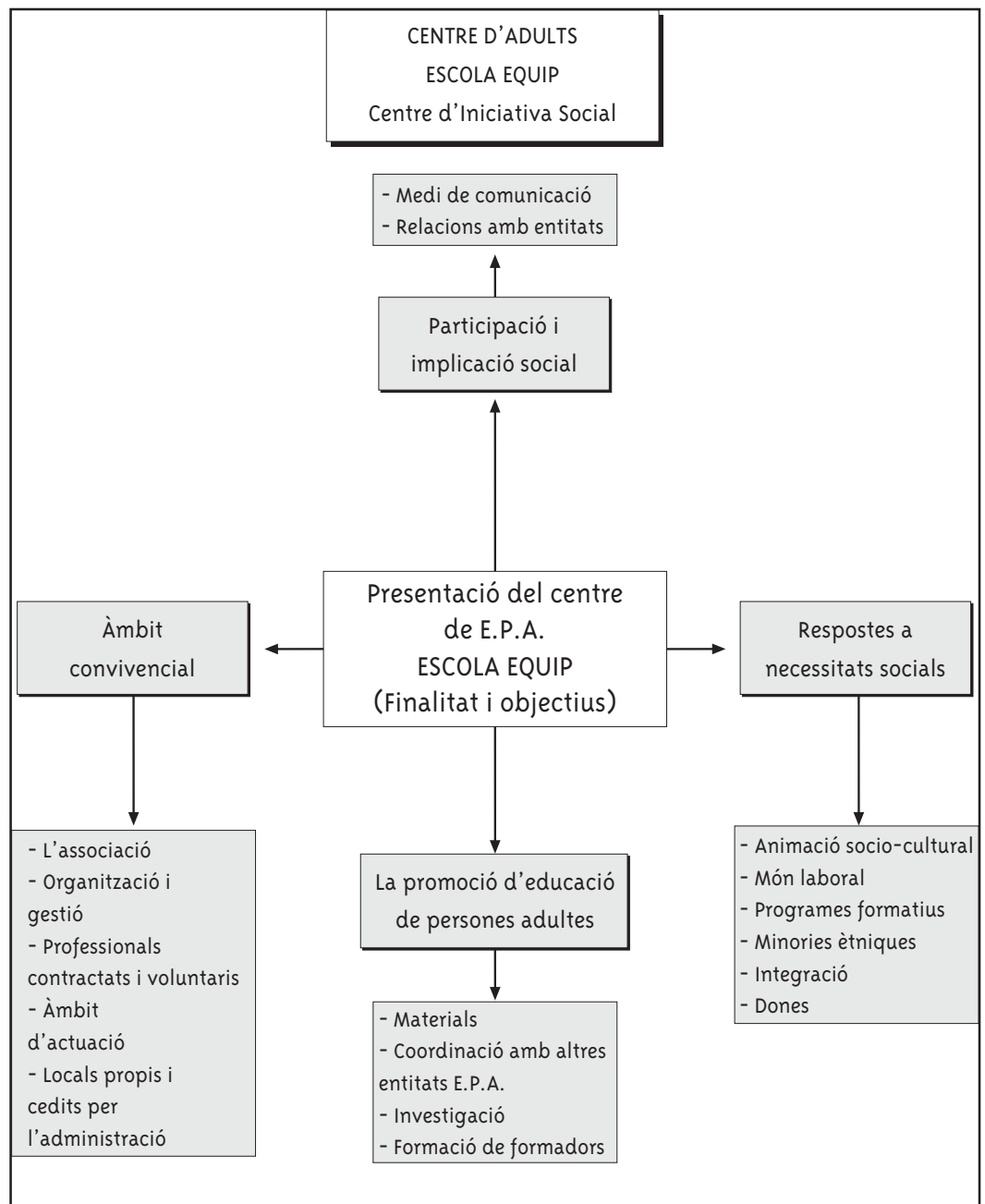
A més, hi ha persones que vénen buscant un aprenentatge específic o una titulació, i no tenen un interès inicial per una formació integral. Per això, hem enfocat la formació integral de la persona, com un objectiu del projecte que els participants poden proposar-se en funció del seu propi interès. És doncs, quelcom optatiu en bona part, perquè encara que l'educació popular és l'esbós que se segueix amb cada grup que es forma, determinats objectius només s'aconsegueixen per un interès personal dels participants. S'oferixen possibilitats de formar-se



en la participació, per mitjà de l'Associació Cultural o en altres moviments socials, formació cultural en cursos monogràfics, a més de la que s'oferix en els cursos reglats, formació laboral en cursos específics, cursos i activitats per a la convivència i el desenvolupament personal... Totes estes activitats són voluntàries, i cada persona la que completa (si ho creu necessari) el seu itinerari formatiu.

Com a conclusió direm que el nostre projecte és un procés de creació col·lectiva, amb els problemes lògics d'estar en un marc normatiu en el que l'educació popular no acaba d'encaixar.





L'educació i la formació de persones adultes en el Centre «Joan Mir i Mir» de Maó (Menorca)

Marc Genestar



Introducció

L'Illa de Menorca forma part de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i, consegüentment, té moltes característiques comunes amb Mallorca i Eivissa derivades d'ésser illes de la Mediterrània, de tenir una economia bastant semblant i, també, d'institucions comunes.

Des de l'1 de gener de 1998 les competències d'educació depenen de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. A la Comunitat hi ha uns deu centres d'educació de persones adultes que imparteixen Graduat en Educació Secundària. El Centre de Maó fa Secundària des del curs 1996/97.

L'oferta dels Centres Públics d'Adults de Menorca -n'hi ha un altre a Ciutadella-, i que compten amb un important ajut del Consell Insular de Menorca i de tots els ajuntaments de l'Illa, és molt ampla: educació bàsica, FP1, castellà per a estrangers, català per obtenir certificacions oficials, idiomes estrangers, informàtica, llenguatge dels signes, i també compte amb les àrees de salut, oci i creativitat. Actualment a cada curs es matriculen més de 3.000 persones adultes i existeixen ofertes en tots els municipis. Penseu que a Menorca sols hi vivim unes 70.000 persones...

Els dos centres públics d'adults, a més a més, compten amb la col·laboració de nombrosos professorat contractat per una SAL anomenada «serveis Educatius de Menorca SAL» i també amb monitors procedents d'aportacions del propi alumnat organitzat per mitjà d'una associació d'alumnes (aproximadament un terç de l'alumnat finança directament el seu professor per manca de suport públic).

Tots aquests esforços a nivell econòmic suposen un pressupost anual de prop de 200 milions de pessetes i permeten una oferta ampla, variada i cada vegada més articulada formant un pla formatiu de caràcter integral on les persones adultes al llarg d'anys poden anar fent diferents itineraris formatius.

La matrícula del curs passat

Centre d'Educació de Persones Adultes "JOAN MIR I MIR"	Matrícula Curs 2000/2001			
	Maó	Alaior	Es Castell	Sant Lluís
Alfabetització	26	10	5	9
Formació inicial. Consolidació	20	10		
Educació Secundària per a Persones Adultes	249			
Educació Secundària a Distància	97			
Graduat Escolar		69		23
Preparació proves FPI	58	20	24	45
Català. Proves Junta Avaluadora	256	93	40	2
Castellà per a estrangers	101	45	81	
Preparació Accés Cicles Formatius Grau Superior	17			
Preparació Accés a la Universitat	15			
Llenguatge de signes	32			
Informàtica	254	20		
Anglès	103	48	24	9
Alemanys	72	9		
Italià	24	6		
Història de Menorca	18			
Total	1342	330	174	88
OFERTA COMPLEMENTÀRIA				
Associació d'Educació d'Adults/Ajuntament d'Alaior				
loga	122	29	9	
Massatge	28			
Cuina	95	57		
Tallers de fil	53	16		
Restauració de mobles	12			
Enquadernació	8			
Jardineria	10			
Anglès 3	10			
Alemanys 3	18			
Maquillatge	20			
Balls de saló	26			
Itineraris d'Arqueologia i Paisatges	59	51		
Oci i creativitat		63		
Total	461	216	9	
Total Centre i Oferta Complementària	1803	546	183	88
Total Centre Territorial	2620			

Evolució de la matrícula.

En el curs 1984/85 a Maó sols hi havia unes 7 persones adultes i un centenar d'adolescents de 14-15 anys. La matrícula era l'expressió de la manca de confiança de les persones adultes en el Centre.

Des de llavors es va començar un procés de creixement continu de la matrícula de persones realment adultes, un procés que encara continua. S'han afegit a la matrícula unes 100 persones més a cada curs acadèmic següent.

Si relacionem la matrícula actual amb la població valorem que la participació en el cursos és ja molt important. Si valorem, a més a més, que a cada curs hi un alt percentatge de persones que no es tornen a matricular ens trobem que durant els 16 cursos que comentem les activitats de l'Escola han fet impacte directe en més del 50% de la població adulta de Maó.

De fet el guió d'aquest escrit és un intent d'explicar com s'ha guanyat la confiança de la majoria de la població adulta...

La publicitat.

Les escoles de persones adultes de Menorca tenen clar que els seus programes s'han de donar a conèixer a la població.

Des de fa més de 15 anys es fa una campanya de publicitat a través de diversos mitjans de comunicació a principis del mes de setembre.

L'element central de la campanya és el repartiment a domicili d'un follet que conté tots els cursos que es programen amb els seus horaris i requisits. Se'n reparteixen uns 25.000 cada any.

També es col·loquen cartells per les botigues anunciant que la matrícula ja és oberta.

I per totes les emissores de ràdio més escoltades també es dona informació general de l'oferta.

Encara que el cost de la campanya no ben arriba al milió de pessetes (el 0,5% del pressupost) facilita que al carrer es parli de les escoles d'adults i dels nostres cursos.

Tanmateix la millor propaganda no és la publicitat sinó la confiança generada durant els cursos anteriors, confiança que es manifesta amb la bona acollida que es dona a la nostra informació i que es recomana de boca a oïda pels nostres participants dels cursos anteriors.

Els horaris i la durada dels cursos.

La gran majoria dels cursos que ofertem es fan de 18 a 20 h. o de 20 a 22. La resta d'horaris té poca demanda hi si fan pocs cursos.

L'economia menorquina es troba clarament decantada cap a l'ofertament de serveis turístics la qual cosa provoca una forta estacionalitat. Això implica que durant els mesos d'abril, maig i juny poques persones poden seguir els cursos del segon trimestre amb regularitat. Per això ofertem el màxim de cursos amb una durada de novembre a març que és quan moltes persones es troben en l'atur estacional de hivern.

Un diumenge abans de Pasqua des de fa més de deu anys totes les escoles de persones

adultes de Menorca celebrem la Festa de les Paelles. A la festa del 2001 van assistir 900 persones. Aquesta festa és com un primer fi de curs i hi estan convidats el Consellers i regidors de totes les institucions que participen econòmicament en els programes.

Els cursos d'educació bàsica, per imperatius del calendari escolar oficial, duren d'octubre fins a juny repartits en dos quatrimestres. Però fins i tot per aquests programes també tenim plantejada la necessitat de reduir la seva durada fins a març o abril pel que he dit més amunt.

Una característica de la nostra organització horària, des de la meitat de la dècada dels 80, és la d'impartir els cursos per mitjà de dues sessions lectives seguides. Aquest sistema afavoreix l'assistència a les classes i una pedagogia més activa. Obliga a fer una gran varietat d'activitats per no cansar als participants. També afavoreix l'assistència a aquelles persones que tenen pocs temps lliure disponible, consegüentment afavoreix la participació de molta gent que, de ser obligada a fer moltes hores a la setmana, no vindria a l'escola.

Pel pròxim curs, per exemple en una classe de 20 a 22 h., les dues sessions es desenvoluparan així:

De 20 a 20:10, horari complementari per canviar de classe el torn anterior.

De 20:10 a 21:00, primera sessió.

De 21:00 a 21:15, descans pels participants que estan al dia i tutoria de recuperació pels que porten treballs atraçats o tenen dificultats.

De 21:15 a 22, segona sessió.

Cal tenir en compte que els cursos d'educació bàsica duren un quatrimestre i que cada camp de coneixement compta amb dues sessions dobles cada setmana.

El sistema modular

Intentaré explicar el nostre nou sistema modular que tenim en experimentació des del curs acadèmic que ara ha acabat.

Pensant amb les necessitats i interessos dels alumnes que arriben al nostre Centre el títol de Graduat en Ensenyança Secundària ha de ser una titulació que sigui útil per a la vida immediata i també pugui servir per realitzar projectes o itineraris posteriors.

En el centre arriben alumnes que necessiten la formació per:

seguir estudiant: batxillerat, cicles formatius de Grau Superior, universitat...

anar a fer feina (sense qualificació professional o amb un Cicle de Grau Mitjà) Aquests representen el grup més nombrós. Molts de participants s'interessen per aquests itineraris sense manifestar cap interès per la titulació acadèmica del Graduat en Educació Secundària.

per aprendre, ja que el saber no ocupa lloc (desenvolupament personal i familiar). Aquest és l'itinerari que tenim manco desenvolupat dintre de l'ESPA. En canvi l'oferta complementària respon àmpliament a aquest sentit.

SISTEMA MODULAR AMB CARÀCTER EXPERIMENTAL PER A L'ESPA DEL CENTRE JOAN MIR I MIR DE MAÓ

	CAMPS DE CONEIXEMENT				
Nivells	Comunicació		Matemàtiques i tecnologia	C. Socials i Món Laboral	C. Naturals
Mòdul 1	Llengua Castellana 1	Llengua Catalana 1	Matemàtiques 1	Geografia i món actual	Cos humà i Salut 1
Mòdul 2	Llengua Castellana 2	Llengua Catalana 2	Matemàtiques 2	Els drets humans	Medi ambient i salut
Mòdul 3	Llengua Castellana 3	Llengua Catalana 3	Matemàtiques 3	C. Socials III	C. Naturals 3
		LL. Catalana B Aprovat per nosaltres	Informàtica 1	Història de Menorca	Electricitat 1
	Anglès 1			Italià turístic 1	Aux. Clínica 1
				Alemanys turístic 1	Comptabilitat 1
			Triar 1	Triar 1	Triar 1
Mòdul 4	Llengua Catalana 4		Matemàtiques 4	El segle XX	Cos humà i Salut IV
	Llengua Catalana B aprovat a la JAC		Informàtica 1	Man. Artístiques	Física i Química (P. de Con.)
	Llengua Castellana 4		Informàtica 2	Anglès turístic 2	Electricitat 2
				Italià turístic 2	Aux. Clínica 2
				Alemanys turístic 2	Comptabilitat 2
	Triar 1		Triar 1	Triar 1	Triar 1

Els espais foscos corresponen a mòduls de caràcter obligatori. Els clars, a mòduls optatius.

En el quadre anterior es troben desenvolupats els dos itineraris: l'acadèmic i el laboral.

Aquí interessa explicar més el laboral per ser de caràcter experimental.

En el Centre de Maó tenim unes 300 persones que segueixen els cursos de l'itinerari acadèmic, però l'itinerari laboral pot arribar fins a 600 o 800 persones més.

Com podeu veure a la matrícula el Centre té molt desenvolupats els programes de FPI, Català per la Junta Avaluadora, informàtica i idiomes estrangers amb unes 800 persones matriculades. La majoria d'aquestes persones té més de 23 anys, una titulació equivalent a Graduat Escolar o superior i no rebia cap crèdit per a l'ESPA. Era una mostra de com les persones adultes posen de relleu el baix nivell de resposta a les necessitats reals dels cursos de l'ESPA matriculant-se a altres tipus d'activitats.

Així la via laboral consisteix en donar els mateixos programes de sempre, però de manera que compleixen els requisits per donar crèdits pels camps de coneixement de 3r i 4t d'ESPA.

El curs passat ha començat a experimentar-se aquesta nova via laboral de l'ESPA i ha suposat una nova motivació per a moltes persones. El Centre ha augmentat en 300 alumnes més i no en 100 com ho feia abans. També ha suposat que moltes persones que tenen cursos de BUP aprovats vinguin a informar-se de com poden seguir els estudis.

En aquest sentit hem de dir que l'experiència també possibilita una via d'accés directe a Cicles Formatius de Grau Mitjà donant alhora crèdits per a l'ESPA i també apunta a poder articular-se amb cursos de caràcter ocupacional en el futur.

Més endavant recollim la data que dos terços de la població activa de les Illes Balears no té cap qualificació professional. I és obvi que per poder-la aconseguir és del tot necessari que el disseny de la formació bàsica incloga la via laboral amb una tercera part dels mòduls bàsics, com a mínim, per a poder obtenir el Graduat en Educació Secundària.

Formació ocupacional i la continua

Per poder exposar els programes del Centre «Joan Mir i Mir» sobre formació ocupacional i contínua cal que fem una ullada al nivell d'estudis i corresponents a persones d'entre 20 i 64 anys (Padró de Illes Balears de 1996) i la situació d'aquest tipus de formació:

	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera
Analfabets totals	1%	0,5%	1,2%
Sense estudis	33%	37%	33%
Graduat Escolar o equivalent	34,5%	35,5%	34,4%
Superior a Graduat Escolar	31,5%	27,7%	31,4%

Així podem veure que una tercera part de la població activa no ha assolit el títol bàsic de Graduat Escolar. I per altra banda més de dues terceres parts d'aquesta població no té accés a la nova formació professional de grau Mitjà de la LOGSE (el requisit és tenir el títol de Graduat en Educació Secundària) o siga que no tenen cap qualificació professional ni en poden tenir accés directe.

Les persones que no han adquirit uns coneixements mínims (llegir, escriure correctament en la seva llengua, realitzar operacions matemàtiques bàsiques, entendre gràfiques i estadístiques, etc.) no podran treure profit d'un curs de qualsevol llengua estrangera, d'informàtica, o de qualsevol altra matèria. Al contrari, molt probablement ja hauran patit anteriorment un fracàs escolar al qual se'ls torna a condemnar indefectiblement.

Per altra banda en moltes ocasions, l'obligació sota coacció d'haver d'assistir a cursos de caràcter ocupacional, els força a abandonar estudis que han emprès pel seu compte i que, els resultarien més profitosos (alfabetització, Graduat Escolar, Català, FPI...)

Per tot això als cursos ocupacionals oferts actualment hi assisteix molt d'alumnat desmotivats, sota l'amenaça de perdre el subsidi d'atur i agrupats amb un criteri que produeix grans desnivells dintre de la mateixa classe.

En altres casos es dona la situació que se'ls obliga a fer uns cursos que no són del seu interès ni els donaran accés a cap lloc de feina. En altres tampoc es té en compte la seva situació personal (per exemple mares amb els fills molts petits) Quasi mai es parteix de les seves necessitats ni dels seus interessos. Les persones adultes han de poder opinar sobre allò que volen estudiar. Una persona que va obligada a fer un curs, aprèn poc.

Finalment veiem que, tot i que la LOGSE ho té previst des de fa 10 anys, els cursos ocupacionals encara no donen crèdits convalidables a l'hora d'aprovar mòduls de la Formació Professional Reglada i també que així les empreses no se senten obligades a reconèixer la formació ocupacional adquirida amb el nivell salarial corresponent. O sigui que la formació ocupacional també s'utilitza per donar formació a una mà d'obra barata moltes vegades en perjudici de la persona aturada.

Es necessari que es creï una sòlida articulació entre la formació bàsica i la formació ocupacional i donar caràcter previ a la primera i que la formació professional també doni crèdits per a aprovar o convalidar mòduls de la Formació Professional Reglada que serà la formació que, en definitiva, sovint possibilitarà una consolidació de llocs de feina i que serà fins i tot, la base de futures promocions laborals.

Tampoc hem d'oblidar que no es pot avançar en la formació dels treballadors/es amb coaccions ni amenaces. Han d'existir serveis d'orientació que ajuden a les persones a fer itineraris partint de les seves necessitats, del seu temps lliure, dels seus interessos i també, és clar, tenint en compte tot un ampli conjunt d'ofertes i possibilitats. El treballador/a i no l'administració ha de ser el primer responsable de la seva formació, sense deixar de banda que l'administració i les empreses tenen l'obligació d'incentivar la formació professional de les persones.

Així la línia que segueix el Centre per donar resposta a aquesta situació és la següent:

1. Demanem requisits mínims per a fer informàtica, Idiomes estrangers, FPI i Català per a les proves de la Junta Avaluadora.

Aquests requisits són el domini d'una de les dues llengües oficials de les Illes Balears

equivalent al que tenen les persones que aconseguixen el Graduat Escolar o equivalent. Així, a més a més, els podem donar crèdits per 3r o 4t del Graduat en Educació Secundària.

2. Els nostres cursos són totalment voluntaris.

3. Els cursos estan articulats amb els mòduls de l'ESPA de 3r i 4t. Serveixen per obtenir la titulació de formació bàsica, prèvia a poder entrar a Cicles Formatius de Grau Mitjà.

4. Si no donem crèdits pels cursos de formació ocupacional és perquè les Conselleries d'Educació i Treball encara no s'han posat d'acord.

5. Aquest sistema potencia que les persones que no tenen els instruments mínims vegin més la necessitat d'aconseguir-los.

6. Seguim un sistema on la persona adulta amb el mínim esforç necessari aconseguixi el màxim de resultats, un sistema que generi confiança i no al revés.

7. Si més endavant volen estudiar batxillerats, Cicles Formatius de Grau Superior o volen anar a la universitat els recomanem que actualitzin a través de la via acadèmica.

Sobre la integració dels discapacitats en el Centre

Sobre aquest tema seguim els següent criteris:

1. Legalment a partir dels 18 anys, després d'haver acabat l'escolaritat obligatòria, la integració no es contempla dintre de la formació bàsica de persones adultes. La qual cosa és, a més a més, una decisió correcta des de el punt de vista sociològic, psicològic i pedagògic.

2. Generalment demanen formació els que més formació tenen, els que més èxit van tenir dintre del sistema educatiu ordinari.

Per raons socials, psicològiques i pedagògiques la majoria de les persones adultes desconfia de l'Escola d'adults/es.

L'FPA ha de prioritzar els públics que manco formació acadèmica tenen dintre del marc d'una educació i formació per a tothom.

3. L'Educació de Persones Adultes és voluntària, com a conseqüència pel punt 1. L'entrada es fa a través d'una VIA.

4. La integració de persones amb discapacitats greus majors de 18 anys, segons la legislació actual, s'ha de fer en el món laboral, sense oblidar el món domèstic i social. Aquest tipus de formació no és competència de la Conselleria d'Educació i Cultura. Correspon a Treball i Formació, Benestar Social, als CIM, als ajuntaments...

La formació dels discapacitats ha de ser integral: no podem separar les seves necessitats formatives laborals per una banda i les domèstiques i socials per l'altra. Aquí és a on s'ha de contemplar la necessitat de fer un manteniment de la lectura i la escriptura, però tampoc seguiria essent competència d'Educació i Cultura. Aquests tipus d'activitats s'han d'integrar dintre de la seva formació integral orientada al món laboral, domèstic i social.

5. Per altra banda és molt difícil que entre tanta gent que matriculem poder identificar les

persones amb discapacitats lleugeres i a vegades fins i tot les greus. També ens és molt difícil valorar si aquestes discapacitats poden significar un greu obstacle per aconseguir els objectius dels nostres programes. Aquí ha de jugar un bon paper l'orientador del Centre, plaça vacant que creiem que es cobrirà el pròxim curs.

6. A més a més hi ha molts tipus de discapacitats de caràcter lleuger. Per esbrinar-ho i veure si disposem d'algun itinerari formatiu adequat per a cada persona tornem a necessitar l'orientador i assessorament multiprofessional.

7. Els discapacitats lleugers, en tot cas, s'han d'integrar en programes i grups d'alumnes on puguin desenvolupar una formació que els permeti aconseguir metes i que la seva participació siga compatible amb el desenvolupament normal de les activitats dels grups. S'han d'evitar processos de repeticions de cursos perquè també és decebedor pel discapacitat.

8. En general es podria posar, com a màxim, una persona discapacitat lleugera dintre d'un grup. Una persona adulta analfabeta no discapacitada (per exemple un immigrant) necessita fer el seu aprenentatge en un grup de gent «normal». Obvi.

9. Si les persones discapacitades que s'hagin integrat entren en un procés de repetició de cursos hem de poder orientar-los cap a altres programes o fer grups específics més gratificants per a ells, si tenim recursos per fer-ho.

Experiències de tallers per a discapacitats lleugers

La majoria dels participants són joves de 18 a 30 anys i que en els cursos reglats havien entrat en una fase d'estancament.

Una de les activitats que millor acollida han tingut és l'actualització de lectura i escriptura a través l'ordinador. Es fan dues sessions dobles cada setmana amb 8 alumnes per grup i guiats per un monitor educador expert.

Una altra activitat ha estat el taller de cuina, on es preparen diferents tipus de plats que es mengen a la mateixa cuina de l'escola. Les sessions de cuina també duren dues hores, però sols se'n fa una cada setmana amb un grup de 8 persones discapacitats lleugeres.

Després de dos cursos de tallers amb discapacitats que eren poc favorables a utilitzar els recursos de la Conselleria de Benestar Social, s'ha pogut veure com aquesta actitud s'ha anat transformant en favorable fins el punt de que algunes d'aquestes persones ja estan fent cursos de caràcter ocupacional i alhora, es troben molt integrats dintre de l'escola d'adults.

La qüestió de l'edat

Normalment quan parlem de persones adultes ens referim a majors de 18 anys.

Bé, per les observacions realitzades en la nostra experiència i dades estadístiques obtingudes de cursos de formació laboral no reglada es pot treure la conclusió següent:

A partir dels 23 anys els joves maduren cap a formes de vida adulta mostrant un major

sentit de responsabilitat derivat, sense dubte, de què tenen projectes més clars de com volen el seu futur. D'aquesta reflexió interna en surt la conseqüència de què necessiten millorar la seva formació.

Així tenim una etapa juvenil dels 16 fins els 23 anys en la qual si es va a l'escola de persones adultes es fa empès per pressions familiars o laborals (contractes d'aprenentatge), pressions de caràcter extern. I els que venen per pròpia voluntat moltes vegades manifesten poca perseverància: abandonen prest o no assisteixen amb regularitat.

En canvi a partir dels 23 anys, s'obre una etapa adulta amb un major sentit de responsabilitat.

Els projectes de futur, parella, etc. es manifesten en un gran increment de persones que s'apunten a cursos de forma voluntària, major perseverància en l'assistència i més interès. En aquest cas la necessitat podríem dir que sorgeix d'una reflexió interna.

Aquestes consideracions sobre l'edat poden arribar a tenir una gran transcendència en el futur. Veiem clar que una part de la població necessita tenir una formació professional de Grau Mitjà com a mínim, però els Cicles formatius de 2000 hores són una gran muralla per a les persones adultes. Amb l'argument de l'edat com a maduresa psicològica i com a portadora d'experiència general i a vegades inclús específica sobre el que es vol estudiar, s'hauria d'aconseguir una organització horària propera a les 1000-1200 hores que permetria que la meta d'aconseguir una titulació de Formació Professional fos més viable per a les persones majors de 23 o 25 anys.

El nostre Centre ha demanat un Cicle Formatiu de Grau Mitjà amb aquests criteris. De moment, emperò, no ens han contestat.

La formació contínua del professorat...

Les vivències socials de les persones adultes, el seu desenvolupament psicològic, l'escassetat del seu temps lliure a disposició de la formació combinat amb les dificultats de tot aprenentatge (epistemologia), exigeixen una pedagogia pròpia la qual cosa justifica, sense cap dubte, una especialització dels formadors/es. I molt més encara, la formació contínua del professorat.

En els nostres començaments del 1984 partíem d'una experiència prèvia a Barcelona: si volíem mantenir els llocs de feina que s'anàren creant calia ofertar programes amb la qualitat suficient per generar confiança, ser autocrítics amb el nombre d'alumnes per aula i formador i amb els horaris a complir (no hem de necessitar inspecció) per la qual cosa es necessita generar una consciència social en els formadors i no tenir por de mostrar als polítics i a la societat els resultats del nostre treball.

La formació social s'han anat desenvolupant a través de les reunions del Centre: clausures, equips docents, departaments... La matrícula, l'assistència, els abandonaments, l'avaluació són aspectes que sempre s'han vigilat molt d'aprop.

Escotar els participants ha estat una font de formació de primer ordre. A Maó tenim els

participants organitzats en una associació i un grup d'ells rep formació específica periòdica per poder participar en el Centre i també per defensar la formació davant els polítics i en la societat.

La formació pedagògica ha estat integrada en els horaris de feina com una obligació generalitzada més.

Per poder assegurar que la formació es faça en grups prou nombrosos, des de el principi hem desenvolupat la formació juntament amb el Centre de Ciutadella. Així la formació implica desplaçaments de forma de rotatòria.

També ha estat una formació sempre integrada dintre del Centre de Professors de Menorca, cosa que ens ha permès obtenir certificacions de la formació realitzada.

Les línies de la formació del curs pròxim es preparen a la fi del curs anterior i les decideixen els propis interessats tenint en compte:

- Les necessitats del Centre
- Els problemes que tenim a les aules.
- Constituir grups d'un mínim de 4 persones.
- Revisar la feina feta i la seva repercussió dintre de l'aula o l'escola

Aspectes treballats.

Un procés de més de 15 anys de formació és difícil detallar el que s'han fet. Les formes generals han estat aquestes:

- Cursos de formació inicial pels que comencen.
- Cursets de teoria (psicologia, antropologia, llenguatge imatge...)
- Cursets de teoria i pràctica.(alfabetització com a procés, informàtica...)
- Tres anys de seminaris per fer el PCC i el PEC.
- Grups de feina per estudi (didàctica de les segones llengües...)
- Grups de feina per fer materials per a les classes.

L'associació i l'empresa

El secret millor guardat de l'educació d'adults de Menorca és l'Associació d'Educació d'adults. Creada el 1986, va tenir una primera fase, fins els 90, que era potenciada pels propis educadors. Com que tenia capacitat de contractació va anar rebent subvencions del MEC, del Consell Insular de Menorca i dels ajuntaments de l'Illa. Aquestes subvencions tenien la finalitat de millorar l'oferta del MEC en la direcció de les àrees del Llibre Blanc, orientades cap a una formació ample i integral de la persona.

Però l'Associació era molt més que una caixa, era i és una eina reivindicativa.

En primer lloc treballava sobre la necessitat de defensar el dret a la formació per part de les persones adultes, i organitzada accions conjuntes amb el professorat i l'alumnat per defensar o ampliar la formació aconseguida.

A l'any 90 dintre de l'Associació es va veure la necessitat de que la part de contractacions passés a una empresa, i es va crear amb aquesta finalitat «Serveis Educatius de Menorca» SAL. En el 2001 aquesta empresa ja té un pressupost de prop de 80 milions de pessetes, quasi igualant la despesa de la Conselleria d'Educació...Actua, en la pràctica, sense afany de lucre, invertint quan hi ha beneficis en infraestructures, material informàtic, etc. a favor de les escoles d'adults.

Des del 90 l'Associació s'ha orientat encara més cap a l'organització de l'alumnat, organitza cursos i activitats que no financien les institucions públiques, segueix jugant el paper reivindicatiu del dret de les persones adultes a la formació.

Una de les activitats de l'Associació ha estat organitzar viatges a Mallorca, Sardenya, Creta, Grècia, Còrsega i Eivissa.

L'activitat estrella del curs 2000/2001 ha estat recollir i presentar 2620 signatures per a tres institucions distintes (Conselleria d'Educació, Ajuntament de Maó i Consell Insular de Menorca) demanant uns locals dignes per a l'escola de Maó.

Actualment l'Associació té dos tipus de socis: **protectors** que paguen de forma estable 3000 pessetes cada any de quota, i, **anuals** que van lligats a determinades activitats dintre d'un curs acadèmic. La condició de soci s'adquireix de forma voluntària. Tota la Junta directa està ocupada per participants alumnes.

Pressupost de l'Associació en el curs passat fou de 17 milions de pessetes, quasi tot generat del propis socis.

Funcionament

Com pot funcionar dins uns mateixos locals un Centre públic d'Educació de Persones Adultes, una empresa i una associació? No tenim encara reglament de funcionament intern, però això es pot explicar un poc per la història. Primer es va crear el Centre, des del Centre es va impulsar l'Associació, i des de l'Associació es va crear l'empresa. Quan es crea una organització és per complir determinades finalitats, si aquestes finalitats es compleixen funcionar per coordinació és possible. Doncs les tres entitats es reuneixen periòdicament i es parla de tot el que faça falta: distribució d'aules, contractacions, aportacions dels alumnes per materials a l'Associació, actes conjunts, revisió de la matrícula i l'assistència, preparació del curs pròxim...naturalment sempre amb un respecte cap a les finalitats amb les que cadascú va ser creat.

La ràdio a un centre de F.P.A.

Mabel Vives i Paco Molpeceres (Coordinadors de "Als Quatre Vents")



"Sempre hem apostat per una formació que no siga conformista. Un aprenentatge crític i creatiu, on la comunicació siga un vehicle d'anàlisi i reinterpretació de la realitat".

Parlar de la ràdio a l'escola suposa plantejar-se una experiència d'aprenentatge amb unes dimensions plurals on el fet comunicatiu serà l'argument més decisiu.

És clar que la ràdio en si mateixa com a instrument educatiu ja suggereix consideracions que tenen a veure amb una atractiva proposta comunicativa. Naix d'una voluntat de compartir la teua informació i és partint d'aquesta consideració quan han de sortir la resta de plantejaments en la dinàmica de treball : què fer, com fer-ho, a qui volem arribar, què necessitem...

No hem de passar per alt que la ràdio no és tan sols una proposta informativa, formativa o lúdica - que ho és -, la ràdio és una tecnologia vigent i un medi d'expressió amb el seu propi codi i llenguatge. I és açò justament, el que ens interessa a nosaltres quan ens hem de plantejar un recurs didàctic d'aquestes característiques : la possibilitat d'aprofundir en el llenguatge des d'un horitzó motivador, que ha de permetre analitzar i experimentar les diverses seqüències del procés comunicatiu.

I a més no hem de deixar de banda una de les conseqüències fonamentals que se deriven des del primer moment en què tenim voluntat de treballar la ràdio a l'escola : ratifiquem la necessitat d'ampliar l'espai educatiu, obrir canals que permetin que l'escola i les seues experiències estiguen connectades amb la comunitat en un sentit recíproc, enriquint les dues realitats.

Dimensions o perspectives des de les quals plantejar-se "la radio a l'escola"

I. DIMENSIÓ COMUNICATIVA

La comunicació queda sempre plantejada com una necessitat inherent a l'ésser humà. Tothom està d'acord amb la necessitat de comunicar idees, sentiments o desitjos. En aquesta comunicació encara que hi haja un munt de llenguatges (el gest, el dibuix, la música...), la paraula juga un paper fonamental. També és un fet a tindre en compte

que la comunicació no és una qüestió únicament unilateral (encara que de vegades sí que ho és) i que per tant la persona que emet el missatge no és l'única implicada. Qui rep el missatge ha d'entendre el que diu.

Afavorir l'expressió oral, la capacitat d'anàlisi crític i d'elaboració del missatge, seran elements referencials d'aquesta experiència didàctica des de la seua vessant comunicativa.

Més concretament aquesta experiència ha de servir també per aprofundir en un llenguatge comunicatiu, el radiofònic, que té les seues característiques particulars com poden ser :

- La necessitat d'un llenguatge col·loquial que a la vegada siga precís i qualificat, ordenat en la seua exposició i amb un sentit àgil.

- Que siga un llenguatge adaptat al potencial públic que escolta el programa.

- Que diferencie el llenguatge tenint en compte la secció que s'està treballant : entrevista, presentació d'una cançó, un racó literari, un apartat humorístic....

Aquesta dimensió pensem que aporta **funcionalitat** a l'aprenentatge del llenguatge. Nota fonamental per a aconseguir una major eficàcia. Amb aquesta experiència tal vegada el llenguatge deixarà d'associar-se a un conjunt de normes rígides i resaltarà sobre tot la seua validesa com a instrument per a comunicar sentiments, emocions, experiències,....demanant una utilització correcta i adequada de la llengua.

2. DIMENSÍO CREATIVA

La ràdio proposa per als seus participants un accés dinàmic per a gaudir del temps d'oci d'una manera creativa tal com es proposa al **Progama j** del conjunt de programes formatius contemplats a la Llei de FPA aprovada en gener de 1995. En aquesta dimensió entenem que aquest mitjà ens resulta :

Motivador pel que té de protagonista la persona que participa. La possibilitat d'intervindre en la selecció i execució del programa, la flexibilitat per poder modificar plantejaments segons es derive de la pròpia experiència.

Creador de repercussió pel que té d'arribar amb les seues informacions i propostes a la comunitat on s'emet.

Capaç d'interaccionar ja que es mostra com a espai obert a les respostes i disposat per actuar en la comunitat.

Afavoridor de l'ús de multirecursos que amplien les possibilitats comunicatives del llenguatge (La música, entonacions, silencis....).

3. DIMENSÍO SOCIAL

En aquest punt podem fer referència a la **interacció amb la comunitat**. :L'emissió radiofònica suposa una implicació en la comunitat, les persones que escolten la ràdio reben la informació i la fan seva. Es un instrument, pensem, molt adequat per a difondre la realitat

d'una comunitat educativa i arribar amb les seues experiències i propostes fins a àmbits socials que d'una altra forma seria complicat.

Des de la comunitat: La ràdio pot fer-se ressó de les diferents realitats, i actuar-hi : presentant situacions de discriminació, empenent accions solidàries,... Aquestes actuacions suposen una presa de decisions, actuacions, en definitiva suposen una participació social i a més és possible obrir l'escola a qüestions o temàtiques que tenen que vore amb la realitat.

4. DIMENSIÓ METOTOLÒGICA

Considerem que estem parlant d'un **aprenentatge no-formal**, amb l'objectiu de "aprendre a aprendre". Pot ser que siga complicat apreciar els avenços de les persones participants en aquest camp per la dificultat d'acotar objectius concrets o els seus resultats, però cal fer una observació global i continua en el temps per a constatar els graus d'autonomia en l'aprenentatge que es pot arribar a aconseguir.

Aquesta experiència ha d'estar dins del projecte educatiu de centre i s'ha d'intentar que no es quedi només com a experiència aïllada d'un grup o col·lectiu. Dues són les raons que justifiquen aquesta consideració :

* Els destinataris primers als que va dirigida aquesta proposta comunicativa són la globalitat dels participants en alguna de les activitats programades al centre.

* La implicació de l'alumnat serà molt més fàcil si aquesta proposta està present en la dinàmica quotidiana de les classes i apareix com a un recurs didàctic en qualsevol de les àrees.

5 DIMENSIÓ AFECTIVA

Ecoltar-se al receptor té la virtut d'augmentar l'autoestima. A més d'aprofundir en la millora de la competència de la llengua, el participant descobreix que és capaç d'assumir responsabilitats, de ser protagonista d'un espai de comunicació, millorant per tant la pròpia valoració personal.

Això en quant al equip del col·lectiu però és que també la gent que ocasionalment participa des de les aules té la sensació d'estar fent una cosa realment *important* i troba que l'experiència de vindre a un centre de FPA és prou gratificant.

Una experiència concreta

ALS QUATRE VENTS. Ràdio Comunicativa i solidària

La ràdio al centre de f.p.a. "Llibertat". Vinaròs.

Que és?

És un col·lectiu de l'Associació d'alumnes FPA Llibertat. L'Associació neix a l'any 93 com a moviment de recolzament a les reivindicacions de la formació de persones adultes. Des d'aleshores

Des de la comunitat:
La ràdio pot fer-se
ressó de les diferents
realitats, i actuar-hi
: presentant
situacions de
discriminació,
empenent accions
solidàries,.....Aquestes
actuacions suposen
una presa de
decisiones,
actuacions, en
definitiva suposen
una participació
social i a més és
possible obrir
l'escola a qüestions
o temàtiques que
tenen que vore amb
la realitat

res ençà ha anat ampliant el seu camp d'acció. El funcionament de l'associació està estructurat en diferents grups de treball, que anomenem col·lectius (revista, ràdio, aula de la natura, fotografia,...) on es reuneixen les persones que tenen una inquietud concreta i volen desenrotllar-la.

Aquest col·lectiu, "Als quatre vents", està des del seu inici adreçat a persones amb ganes de treballar al món de les ones radiofòniques.

On té lloc?

Al Centre FPA Llibertat pel que respecta a la captació del seus membres i com a lloc de reunions i experimentació d'aquest recurs didàctic.

Òbviament aquest lloc se complementa amb l'emissora de ràdio - Ràdio Nueva / Onda Cero - on té lloc l'enregistrament del programa.

Qui?

El col·lectiu està compostat per persones de l'Associació interessades en treballar aquesta vessant comunicativa. Tanmateix té un equip de col·laboradors que participen en diverses seccions i que en moltes ocasions són monitors d'algun taller o curs programat. Igualment s'intenta mantindre una connexió amb representants dels diversos grups que integren l'Associació d'Alumnes per a informar de projectes de treball o experiències.

És molt important especificar que aquest col·lectiu està tutoritzat per dos professors del centre i per tant l'activitat queda recollida dins de la PGA.

Quan?

Des del curs 94/95, el col·lectiu elabora i emet un programa setmanal d'una hora de durada.

A més s'establert un calendari de reunions del col·lectiu amb la finalitat de treballar els guions, triar les temàtiques, avaluar i fer els canvis que es consideren oportuns.

Com?

-Primer amb molta il·lusió per participar en un aprenentatge cooperatiu on tots i totes estem per aprendre els uns dels altres.

-Conveni amb una emissora local, que ens permet utilitzar els seus estudis i emetre els programes.

-Funcionament del col·lectiu :

*Reunions del col·lectiu al Centre per a programar i elaborar els guions.

*Enregistrament del programa, un cop a la setmana i emissió.

-Integrant aquest espai dins del curriculum del centre en les àrees i cicles que es crega oportú.

Per què?

-Dinamitzar l'associació d'alumnes, en tant que suposa una opció més de treball, a més d'aprofitar-se com a ressó de les activitats i propostes que es generen.

-Potenciar la creativitat literària. Sempre tenim al programa seccions com ara "el racó literari" o "les cartes", per a fomentar la creació de textos. De vegades són persones del col·lectiu que de manera habitual preparen textos específics del tema, altres són col·laboracions puntuals de gent aliena al grup que vol comunicar les seues sensacions o reflexions.

-Obrir el currículum reglat, augmentant la diversitat de possibilitats didàctiques per a aconseguir els objectius plantejats.

-Donar sortida a interessos de persones o grups que volen posar en pràctica les seues inquietuds.

-Tindre un element del difusió del centre de FPA i al temps de les diverses experiències i plantejaments que es fan des d'altres col·lectius.

-Permetre l'intercanvi-relació entre comunitat i centre.

El subtítol del programa, "ràdio comunicativa i solidària", engloba el perquè i sintetitza els dos referents que van ser les raons de néixer d'aquesta proposta d'aprenentatge.

*Comunicar-nos, contar experiències i vivències, escoltar i entendre als altres. Al llarg d'aquests set anys de programes hem tingut seccions amb la intenció d'apropar-nos a experiències laborals perdudes o que han canviat substancialment (la secció s'anomenava "Amb ofici i benefici"), enguany la part de "comunicació" girà al voltant d'una tertulia anomenada "Associacions ilimitades", on gent de diversos grups ens conten la seua experiència.

* La vessant de solidaritat és doble :

+ Donar a conèixer els plantejaments i programes de diverses ONG'S

+ Prendre accions que el col·lectiu estima interessants i proposar accions a l'Associació d'alumnes : Participació en caravanes solidàries, recollida de llibres, setmanes solidàries

Aquestes propostes són, de vegades, assumides pel centre en la seua globalitat o en algú dels seus cicles des d'una metodologia transversal.

Avaluació de l'experiència

Parlar d'avaluació d'una experiència d'aprenentatge com aquesta suposa resaltar la importància de sentir emoció en allò en què es participa. Als Quatre Vents ratifica la validesa de plantejaments alternatius a un aprenentatge que massa vegades es queda tancat en un llistat de temes o en l'espai d'una escola.

Més de cent programes amb seccions tant diverses com tertúlies, entrevistes, racons d'actualitat de les diverses ofertes que fa el Centre de FPA, difusió de les nostres problemàtiques, comunicació amb entitats no governamentals que treballen en el camp de la solidaritat....tot això ha sigut, i és, un camí que ens ratifica els objectius inicials.

Una experiència com aquesta en un centre de FPA és afavorir la interrelació entre la diversitat d'interessos dels participants, desenvolupar el sentit crític ; és exercir propostes comunicatives estimulants que trenquen amb la monotonia de les classes i que descobreixen a les persones com a capaces d'implicar-se en propostes comunicatives que afavoreixen el seu creixement personal.

Una experiència com aquesta en un centre de FPA és afavorir la interrelació entre la diversitat d'interessos dels participants, desenvolupar el sentit crític ; és exercir propostes comunicatives estimulants que trenquen amb la monotonia de les classes i que descobreixen a les persones com a capaces d'implicar-se en propostes comunicatives que afavoreixen el seu creixement personal.

En això estem.

Classes de castellà per a immigrants. Relat de la nostra experiència

*Julia Mateu Orti (Monitora de Classes de Castellà per a Immigrants,
Membre de l'Associació Intercultural G.R.A.M.C.)*



Breu descripció de la nostra ONG G.R.A.M.C.

G.R.A.M.C. (Grups de recerca i actuació sobre minories i treballadors estrangers) és una ONG la seu de la qual es troba a Girona i s'estén per diferents punts de la geografia mitjançant Assemblees Locals.

L'objectiu general de l'Associació és potenciar al màxim la solidaritat, l'hospitalitat, el respecte mutu, la convivència i qualsevol altra actitud cívica positiva entre el grup majoritari autòcton i les minories culturals, ètniques, religioses, etc., que d'una manera temporal o permanent s'estableixin en l'àmbit d'acció de l'Associació ; velar per l'acompliment de l'esperit i la lletra dels protocols, declaracions o convenis, internacionals o nacionals, que protegeixen els drets i les llibertats de les persones i dels grups socials de manera real i efectiva; i treballar per a millorar aquelles normatives que siguin perfectibles.

Una de les principals característiques de la nostra associació és que la Junta Directiva és mixta, és a dir, està formada per immigrants i per autòctons, la qual cosa implica que la persona immigrant participa en la presa de decisions i contribueix a marcar les directrius de l'Associació.

La problemàtica amb la qual es troba una persona immigrant és molt amplia i diversa i encara que en aquest article ens centrarem en l'àmbit educatiu no hem de deixar a banda la resta de les seues necessitats i problemàtiques ja que està directament relacionat amb el procés d'aprenentatge i el professorat que hi treballa ha de poder donar resposta i orientació a la problemàtica que l'alumnat té a la vida quotidiana i que sorgirà a l'aula més tard o més prompte.

A l'hora de treballar amb immigrants, doncs, hem de tenir uns mínims i indispensables coneixements de la seua cultura, tradicions, inquietuds, etc,...

Classes de castellà per a dones immigrants

La nostra experiència en aquest camp s'inicia fa 7 anys, més o menys, al detectar que les dones magrebis que vivien a la nostra ciutat no rebien cap tipus d'ensenyament pel que fa a l'idioma. Feia alguns anys que la Universitat Popular de la ciutat (Benicarló)

havia fet un curs de castellà per a aquestes dones però, havia fracassat i el grup s'havia desintegrat.

La realitat d'aquestes dones era que no tenien cap tipus d'autonomia, és a dir, havien d'acudir a la consulta del metge acompanyades pels seus marits o fills (amb la pèrdua d'un dia laboral), quan havien de realitzar compres posaven a les seues mans un grapat de monedes i la venedora agafava allò que volia, a la fi era tot un seguit de necessitats bàsiques que no podien satisfer pel fet de desconèixer l'idioma.

A la nostra ciutat altra ONG impartia les classes per a immigrants des de feia alguns anys, però les dones no hi acudien per les tradicions culturals on no estava ben vist que les dones es mesclaren amb els homes que no foren del seu nucli familiar.

Ens vam haver de plantejar aquesta realitat i vam decidir fer classes de castellà només per a dones, deixant de costat les nostres idees personals i pròpies de la nostra cultura i intentar veure les coses des del punt de vista cultural de les que havien de ser les nostres alumnes, això ens va dur a crear el grup únicament per a dones, impartit per monitores de sexe femení i adaptar l'horari a les seues necessitats. De 15 a 17h. fou l'escollit, ja que a aquesta hora els marits treballaven, els xiquets estaven al cole i en eixe horari no tenien obligacions domèstiques.

El principal propòsit era no fracassar com va passar en l'intent anterior dut a terme al nostre poble. Per això, ens vam posar en contacte amb persones que consideràvem molt expertes en aquest tipus de programes. Vam recórrer a un programa que es feia a Alemanya amb dones turques.

Amb la informació bàsica que se'ns va facilitar, vam iniciar la nostra experiència que considerem que és un èxit, ja que ara per ara comptem amb 33 alumnes.

El primer dia de classe se'ns va presentar un imprevist amb el qual no havíem comptat i és que encara que les classes eren en horari escolar, la majoria de les nostres alumnes acudien amb xiquets i xiquetes menudes, això, descol·locava totalment la classe. Però vam consentir i ho hem anat solucionant amb voluntaris que els para compte en una sala a banda mentre les mares són a classe, tot i que hi ha algunes mares que no els agrada deixar els seus fills perquè són nadons o ploreu molt i això ens du a treballar en condicions de vegades difícils.

Altre entrebanc amb el que ens hem trobat és la falta de puntualitat i absentisme, la qual cosa dificulta molt la nostra tasca però tractem de ser el més permissius que podem ja que des del seu punt de vista cultural aquestos fets no tenen la mateixa importància que per a nosaltres i els esquemes adquirits no es poden modificar de cop, cal fer-ho poc a poc i amb delicadesa.

Les nostres alumnes estan repartides en dos nivells, un bàsic d'alfabetització i un mitjà per a les que ja tenen coneixements previs.

El nostre projecte amb aquestes dones té dos objectius bàsics:

* D'una banda capacitar-les mitjançant la lecto-escriptura per a la vida quotidiana. Això que pareix tan senzill és, de vegades, molt difícil, depenent del nivell cultural que cadascuna de les nostres alumnes té al seu país d'origen. Les que són totalment analfabetes han d'iniciar el seu aprenentatge amb exercicis de direccionalitat, per a passar després a les vocals i anar afegint progressivament les consonants, tot alternant amb l'aprenentatge oral treballat amb centres d'interès. Per a alguna de les nostres alumnes que són totalment analfabetes, la lecto-escriptura es converteix en alguna cosa pràcticament impossible d'assumir, en aquests casos per a minvar un poc la frustració que els ocasiona, donem prioritat a l'aprenentatge oral, que, encara que els resulta també difícil, les motiva un poc més. Amb la resta d'alumnes - que ja tenen uns mínims - treballem per centre d'interès i al mateix temps anem incorporant una iniciació gramatical individualitzada i adaptada als seus coneixements previs.. Els centres d'interès sempre els tractem amb respecte cap a la seua cultura i intentant cobrir les seues necessitats bàsiques de relació intracomunitària.

* Parellament a tot això treballem el segon objectiu del nostre projecte que és l'educació transversal. És molt important treballar aquest punt amb molta cura, pas a pas i aplicar-lo sempre des del seu punt de vista cultural i social. Voler córrer massa o fer una passa falsa pot suposar la desintegració immediata del grup.

Si reflexionem al voltant del que diem, pot pensar-se que fomentem la creació d'un "gueto", però puc assegurar que no és així i que el nostre grup de dones, després d'alguns anys treballant amb elles, ja ha madurat prou com per a intentar un intercanvi d'activitats amb altres associacions de dones autòctones i començar molt poc a poc amb el procés d'inclusió social, perquè ja hem aconseguit guanyar-nos la confiança dels marits i d'elles, punts fonamentals per a poder treballar, ja que si no, no hauria grup i no podríem fer cap procés integrador.

Cal destacar en aquest punt un concepte que nosaltres considerem fonamental. "Integració entre diferents races, no suposa per a res que unes hagin de ser absorbides per la raça predominant, havent de renunciar als costums socio-culturals. Integració significa la convivència de diferents cultures en base al respecte mutu cap a costums i formes de vida".

Classes de castellà per a xinesos

Altra realitat que vam poder observar a la nostra població fou que el col·lectiu d'immigrants xinesos que havia a la nostra ciutat no acudia a les classes que s'estaven impartint. El motiu no ens va resultar difícil de trobar, es tractava de l'horari, ja que les classes es feien a partir de les 20 h. i aquest col·lectiu - la major part de restaurants - no pot acudir perquè treballa.

Una vegada més ens vam plantejar com podíem cobrir aquesta necessitat, no es tractava de fer grups per races, per suposat, però si calia donar-li solució. Per això vam crear un

Integració entre diferents races, no suposa per a res que unes hagin de ser absorbides per la raça predominant, havent de renunciar als costums socio-culturals. Integració significa la convivència de diferents cultures en base al respecte mutu cap a costums i formes de vida.

Les classes que impartim són d'una riquesa intercultural immensa, ja que hi ha una gran arribada d'immigrants de l'est d'Europa, que amb els immigrants del magreb formen un grup multicultural.

grup mixt i vam ampliar el grup amb altres alumnes de diferent nacionalitat (alemanys, holandesos, belgues, coreans, anglesos,...) que la majoria eren jubilats residents al nostre país i per a ells, aquest horari de 17 a 18.30, els anava molt bé.

La nostra experiència amb aquest alumnes fou totalment diferent. Una volta més la primera feina fou buscar informació sobre les característiques socio-culturals dels països d'origen per a respectar-les i garantir l'estabilitat del grup.

Després de detectar el nivell inicial també vam fer dos grups, un nivell bàsic i altre més avançat. En aquests grups, quasi no n'hi ha analfabets, la qual cosa facilita l'aprenentatge, però podem destacar que són més constants, amb més motivació i consciència de la importància de conèixer l'idioma.

La metodologia que utilitzem també són els centres d'interès i alhora una iniciació a la gramàtica, depenent del seu nivell inicial, els progressos són espectaculars.

Cal remarcar l'agraïment a la Universitat Popular de Benicarló pel seu recolzament, ja que tots els projectes esmentats fins ara han estat subvencionats per aquest organisme.

CLASSES DE CASTELLÀ MULTICULTURALS I MIXTES

Al Centre F.P.A. Llibertat de Vinaròs, també estem duent a terme classes de castellà per a immigrants. La nostra experiència és diferent a l'esmentada fins ara, excepte en el cas dels xinesos que reben les classes a un horari compatible amb la seua feina.

Les classes que impartim són d'una riquesa intercultural immensa, ja que hi ha una gran arribada d'immigrants de l'est d'Europa, que amb els immigrants del magreb formen un grup multicultural. És mixt on, a més de dones europees també n'hi ha alguna marroquina que ja ha acceptat les classes mixtes. Això confirma la nostra teoria de que de no fer un grup exclusiu es deixa fora un part important de la població. Les classes mixtes seran una realitat amb el pas del temps.

La major part d'aquest alumnes tenen estudis universitaris i les classes són totalment diferents, tenen una cultura més propera a la nostra i això ens dona que la integració siga una prioritat. El seu desfici per aprendre la llengua és molt fort. Les classes amb ells ens han fet trencar esquemes, ja que el treball per centre d'interès ha passat a segon terme, encara que es continua realitzant, hem donat prioritat a la gramàtica ja que els motiva.

Aquests alumnes no desitgen només aprendre l'idioma sinó també la història, la literatura,... del país que els ha acollit.

Al llarg d'aquest escrit he anat reforçant que impartim classes de castellà, el motiu no és altre que és el que demanen les persones que hi acudeixen, ja que consideren que els serveis més per la seua mobilitat geogràfica. Encara que l'alumnat europeu és l'únic que ens sol·liciten aprendre les dues llengües ja que diuen que volen poder parlar a la gent d'ací, en valencià.

Amb aquest grup molt nombrós i divers, tenim projectat treballar concentrant les classes

en l'època de major assistència d'alumnat que coincideix amb la collita de la taronja que després minva perquè l'alumnat es desplaça buscant altres feines, per la qual cosa creiem que cal aprofitar el moment.

Seria una greu errada per part nostra no aprofitar la diversitat multicultural que ens aporten, per la qual cosa intentem fer activitats de dinamització intercultural.

En aquest punt cal reflexionar un poc, ja que no es sol traure partit a la riquesa cultural que ens aporten els immigrants, no només als centre de formació de persones adultes, si no també al col·legis de primària i secundària, tenim al nostre abast un gran tresor que molt poques vegades aprofitem.

Només em queda agrair a l'equip directiu del Centre FPA "Llibertat" de Vinaròs el seu recolzament per a que el nostre treball en aquest municipi siga una realitat.

L'educació alliberadora com a construcció de l'autonomia i recuperació d'una ètica de la dignitat.

José Luis Rebellato (1946-1999)

Doctor en Filosofia i Educador Popular. Docent i investigador de la Facultat d'Humanitats de la República del Paraguai.



La preocupació central d'aquest treball és evitar la fragmentació, la separació i els trencaments. Tant de l'ètica, com de la pràctica social. No crec que la reflexió ètica pugui desenvolupar-se com si fórem subjectes aliats a allò que històricament està succeint. Com una mena de moralisme privatitzador. L'esdeveniment és un analitzar històric i ètic de gran importància. Ens trobem en un escenari de crisi. Però les crisis també poden ser moments importants per a la decisió. Ara bé, decidir, optar, apostar són verbs que estan molt vinculats amb una postura i un projecte ètic.

Per altra banda, tampoc la pràctica social pot traure's de context, sotmetent-la a anàlisis com si estaguérem en un laboratori asèptic. La mateixa expressió "pràctica social", posada en singular, distorsiona i falseja la realitat. Des de fa molts anys, al llarg de tota Amèrica Llatina, s'hi desenvolupen innumerables pràctiques socials i d'educació popular, moltes vegades no valorades suficientment. Pràctiques que duen una intencionalitat transformadora i que ens transmeteixen el missatge de que aquest món ha de canviar. Pràctiques que conformen un mar de foguets. No sempre coherents, no sistematitzades suficientment, carregades d'èxits i de fracassos, de vegades no avaluades. Nascudes de la força del moviment i de la potència instituints, però potser corrent el risc de quedar cristallitzades en allò instituint. Moltes vegades passen desapercebudes, altres vegades són desvaloritzades, altres són utilitzades pel propi sistema i altres són limitades, desconegudes i allunyades de la construcció d'un projecte polític alternatiu. De vegades usades per la dreta i, paradoxalment, de vegades omíttides per l'esquerra. Pràctiques que articulen el micro i el macro, l'organització i els processos pedagògics, les respostes a necessitats i les cultures, els símbols, els ritmes. Pràctiques carregades d'utopia, però que al mateix temps busquen donar respostes concretes.

Constitueixen un vertader laboratori on les generacions senceres construeixen un projecte de futur, la qual cosa s'està convertint, cada vegada més en un projecte del present. La seua novetat, no sempre manifestada, per moments no ens deixa percebre que potser allí s'està construint allò que és inèdit. Tal vegada siga veritat que, quan un nou paradigma avança, els qui estan implicats en el mateix, no són conscients d'això. Pràctiques carregades dels valors de la solidaritat, en un món insolidari; dels valors del

reconeixement, en un sistema que nega; pràctiques carregades d'ètica i ètica que es nodreix de pràctiques col·lectives. Pràctiques que aposten al creixement en la llibertat, però a la llibertat de qui no es sent lliure si els altres no ho són.

1. L'educació popular alliberadora, construcció de l'autonomia de sabers i poders populars.

Des d'una perspectiva ètica, en la construcció de les alternatives populars el concepte d'autonomia es transforma en un valor heurístic i inspirador, de fonamental importància

1.2 Ètica de l'autonomia i ètica heterònoma

Referir-nos a una ètica de l'autonomia, suposa necessàriament contraposar-la a la reproducció de valors ètics vigents, és a dir, a una ètica de l'heteronomia. En el centre d'ambdues ètiques està la qüestió de com pensem, vivim i exercim el poder i l'autoritat. Aquesta, al mateix temps, és pensada i acceptada en termes de dominació i dependència. Es tracta d'una ètica que, en nom de la llibertat, ofega les possibilitats de creixement de la llibertat.

El poder és exercit sobre la gent; ja es tracte d'un poder físic, econòmic, cultural, simbòlic. És un poder que conserva i reforça les relacions d'asimetria.

L'autoritat es configura com a algo diferent dels subjectes. Posseïx poders que no estan a l'abast de ningú. Estableix les distàncies i barreres imposibles de franquejar. És una autoritat que creix quan més es separa. També pot apropiarse, però si ho fa és per a anul·lar l'altre. La dependència no és una situació de la qual es parteix, sinó que és condició inherent a l'ésser humà; és una dimensió que mai podrà transcendir. Una relació que no és possible superar, sinó que cal fomentar i enfortir. L'orientació d'una ètica autoritària és improductiva, perquè no busca desenvolupar capacitats i poders. El poder és entès com a poder sobre, dominació, anul·lació, paralització de la vida.

Una ètica de l'autonomia i de la llibertat recorreix al concepte d'autoritat basat en la confiança. Qui exerceix l'autoritat no necessita intimidar, ni explotar, ni amenaçar. L'autoritat creix en la mesura que es sotmet a la crítica i al control. El concepte de poder canvia substancialment, transformant-se en un poder que desperta els poders dels actors socials; per això mateix, el poder circula, té caràcter provisional, reclama constantment participació activa. L'educació adquireix relevància, no com a procés de submissió a l'autoritat, sinó com a desocultament del poder que l'autoritat de l'educador pretén exercir sobre els educands. Un procés lent, ardu, on es produeix un passatge de la negació de la pròpia situació d'opressió al seu reconeixement.

Una ètica de la llibertat té necessàriament una orientació productiva, perquè tendeix a la realització de tots i cadascun dels subjectes. La productivitat dels subjectes rau en els seus poders. És una ètica que cerca desenvolupar el poder entès com a poder de, és a dir, com a capacitat i com a producció. Per a una ètica de l'autonomia, l'anul·lació de sí mateix o dels

altres, la resignació, així com qualsevol altra forma de violació de la integritat personal i col·lectiva, constitueixen actituds renyides amb els valors ètics. El sentit de la vida està donat per aquesta orientació productiva, pel desenvolupament dels nostres poders i per la capacitat de despertar poders en el altres.

1.3 Ètica de l'autonomia i procés d'autoanàlisi personal i col·lectiu.

Encara que aquesta contraposició de models podria fer-nos caure en la il·lusió de que es tracta d'elegir entre un i altre i que eixa elecció és resultat d'una decisió racional. Res més allunyat de la realitat. Donat que les institucions en les quals vivim són expressions de lògiques autoritàries i donat que el nostre procés de formació personal, familiar, acadèmic s'ha donat al sí d'aquestes lògiques autoritàries, podem dir que l'heteronòmia i l'autoritarisme es troben profundament arrelats en nosaltres mateixos. El super jo és una mena de fortalesa instal·lada a l'interior de nosaltres.

Llavors, no és per a res obvi que es tracte d'una elecció racional. Pel contrari, es tracta d'un perllongat procés, dolorós, però també gratificant, que permet trobar-nos amb nosaltres mateixos. Un procés de reconstrucció de vincles i de reconstrucció de xarxes. Vincles i xarxes que, en la mesura en la qual permeten créixer amb autonomia es converteixen en possibilitats de salut. Un procés d'auto-anàlisi personal, grupal, col·lectiu que tracta remoure les nostres dominacions interiors arrelades al nostre conscient i al nostre inconscient. Un procés que cerca desemascarar els nostres afanys d'exercir una voluntat de poder. La nostra omnipotència d'experts en la subjectivitat.

Del que es tracta és d'un procés perllongat d'auto-formació que ens permeti traure les nostres pròpies màscares, aquelles que no ens deixen ser ni pensar per nosaltres mateixos. Màscares que encobreixen la compulsió a la repetició, la reaparició del mateix, la reducció de la diferència a allò que és idèntic. El predomini de la totalitat que ofega la nostra originalitat. Les síntesis que destrueixen les nostres recerques. Com ens ho recorda Gilles Deleuze, les disfresses són part integrant i constituent de la repetició: "La màscara és el vertader subjecte de la repetició. L'autonomia suposa, doncs, un procés d'autoanàlisi i una recerca perllongada i conflictiva sustentada en el reconeixement de l'altre i en l'autoreconeixement, així com en la recuperació del valor de la dignitat. Autonomia i dignitat d'homes i dones nous, de comunitats i pobles nous".¹

1.4 Ètica de l'autonomia, homes, dones, comunitats i pobles nous.

És ací on emergeix amb una força inusitada i una actualitat contundent la proposta i el compromís ètics d'Ernesto Guevara. Centralitat de la construcció d'homes i dones nous. Avui, a més, afegiríem, comunitats, grups i pobles nous. Centralitat de la subjectivitat i de l'aposta ètica. L'ètica de l'home i de la dona nous, de les comunitats i pobles nous no és una ètica

¹ Cornelius Castoradis, "El avance de la insignificancia", Buenos Aires, Ed. Eukeba, 1997; Eric Erikson, "Etica y Psicoanálisis". Buenos Aires, Ed. Paidós, 1967. J. Luis Rebellato, "Etica de la autonomia. Desde la práctica de la Psicología dconlas comunidades, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1997. Gilles Deleuze, "Différence et répétition", Paris Presses, 1998.

arrogant i autocomplaent, com alguns intel·lectuals d'avui en dia ens volen fer creure. És una ètica gens autocomplaent, sinó profundament exigent, conscient dels límits, dels processos, de la necessitat de camins a recórrer junts. L'home i la dona nous no són un model perfecte ja construït i a imitar. No ho foren per al Che Guevara, no ho són per a una educació popular alliberadora ni per als moviments socials.

Per a Guevara la revolució va significar una entrega total. Entrega que es va expressar en valors molt concrets: la solidaritat, la importància dels estímuls morals en la construcció de la nova societat, l'enfortiment dels ideals front les lleis de la història, una profunda crítica i autocrítica, el desprendiment, l'honestitat, el rebuig de les concepcions mecanicistes, la crítica a la burocràcia, el respecte humanitari per l'adversari. Però, sobre tot, l'opció pel poble. Una ètica que conjuga el combat amb la tendresa.

Es tracta d'una ètica de vida que Guevara va anar construint mitjançant el seu propi procés personal: mitjançant la seua opció per la medicina com a servei als altres, del seu treball com a metge junt als leprosos, del seu viatge per tota Amèrica Llatina que va significar per a ell un vertader descobriment, de la seua experiència dolorosa al percebre, a la vegada, l'arrogància de l'imperialisme i la debilitat d'una esquerra reformista en el colp contra Guatemala, de la seua entrega a la revolució cubana, de la seua entrega a la revolució internacional, de la seua mort a Bolívia.

Una actitud que troba en l'amor l'expressió profunda de l'ideal revolucionari. Parlant de la revolució ens diu: "En eixes condicions, cal tindre una gran dosi d'humanitat, una gran dosi de sentit de la justícia i de la veritat per a no caure en extremismes dogmàtics, en escolasticismes freds, en aïllaments de les masses. Tots els dies cal lluitar perquè eixe amor a la humanitat vivent es transforme en fets concrets, en actes que aprofiten d'eixemple, de mobilització".²

Es tracta d'una aposta política on la subjectivitat i l'ètica ocupen un lloc central. Per això l'humanisme de Guevara no pot articular-se amb el marxisme ortodoxe que ell també va conèixer. En Marx, Guevara va descobrir la presència de la humanitat i de la subjectivitat. Comentant l'obra *El Capital* de Marx, ens diu: "El pes d'aquest monument de la intel·ligència humana és tan gran que ens ha fet oblidar freqüentment el caràcter humanista (en el millor sentit de la paraula) de les seues inquietuds. La mecànica de les seues relacions de producció i la seua conseqüència, la lluita de classes, amaga en certa mesura el fet objectiu de que són els homes els que es mouen en l'ambient històric".³

El seu humanisme marxista i ètic estava animat per una irresistible convicció universalista, incompatible amb allò que avui es denomina "ètica de mínims". Es tracta d'una ètica de la dignitat. Guevara citava amb freqüència una frase de Martí: "Tot home vertader ha de sentir en la galta el colp donat a qualsevol altra galta d'home".⁴

Aquesta perspectiva ètica centrada en l'autonomia com a maduresa d'una identitat crítica i de la fidelitat a un projecte basat en la capacitat de pensar per sí mateix, desplaçant la

El seu humanisme marxista i ètic estava animat per una irresistible convicció universalista, incompatible amb allò que avui es denomina "ètica de mínims".

² Ernesto Che Guevara, « El socialismo y el hombre en Cuba », La Habana, Casa de las Américas, 1957-1967. Paco Ignacio Taibo II, "Ernesto Che Guevara, también conocido como el Che", México, Ed. Planeta, 1997. Giulio Girardi, "Dialéctica de amor y odio en la vida y el combate del Che, en Revista de América Libre (julio 1997).

³ Ernesto Guevar, *Obr.Cit.*, t. II:252.

⁴ Michael Löwy, "El humanismo revolucionario del Che", en Revista América Libre, (julio 1997).

Una educació alliberadora, com a construcció d'identitats autònomes i un marxisme humanista, certament trobaran en la metodologia participativa un camí per a escoltar la veu de la gent.

veu d'altres que parlen per nosaltres, es troba en la base de la confluència entre un marxisme crític, humanista, popular, llibertari i d'una educació popular alliberadora. Per fora d'aquesta confluència queda un marxisme determinista, fatalista, triomfalista que creu en la força de les lleis de la història, desoïnt el protagonisme del poble.

1.5 Ètica de l'autonomia i investigació popular participativa.

Una educació alliberadora, com a construcció d'identitats autònomes i un marxisme humanista, certament trobaran en la metodologia participativa un camí per a escoltar la veu de la gent. Una investigació participativa que creu profundament en la intel·ligència popular i que considera que no és possible construir poders socials si al mateix temps no es construeixen sabers socials. Una investigació que requereix rigorositat i una nova figura de l'educador com a intel·lectual orgànic, que sàpia partir dels problemes i de les preguntes plantejades pel poble. Doncs, la clau d'una investigació és la formulació de les preguntes. Una investigació que es basa en una actitud de confiança en les potencialitats dels sectors populars, soterrats per un pensament únic, per un marxisme ortodoxe i per una educació popular que ha renunciat a les seues fidelitats alliberadores.

Però també una investigació que no pot transformar-se en mitologització de l'espontaneïtat. Espontàniament la nostra veu reproduceix la veu de la dominació. D'ahí que una tasca clau de l'intel·lectual orgànic en la investigació participativa siga enfrontar-se i ajudar que els grups s'enfronten amb la contradicció, mostrar les incongruències—obviament també les seues pròpies incoherències—, descobrir potencialitats com també assenyalar estranyaments. Hem de ser investigadors de l'esperança, no de la resignació. Investigadors desafiants, no mers facilitadors.

2. L'educació popular alliberadora com a recuperació d'una ètica de la dignitat.

Sense una ètica forta és impossible caminar i cercar en la incertesa. Des d'esta ètica forta és necessari construir la globalització des de baix, creant solidaritat amb la vida. Així ens ho assenyalen els nostres germans de Xiapas que aposten a construir una societat "on tots càpien". Una aposta a construir un món que condemne la civilització basada exclusivament en el mercat, una societat on tots tinguen el dret a viure, pensar, estimar i ser. En l'època de la globalització, cal apostar a una aliança de tots els exclosos i dels moviments en els quals ells concreten les seues resistències.

Allò que exigeix als moviments populars enfrontar-se al fatalisme imposat pels models neolliberals. Fatalisme i desesperança s'han convertit en el contingut d'un pensament únic; han penetrat les nostres consciències i inconsciències, inhibint-nos la possibilitat i capacitat de construir alternatives. D'ahí a la crida a una internacional de l'esperança sostenida per la convicció de que el dret, la justícia, la solidaritat i l'amor es converteixen en forces històriques

i alliberadores si travessen la consciència i la vida de les mases i dels moviments.⁵

El moviment indígena de Xiapas té un profund contingut ètic expressat en forma emblemàtica en el valor i en el reconeixement de la dignitat. Els pobles desposseïts fins dels seu propi ser i de la seua dignitat, avui s'alcen reivindicant la dignitat. Ser digne és exigir el reconeixement com a subjectes, retrobar-se amb sí mateix, confiar en les seues pròpies capacitats i les seues potencialitats de viure i de lluitar. La dignitat és un valor fonamental d'una ètica d'alliberament, fins i tot en un moment històric on l'exclusió, la victimització, la negociació de la vida, trastoquen tots els valors. Per a la cultura hegemònica es tracta que els oprimits es senten sense valor i senten que les seues vides no tenen sentit o troben un sentit únic en la submissió.

El missatge del moviment de Xiapas és múltiple: l'esperança es construeix mitjançant la unitat en la diversitat; el poder s'exerceix des de ja; no existeix un subjecte únic, sinó una pluralitat de subjectes que comparteixen la situació d'opressió i els anhels d'alliberament; la convocatòria a les forces emergents de la societat civil; l'aposta a una democràcia radical. En eixe sentit, el repte polític i cultural avui està en construir la unitat en la diversitat, superant la fragmentació i apostant a un nou bloc social, capaç de plantejar noves alternatives. En allò comunitari, això significa enfortir les xarxes, articular experiències diferents, potenciar el protagonisme de les poblacions, contribuir efectivament a formes de democràcia amb participació popular i ciutadania.

Em sembla important captar el valor de la dignitat com a part d'un moviment. No és un valor en sí, estàtic, posat damunt de la història. Es tracta d'un valor essencialment històric i per això, canviant. Una ètica de l'alliberament que reclama la validesa de la dignitat és part substantiva de les lluites de resistència, així com també sosté i impulsa la construcció d'un projecte popular alternatiu. La dignitat està, doncs, en el centre d'un pensament i d'una pràctica emancipatòria.⁶

2.1 La dignitat suposa capacitat d'escoltar les lluites populars.

La cultura de la gent i dels moviments populars és una cultura de lluita. Per això la importància d'aprendre a escoltar. Requereix incorporar noves perspectives i nous conceptes a la teoria. Aprendre a escoltar és també aprendre a parlar, però pensant les coses de manera diferent.

La dignitat suposa el reconeixement de la iniciativa popular, la possibilitat efectiva de canviar la història i la centralitat de la subjectivitat expressada en la lluita dels moviments. La dignitat s'articula amb una concepció de la història en la qual té un paper clau l'apertura i la lluita amb relació a un futur encara no donat. La dignitat creix en el regne de l'encara no, que s'hi va gestant des d'un present opressiu. El que certament suposa exercici del poder des de ja, inseparable de la convicció de lluitar per una democràcia participativa i radical, construint espais alternatius.

El moviment indígena de Xiapas té un profund contingut ètic expressat en forma emblemàtica en el valor i en el reconeixement de la dignitat. Els pobles desposseïts fins dels seu propi ser i de la seua dignitat, avui s'alcen reivindicant la dignitat.

⁵ Giulio Gerardi, "Para una internacional de la esperanza, en Caminos; "La insurgencia indígena en Chiapas ¿Ultima guerrilla del siglo XX o primera movilización popular del siglo XXI?. Mimeo, 1996.

⁶ John Holloway, "La revuelta de la dignidad", Mimeo, 1997.

La dignitat és font de lucidesa: permet veure allò oblidat i negat. Suposa una reorientació del coneixement i de la nostra manera de percebre la realitat.

2.2 La dignitat es rebel·la contra la definició i el realisme fatalista.

Afermar la centralitat del valor de la dignitat suposa superar un concepte instrumentalista d'alliberament. El procés d'alliberament és un auto-creatiu, no té un camí preconcebut. Quan se'l instrumentalitza, se'l considera sols com un mitjà per a aconseguir una societat justa. Fins i tot, al fer-ho, es corre el risc que les institucions d'eixa societat es cristalitzen, tornant-se absolutes. Superar esta visió instrumental requereix pensar l'alliberament com a procés permanent.

Al mateix temps, les lluites de resistència dels diferents moviments populars, tenen característiques molt concretes, lligades a les seues reivindicacions. La radicalització de les mateixes duu amb si mateix la necessitat de transformar la societat on vivim. No hi poden quedar circumscrites. Açò és el que busca la cultura dominant: delimitar l'acció dels moviments socials a àmbits específics i ben acotats. Ara bé, si l'alliberament impulsat pels moviments populars, sols pot ser efectiu en tant apunta a la transformació de la societat, llavors la lluita de cada moviment té una transcendència universal; expressa els anhels d'alliberament de tots els esclous i oprimits. En una època on la globalització s'imposa amb molta força des de l'hegemonia neoliberal, la construcció de projectes alternatius ha de tenir també una dimensió de globalització. Front la globalització del capital, cal globalitzar les respostes, promoent la contraofensiva dels moviments i la participació de nous subjectes socials.

La dignitat és font de lucidesa: permet veure allò oblidat i negat. Suposa una reorientació del coneixement i de la nostra manera de percebre la realitat. Aprofundint en la dignitat veiem la realitat d'altra manera. La dignitat enfronta la separació vigent entre política i ètica, entre allò públic i allò privat, trenca amb la subordinació d'allò que és personal a allò que és polític; rebutja l'abisme que la política dominant ha creat entre subjectivitat i objectivitat.

Traspasa fronteres i afirma la unitat d'allò fragmentat. Permet que expressem l'impen-sable de l'horror, la por reprimida fron a l'exclusió. La dignitat és sols entesa per aquells que s'uneixen a ella en la lluita. Reprenent l'expressió de Geertz, es podria dir que la dignitat sols pot ser captada recorrent al mètode de les "descripcions denses", car no pot comprendre's fora d'un context de lluita, resistència i alternativa.⁷

2.3 Des de la dignitat cap a la construcció de la unitat dels moviments i l'articulació de les seues lluites.

Ja he assenyalat que el projecte neoliberal produeix disgregació i necessita la fragmentació de les lluites i dels moviments. En una societat creixentment globalitzada baix l'ègida del projecte neoliberal, l'aposta a la societat civil, a allò local i als moviments socials pot ser sinònim de disolució i dispersió.

Avui assistim a interessants experiències de poder local; experiències on la gent és partícip activa i exerceix el seu protagonisme. Malgrat tot, si aquestes experiències es redueixen sols a

⁷ Clifford Geertz, "La interpretación de las culturas", Barcelona, Ed. Gedisa, 1995.

allò local, acaben sent funcionals a la lògica neoliberal. Es constitueixen en enclaus innovadors però sense capacitat de projecció. Encara més, entren a formar part de l'estratègia neoliberal de descentralització i dispersió de poders. No ens enganyem: el neoliberalisme aposta al desenvolupament local i a la compenetració de la població en el mateix, com a estratègia per a que els pobres resolguen els problemes dels pobres. El repte està en la intencionalitat política de les experiències locals i de les lluites dels moviments socials. I en que eixa intencionalitat política es converteixca en una estratègia de creixent construcció de la unitat de projecció global. Cal organitzar i oposar forces per a canviar les estructures que produeixen la pobresa i que aprofondeixen la bretxa entre els rics molt rics i els pobres molt pobres.

2.4 Unir dignitats, teixint xarxes.

Referint-se a les lluites dels zapatistes, Holloway les sintetitza en l'expressió: "Les dignitats s'uneixen". I resalta la categoria de *resonància*, lligada a l'estratègia d'avançar preguntant. Cal avançar teixint vincles amb altres lluites, cercant respostes, escoltant ecos. Sens dubte que categories com la de resonància suposen pensar l'organització d'altra manera. Una organització entesa com una multiplicitat de formes organitzatives diferents, com a recerca constant i com a espai per a preguntar-se i per a elaborar col·lectivament. La pregunta és l'antítesi del poder com a dominació, però és el requisit fonamental del poder popular com a alliberament. La pregunta és ja altra manera de pensar i reinventar el poder.⁸

Reflexionant al voltant de les "veritats nòmades", Guttari i Negri posen l'accent en el multicentrisme com a estratègia per a organitzar la nova subjectivitat revolucionària. És a dir, en la recerca de la coexistència de dimensions múltiples, que permeten articular sense superar les diferències específiques, però al mateix temps, evitant que les diversitats degeneren en divisions mudes i pasives. "Un nou moviment està cercant-se a sí mateix". Per tot arreu es s'hi tornen possibles nous terrenys de lluita. L'antagonisme s'expressa mitjançant la realitat de l'explotació, de la dominació i de l'exclusió. Per tant ja no és sols un subjecte col·lectiu el referent de l'acció emancipatòria. Hi ha una pluralitat de subjectes explotats, dominats i exclosos. La superació de l'antagonisme supondrà necessàriament l'articulació estratègica entre la diversitat de subjectes. Una clau estratègica està en "reunificar les components tradicionals de la lluita de classe contra l'explotació, amb els nous moviments d'alliberament i de projectualitat comunista". Però açò requereix pensar i viure d'altra manera. "El temps de vida ha d'imposar-se al temps de producció".⁹

3.5. La dignitat es construeix des de les identitats i els llaços comunitaris.

Sol succeir que es contraposen els vincles comunitaris amb els processos de consciència política. Es diu que la cultura lligada a allò comunitari actua com un fre dels processos d'educació crítica. El retard cultural bloqueja el desenvolupament polític. Aquesta percepció,

Una clau estratègica està en "reunificar les components tradicionals de la lluita de classe contra l'explotació, amb els nous moviments d'alliberament i de projectualitat comunista".

⁸ Holloway

⁹ Toni Negri, "Las verdades nómades: Por nuevos espacios de libertad, Donosita, Tercera Prensa-Hirugarren, 1996.

generalment, es troba unida amb una desvalorització de la cultura, del saber popular i es desplaça sobre l'eix de la contraposició entre canvi social i cultura. Pel contrari, la resonància ens evoca la necessitat de replantejar el procés de constitució de les classes socials i dels moviments populars. La consciència política es genera des d'un fons d'experiència; s'hi troba íntimament articulada amb la vida quotidiana, amb les històries de vida, amb la construcció d'identitats, amb la memòria col·lectiva. Les classes explotades i els subjectes dominats perceben la viabilitat del canvi a partir d'experiències i pràctiques de transformació; des d'el horitzó de les seues vivències, de les seues articulacions, dels seus vincles, dels seus llaços comunitaris.

Desenvolupament rural, turisme i les seues repercussions en les comunitats locals. El cas de Cuba

*Antonio Martínez Puche, Departament de Geografia Humana
Universitat d'Alacant*



1. Introducció

Des dels anys setanta, les comunitats locals del nostre món rural estan experimentant profunds canvis i reestructuracions socioeconòmiques, que ja foren evidenciats en 1988, en l'informe "El futur del Món Rural" realitzat per la Comissió de les Comunitats Europees. En aquest informe es recollien unes mesures adreçades a promoure el desenvolupament del medi rural i de tot el seu teixit econòmic i social. La pèrdua d'actius agraris, la paulatina emigració de població cap a nuclis urbans, l'envelliment de les àrees rurals i la desarticulació del teixit productiu tradicional havien donat lloc a una pèrdua de competitivitat i importància del sector agropecuari en les economies de l'Europa Occidental. Això havia agreujat els desequilibris territorials entre les regions i havia aguditzat el deteriorament social, econòmic i ambiental de molts espais rurals. En aquest context en 1989 es va crear un grup de treball al sí de la Unió Europea, on es recomanava el desenvolupament de les col·lectivitats rurals apostant per la revalorització dels seus recursos endògens, humans, culturals i naturals, potenciats per l'aplicació de la Iniciativa Comunitària LEADER.

També cal significar els profunds canvis en certs segments de la demanda turística, que poden ser sintetitzats en una major exigència de la qualitat ambiental, l'elecció de noves destinacions allunyades dels circuits tradicionals massius i la recerca d'experiències individualitzades. En aquest context el món rural està experimentant profunds canvis al imposar-se nous criteris de productivitat, on s'estàn produint reconversions de caràcter laboral, econòmic i inclús mediambiental. Observem com la nova cultura postproduccionista està afectant als espais rurals i naturals, materialitzada en concepcions "consumistes" de l'espai i en una nova cultura de l'oci.

La funció quasi única de l'espai rural de bell antuvi, era l'obtenció de productes agraris. Avui en els països desenvolupats, a l'espai rural i natural se li assignen altres funcions com les turístiques, cinegètiques, formatives, culturals, mediambientals, etc. Aquestes noves modalitats de turisme també es mostren complementàries i "alternatives" al turisme massiu, particularment en països llatinoamericans. Una evidència d'açò ho constitueix el fet de que cada dia més, aquestes opcions són oferides pels propis

operadors turístics que comercialitzen les modalitats tradicionals massives (BERTONCELLO, 1998). Potser que en aquests països eixes pràctiques turístiques no massives i “*alternatives*”, podrien nodrir la segmentació i exclusió social. Efectivament, els segments de mercat als que van adreçats aquests nous productes rurals i ambientals, són minoritaris i d'alt nivell adquisitiu, i a més a més estan comercialitzats per operadors turístics estrangers, no participant la població local de forma activa en activitats de gestió i control del procés, sinó tan sols com a mà d'obra poc qualificada.

Per tot això cal reflexionar críticament al voltant de les noves modalitats turístiques en espais rurals i naturals per a que vertaderament permiteixquen superar els efectes negatius de les modalitats turístiques massives. Tampoc cal oblidar la formació dels recursos humans, en una preparació de la població local per a afavorir la qualitat de l'oferta en el turisme rural i establir criteris de qualitat i diferenciació respecte a altres mercats. És per tot açò que el turisme hauria d'incorporar-se com una activitat socioeconòmica compatible amb formes de gestió territorial que vinguen pautades per la potenciació de les funcions ecològiques, socials i culturals, derivades dels recursos intrínsecs del medi natural i rural, i pel manteniment de les funcions tradicionals que contribueixquen a l'equilibri dels ecosistemes i a la conservació dels paisatges culturals i humans de l'entorn local. Per tant el desenvolupament local ha de ser un procés reactivador de l'economia i dinamitzador de la societat. Per a això cal aprofitar els recursos endògens existents en una determinada zona, estimular i diversificar el seu creixement econòmic, crear ocupació i millorar la qualitat de vida de la comunitat local. Aquest serà el resultat d'un compromís mitjançant el qual s'entén el territori com un espai de comportaments de grups i individus (CARPIO, 1999).

2. El turisme rural, a Cuba. ¿Un potencial complement a les economies campesines?

El turisme s'ha convertit en un component socio-econòmic essencial de nombrosos països del Carib insular. Fins i tot la naturalesa, el tamany de les illes, les particularitats de la població i l'escala del desenvolupament turístic varien molt, igual que els beneficis econòmics i els impactes ambientals i culturals relacionats amb el mateix. Segons xifres de la OMT en 1995 el turisme en el Carib va créixer un 7 %, molt per damunt de la mitja anual que va ser d'un 3 %. Per altra banda es preveu que el Carib per a l'any 2010 triplique l'afluència de turistes respecte als que hi arribaren en 1996 que foren 9'7 milions de turistes, suposaren un total de 13 bilions de dòlars americans, essent els principals mercats Estats Units i Europa (SALINAS, E., 1999). L'augment del turisme europeu es deu al fet que el Carib es presenta com un destí barat, potenciat per lliberalització del tràfic aeri, la qual cosa fa que pugua competir amb la mediterrània occidental.

Amb la superació del període especial en 1994, greu crisi econòmica i de subsistència de l'illa aguditzada pel bloqueig americà i la caiguda del bloc comunista, i la legalització del

dólar americà, el turisme en Cuba comença a veure's com una taula de salvament i "passaport al desenvolupament" (MONTIEL, S., 1999).

En la dècada dels noranta, el turisme va començar a permeabilitzar la resta de les regions cubanes i no sols s'ha quedat en els caios. A més s'ha incentivat un creixent interès per la posada en valor d'un turisme sostenible, un turisme que desenvolupi activitats a l'aire lliure, que no degrade el medi ambient natural i humà, i on les demandes dels turistes actuals i potencials es diversifiquen satisfent les seues preferències i necessitats en harmonia amb la naturalesa i les cultures locals. En aquest sentit es parla també a Cuba d'un turisme ecològic, ecoturisme, turisme de la naturalesa i turisme rural.

Així, es pretén que el turisme rural a Cuba pugui convertir-se en un motor impulsor del desenvolupament d'alguns espais rurals, que al mateix temps aprofitaria per a diversificar l'oferta turística tradicional de sol i platja. Però el turisme rural pot ser molt variat dependent de les característiques dels espais rurals, dels asentaments i de les activitats econòmiques que s'hi desenvolupen. Per altra banda, el turisme rural no és un fenomen nacional, ni tan sols regional, més bé no ha passat de l'àmbit d'alguns espais locals. Això obliga que es desenvolupi aquesta modalitat turística com a una modalitat complementària a les activitats agrícoles i forestals, garantint la participació de la població local. Fins a hores d'ara les entitats locals no s'han vinculat a aquesta activitat, donat que aquest producte es comercialitza pels circuits tradicionals del turisme i són les empreses forànies les encarregades del seu desenvolupament.

Cal promoure el turisme rural amb realisme, integrant i utilitzant tots els recursos del territori, de manera especial la població que hi resideix, fent èmfasi en que no pot ser una activitat destructiva o invasora del medi ambient, però tampoc ha de veure's com la solució que dóna resposta a tots els problemes dels espais rurals deprimits i marginats. Per a això s'ha proposat l'aplicació d'una política per al foment i el desenvolupament del turisme rural a Cuba, que es basaria en quatre pilars fonamentals (MONTIEL, S., 1999b):

- Ofertes d'allotjament en vivendes ubicades en una àrea típicament rural (bohios acondicionats, campisme o altre tipus d'instal·lació on el turista es trobe en "contacte directe" amb l'espai que s'ofereix).
- Serveis de restauració en pobles rurals, amb productes de pròpia explotació o de la zona on s'hi està.
- Organització d'activitats recreatives i culturals (reactivant les tradicions camperoles, com la música, les vestimentes típiques, la gastronomia, etc.)
- Desenvolupament de l'agroturisme com a complement de l'activitat agrària i com a via d'incorporació del turista a les vertaderes tradicions camperoles.

En el cas de Cuba s'han proposat tres zones per a incentivar el turisme rural, les de Trinidad, Viñales i Ciénaga de Zapata. Les dos primeres amb certa tradició turística per ser zones ofertades

Cal promoure el turisme rural amb realisme, integrant i utilitzant tots els recursos del territori, de manera especial la població que hi resideix, fent èmfasi en que no pot ser una activitat destructiva o invasora del medi ambient, però tampoc ha de veure's com la solució que dóna resposta a tots els problemes dels espais rurals deprimits i marginats.

pels operadors turístics com a complement a les platges, per la riquesa del seu gran patrimoni cultural i elevats valors naturals. Amb nuclis de població relativament menuts, en el cas de Viñales i Ciènaga de Zapata amb 6.000 i 8.382 habitants respectivament, les principals activitats són l'agricultura de la canya de cafè, del tabac i l'explotació forestal, en mans de les empreses i xicotetes cooperatives estatals. L'activitat turística, ja s'està desenvolupant, encara que el que es pretén és desviar fluxos del turisme convencional (sol i platja), cap a aquestes zones, per a que pernocten i puguin gaudir d'activitats lligades no sols als recursos culturals i naturals, sinó també revaloritzar les comunitats rurals, amb visites a les plantacions afavorint el turisme cultural, de la naturalesa i l'agroturisme.

El Ministeri de Turisme Cubà (MINTUR) des de 1997 està treballant per a desenvolupar noves opcions que aprofiten per a revaloritzar el potencial natural i cultural que té l'illa. Les seues modalitats més populars són el contacte amb el medi natural i el turisme associat al medi agro-productiu. Així va crear un grup de treball integrat per especialistes d'entitats turístiques i organismes administratius, amb l'objectiu d'establir una política de turisme de naturalesa per al període 2001-2005 (MARTINEZ, 1998). Evidentment s'intenta establir un producte que pugui garantir l'ocupació hotelera, que contribueixca al desenvolupament sostenible i en el qual participen les comunitats i habitants locals. Es tracta de que els recursos existents s'estableixquen com una font important d'ingressos, derivats tant pel cobrament als turoperadors per dret a portar als visitants, com per tots els serveis ofertats (allotjament, activitats complementàries, venda de fullets, serveis de guies, restaurants, etc.) Per tot això es comença amb una primera fase de diagnòstic que qualifique els recursos existents per zones ben delimitades, identificant i caracteritzant als segments de mercat. Per tant el turisme rural i el de naturalesa es troba en un moment incipient, ja que no compta amb un servei de guies, no es disposen dels equipaments i infraestructures necessàries (allotjaments de qualitat entre altres) que satisfaguen les necessitats del turista. Per últim no es compta amb un producte turístic de naturalesa-rural definit i elaborat que pugui ser comercialitzat realment per les cadenes de turoperadors internacionals que ja treballen a Cuba.

Però encara són molts els interrogants que s'obrin respecte les noves opcions turístiques en Cuba, complementàries al sol i platja. Es parla freqüentment que el turisme ha de ser solidari, sostenible, no massiu i en el qual participe la població local. Però el desenvolupament turístic en les zones caribenyes ha generat desigualtats socials, econòmiques i d'espai. Han augmentat la inversió de capitals estrangers per a la construcció d'infraestructures i equipaments turístics (aeroports, hotels, xarxes de comunicació, etc.) que han engreujat els desequilibris regionals entre zones amb turisme i zones agropecuàries. Per altra banda les instal·lacions turístiques discriminen la població local i s'observa una gran diferència entre les persones que reben rendes per treballar en el turisme i les que no. I existeix un marcat caràcter estacional en el mercat turístic que incideix negativament en les fluctuacions de l'ocupació. Mercat

que a més és controlat per agents foranis i que incentiven una estructura de l'ocupació de caràcter colonial (els estrangers controlen i administren, mentre que la població nativa serveix i treballa). Front aquesta situació hi ha autors que afirmen que encara queda molt per fer i per definir respecte altres opcions turístiques com el turisme rural i de naturalesa. Pràctiques sostenibles, no massives i adreçades cap a segments de mercat "elitistes", pels seus privatisms preus en alguns països del Carib. Es parla de turisme ecològic, turisme rural i turisme de naturalesa com a paradigma de sostenibilitat, front el turisme massiu de sol i platja. Un turisme que no degrade el medi ambient natural i humà, i on les demandes dels turistes actuals i potencials es diversifiquen satisfent les seues preferències i necessitats en harmonia amb la naturalesa i les cultures locals. Però en l'actualitat, i amb les dades referides amb anterioritat. Ocorre així?. Les comunitats locals encara estan discriminades respecte allò que es classifica com a turisme sostenible, ja que no ho senten com a algo seu, sinó tan sols com un producte extern, elaborat i empaquetat pels països industrialitzats, *"el qual se'ns vol implantar sense tenir en compte per a res les nostres realitats passades, presents i futures"* (SALINAS, E., 1999).

Quadre 1.

OBJECTIUS DEL TURISME RURAL I DE LA NATURALES A EN CUBA

1. Obtenció de fons i ingressos per a la conservació de la naturalesa i dels habitat tradicionals agropecuaris.
- 2 Educar al visitant sobre la naturalesa, els ecosistemes i les cultures locals.
- 3 Concienciar les comunitats locals sobre els seus valors tangibles i intangibles.
- 4 Contribuir al desenvolupament sostenible.
- 5 Habilitar instruments per a la protecció dels recursos naturals i culturals.
- 6 Participació activa de les Comunitats Locals en el procés de desenvolupament.
- 7 Satisfer els desitjos i expectatives del visitant.
- 8 Segments de mercats selectius, no massius i extensius; encara que no segregacionista, sinó integrador

Font: MARTÍNEZ, J.R., 1998 i Elaboració pròpia.

Encara falta molt per a que altres opcions turístiques ací plantejades, apleguen a materialitzar-se veritablement en el territori cubà de forma integral i independent, repercutint en el benestar de les poblacions locals. Potser, allò més destacable siga que s'han posat a caminar i que tenen clars els objectius i metes que volen aconseguir en matèria turística, social, ambiental i econòmica amb la posada en valor i explotació d'altres recursos territorials. Altra cosa és que vertaderament disposuen dels instruments, polítiques, agents locals i subvencions, reals i no teòriques, per a arribar a la implantació i consecució dels seus objectius finals (quadre 2). Elements tots ells en l'actualitat cautius i alienats pels interessos crematístics de països estrangers i dels poders burocràtics de l'Estat.

3 Referències bibliogràfiques

- BERTONCELLO, R. (1998), "Turismo alternativo en Argentina: ¿Una nueva forma de consumo del patrimonio natural?" en *GeoUruguay* n 2, Montevideo, pp. 119-131.
- CALS, J. CAPELLA, J. VAQUÉ, A. (1995), *El turismo en el desarrollo rural de España*, Ed. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Madrid, 122 p.
- CARPIO, J., 1999, "Los retos por una sociedad a escala humana: El desarrollo local", en *Metrópole e Globalização*, Sao Paulo, pp. 169-177.
- CROSBY, A. i MOREDA, A. (1996), *Desarrollo y gestión del turismo en áreas rurales y naturales*, Ed. Centro Europeo de Formación Ambiental y Turística, Madrid, 260 p.
- DÍAZ PINEDA, F., DE MIGUEL, J.M. i CASADO, M.A. (coords) (1998), *Diversidad biológica y cultural rural en la gestión ambiental del desarrollo*, Ed. Mundi-prensa, Madrid, 205 p.
- MARTÍNEZ, J.R. (1998), *Turismo de Naturaleza*, Instituto de Planificación Física, Departamento de Planeamiento del Turismo, La Habana, mimeo, 65 p.
- MONTIEL RODRÍGUEZ, S (1999 a), "La población y el turismo en el Caribe: Sus principales rasgos a finales del siglo XX", en *El Caribe: contribución al conocimiento de su geografía*, Ed. Instituto de Geografía Tropical y Agencia del Medio Ambiente, La Habana, pp. 140-147.
- MONTIEL RODRÍGUEZ, S. (1999 b), "El turismo en Cuba actual y perspectivas futuras", conferencia impartida en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante, 4 noviembre de 1999.
- PICORNELL, M., POMAR, A. y RAMOS, M.A. (coords.) (2000), *Evolució Turística de la darrera dècada i disseny de futur*, Ed. Instituto d'Estudis Ecològics (INESE), Palma de Mallorca, 404 p.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, ALCIDES DOS SANTOS, MASCARENHAS BISNETO (coords.) (1999), *Desarrollo local y regional en Iberoamérica*, Universidad de Santiago de Compostela, 743 p.
- SALINAS CHÁVEZ, E. (1999), "Marketing y comercialización del ecoturismo en el Caribe" en *"El Caribe, contribución al conocimiento de su geografía"* Ed. Instituto de Geografía Tropical y Agencia de Medio Ambiente, La Habana, pp. 131-139.
- VERA REBOLLO, F. (2000), "El papel del turismo en el desarrollo local. Algunas consideraciones para los municipios rurales" en Martínez Puche, Pérez y Sancho (coords.), *Eines per al desenvolupament local/Herramientas para el desarrollo local*, Universidad de Alicante y CEDER-Aitana, Cocentaina, pp. 219-232.

La formació per al projecte i el desenvolupament local

*Alberto Melo; Priscila Soares; Manuel Soares
(Associació «IN LOCO». Faro- Portugal). Traduït per Pedro Martín*

1. Principis orientadors

Per a assegurar el desenvolupament de zones rurals estancades és necessari crear en el seu si una forta dinàmica, capaç de fomentar una actitud col·lectiva i individual d'**emprenement** i, al mateix temps, de provocar, generar i difondre la innovació en les actituds, en les organitzacions i en les tecnologies.

Aquest moviment de dinamització exigeix, certament, una forta participació local, però també un canvi radical de mentalitat. Exigeix també l'emergència d'un procés, recolzat localment, capaç de mobilitzar a la població rural per a projectes de naturalesa social, cultural i econòmica. Serà la naturalesa específica d'eixos projectes la que, al seu torn, determinarà l'estructura, continguts i mètodes dels programes educatius i de formació a aplicar.

Per tant, només serà possible parlar d'un procés de desenvolupament si la dinàmica així generada haguera creat o reforçat diversos projectes locals, relativament independents uns d'altres, però tots ells relacionats amb el mateix procés social i cultural. Només aquest tipus de moviment - al multiplicar contactes creatius i al fer circular la informació més ràpidament, a l'organitzar debats i assimilar coneixements, al recolzar iniciatives i revelar la necessitat de crear estructures i adquirir nous sabers - pot transformar gradualment un projecte de desenvolupament local en un procés col·lectivament assumit i autosustentat.

Animació, projectes localitzats i de xicoteta escala (empresaris i emprenedors individuals i en grup), programes i estructures d'educació i de formació, investigació aplicada i participada... En suma, organització i mobilització local capaçes de conduir a l'aparició d'un projecte de desenvolupament local àmpliament recolzat, una empresa col·lectiva, un itinerari (en el que diverses fases es processen en paral·lel i no en progressió lineal) que, adequadament recolzat amb recursos humans i materials externs, pot portar a zones rurals, hui en declivi, cap a camins de desenvolupament positiu, genuí i autosustentat.

Només quan una part significativa de la població local haja aconseguit el llindar de voluntat col·lectiva de canvi, serà possible passar a l'elaboració i aplicació d'un Pla de

Desenvolupament Integrat. La dinàmica local per al canvi, com a empresa col·lectiva, resultarà de la capacitat d'un grup local influent per a pensar i actuar dins del marc d'un projecte comú: sobreviure - com a grup social o com a territori - i millorar les condicions locals d'existència.

El punt de partida serà sempre diferent d'unes zones a altres, però el treball d'animació és insubstituïble. Mentre que es mantenen les activitats d'animació per a la població en el seu conjunt, l'Agència de Desenvolupament ha d'identificar els projectes més viables a nivell local (en termes de nivell de motivació que suscitarà entre els participants i de durabilitat probable), per a elaborar a continuació, amb tots els implicats, un pla apropiat d'educació i formació.

Com transformar una bona idea en un projecte viable?. Quins són els obstacles, quins els recursos, quin és el context global?. Com compatibilitzar fins i mitjos?. Què es troba disponible localment i què cal portar de fora?. Quins nivells relatius de dependència i d'autonomia són necessaris per a les noves iniciatives?. Quines capacitats i competències són necessàries?..., i encara hi ha altres preguntes importants: qui està disposat a assumir riscos?; quins són els riscos més probables?; com es treballa en grup?; etc.

A mesura que es van definint els programes d'educació i de formació, per a cada projecte local seleccionat, són demandats des de la zona altres agents externs (tècnics, especialistes, professors,...), en «comissió de servei» definides en el seu conjunt per l'Agència de Desenvolupament i pels participants. Els agents externs han de ser prèviament informats sobre les realitats locals i les necessitats dels projectes i dels participants, així com del que s'espera de la seua participació com a especialista, com a personal qualificat. Aquest principi ha de prevaldre sempre, ja siguin els formadors/consultors contractats individualment o siguin institucions per mitjà de contracte, és necessari que el procés estiga orientat per les demandes locals.

D'aquesta manera, el procés és l'organització de tot el treball realitzat per la població local - amb la col·laboració de l'Agència de Desenvolupament- a fi de crear i donar viabilitat a les iniciatives locals per a, a continuació, integrar-les en un conjunt coherent de mesures, activitats i estructures: el Projecte de Desenvolupament Local. En teoria, tots els programes d'educació i de formació no seran més que components, encara que essencials, d'aquest Projecte.

Aquest text es va elaborar a partir d'una experiència real. En altres paraules, està limitat pel context en què es desenrotlla aquest cas, però també té la virtut d'estar arrelat en un procés de recerca quotidiana de solucions apropiades i possibles. Ací no proposem un model d'intervenció, sinó que vam definir una actitud, una forma d'abordar la realitat.

El nostre treball es va iniciar en 1985, en una zona particularment desfavorida i marginada situada en el nord-est de l'Algarve. Vam començar tres persones que treballen des de l'Institut Politècnic de Faro. Vam anar creixent i evolucionant i hui som prop de quaranta (però hem arribat a ser setanta!), treballant en un territori molt extens, la Serra do Caldeirão, amb prop de 3.700 Qm² i 50.000 habitants. Estem organitzats de forma autònoma en una Associació de Desenvolupament Local cridada «/N LOCO».

Entre tant, el treball que hem vingut realitzant ha canviat de dimensions: s'ha ampliat, diversificat i també ha aprofundit, però la forma d'afrontar la realitat ha romàs idèntica.

El desenvolupament en el mig rural també ha sigut un procés de formació contínua de quants en ell vam participar (agents externs o actors locals), estructurat al voltant d'alguns principis metodològics. Són aquests.

El desenvolupament com un procés d'investigació-acció.

En una comunitat sempre iniciem el treball responnent a necessitats concretes, manifestades de forma explícita per la població local. La necessitat condueix a la recerca d'una resposta adequada, a la vegada es tradueix en una o diverses activitats.

La resposta no es pren com un fi en si, sinó com l'inici d'un procés d'investigació-acció, que permet a agents externs i a actors locals participar en un problema i en la recerca de solucions. Creem així un espai de comunicació, fent possible l'emergència d'un llenguatge comú. Perquè en l'inici els agents i la població tenen cultures, llenguatges i expectatives molt diferents, per la qual cosa la comunicació es fa incerta. Quan es parla, el que un escolta és el que diu l'altre?.

Els primers cursos que vam organitzar, de Formació Professional per a dones, són un bon exemple d'aquest primer principi. Començaren sent sol·licitats pels grups locals més diversos, entre els que destacaven les pròpies dones, totes elles desitjant trobar una activitat remunerada fora de l'espai domèstic, i per representants polítics (alcaldes o regidors) de diverses localitats de la zona d'intervenció.

Organitzar i realitzar cadascun dels cursos es va transformar en la recerca del mode de capacitar tècnicament a les participants, de construir un col·lectiu, de passar de l'aprenentatge a la producció, de trobar formes i models per als objectes produïts, d'iniciar la distribució de la producció, de donar viabilitat a la xicoteta unitat productiva.

El desenvolupament com un procés integrat i integrador.

Procurem que cada procés tinga tots els components (econòmic, social, cultural, polític i ambiental), en la globalitat i en cada una de les iniciatives concretes. Cada iniciativa ha de procurar ser econòmicament viable, socialment movilitzadora, culturalment arrelada, políticament, formadorament i ecològicament responsable. Al mateix temps, cada iniciativa ha d'articular-se amb les restants iniciatives de la comunitat o amb iniciatives afins d'altres comunitats.

El desenvolupament com un procés de confrontació creativa entre la tradició i la modernitat.

No busquem restaurar el passat – el que, d'altra banda, seria un son quimèric, donades les profundes transformacions socials, econòmiques i tecnològiques succeïdes – sinó afrontar la tradició com un punt de partida que té en compte i valora els sabers i el saber fer de les poblacions locals, promovent i facilitant el seu encontre amb tecnologies modernes i procediments innovadors.

El desenvolupament com un procés d'aprenentatge integrat, en el que s'aprén fent i s'aprén per a fer-ho millor.

No fem formació que, eventualment, es puga aplicar en un futur més o menys pròxim. Formem persones en una situació concreta, que necessiten aprendre diferents coses per a fer avançar el seu projecte. Aprenen fent i analitzant els fonaments de la seua activitat i de les seues tècniques, procurant trobar les respostes per als problemes amb què els enfronta la seua pràctica.

El desenvolupament com un procés de negociació d'acords (partenariat).

Sempre busquem la mobilització de tots els recursos: humans, tècnics, institucionals, financers..., perquè el desenvolupament integrat nasca del desig de sobrepassar les divisions institucionals, de la voluntat de cooperació i de la capacitat d'actuació conjunta.

Tan important com el treball directe amb la població és l'esforç de mobilització d'altres entitats o l'establiment de plataformes d'enteniment i d'acció, l'articulació d'esforços i l'associació de recursos, amb l'objectiu de garantir el desbordament de les actuacions merament sectorials.

El desenvolupament com un procés que requereix una actitud d'avaluació permanent i autocorrectora del procés.

L'avaluació està sempre present com un component intern de cada procés, de cada iniciativa. La pràctica avaluadora es transforma d'aquesta manera en un procés de formació permanent per a tots els participants i en un mig de construcció contínua de la realitat desitjada.

2. La formació per a la producció i la formació i la formació per a l'animació

Al nostre mode de veure, la Formació i l'Animació són parts fonamentals dels processos d'intervenció per al desenvolupament local. El conjunt d'accions i estructures que d'elles resulten, va creant les bases per a una participació cada vegada més àmplia, ajudant a construir complicitats i a establir espais comuns de comunicació, contribuint a l'autoestima de les persones implicades i a l'aparició d'una nova mirada, més valoradora dels territoris, capacitats i sabers, fins aleshores subestimats; ajuda, en fi, a crear una espècie de «xarxa informal per al desenvolupament local», terreny propici per a la consolidació de les iniciatives en marxa o per a l'aparició d'altres noves. D'altra banda, aquest «efecte de xarxa» afavoreix l'articulació entre les diferents iniciatives, projectes i actors - locals o externs, individuals o col·lectius, privats o institucionals - garantint la coherència i durabilitat d'un procés de desenvolupament local.

En aquest binomi Formació/Animació prenem en consideració accions de naturalesa tant extensiva com intensiva. Quant a les primeres que, inclòs sent de caràcter puntual, no deixen de ser també formatives, citem a títol d'exemple l'organització (o el suport a l'organització) d'esdeveniments, com festes, fires, visites formatives, festivals, exposicions, etc. Quant a les

segones, les accions de formació pròpiament dites, en el curs de les activitats de «/NLOCO», en els últims 16 anys, podem agrupar-les en set grans categories:

- formació professional de base per a l'exercici d'una professió (realitzada a temps complet, durant un període relativament llarg, almenys un any);
- formació/acompanyament per a la creació d'empreses (realitzades només una vegada, amb emprenedores de projectes turístics, on es van combinar les sessions periòdiques de formació en l'aula amb el suport per al llançament i consolidació del projecte empresarial);
- formació per a l'especialització, orientada als agricultors interessats en l'agricultura biològica (cursos compostos per un conjunt de sessions regulars en l'aula - una per setmana - i per visites a explotacions agrícoles);
- formació/consultoria individualitzada per a xicotets empresaris (constituïda per un diagnòstic de la situació de l'empresa, per la definició d'un pla estratègic i per l'establiment d'un pla d'inversió i preparació de sol·licituds per a programes de suport financer);
- preformació professional, amb programes de curta duració, desenvolupament a temps complet i destinats a persones desocupades, sense idees definides en termes de formació i inserció professional;
- formació professional contínua, destinada a Animadors Socio-Educatius (prestació de serveis de proximitat) i a Animadors Locals de Desenrotllament Rural Integrat, portades a terme aquestes últimes des de 1992 en el Programa LEADER (I i II) i en el Projecte ALICE: (Accions Locals Integrades per a la Creació d'Ocupació, 1996-99; Art. 6t del FSE). Aquest tipus d'accions combina les sessions periòdiques de formació en l'aula amb l'exercici de la pròpia activitat;
- altres formacions de curta durada, categoria residual que agrupen accions molt variades i que futurs desenvolupaments permetran reorganitzar.

El conjunt d'aquests diferents tipus d'accions tenen com a meta concretar un Projecte de Desenvolupament per a la zona serrana, comprés i assumit per la població local i basat en els projectes individuals o col·lectius recolzats mútuament.

3. La formació per a la producció: alguns aspectes essencials

3.1. Metodologia de Projecte i Pedagogia de Situació.

En cada curs, el procés formatiu s'organitza al voltant d'una idea simple, però plena d'implicacions: la formació s'estructura en funció d'un projecte concret. Per exemple, en el cas de la formació professional per a l'autoocupació, es tracta de la transformació d'un grup de participants en una o més unitats productives autònomes. I aquest projecte ha de posar-se en marxa des del primer dia de formació.

La Metodologia de Projecte és, en veritat, un instrument fabulós que permet transformar una situació de formació professional en un procés viu, en una «cosa real». No obstant, tant una focalització excessiva en la creació d'una unitat productiva, com la preocupació inherent

L'estructura composta per estos animadors locals constitueix el nucli dur del que hem acordat en anomenar Xarxa d'Animació per al Desenvolupament, com més endavant es veurà al punt 4

a la seua viabilitat econòmica, pot conduir al grup a un pragmatisme productivista que acabe en el rebuig o mostrant menys disponibilitat per a aprenentatges «aparentment» deslligats de l'objecte final. Només la cuidada concepció de cada component dins del programa, en funció d'un projecte global de formació, la interacció constant dels mòduls i les activitats de les diferents parts, durant la concreció del curs, i l'avaluació permanent del procés amb tots els formadors i participants, poden previndre el mencionat reduccionisme.

La Metodologia de Projecte condueix, en la pràctica, a una Pedagogia de Situació. Sense prejuí de la planificació establida, ha d'aprofitar-se el moment en què una necessitat es presenta o un problema es manifesta, per a desencadenar l'ensenyança - aprenentatge d'un contingut o una tècnica. La dinàmica de grup no es desenrotlla normalment en una situació de «simulació», sinó que s'aprofiten les situacions en què és necessari resoldre un conflicte, prendre una decisió, destruir un obstacle que impedeix la comunicació entre els participants. Per exemple: es va a realitzar una fira important en una ciutat de la regió. Es pot aprofitar aquesta circumstància per a discutir si el grup deu o no participar, al costat de totes les implicacions que eixa participació comporta: l'estratègia comercial, la creació d'una imatge per al grup i els seus productes, l'elaboració de textos de presentació, les necessitats de suport logístic, l'organització dels equips que assegurin la representació del grup, l'organització dels transports, etc.²

3.2. L'articulació entre tradició i modernitat, local i externa.

Alhora que la integració dels components de la formació tècnica, empresarial i personal, la formació es basa en una articulació permanent entre la tradició cultural de la zona i les contribucions de la modernitat, en un joc de confrontació i comunicació entre els elements locals i els elements externs. Vegem un entre diversos exemples. En un curs que vam organitzar per a dones (de producció de brodats i nines en iute), que més tard donaria origen al col·lectiu «La Flor de l'Agulla», les nines de iute van ser el resultat de l'estreta col·laboració entre una tècnica exterior, que va dissenyar una forma simple d'estructurar el ninot, i les dones del curs, els que van crear els moviments, els gestos, els instrument i fins a la història, buscant als seus models dins de la comunitat local.

Partir de la tradició de les comunitats és una opció orientada a:

- facilitar l'aprenentatge, ja que la formació s'organitza a partir d'un saber disponible localment.
- valorar la cultura local; el redescobriment del patrimoni col·lectiu el desig de la seua preservació i promoció.
- afavorir la creació de productes amb una imatge de marca basada en un contingut cultural.

La viabilitat econòmica de les unitats productives passa per la concepció de productes competitius en termes de mercat.

² Aquestes situacions constitueixen d'igual manera un entrenament per a la participació i la corresponsabilització.

Circumscriure's a la cultura tradicional i als elements locals seria una forma d'immobilitzar museològicament les activitats productives i, probablement, de condemnar-les al fracàs; els artesans tradicionals estan desapareixent perquè la societat actual els exigeix que competisquen amb la producció industrial o que els seus productes adquirisquen un nou estatut d'objecte decoratiu, desposseït del seu antic valor d'ús. En sentit positiu, podem dir que una cultura evoluciona, en contacte amb altres formes culturals, en quant que és capaç d'integrar creativament els elements aportats des de l'exterior.

No busquem reconstruir el passat, encara que considerem necessari realitzar eixa tasca, recuperant amb rigor la memòria col·lectiva, sinó fer avançar processos que permeten a les persones en formació valorar els sabers que disposen i accedir a nous aprenentatges, situar-se com a elements d'una comunitat, amb la seua cultura, i descobrir altres horitzons culturals, crear productes culturalment significatius i, al mateix temps, moderns, funcionals, viables.

3.3. El currículum integrat.

Basant-nos en el camí fins ara recorregut i en les experiències que l'avalen, arribem a una proposta d'organització curricular que constitueix una temptativa d'integrar coherentment totes les parts que ens pareixen essencials. Així, el currículum s'organitza entorn de dos eixos:

- formació tècnica específica, relativa a l'especialitat en qüestió,
- tronc comú

Aquest últim integra tres components:

- desenvolupament personal
- formació per a l'emprenement
- coneixement i exploració del territori

La formació de l'especialitat està organitzada en funció de les necessitats específiques de la professió que es tracte, havent de comportar diverses parts i incloure les vessants teòrica, tecnològica i pràctica.

Mentre que l'eix de formació en l'especialitat varia en funció de la naturalesa i els continguts professionals de l'acció, el tronc comú funciona com a eix curricular permanent, tal com el seu nom suggereix. Vegem de manera succinta quin és el seu paper en la lògica i dinàmica d'una acció de formació professional.

El component de Desenvolupament Personal pretén ser una seqüència de moments d'estimulació, concebuts i organitzats de manera que permeten a cada formant, en situació d'interacció potenciadora amb tots els altres, descobrir-se, comprendre's, acceptar-se i desenrotllar-se. Aqueix esforç de construcció interior conscient afavoreix l'entrega a un procés de canvi, com el que implica la participació en una acció de formació/inserció professional, especialment quan s'orienta cap a la creació de la pròpia ocupació.

En la Formació per a l'Emprenement es treballen tres grans àrees:

No busquem reconstruir el passat, encara que considerem necessari realitzar eixa tasca, recuperant amb rigor la memòria col·lectiva, sinó fer avançar processos que permeten a les persones en formació valorar els sabers que disposen i accedir a nous aprenentatges, situar-se com a elements d'una comunitat, amb la seua cultura, i descobrir altres horitzons culturals, crear productes culturalment significatius i, al mateix temps, moderns, funcionals, viables.

El component de Desenvolupament Personal pretén ser una seqüència de moments d'estimulació, concebuts i organitzats de manera que permeten a cada formant, en situació d'interacció potenciadora amb tots els altres, descobrir-se, comprendre's, acceptar-se i desenrotllar-se. Aqueix esforç de construcció interior conscient afavoreix l'entrega a un procés de canvi, com el que implica la participació en una acció de formació/ inserció professional, especialment quan s'orienta cap a la creació de la pròpia ocupació.

- la capacitat d'emprendre, tendent a afavorir una actitud davant de la vida que, precedint i anant més enllà de l'afirmació en l'àrea empresarial, s'assente en la confiança en les pròpies capacitats i en la determinació de «anar a per totes»;

- la gestió empresarial, l'objectiu de la qual és capacitar per a la creació, viabilitat i consolidació del propi lloc de treball, ja siga a nivell individual o en el marc d'una empresa;

- la prospecció del mercat i el màrqueting, que permeten detectar els potencials clients i definir les seues necessitats i preferències, per a després col·locar en el mercat, i en les condicions més favorables, els serveis i els productes concebuts sobre la base d'aqueix coneixement.

Pel seu costat, el Coneixement i Exploració del Territori busca crear condicions, en termes d'informació, de comprensió i de relacions, amb l'entorn i que afavorisquen:

- la viabilitat i consolidació dels projectes empresarials dels formants, a través d'un bon aprofitament dels recursos (materials, tècnics, humans, institucionals,...) i de les dinàmiques locals (econòmiques, socials, polítiques i culturals);

- el reforç i aprofundiment del procés de desenvolupament local, mitjançant el llançament de noves activitats econòmiques i de la seua articulació amb altres activitats existents.

Tant el Desenvolupament Personal com el Coneixement i Exploració del Territori són importants en l'àrea centrada en la capacitat d'emprendre, de la Formació per a l'Emprenement, i ens remeten al que podríem denominar com a formació personal i social, però podem preguntar-nos què pinta aqueixa preocupació en un marc que pareix completament marcat per una concepció funcionalista de formació professional, açò és, en la que cada vegada és major la pressió provocada per la necessitat de crear ocupació.

Encara que l'objectiu de capacitar per a la inserció professional (i la necessària creació de la pròpia ocupació) siga determinant, és convenient ressaltar que, en la perspectiva de «IN LOCO», la finalitat subjacent a tota acció formativa remeteix al descobriment, la maduració i l'afirmació dels formants com a persones i ciutadans. En la nostra concepció i pràctica de formació, la inserció professional no és un fi, sinó que funciona com un mig essencial i en molts casos com una condició indispensable per a la realització personal i la integració social.

Al fer formació professional en l'àmbit d'una intervenció per al desenvolupament local hem de pensar, com és evident, en la capacitació i la inserció professional de les persones. Però també hem de crear les condicions perquè aquestes puguin transformar-se en subjectes que construïsquen la seua pròpia vida i que el facen inserint-se activament i solidàriament en la seua comunitat i territori. Així, la formació personal i social ha de permetre als participants:

- el descobriment de la seua individualitat, afavorint l'autoestima i autoconfiança de cada un, tornant-los capaços de projectar i projectar-se;

- el descobriment del grup i del seu potencial, possibilitant l'aprenentatge del funcionament col·lectiu;

- l'exploració del territori, creant condicions per a una relació conscient i positiva amb el propi espai de vida i inserció.

Una observació final, a fi de subratllar que els tres components del tronc comú es desenrotllen al llarg de tota l'acció formativa, recurrent-la de manera longitudinal; no es comença amb la formació personal i social per a, a continuació («amb els formants ja disposats»), passar a la formació en les àrees d'especialitats (segons alguns, «el vertader cor» de la formació), per a concloure amb la formació en gestió, com qui col·loca la guinda final en un pastís compost de successives capes.

4. La formació per a l'animació

El Projecte de Formació d'Animadors Locals de Desenvolupament Rural Integrat va ser una iniciativa llançada en 1992, que encara hui segueix en funcionament,³ i destinada a assegurar una formació alternativa per a 27 agents (entre 1992 i 1993, i a 13 entre 1994 i 1999)⁴, amb una àrea d'intervenció corresponent a 31 localitats, de les quals 22 estan en l'interior de l'Algarve i 9 pertanyen al sud de l'Alentejo.

Com ja s'ha mencionat, els Animadors Locals de Desenvolupament Rural Integrat intervenen en el marc del Programa LEADER (I i II) i ALICE i constitueixen una peça clau en el procés de sensibilització/dinamització de la població i en la concepció/llançament/acompanyament de projectes i iniciatives locals.

Buscant respondre a les necessitats d'intervenció, el projecte de formació d'Animadors Locals persegueix les següents finalitats i objectius:

4.1. Finalitats.

Sensibilitzar i capacitar tècnicament als Animadors Locals involucrats en el Desenvolupament Rural Integrat, entès aquest com un procés de desenrotllament equilibrat de tots els recursos endògens d'un territori, a realitzar amb la participació activa i conscient de la població local i amb una perspectiva d'integració permanent de les vessants econòmica, social, cultural i ambiental.

Sensibilitzar i implicar igualment a entitats col·laboradores (associacions o administracions públiques) en un procés de millora de les condicions de vida de la població, de manera especial en la recerca de solucions per a la desocupació.

4.2. Objectius Generals.

- Dotar als Animadors Locals dels conceptes i models específics per al Desenvolupament Rural Integrat;
- Proveir-se dels coneixements tècnics necessaris per a una intervenció adequada en el marc d'un projecte de Desenvolupament Integrat i Participat;

³ A pesar dels ajusts als que ha estat sotmesa amb la fi d'adaptar-la a l'evolució del procés d'intervenció i a les condicions locals de treball.

⁴ Després d'una curiosa redistribució geogràfica de les zones de treball i la verificació de la major o menor disposició i voluntat dels animadors per a exercir les seues funcions, aquest nombre ha anat reduint-se fins als 8 actuals.

- Facilitar als Animadors un coneixement detallat de les Institucions, Òrgans de Poder i Serveis Públics col·laboradors en el procés de desenrotllament, així com dels instruments i incentius tecnicofinancers que s'adapten a les condicions locals;
- Afavorir l'emergència d'una consciència ecològica que conduïska als Animadors a la formulació de projectes que integren clarament la defensa i la valoració ambiental;
- Propiciar la comprensió de la necessitat i l'avantatge d'una actuació concertada entre diversos serveis i òrgans de poder, entre els diferents actors locals i entre els tècnics externs i la població local.

4.3. Objectius Específics.

- Subministrar als Animadors la informació tècnica i institucional necessària per a la creació i posada en marxa de projectes i iniciatives locals;
- Estimular en els Animadors Locals el saber fer imprescindible per a l'enquadrament de projectes i iniciatives locals;
- Crear una xarxa d'intercanvi i col·laboració que integre a tots els Animadors Locals de la zona d'intervenció;
- Crear un cos de tècnics especialitzats que recolze de forma eficaç l'acció dels Animadors Locals.

El projecte s'ha desenrotllat per mitjà d'un esquema molt flexible de formació alternativa, basat en dos components essencials:

- a) acompanyament individualitzat permanent de cada Animador Local sobre el terreny, així com dels projectes i iniciatives recolzats per aquest;
- b) organització de mòduls de formació sobre temes específics dirigits al col·lectiu d'Animadors Locals.

En el marc d'esta formació s'organitzen, d'igual forma, seminaris oberts a la participació de representants de les entitats col·laboradores, per a analitzar aspectes concrets dels diferents territoris, intercanvi d'experiències, debats sobre problemes existents i, si és possible, definició de mesures a adoptar o camins a seguir.

4.4. Metodologia.

Aquest projecte de formació s'assenta en quatre idees força:

- una formació alternativa
- una metodologia de projecte
- una pedagogia de situació
- una dinàmica de cooperació

La Formació Alternativa no és el resultat d'un condicionament del context en què l'Associació «IN LOCO» intervé, sinó d'una elecció clara i decidida. El fet que els alumnes foren al

mateix temps treballadors, sent en l'actualitat Animadors Locals de Desenvolupament Rural Integrat (a temps complet o a temps parcial), va fer possible detectar les necessitats reals de formació, va possibilitar l'adequació dels continguts fixats prèviament en funció de situacions concretes viscudes pels formants, va despertar en aquests una major apetència per la formació, vista com un procés orgànic, de creixement personal i com la possibilitat de dotar-se dels instruments necessaris per a la resolució dels problemes sorgits de la seua pràctica professional.

Pot doncs parlar-se, també ací, d'una Metodologia de Projecte, atés que tota la formació es basa en un procés d'obtenció, organització, aplicació, reelaboració i integració de coneixements teòrics, tècnics i pràctics, a través del progressiu desenrotllament d'un projecte d'intervenció social, que en cada moment possibilita, estructura i dona sentit al trajecte efectuat i a l'aprenentatge realitzat. La metodologia de projecte propicia d'aquesta manera una dialèctica permanent entre teoria i pràctica, entre producció del saber i intervenció en el terreny, entre desenvolupament personal i espenta social.

El projecte de formació va, per tant, destinat als Animadors Locals que estan treballant i proporciona un suport individualitzat, a través de freqüents desplaçaments dels formadors al territori, recorrent a una Pedagogia de Situació, procurant traure partit del potencial pedagògic, intrínsec a les més diverses situacions, propícies per a aquest procés. Es tracta, per tant, d'una metodologia molt participada, en la que els cap als formadors un paper essencial en la definició permanent de les necessitats de formació, fent possible una constant adequació dels continguts i instruments pedagògics. Simultàniament, es pretén que la formació constituïska un procés integrat i integrador.

4.5. Continguts del Programa.⁵

El projecte de formació va organitzar la inclusió individualitzada i permanent dels Animadors Locals en els seminaris temàtics entorn del concepte, al model i a les pràctiques de Desenvolupament Rural Integrat. L'estructura de les Accions de Formació (dos dies de classe, amb una mitja d'una vegada al mes) tracta, entre altres, els temes que figuren en l'Annex.

El procés de formació dels Animadors Locals de Desenvolupament Rural Integrat és de responsabilitat conjunta de l'equip de Coordinadors Territorials, que fixa els principis, defineix l'estratègia, crea la metodologia i els instruments pedagògics necessaris i estableix els continguts. Es procura que esta responsabilitat col·lectiva es traduïska en una idèntica actitud i actuació en la pràctica formativa, que conduïska a una forta coordinació en l'execució de les accions periòdiques de formació.

Esta formació es realitza a través d'un esquema flexible, compost per moments de formació teòrica, que reuneixen tots els Animadors i que són responsabilitat de l'equip de formació (Coordinadors Territorials) o d'especialistes en alguns temes, junt amb altres moments de formació/acompanyament en el camp, davall la responsabilitat de cada Coordinador Territo-

Pot doncs parlar-se, també ací, d'una Metodologia de Projecte, atés que tota la formació es basa en un procés d'obtenció, organització, aplicació, reelaboració i integració de coneixements teòrics, tècnics i pràctics, a través del progressiu desenrotllament d'un projecte d'intervenció social, que en cada moment possibilita, estructura i dona sentit al trajecte efectuat i a l'aprenentatge realitzat. La metodologia de projecte propicia d'aquesta manera una dialèctica permanent entre teoria i pràctica, entre producció del saber i intervenció en el terreny, entre desenvolupament personal i espenta social.

⁵ A l'anex figura una relació del programa que, ni és exhaustiu, ni podria ser-lo, en un treball d'aquesta natura. Sols si es donen alguns exemples.

rial, assumint, en aquest cas, la forma de treball individualitzat amb cada u dels Animadors, o de treball amb el conjunt dels Animadors de la respectiva àrea territorial. Es procura crear una correspondència entre el treball desenrotllat en el grup ampli i els moments de formació amb cada Animador o grup d'Animadors de zona. Les propostes presentades o iniciades en les sessions teòriques en l'aula es concreten i testen en els períodes de treball de camp.

En les sessions conjuntes de formació (dos dies al mes), se succeeixen els mòduls d'introducció a certs temes, la presentació d'entitats intervinents en la zona (IEFP,⁶ Direccions Regionals, etc.), l'elaboració conjunta d'instruments de treball (guió d'entrevistes per al cens de productors, fitxa del cens de potencialitats turístiques, esquema de redacció de notícies per a el «Periòdic Mural» o per a el «Diari de la Serra», fitxes d'acompanyament de projectes locals, etc.), els comentaris de visites realitzades pels participants, la concepció i planificació de projectes concrets a realitzar en les respectives localitats, etc.

Són també dignes de mencionar les visites d'estudi (Departament d'Aveyron, a França, o a una associació de desenvolupament en les Illes Açores), els intercanvis amb diverses entitats internacionals, la participació en esdeveniments importants (Fires de la Serra, «MANIFESTA»⁷, trobades de joves per al desenvolupament, etc.) i la participació en projectes d'investigació.

4.6. Avaluació.

El projecte de formació integra mecanismes d'avaluació permanent, associant a formadors i formants en un esforç d'anàlisi, de millora i d'aprofundiment del procés. S'avaluen, tant els aspectes específics de formació, com els aspectes de la intervenció realitzada pels Animadors en el seu territori.

Pel que fa a la formació podem destacar els següents aspectes:

- esquema de formació (proposta global, funcionament logístic, integració del procés, articulació local/zona d'intervenció/continguts programàtics, interès/diversitat/globalitat i adequació a les necessitats, etc.)

- aportació dels formadors (capacitat de comunicació, qualitat científica i tècnica, compromís personal i disponibilitat, grau d'integració aconseguit, capacitat i disponibilitat dels elements de l'equip...)

- aportació dels formants (participació i interès dels formants, adquisició i domini de conceptes i tècniques, transferència de sabers per a la pràctica d'intervenció)

Pel que fa a la intervenció dels Animadors en el seu territori:

- iniciatives posades en marxa i recolzades (qualitat, quantitat, grau d'integració a nivell local, grau d'integració en el procés global...)

- cooperació amb altres participants (mobilització d'actors locals en la creació d'un nucli local per al desenvolupament, concertació amb socis institucionals, articulació amb altres Animadors Locals)

⁶ IEFP: Institut de Emprego e Formação Profissional (equivalent al INEM espanyol).

⁷ «MANIFESTA» És un encontre bianual de les diferents Agències i Associacions de desenvolupament local de Portugal i que en abril del present any de 2001 s'ha reunit en la localitat de Tavira, pròxima a Faro (Algarve) En ella tenen lloc, des d'una mostra de productes elaborats als distints projectes fins a un bon nombre de trobades i assemblees d'intercanvi d'experiències i debats teòrics sobre aspectes relacionats amb el desenvolupament local (N del T)

L'avaluació és sempre participativa i tendeix a l'autocorrecció del procés, no a l'apreciació quantitativa dels participants. De fet es produeixen instruments que funcionen, de manera simultània com a mitjos de registre i com a suport d'un esquema d'avaluació: fitxes-diari, fitxes de síntesi sobre el treball realitzat en un determinat període, fitxes d'accions de formació, escales d'avaluació, graelles d'autoavaluació, etc.

5. Reflexions finals

Les localitats del medi rural on actuem estan aïllades, marginades dels eixos centrals de reproducció del capital, dels circuits d'informació i de presa de decisions. Es troben, en general, en una profunda crisi cultural i social: cultura tradicional en declivi, modernitat mal assumida, consciència que l'economia present no té futur ni opcions a la vista,... En aquest context, comptar només amb l'espontaneïtat local no produeix els millors resultats. El desenrotllament endogen, la valoració dels recursos locals, tant humans com naturals passa, paradoxalment, pel requisit previ de la intervenció externa. El punt clau de la qüestió estarà ara en la naturalesa i l'impacte futur d'eixa intervenció. Si es fa, o és viscuda localment, com una assistència prestada pels serveis a comunitats en crisi, sempre subsistirà una situació bloquejada: d'una banda els residents locals assistits (cada vegada més dependents) i, d'altra banda, els funcionaris, els serveis dels quals es perpetuen. Si la intervenció es realitza per una iniciativa privada externa, prenent la forma de grans inversions en l'exploració de recursos naturals locals i de «despromoció» de persones a situacions d'assalariats sense qualificació (apostant sobretot pels vedats de caça), s'espantarà als autòctons fora dels seus espais tradicionals, mantenint a alguns com a guarda de caça, empleat de restaurant o dona de la neteja. Una tercera opció, en aquest esquema, és la d'una presa de consciència, per part de la població local, que el que està en joc és el futur possible i el present transformable: molta informació, molt de debat, noves organitzacions, l'acceptació que els problemes hui viscuts de forma individual i aïllada només accepten solucions de conjunt, que forcen la comunicació, la cooperació, les aliances, els projectes comuns. Aquesta sí que és la via del desenrotllament endogen, mirant la valoració plena, tant de la població local, com dels recursos naturals; és per açò que el desenvolupament endogen és, abans que res i per damunt de tot, un procés educatiu profund i durador, que exigeix i provoca vertaderes situacions educatives.

Si l'estratègia adoptada fora efectivament de desenrotllament endogen, açò és, si estiguera en marxa un procés educatiu, amb un impacte real, unit a la població, llavors, a curt o a mitjà termini els «destinatariis» es transformaran en «participants» i el projecte, que era en origen de «intervenció socioeducativa», passarà a ser de «interacció socioeducativa», en el que locals i forasters seran llavors coparticipants, associats en un projecte comú que els uneix i equipara.

D'entrada ens definim com un projecte d'Acció-Investigació-Formació i mantenim, pas-

L'avaluació és sempre participativa i tendeix a l'autocorrecció del procés, no a l'apreciació quantitativa dels participants. De fet es produeixen instruments que funcionen, de manera simultània com a mitjos de registre i com a suport d'un esquema d'avaluació: fitxes-diari, fitxes de síntesi sobre el treball realitzat en un determinat període, fitxes d'accions de formació, escales d'avaluació, graelles d'autoavaluació, etc.

El que és necessari, per damunt de tot, és crear situacions educatives, contextos dinàmics que s'inserisquen grups significatius (en nombre i en qualitats), en torn de problemes que afecten realment a les vides de les persones i posseïsquen potencialitats d'aprofundiment constant en les àrees del cognitiu, del tècnic, de l'estètic, de la sociabilitat, etc. Ara, perquè es creen aquestes situacions educatives, el punt de partida (una vegada efectuat el diagnòstic previ), quasi es podria dir que és indiferent, amb la condició de reunir els interessos d'un grup local.

sats 16 anys, el compromís amb aquesta aposta de prosseguir un projecte que és fonamentalment educatiu i que, per això mateix, s'ha d'assentar en aqueixos tres pilars. Concebre i executar un Projecte d'Educació en una zona en crisi cultural i econòmica, com la Serra do Caldeirão, exigeix una ruptura radical amb els patrons convencionals d'ensenyança, basats en espais especialitzats i en una relació unidireccional professor - alumne, amb programes d'estudi predefinitos. Si l'acció educativa no pretén ser sinó una mera extensió institucional, açò és, l'escola i els seus respectius professionals, ampliats amb una clientela per als seus productes inalterats; si l'acció educativa s'orienta a integrar, d'una manera pertinent, el ventall de respostes reclamades per una situació problemàtica, es torna imperiós, de partida, un diagnòstic el més rigorós possible d'aquesta situació. No és, per tant, possible, iniciar immediatament activitats formalitzades d'ensenyança, que no podrien sinó reproduir els interessos, les motivacions, els sabers adquirits i no qüestionats dels propis docents, sense preocupar-se de l'adequació real a la situació sobre la qual es pretén intervindre, sense la humilitat d'assumir la posició d'abastador de «respostes parcials» de cara a la demanda que, de manera més objectiva (a través d'estudis previs de caracterització) o més subjectiva (a través de sol·licituds expressades dels mateixos destinataris), només és realment definida en allò local i en els moments d'intervenció.

El que és necessari, per damunt de tot, és crear situacions educatives, contextos dinàmics que s'inserisquen grups significatius (en nombre i en qualitats), en torn de problemes que afecten realment a les vides de les persones i posseïsquen potencialitats d'aprofundiment constant en les àrees del cognitiu, del tècnic, de l'estètic, de la sociabilitat, etc. Ara, perquè es creen aquestes situacions educatives, el punt de partida (una vegada efectuat el diagnòstic previ), quasi es podria dir que és indiferent, amb la condició de reunir els interessos d'un grup local.

Vivim l'Educació/Formació, no com una situació en què una persona ensenya quelcom a altres, en una relació «cara a cara», sinó com aquella en què tots aprenen, uns amb altres i per autoformació, gràcies a la inserció conjunta en un procés que és generador de nous coneixements i de noves actituds.

Per a l'equip del Projecte i per a tots aquells que vénen, de prop o de lluny, intentant col·laborar, l'aprenentatge s'inicia amb una plena disponibilitat per a l'experimentació, amb el reconeixement assumit d'una inevitable incompetència davant de la diversitat i la complexitat dels problemes a encarar, amb les necessàries obertures i curiositats davant de situacions inèdites que s'aniran succeint. Per tant, l'equip ha d'acceptar l'encàrrec de revelar i explorar totes les potencialitats educatives de tal situacions, com també el de definir moments de treball formatiu més estructurats i coordinar-los, de manera conjunta, dins d'una coherència que es va construint. L'acció permet l'eclosió de situacions de gran potencial educatiu; la investigació porta a una millor definició dels mètodes i continguts que actualitzen tal poten-

cial a través d'accions de formació. Aquestes, per la seua banda, estaran dirigides a la multiplicació i aprofundiment de les iniciatives.

Quant als participants de les activitats en què s'integra el Projecte, a nivell local, la seua inserció en el procés de desenrotllament local ha de provocar innumerables moments i situacions d'innegable dimensió educativa, des de l'adquisició de tècniques, sabers, informacions, fins a assumptió d'actituds propícies per a la millora de les condicions personals i col·lectives de vida.

Vertaderament, el desenvolupament local és, abans que res, una voluntat comuna de millorar el quotidià; eixa voluntat està feta de confiança en els recursos propis i en la capacitat de combinar-los de manera racional per a la construcció d'un millor futur. El que es denomina amb freqüència «Cultura del Desenvolupament» és la situació aconseguida per una població al sentir-se capaç i al capacitar-se per a analitzar els problemes actuals, per a situar en una equació necessitats i recursos, per a concebre projectes de millora integrant les dimensions d'espai i de temps i, en resum, abraçar amb aqueixos projectes objectius de desenrotllament global, tant personals com col·lectius, tant econòmics com culturals o sociopolítics. Ha sigut possible arribar a aquest estadi a través de processos d'interacció entre la població local i els animadors/investigadors externs, entre expressions de la cultura local i de la cultura tècnica o erudita, que porten a la creació d'espais de gradual autonomia (que no d'autarquia), en els que s'ordena l'espai i es programa el temps seguint una voluntat localment definida, en els que l'economia s'orienta a la satisfacció de necessitats realment sentides. Són situacions que, a pesar de totes les dificultats inherents, tant d'orde intern com extern, estan encara a l'abast de certes poblacions fins hui deixades al marge dels grans eixos d'acumulació de capital (les anomenades «zones perifèriques» en el vocabulari de la Comissió de les Comunitats Europees). Les poblacions urbanes, per altres atomitzades, van deixant a la mecànica cega del sistema politicofinancer la definició del seu espai i del seu temps...

D'ací la importància dels «enclavaments» del medi rural, on encara hui en dia és possible demostrar alternatives a les maneres dominants en el món actual, rebutjar la massificació i la passivitat davant del model hegemònic, alienant, antihumanista i anticultural, fragmentador i reduccionista que transforma el ciutadà en un munt de papers socials i que relega a l'economia a una funció de comptabilitat abstracta al servei de les finances.

Faro, març del 2001

Annex

PROGRAMA DE FORMACIÓ PER A ANIMADORS LOCALS DE DESENVOLUPAMENT RURAL INTEGRAT
Desenvolupament Rural Integrat. Els diferents models de desenvolupament:

- el desenvolupament rural integrat;
- els diferents components del desenvolupament;

Vertaderament, el desenvolupament local és, abans que res, una voluntat comuna de millorar el quotidià; eixa voluntat està feta de confiança en els recursos propis i en la capacitat de combinar-los de manera racional per a la construcció d'un millor futur.

- la participació dels actors locals;
- la concertació entre els diferents participants.

El binomi desenvolupament/equilibri ambiental (social i natural):

- articulació entre tradició i modernitat;
- el programa LEADER: a Europa, a Portugal, en la zona;
- el paper dels Animadors Locals en el procés de desenvolupament rural integrat de la Serra do Caldeirão;
- definició d'estratègies d'intervenció.

Metodologia d'Animació i d'Intervenció:

- la dinàmica de grups;
- tècniques de comunicació:
- tècniques d'informació i sensibilització;
- tècniques de preparació i de conducció de reunions;
- metodologia de Projecte:
- diagnòstic de la situació;
- inventari de recursos;
- definició d'objectius;
- establiment d'estratègies;
- programació d'activitats;
- pressupostació i calendarització;
- monitorització i avaluació;
- elaboració de projectes locals d'intervenció.

Problemàtica econòmica i social. Economia de base familiar:

- sistema de pluriactivitat: el treball en l'explotació familiar;
- preceptes suplementaris: treball de temporada en l'exterior; ocupació permanent; emigració;
- desestructuració productiva per l'èxode net cap a l'estranger o al litoral;
- reducció i envelliment de la població;
- absència d'una dinàmica empresarial;
- discussió d'estratègies de desenvolupament econòmic i social;
- animació per a la participació
- impuls de projectes exemplars
- component social i cultural de les iniciatives econòmiques
- estructures de suport a les Iniciatives Locals d'Ocupació (ILE's)

- estructura jurídica i fiscalitat de les ILE's i de les formes jurídiques d'organització dels grups productius

La qüestió agrària

- clima, sòl, coberta vegetal i component animal
- gestió dels recursos hídrics
- sistemes agroforestals tradicionals:
- components agrícola, forestal i animal
- complementarietat entre els tres components
- protecció ambiental assegurada pels sistemes tradicionals
- abandó dels sistemes tradicionals
- la crisi estructural de l'agricultura i les seues causes
- necessitat d'investigació i d'experimentació que possibilita el perfeccionament i consegüent viabilitat dels sistemes agroforestals tradicionals:
- tecnologies apropiades
- innovació dels sistemes productius
- activitats complementàries

Turisme en l'espai rural:

- turisme rural, un model diferent:
- turisme d'autenticitat
- oferta turística global
- iniciatives a escala de les comunitats
- diversitat i complementarietat
- implicació de la població local
- turisme en cases rurals
- agroturisme:
- restauració i activitats associades
- animació turística en el medi rural
- legislació
- els museus locals:
- conservació del patrimoni natural, social i cultural
- creació de rutes turístiques
- discussió de l'estratègia a desenvolupar i anàlisi de possibles iniciatives

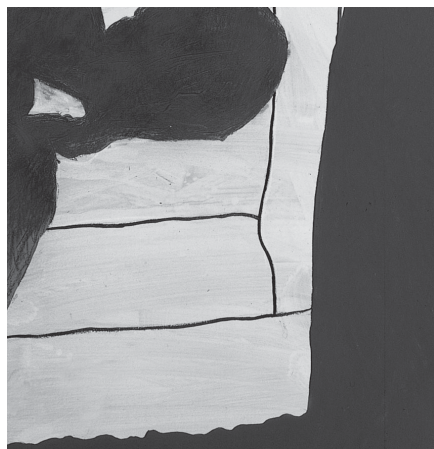
Partenariat, polítiques i programes:

- Poder Local i Poder Central

- Competències respectives
- Instruments d'organització i d'intervenció
- Serveis públics
- Estructura organitzativa
- Polítiques i estratègies d'actuació
- Comunitat Europea
- Estructura organitzativa
- Polítiques
- Fons Estructurals i Programes Operatius
- Altres socis institucionals
- Entitats bancàries (el cas específic de les Caixes de Crèdit Agrícola)
- Fundacions
- Altres entitats
- El paper de la Societat Civil
- Participació i ciutadania
- Moviment associatiu i cooperatiu
- La població local en el procés de Desenvolupament Rural Integrat

Ecologia i ecotecnologies

- Iniciació a l'ecologia
- L'energia solar, base del nostre sistema de vida
- La transformació de l'energia solar en altres formes d'energia
- La fotosíntesi
- La cadena alimentària
- Concepte d'ecosistema
- Utilització i pèrdues energètiques
- Iniciació a les ecotecnologies
- Les diverses energies i les tecnologies a elles associades
- Els usos de l'energia solar
- Els generadors fotovoltaics i els col·lectors passius
- Construcció de dispositius simples basats en la utilització de l'energia solar
- Càlculs elementals relatius a instal·lacions d'equips basats en la captació d'energia solar
- Utilització d'altres formes d'energia
- Necessitats de solucions integrades
- Estalvi energètic
- Tècniques de reciclatge



Llibres

LA MENTE BIEN ORDENADA

Edgar Morin

Seix Barral

*Més enllà del constructivisme.
Una emergència necessària*

"... la finalidad de nuestra escuela (...) consistiría (...) en enseñarle (al pueblo) a repensar lo pensado, a desaber lo sabido y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a creer en algo."

Juan de Mairena

He llegit, fa un cert temps, un lli-

bre, potser menor, d'Edgar Morin: *La mente bien ordenada*; un llibre que tracta d'abordar la controvertida qüestió de repensar el pensament, repensar la reforma; és a dir, per una banda afronta els reptes d'apropar el pensament i, al mateix temps, anegar-lo de les noves i no tant noves aportacions que des de diferents aproximacions científiques estan transvalsant no sols el pensament sino les relacions entre les diferentes disciplines — inclús la necessitat i la conveniència d'uns enfocaments de caràcter interpoli-trans-disciplinar-, les relacions amb les praxis que aquest pugui im-

plementar i, sobretot, la situació que en els diferents contextos ha de tenir el ser humà —la noció de subjecte. Per altra banda, com eixe repensar el pensament ha de reviuir el fet de l'ensenyament-aprenentatge, la funció dels discent i dels docents, l'organització de les iniciatives educatives i formatives, la construcció d'altre tipus d'institucions,... però aquests dos àmbits, inte-relacionats, fan emergir un nexa comú, la gran absència: el profund dèficit democràtic en els processos d'educació i formació.

Aquest llibre planteja al llarg dels diferents apartats que desenvol-

lupa — els desafiaments, ensenyar a viure, l'aprenentatge ciutadà,... — un enfocament de caràcter multilateral i multidivers que iniciï processos que promouen canvis personals — autocanvi i implementació de la intel·ligència general en el plantejament i resolució de problemes — i, alhora, canvis contextuais — territori, institució, principis organitzadors dels coneixements i dels sabers, organització dels continguts, mètodes i dispositius,... — simultanejats amb les transformacions de tipus paradigmàtic que reclama per al coneixement en general i per a l'educació i la formació en particular, ambdues enllaçades en l'operació existencial de constitució d'una praxi biopedagògica i complexa: eco-socio-auto-coneixement i acció.

Lligat amb l'assenyalat anteriorment, l'autor atorga a la *curiositat* (caldrà recordar la coincidència amb Paulo Freire a l'hora de plantejar aquest concepte com a generador del procés de lectura de la paraula i de la realitat; és amb/per la curiositat per la que ens interessen per altres conceptes, experiències, persones, móns,...; és mitjançant aquesta pre-disposició que hem de recuperar, de bell nou, l'abertura a d'altres cosmos —micros i macros—), a la *incertesa* (dubte superficial i profund que, per una banda ens situa en la percepció que Ibañez as-

senyalava¹ i, per altra, ens enllaça amb el principi d'incertesa que conllava el nou paradigma: "la condició humana està marcada per dos grans incerteses: la incertesa cognitiva i la incertesa històrica" —pàgina 76 i següents—) i a la *comprensió-interpretació* (és a dir el procés permanent que realitza el ser humà per tal de poder establir les connexions amb els altres móns, les altres persones,... i fer aflorar els processos de comunicació que el llenguatge possibilita —com oralitat i escriptura d'una realitat: la que les paraules, les coses i les accions construeixen en una iniciativa constant de traducció i reconstrucció permanent dels coneixements, dels sabers, dels usos, de les experiències,...) les capacitats bàsiques per tal d'afrontar els processos de re/construcció del coneixement i el saber, de re/construcció de la realitat: des de les veus i les accions de cadascú dels sers humans.

Es tracta —segons una atenta lectura del llibre— d'un procés ontològic que ha de tenir a l'ecologia de l'acció —acció, interacció, retroacció— com a fil conductor de les iniciatives que podrien desenvolupar, en la perspectiva que anuncia l'autor, que conjuntament amb l'aposta —és a dir la introducció no sols de la necessitat sinó també de l'atzar en els processos— i, a més a

més, la diferència sutil entre estratègia i programa —quines línies tan fonamentals per tal d'iniciar la producció de canvis i propostes novadores en l'educació i la formació permanent i alhora estar atents als distints contextos— estableixen la necessària porositat amb la vida: "*Tot el nostre ensenyament tendeix al programa mentres que la vida ens demana estratègia i, si fora possible, comptar amb **serendipity** i amb l'art*" —pàgina 80—.

Finalment, però per a tornar a començar la lectura del llibre i a extraure allò convenient per a volver a donar-li forma —re-forma— al pensament i a l'educació i formació de persones adultes—, aborda una sèrie de principis² —prèviament ja editats en castellà (Lo sagrado y la nueva ciencia. Editorial Pax. México, 1998), complementaris i interdependents, que busquen iniciar la reorganització i connexió del pensament amb l'educació i la formació, i que fonamentarien el caràcter intersubjectiu, relacional i situacional del procés d'aprenentatge i, a més a més servirien de guies en l'estratègia de constituir un pensament-acció que implemente i garantisca la capacitat d'autonomia i participació de les dones i els homes que intervenim en aquests processos d'*empowerment* popular per a generar aquest enllaç i fer possible la transformació de les

institucions, dels equipaments, de les iniciatives,...

Pep aparicio guadas

¹ "El consenso produce la certeza, el disenso la duda. Dudar viene de duo-habitar (dubitare): el que duda habita en dos mundos. Hay un mundo actual y muchos mundos virtuales. La certeza está cerrada a los mundos virtuales, sólo retiene el más probable. La duda está abierta a los mundos virtuales: así podemos elegir, entre ellos, el que más nos conviene. ¿A quién conviene? ¿Quién es *nos*? En la concepción... de consenso... *Nos* designa al ganador, a los que mandan... En la concepción... de disenso... todos pueden ser ganadores... *Nos* designa al conjunto de las dos partes". Ibañez Jesús / A contracorriente / Fundamentos, 1997.

² Que enllacen perfectament en les diferents aportacions de Paulo Freire i que caldria establir un diàleg entre les dues obres per tal d'avançar en la formulació d'interrogants que qüestionen el vell paradigma i facen emergir el nou i, a més a més, alhora es generen les transformacions i novacions inherents en els processos d'aprenentatge i de la seua organització, així com, mitjançant un efecte de resonància morfica, en els contextos socials i polítics.

LA EDUCACIÓN DE MUJERES ADULTAS
UNA VIVENCIA TRANSFORMADORA
Victoria Borrell (Serie Fundamentos n. 10, 1999 Colección Investigación y enseñanza)

Sense entrar en el vell debat teòric de si l'escola pot produir canvis socials

o si pel contrari roman aliena a tot allò que té lloc més enllà de les seues parets, en un moment i en un país on no es prodiguen massa les investigacions en la Formació de Persones Adultes, i menys encara des de l'òptica de l'Antropologia Social, Victoria Borrell ens presenta en aquest llibre el resultat de la seua investigació, amb el que són alguns dels grups més nombrosos que participen en aquestos tipus de centres: dones mestresses de casa i que formen part de grups d'educació formal i dels que ella es declara "investigadora-actora"

Amb una descripció ampla en els diferents capítols de la fonamentació teòrica, el procés investigador, la metodologia de l'estudi de casos, arriba a unes conclusions, a una confirmació de la hipòtesi de partida: després d'un temps de participació en processos formatius es constata que s'han produït canvis significatius en la consciència individual de les participants i que eixos canvis tenen una dimensió col·lectiva.

Aquestes conclusions, de les que qualsevol docent que ha tingut algun tipus d'experiència de treball amb dones d'aquestes característiques ja ne's conscient, tenen el mèrit de estar presentades d'una manera descriptiva, sistematitzada, fonamentada.

En l'últim capítol es presenten una sèrie de reflexions que la autora deixa obertes a posteriors investigacions i de les quals en reproduïm al-

gunes que ens resulten interessants:

1.- "Quan un contingut cultural es transmet mitjançant agents educatius, paral·lelament, sempre s'hi dona altre contingut sense intencionalitat explícita el qual és adquirit pels participants i que en el cas de les persones adultes connecta amb el seu context vital, amb els valors de la cultura popular, amb les seues maneres d'entendre la vida."

2- Referint-se al model escolar: "No s'adquireixen molts dels objectius proposats i s'aconsegueixen altres molt rellevants i que no estaven en la programació i que per tant, no s'empraren tècniques per a avaluar-los."

3.- En quant a la contribució de l'educació al canvi o estabilitat del sistema, concretament en l'educació de persones adultes, l'autora cita Willis: "La relació social reproduïda pot ser contestada amb lògiques independents de producció cultural" i a Bernstein: "Però la reproducció no és de cap manera perfecta, car en la mesura en que s'adquireixen els codis també s'adquireixen els medis per a la subversió, exactament al mateix temps".

El l'últim paràgraf de l'autora: "Per a finalitzar, he d'assenyalar que per tots aquests arguments i pel meu coneixement empíric al voltant d'aquestos processos, presumeixc la capacitat de l'educació formal de persones adultes per a impulsar transformacions, en molts diversos graus; tant

individuals com col·lectives entre les persones que hi participen.

I molt especialment entre les dones, mestresses de casa que mitjançant una formació que els transmet nous valors que complementen els tradicionals, que no els furta ni substitueix les claus de la seua identitat, sinó que estimula la reflexió crítica en un context que dona el protagonisme al món intersubjectiu, al diàleg i a l'expressió participativa, per a així remodelar una identitat que done lloc, en definitiva, l'oportunitat de decidir i de projectar de forma autònoma".

Lola López Estornell

FEMINISMO HOLÍSTICO.
DE LA REALIDAD A LO REAL
Paqui Borox

Ha sigut necessari rellegir aquest assaig per a intentar fer una ressenya del mateix. Es tracta d'un text ple de significats que responen a un procés de reflexió, elaborat, sentit, pensat des del més profund dels sentiments «sentir-se dona»

No reflexionen soles, sinó en col·lectivitat des d'una plataforma (Àgora feminista). Totes elles intenten comprendre tot un entramat de mal-estar, patiment que fa fracassar aquest món anomenat per tots «civilitzat». Ho

faran situant-se en una concepció holística, on la realitat es conforma com a interrelació de múltiples diferències. I serà aquest marc teòric el que servirà de base perquè a través de sis apartats, aquest grup de dones analitze la realitat en què vivim i obrija una nova finestra al món.

És així com Victòria Sendon dona començament a la seua reflexió.

Davant d'un món que va camí del fracàs quelcom surt del caos; l'esperança d'un nou ordre intern que sorgix de allò altre» (proposta: allò diferent), d'allò exclòs, qüestionant eixe model de civilització anomenat «patriarcat». A partir d'ací començarà a ser qüestionat. És a dir, es tractarà d'analitzar les regles del joc més significatives del patriarcat.

És des d'ací des d'on la lluita enmascarada, serà més real, sense reproduir mètodes ni models patriarcal. Per arribar-hi, caldrà analitzar els esculls de la raó patriarcal i així comprendre i actuar coherentment. Pensar des de la lògica de la Naturalesa sense separar-la de la cultura, matèria i esperit. Així és com sorgix el paradigma feminista: el FEMINISME HOLÍSTIC, en el que diu l'autora: «els models de comprensió creats per la ment tenen com a finalitat resoldre els problemes pràctics, perquè el verdaderament important és avançar, no adequar-se a la veritat, ja que la veritat no pot existir en un món en

transformació i sotmés també a l'atzar». Serà l'hermenèutica la metodologia a emprar: comprendre el tot des d'allò individual i allò individual des del tot. Es tracta d'eliminar dualismes (un/zero, un/ un altre un), ampliant la lluita reivindicativa a la tasca política.

Només desvelant allò real comprendrem la realitat, creant un món més habitable, creant un subjecte femení que participe des de la ciutadania. Som les dones les que hem de prendre consciència de Subjecte Històric reprenent la maternitat en el seu sentit de dignitat i poder, ampliant el concepte de raó, unint el món fragmentat, reconciliant polaritats subjecte/objecte, jo/món, naturalesa/cultura, reformulant conceptes d'igualtat, diferència, gènere, emancipació, alliberament, família, poder.

Una vegada posades les bases, Maria Sánchez, passa a reflexionar sobre la metàfora de mort, intent d'ocultar a la humanitat un crim: el matricidi. És des d'eixe pla quan s'associa la mort a la idea de vida, perdent aquesta última el seu sentit original. Així sorgix el model de Déu patriarcal, immortal, de poder absolut sobre la vida, fent que l'home tema la mort, a aquella que el va engendrar i a tots els fenòmens naturals femenins. Sorgix el sacrifici com esperança d'immortalitat. Les dones són així aniquilades: exclusió, negació, extermini, ignorància

de l'altre; la funció dona queda relegada ser missatgera o perversa.

La dona queda aniquilada «perd la seua identitat» sostenint la identitat d'ell. Sorgix així la por a amar, la diferenciació en l'amor matern a l'amor patern (proposta: entre l'amor matern i l'amor patern).

Només recuperant el principi de vida s'utilitzaria el llenguatge matern.

Associada a la idea de mort apareix el concepte «malaltia» entesa com la lluita que manté el propi individu entre haver de separar-se de la mare i l'obligació de complir la llei del pare, apareixent la metàfora del vacu. La dona emmalalteix a conseqüència de la impotència i la ràbia d'allò que s'ha negat, actuant de forma oposada, quedant així el buit. El dolor acompanya la malaltia, ja que l'Amor no està representat.

El verdader símptoma alliberador seria la denúncia, fent d'allò particular quelcom públic i col·lectiu.

No obstant, l'autora, manifesta que a pesar d'aquesta realitat el Principi de vida ha subsistit gràcies a les labors de maternatge social realitzat per les dones. Les dones haurem de seguir creant espais propis, habitats i compartits.

Des d'un espai tan propi i femení com «al costat del foc», Montserrat intenta identificar eixe Saber ancestral de les dones per a trobar les bases de construcció d'una identitat de

Col·lectiu femení, en nom del qual pugam parlar. Fent ús de l'anàlisi d'allò real, veiem com en el patriarcat la dona ha sigut re(in)presentada només com a cosa i no com a paraula (símbol) en doble funció: cos-objec-te-sexe i mare. Aquesta realitat marca la nostra sexualitat femenina referida sempre a la masculina. L'autora, des d'ací reflexiona sobre el tema de la construcció de la identitat: espai propi, inici de retrobament, és a dir saber-se històric, amb la nostra Genealogia. Reclama la necessitat de recuperar el Saber-amar a la mare real, reconciliant-nos amb el naixement i amb ella, atorgant-li a la relació femenina amb la mare eixe poder simbòlic: saber real anomenat paidètica (neologisme elaborat per Victòria S.). Des d'aquesta perspectiva aborda el tema de la formació subjectiva assumpció de la funció simbòlica, des d'on s'humanitzen a les persones d'ambdós sexes.

Elvira, en la última part d'aquest quadern, reflexiona sobre el canvi des de l'origen ritual a l'ordre simbòlic, celebrant aquest canvi amb una festa. En eixe canvi el que es pretén és que la realitat «ser dona» tinga el seu sentit i una raó per a ser celebrat. Per això es fa necessari reprendre el sentit d'allò sagrat, recuperar els ritus com a forma d'anar «dient-nos» col·lectivament. És necessari fer-se subjecte, donar-se autoritat, construir-se un ethos.

Unicament així podem recuperar l'ordre simbòlic que ens constituïska com a subjectes, que done sentit al «ser dona» més enllà de ser femella.

Aquest xicotet esbós de tot el que parlen aquest grup de dones pot servir d'inici per a la reflexió de totes, intentant amb això començar el retrobament.

Paqui Borox

ECOPEDAGOGIA I CIUTADANIA
PLANETÀRIA

Francisco Gutierrez i Cruz Prado
Edicions del CREC

Recòrrer les seues pàgines, és recòrrer el sentit de la vida i de la vida amb sentit.

Planteja la tasca educativa com un procés, un procés de constitució personal i col·lectiva... i que, al mateix temps, ens fa reflexionar sobre el sentit de les nostres pràctiques com a educadors/es, del sentit de l'aprenentatge i de la vida amb sentit.

Afirma que en educació.: «allò que no té sentit no serveix»... i ens qüestiona les pràctiques escolars: tècniques utilitaristes, mecanicistes i en canvi, ens sumergeix en la vida, amb tota la complexitat i enriquiment d'aquesta.

És un llibre femení: ens indica que

si no incorporem els sentiments, la intuïció, la relació, la connexió, l'amor als/les altres a la nostra pràctica, no podrà produir-se el procés educatiu ni la construcció del coneixement.

Assenyala la relació, la visibilitat de l'altre amb l'acceptació de les diferències en un procés d'inclusió, d'apertura i d'autorganització com la base de l'aprenentatge, i ens invita a viure en una altra lògica: no la de la instrumentalització sino a de la relació, la de la interdependència, la de l'ètica,...

També ens assenyala el camí: un camí a fer, a re-fer, amb els altres i les altres en un procés de construcció, de re-creació de noves formes i de nous sentits; d'una nova civilització, de nous subjectes: no jeràrquics, no patriarcal, no consumistes, no competitius,... que possibilita la irrupció d'una democràcia participativa on la construcció amb els/les altres sorgisca del que sentim, no des de la ideologia, no des de la raó sino des del sentiment profund de que sols amb els/les altres podem constituir un món i una vida amb més alegria, més plaer, més goig, en definitiva.... més humana i més justa i més lliure.

I ens diuen que sols amb la passió, l'entusiasme per la vida i per la educació els educadors/es podrem comunicar el plaer per l'aprenentatge perquè la clau està en les accions que realitzem a la nostra vida quotidiana.

Aquesta proposta no és utòpica, l'utòpic és el que no podem aconseguir, la proposta d'aquests autors és que la vida que volem hem de fer-la ja, cada dia, en la nostra vida quotidiana, en la nostra escola, en les nostres classes, i en eixa vida quotidiana vorem si els processos en els que estem immersos són de vida o són de mort, construeixen o no, creen nous coneixements o no, produeixen canvis personals i col·lectius o no, són els processos i els productes d'aquesta acció educativa els que ens aniran assenyalant si les nostres accions i pràctiques educatives, són de sentit o no ho són, si ens fan més humans o no.

En aquest moment social i polític de conflicte, de violència, ara més que mai, hem de començar a viure noves formes de relacions i d'accions, perquè, una educació que no ens potencia, que no ens enriqueix, que no ens fa més sensibles a la injustícia, a la violència, a les desigualtats, que no ens duu a l'acció amb els altres, que no ens fa més humans/es, és una educació que no serveix. Eixa és l'aposta.

Cal llegir, reflexionar i viure, doncs, eixe és el camí que Francisco Gutierrez i Cruz Prado ens assenyalen.

Dolors Monferrer

MARTÍNEZ PUCHE, A., PÉREZ PÉREZ, D., SANCHO, CARBONELL, I. (Coords.) (2000): EINES PER AL DESENVOLUPAMENT LOCAL/

HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO LOCAL., edit. Grup d'Acció Local CEDER AITANA — LEADER II i Secretariat de les Seus Universitàries de la Universitat d'Alacant, Concentina (ALACANT), 318 pàgs.

El desenvolupament local està de moda. És sens dubte la percepció que u rep des de la seua posició com a docent universitari i tècnic d'una agència de desenvolupament local. Així, observem com en la realitat d'alguns municipis i comarques del país valencià s'hi donen teoria econòmica i pràctica. Fet que també podem veure en el llibre *Eines per al Desenvolupament Local* publicat pel CEDER-Aitana i la Universitat d'Alacant. En aquest sentit cal destacar l'encomiable tasca que des de la Universitat d'Alacant i particularment des del Departament de Geografia Humana, s'està realitzant en qüestions docents i formatives amb les institucions i organismes actius del desenvolupament local.

El desenvolupament local no sols és un procés reactivador de caràcter econòmic, sinó també territorial, que des d'una perspectiva integral tendeix a afavorir i fomentar el desenvolupament solidari, la creació d'un clima social i financer adequat, i el mante-

niment i revalorització de l'entorn ambiental i cultural. Aquesta concepció no és nova al nostre país. Ja a començament dels anys vuitanta el professor Vázquez Barquero, catedràtic d'economia de la Universitat Autònoma de Madrid, ho va exposar en nombroses publicacions acadèmiques i científiques, encara que sempre amb cert biaix economicista. A principi dels anys noranta, Espanya va entrar a participar en una de les Iniciatives Comunitàries més rellevants que la Unió Europea ha posat en marxa, per a intentar establir un equilibri socioeconòmic entre els diferents Estats Membres. Aquesta esdevindrà la coneguda Iniciativa LEADER, per al desenvolupament local i rural integrat, que tindrà com a un dels seus principals objectius la necessitat de fer participar la població local en els processos de desenvolupament endogen. D'aquesta forma el recurs humà passa a ser un dels elements més importants en l'aplicació real d'un desenvolupament coherent amb les possibilitats econòmiques i els valors culturals i ambientals d'un territori. Per a això facilitarà els instruments necessaris com la formació i capacitat dels propis habitants locals; afavorirà línies de comercialització dels productes propis de la zona; revaloritzarà els elements culturals i patrimonials locals; dotarà d'infraestructures els espais més desfavorits, que generalment parti-

cipen d'una estructura productiva basada en l'agricultura.

Participant de la filosofia i objectius del LEADER naix el llibre *Eines per al Desenvolupament Local*, resultat de la compilació de textos de diversos professors universitaris (Universitat d'Alacant, Complutense de Madrid, Autònoma de Barcelona i Universitat de València), i tècnics en desenvolupament local del País Valencià. Aquesta publicació està coordinada per Anronio Martínez Puche, David Pérez i Pérez i Isabel Sancho Carbonell i compta amb el finançament del CEDER-Aitana, grup d'acció local del programa LEADER II de la província d'Alacant al Palau Comtal.

En aquesta obra s'estableix una valoració del desenvolupament local des d'una perspectiva sectorial, que enriqueix notablement aquest llibre, ja que aporta tant la visió acadèmica universitària dels seus coautors, com l'aplicació i coneixement de casos pràctics, producte de les pròpies investigacions.

Així, el llibre comença fent una anàlisi conceptual del que és el desenvolupament local en l'actualitat i els mecanismes que s'articulen per a establir un "creixement" coherent i integrat amb els propis recursos del territori. Es parla del cas d'Amèrica Llatina, subcontinent que està instrumentant polítiques de desenvolupament local com una alternativa a la

polarització de recursos econòmics que alguns estats tenen, i com a una pràctica generadora de "riquesa solidària". També s'hi realitza una revisió actualitzada d'aquells instruments de gestió que formen part de les polítiques de desenvolupament local (Iniciatives comunitàries, agenda 21 local, plans rectors d'us i gestió dels espais protegits, etc.). David Pérez i Pérez estableix una magnífica exposició al voltant de la importància que els agents socials i econòmics tenen en el desenvolupament socioeconòmic del corredor industrial alacantí, Alcoi-Concentaina-Muro, basat en la rama del tèxtil i amb base en les xicotetes i mitjanes empreses. Resumeix en un quadre, les accions més directes que poden afavorir un sistema local de suport a les PIMES, i es basa en sis pilars: el suport físic, la promoció econòmica, el finançament, la informació i assessorament, els recursos humans i la gestió municipal.

Destaquen altres autors de la talla de Fernando Vera, Julia Salom, Miguel Angel Troitiño, Juan Miguel Alberto Puebla o Joan Carles Llurdés Coit, que tracten temàtiques tan diverses i fonamentals com el turisme rural i el desenvolupament local; els espais protegits naturals i les sinèrgies establertes entre les comunitats locals i els efectes que els atàvics usos econòmics del territori i el turisme tenen en ells. Aquest és un tema de marca-

da actualitat, pel tan manit terme de turisme sostenible o "ecoturisme", que en ocasions tan sols val per a etiquetar o camuflar pràctiques turístiques que utilitzen la naturalesa com a excusa i escenari per a les seues perniciosos activitats. Evidentment els casos del País Valencià, en aquest llibre arreplegats, demostren com els valors naturals i patrimonials, en ocasions oblidats d'alguns territoris de l'interior, es poden incorporar al "consum" selectiu i racional del turisme rural. Tot això mitjançant ecomuseus, pràctiques esportives com el senderisme i el cicloturisme, i altres pràctiques de caràcter extensiu que ajudaran no sols a gaudir de l'entorn sinó dels recursos culturals i gastronòmics que el propi territori té.

Altra temàtica tratada en el llibre són els espais d'innovació des de les xicotetes i mitjanes empreses, que al País Valencià té molta vigència al ser un espai que alberga alguns dels districtes industrials clàssics de l'economia espanyola (tèxtil, calçat, marro-

quineria, ceràmica, moble, etc.). Indubtablement l'economia valenciana participa d'un teixit empresarial diversificat i que es recolça en sectors madurs i de gran tradició. En ocasions és difícil combinar tradició i innovació, especialment si ens basem en indicadors tan conjunturals com la inversió industrial i l'adquisició de tecnologia. En el cas que ens ocupa s'adverteix que el sector més dinàmic és el ceràmic, en contraposició a altres com el tèxtil o el calcer. La revalorització del patrimoni miner-industrial com a recurs turístic i econòmic dins de la nova cultura postproduccionista i mediambiental en la que vivim, és un tema desenvolupat per Joan Carles Llurdés i Coit, el major expert a Espanya i un dels investigadors que també han estudiat el cas de països com el Regne Unit o Bèlgica. Aquesta pràctica, comú en altres països europeus, s'està intentant dur a terme en Espanya (Rio Tinto a Huelva; Entrego a Astúries i Cardona a Barcelona). Precisament la comarca barcelonina del

Bagés, es posa com exemple per a estudiar els efectes de reactivació econòmica i paisatgística que el turisme miner industrial pot exercir en un territori. Però no sols com a una pràctica revaloritzadora de l'entorn i dels recursos locals (un parador nacional, un paisatge miner únic en el món), sinó també com a una pràctica econòmica, que ofereixca una alternativa laboral als habitants de Cardona, especialitzats en l'explotació de la sal i potasa, treballant com a guies turístics de la mina o en el sector serveis.

Per tot el que ací s'ha exposat, considere que aquesta publicació, i des d'una perspectiva territorial integradora, realitza aportacions de verader interès que venen a completar les obres que sobre les temàtiques del desenvolupament local s'havien escrit fins la data actual.

Miguel Angel Miralles Amorós
Economista i professor d'Organització d'Empreses en el CEU-San Pablo d'Elx

Webs

<http://.pangea.org/mrp>

Aquesta pàgina en català, promoguda per professors membres de Moviments de Renovació Pedagògica ofereix informació al voltant de recursos educatius i organitza claudres virtuals cada dijous on s'hi debateixen temes que interessin al professorat de primària i secundària.

<http://www.eurosur.org/DOCE/doce2.html>

Hemeroteques amb informació i documentació educativa.

<http://www.bl.uk/gabriel/en/welcome.html>

Podeu trobar-hi el llistat de biblioteques europees, i accedir als seus fons bibliogràfics.

